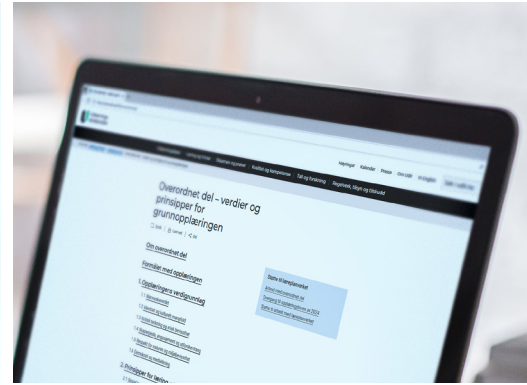


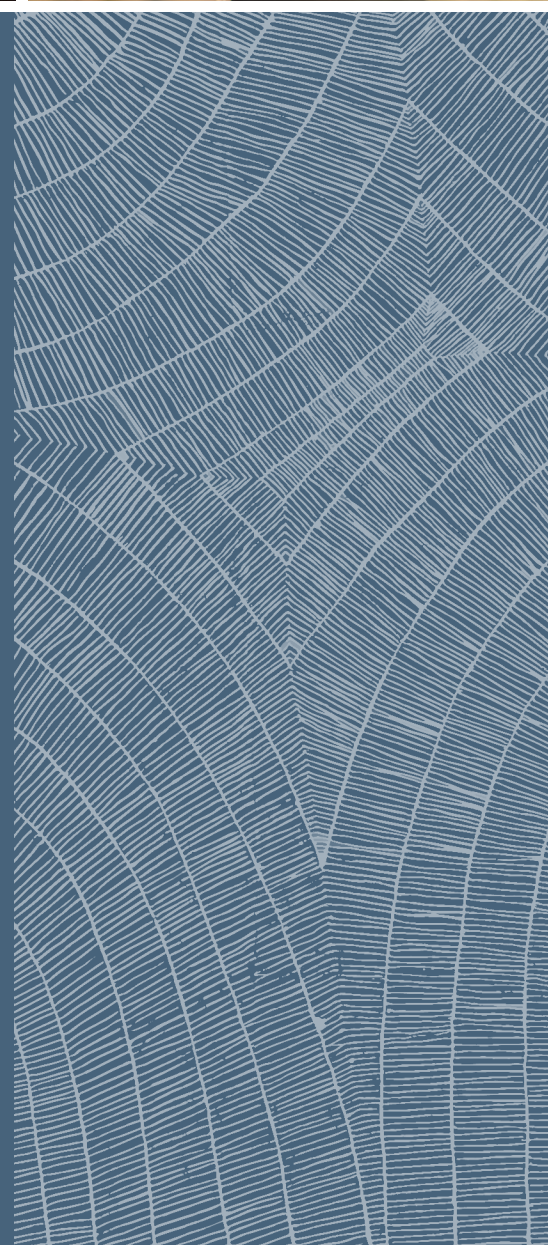


EVA2020: Evaluering av fagfornyelsen — Intensjoner, prosesser og praksiser

Sluttrapport fra prosjektet EVA2020

Anniken Furberg, Berit Karseth, Ann Elisabeth Gunnulfsen, Christian Brandmo,
Rolf Vegar Olsen, Kenneth Silseth, Ole Andreas Kvamme, Eli Ottesen og Andreas Lund

EVA2020



EVA2020:

**Evaluering av fagfornyelsen - Intensjoner, prosesser
og praksiser**

Sluttrapport fra prosjektet EVA2020

Anniken Furberg, Berit Karseth, Ann Elisabeth Gunnulfsen,
Christian Brandmo, Rolf Vegar Olsen, Kenneth Silseth,
Ole Andreas Kvamme, Eli Ottesen & Andreas Lund

Rapport nr. 12

EVA2020

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Prosjekt: Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)
Rapport nr. 12

Utgivelsesår: 2026

Utgiver: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Adresse: Postboks 1161 Blindern, 0318 Oslo

Nettsted: <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>

Layout: Shane Colvin, Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Foto: Unsplash og Shane Colvin, Det utdanningsvitenskapelige fakultet

ISBN ISBN 978-82-93847-22-9 (Trykt)

ISBN ISBN 978-82-93847-23-6 (Digital)

Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet

Om oppdraget: Rapporten er en del av Utdanningsdirektoratets evalueringsprogram for fagfornyelsen. Evalueringen pågår i perioden 2019 til 2025.

Forord

Høsten 2020 startet innføringen av fagfornyelsen og det reviderte læreplanverket LK20 og LK20S i norske skoler. Våren 2019 ble det utlyst oppdrag om en forskningsbasert evaluering av fagfornyelsen, og et programstyre ble oppnevnt til å lede dette arbeidet. Evalueringen skulle gi beslutningstakere kunnskap om sentrale prosesser i fagfornyelsen, bidra med forskning om læreplanarbeid og virkninger på skolepraksis og elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Etter anbud ble Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo tildelt prosjektet Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020). Prosjektet gjennomføres i perioden 2019-2026, og har involvert hele 23 forskere fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Institutt for pedagogikk (IPED), Institutt for spesialpedagogikk (ISP) og Centre for Educational Measurement (CEMO).

Denne rapporten er tolvte og siste i rekken av EVA2020-rapporter, og representerer en syntetisering av analyser og funn i våre tidligere rapporter. På bakgrunn av dette presenterer vi en rekke råd og anbefalinger til ulike aktører i utdanningsfeltet. Prosjektet har et forskningsdesign som har gjort det mulig å undersøke iverksettingen av fagfornyelsen på ulike nivåer. Vi har rettet søkelys mot prosessen som førte frem til det nye læreplanverket og hvordan politiske intensjoner følges opp i læreplanen og gjennom sentrale støtteressurser til læreplanverket. Videre har vi undersøkt endringsprosessene i spennet mellom sentrale og lokale skolemyndigheter, skolenivå, profesjonsfaglig samarbeid og undervisningspraksis. Sist, men ikke minst har vi undersøkt iverksettelsen av fagfornyelsen i møte med skolens praksis og elevenes læring. Her har vi rettet særlig oppmerksomhet mot lærere og elevers arbeid med de tverrfaglige temaene, og elevers læring, motivasjon og trivsel.

Vi ønsker å rette en stor takk til alle våre informanter som har gjort det mulig å gjennomføre et slikt omfattende prosjekt. En særlig takk rettes til rektorer, lærere og elever som åpnet sine skoler og klasserom for oss. Vi er svært takknemlige for den tilliten dere har vist oss, og vi håper dere vil dra nytte av rapportene våre.

Vi vil også takke forskerkollegaer i EVA2020-prosjektet og programstyret som har bidratt med nyttige kommentarer og innspill til denne rapporten.

Oslo, 14.01.2026

Anniken Furberg
Berit Karseth
Ann Elisabeth Gunnulfsen
Christian Brandmo
Rolf Vegar Olsen

Kenneth Silseth
Ole Andreas Kvamme
Eli Ottesen
Andreas Lund

Innhold

Sammendrag	7
Summary	12
Kapittel 1: Innledning	17
1.1 Om fagfornyelsen og evalueringsoppdraget	17
1.2 Prosjektets formål og problemstillinger	18
1.3 Rapportens hensikt, overordnede problemstillinger, metoder, begreper og forskningsspørsmål	19
1.4 Rapportens oppbygging	20
Kapittel 2: Fagfornyelsens kontekst: hendelser, diskurser og politiske føringer	22
2.1 Nedstengingen i forbindelse med Covid-19-pandemien	22
2.2 Kommune- og regionsreformen	23
2.3 Fra positiv til negativ utvikling – resultater på nasjonale og internasjonale prøver	23
2.4 Gjennomgang av kvalitetsutviklingssystemet	24
2.5 Ny opplæringslov	25
2.6 Bruken av digitale læringsressurser og diskursen om skjermbruk	26
2.7 Bevegelser i læreplandebatten nasjonalt og internasjonalt	27
2.8 Avsluttende kommentar	29
Kapittel 3: Metoder og dataoversikt	30
3.1 Utvikling av læreplanverket (AP1)	31
3.2 Styring og ledelse av læreplanarbeid (AP2)	32
3.3 Fagfornyelsen i møtet med skolens praksis og elevers læring (AP3)	32
3.4 Spørsmål til Skole-Norge (AP4)	34
Kapittel 4: Oppsummering av våre empiriske funn	37
4.1 Funn fra arbeidspakke 1	37
4.2 Funn fra arbeidspakke 2	40
4.3 Funn fra delprosjekt 3.1	43
4.4 Funn fra delprosjekt 3.2	46
4.5 Funn fra Spørsmål til Skole-Norge	48
4.6 Funn fra studie om verdiløftet	52
Kapittel 5: Prosessen mot et fornyet læreplanverk	55
5.1 Samskaping, involvering og samordning som prinsipper for læreplanutvikling	55
5.2 Arbeidsprosessene i utviklingen av læreplanverket	58
5.3 Oppsummerende konklusjon	61
Kapittel 6: Læreplanverkets komposisjon: Intensjoner og resultat	63
6.1 Innholdsorientering og kompetansemål	63
6.2 Fagkonsentrasjon og fagintegrasjon som spenningsfelt i fagfornyelsen	67
6.3 Et verdiløft fra formålsparagraf og læreplanverk til skolens praksis	69
6.4 Helhet og sammenheng i læreplanverkets komposisjon og støtteressurser	70
6.5 Oppsummerende konklusjon	72

Kapittel 7: Styling og ledelse.....	74
7.1 Læreplanen som forskrift og arbeidsverktøy - myk og hard styling	74
7.2 Skoleledelsens rolle som portvokter	76
7.3 Profesjonsfellesskapet - tid, prioriteringer og utviklingsarbeid.....	79
7.4 Oppsummerende konklusjon	80
Kapittel 8: De tverrfaglige temaene	82
8.1 Tverrfaglige temaer i læreplanverket.....	82
8.2 Tverrfaglige temaer på lokalt skolemyndighets- og skoleledernivå	86
8.3 Læreres forhold til arbeidet med de tverrfaglige temaene	90
8.4 Elevers motivasjon, trivsel og dybdelæring i møte med fag og tverrfaglige tema	92
8.5 Oppsummerende konklusjon	94
Kapittel 9: Elevenes motivasjon for læring	96
9.1 Hva er egentlig motivasjon?	96
9.2 Læreplanens omtale av arbeid med elevenes motivasjon.....	100
9.3 To hovedfunn knyttet til elevenes motivasjon for læring.....	101
9.4 Eksempler på forskningsbaserte tiltak i klasserommet.....	106
9.5 Oppsummerende konklusjon	109
Kapittel 10: Råd og anbefalinger	110
10.1 Organisering av framtidige læreplanreformer	110
10.2 Læreplanens struktur, komposisjon og innhold.....	111
10.3 Styling og ledelse av læreplanarbeid	112
10.4 De tverrfaglige temaene	115
10.5 Verdiløftet	120
10.6 Å skape en skole for alle.....	121
10.7 Sluttkommentar om behov for støtte til skolens aktører.....	123
Kapittel 11: Avslutning.....	125
Referanser	126
Vedlegg	141
Vedlegg 1a) Beskrivelse av forutgående EVA2020 rapporter	141
Vedlegg 1b) Øvrige publikasjoner i EVA2020	147

Tabeller

Tabell 1: Overordnet oversikt over datamateriale i EVA2020	30
Tabell 2: Oversikt over informanter i AP1	31
Tabell 3: Oversikt over datamaterialet for AP2	32
Tabell 4: Oversikt over datamaterialet i delprosjekt 3.1	33
Tabell 5: Oversikt over utvalget i de fire årene	34
Tabell 6: Oversikt over tema og informanter i undersøkelsene Spørsmål til Skole-Norge i perioden 2020-2024	35
Tabell 7: Oversikt over respondentgrupper og informanter i lærerundersøkelsen Spørsmål til Skole-Norge	36

Figurer

Figur 1: Arbeidspakker og delprosjekter i EVA2020	18
Figur 2 Illustrasjon av skoleledelsens rolle i arbeidet med realisering av læreplanverket	78
Figur 3: Profilanalyse av elevers motivasjon.....	104

Sammendrag

I denne sluttrapporten fra prosjektet EVA2020 oppsummerer og diskuterer vi funn fra de ulike arbeidspakkene og delprosjektene som adresserer ulike nivåer i utdanningssystemet. I denne forskningsbaserte evalueringen av fagfornyelsen, har vi analysert intensjoner og politikkutforming, endringsprosesser og arbeidsformer i utvikling og bruk av læreplanene og virkninger på skolens praksis. De politiske intensjonene og målene med fagfornyelsen har vært utgangspunktet for evalueringen. Vel så viktig er imidlertid analyser av iverksettingsprosessene og fagfornyelsens institusjonelle og pedagogiske rammer og praksiser i klasserommet. Analysene er forankret i teori og forskningsmetoder med sikte på å gi praktisk og teoretisk innsikt i tilblivelsen og iverksettelsen av fagfornyelsen på ulike nivåer i utdanningssystemet. Prosjektet har vart i fem år, hvor totalt 23 forskere ved Det utdanningsvitenskaplige fakultet har deltatt i ulike arbeidspakker og delprosjekter, som til sammen har bidratt til en helhetlig tilnærming i forskningsarbeidet.

Kapittel 1 gir en introduksjon til evalueringsoppdraget, og beskriver rapportens hensikt, overordnede problemstillinger, metoder, begreper og forskningsspørsmål. I kapittel 2 settes fagfornyelsen inn i en større sammenheng. Her beskrives en rekke forhold som har hatt betydning for realiseringen av fagfornyelsens intensjoner, og noe som dermed også har hatt betydning for vårt datagrunnlag og analysearbeid. Noen av de beskrevne forholdene har ikke nødvendigvis hatt direkte betydning for iverksettingen av fagfornyelsen, men har likevel betydning fordi de har endret den politiske diskursen og hva som får mest oppmerksomhet i skole- og utdanningsdebatten i femårsperioden vi har undersøkt. Kapittel 3 gir en oversikt over prosjektets metodiske innganger og datamateriale samlet inn av de ulike arbeidspakkene og delprosjektene.

I kapittel 4 oppsummeres hovedfunnene fra de ulike arbeidspakkene og delprosjektene. I første del oppsummerer vi funn fra arbeidspakke 1 *Utviklingen av læreplanverket*, hvor vi har undersøkt prosessen frem mot etablering av nytt læreplanverk, utviklingen av støtteresurser til læreplanene og hvordan læreplanverket svarer ut de politiske intensjonene med fagfornyelsen. Her fremhever vi forhold knyttet til a) kjennetegn på prosessen frem mot etableringen av læreplanverket, b) læreplanverket og fagfornyelsens intensjoner og c) støtteressursene for lokalt læreplanarbeid. I andre del oppsummerer vi funn fra arbeidspakke 2 *Styring og ledelse av læreplanarbeid*, hvor vi retter søkelyset mot realiseringen av intensjoner i LK20 på fylkeskommunalt nivå, kommunalt nivå og skolenivå. Her vektlegges forhold knyttet til a) hvilket fokus ulike aktører har hatt i det strategiske arbeidet, b) hvordan tillit og autonomi kommer til uttrykk på ledelsesnivå, og c) hvordan støtteresurser har blitt tatt i bruk. I neste del oppsummerer vi funn fra delprosjekt 3.1 *Fagfornyelsen i møtet med skolens praksis og elevers læring*, som omhandler klasseromsstudier av hvordan lærere og elever arbeider med de tverrfaglige temaene gjennom tverrfaglig undervisning. Her oppsummerer vi funn knyttet til følgende temaer: a) læreres fortolkning av læreplanverket og sentrale begreper i LK20, b) bygging av læringsmiljø, c) elevsamarbeid, d) elevmedvirkning, e) forholdet mellom elevenes hverdagserfaringer og fagkunnskap, f) bruk av digitale læringsressurser, g) elevenes arbeid med elevprodukter, h) tverrfaglige tilnærminger og fagenes rolle og i) de tverrfaglige temaenes

konfliktstoff. Derneft oppsummerer vi funn fra delprosjektet 3.2 *Utvikling og analyse av indikatorer for implementering av sentrale begreper i fagfornyelsen*, som baserer seg på to nasjonale spørreundersøkelser: en spørreundersøkelse til 9. klassinger og en spørreundersøkelse for lærere i ungdomsskolen. Her vektlegges funn knyttet til a) dybdelæring, kritisk tenkning og å lære å lære, b) elevers trivsel, klasse- og læringsmiljø, c) elevenes livsmestring, d) elevenes holdninger til de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling, e) lærernes møte med de tverrfaglige temaene og f) læringsfremmende faktorer og skoleprestasjoner. Mot slutten av dette kapitlet beskrives funn knyttet til undersøkelsen Spørsmål til Skole-Norge, samt oppsummering av analyser av Verdiløftet i læreplanverket.

I de påfølgende kapitlene, kapittel 5-9, drøfter vi *fem tema* som vi anser som sentrale i evalueringsarbeidet og i tilblivelsen og iverksettelsen av fagfornyelsen. Vi tar for oss ulike aspekter knyttet til temaene på tvers av arbeidspakker, hvor målet er å sammenstille noen av de innsiktene vi har oppnådd gjennom arbeidet i arbeidspakkene og delprosjektene.

I kapittel 5 retter vi oppmerksomheten mot *utviklingen av læreplanverket*. Vi ser nærmere på prosessen og strategiene som ble lagt til grunn for arbeidet. Sentralt i arbeidet var intensjonen om å legge prinsippene om samskaping, involvering og samordning til grunn for prosessen. Våre analyser viser at involvering og åpenhet i stor grad karakteriserte prosessene i arbeidet med utvikling av LK20. Læreplanverket ble utviklet gjennom systematisk arbeid i kjerneelementgrupper og læreplangrupper bestående av deltakerne fra UH-sektoren, lærere, skoleledere og andre med god erfaring og kompetanse i læreplanarbeidet. Høringer og innspillsrunder ga viktige bidrag til gruppenes arbeid. Selv om prosessene var preget av samskaping, viser våre analyser hvordan fremdriftsplaner, maler og veiledninger også begrenset handlingsrommet. Denne maktbruken kan være vanskelig å få øye på ved at det ble skapt et bilde av medvirkning også der premissene var satt. Hovedinntrykket er likevel at læreplanprosessen i stor grad evnet å ivareta prinsippene om involvering, samskaping og samordning.

I kapittel 6 har vi gått nærmere inn på *læreplanverkets komposisjon*. Vi diskuterer intensjonen om sammenheng mellom kjerneelement og kompetansemål, og balansen mellom en innholdsorientering og en kompetanseorientering. Både fagkonsentrasjon og fagintegrasjon er sentrale ambisjoner i fagfornyelsen, og etablerer et spenningsfelt som på ulike måter viser seg i materialet vårt. I utarbeidningen av de nye læreplanene for fag var det også en intensjon at fellesverdiene skulle rammes inn av det enkelte skolefaget. Dette problematiseres da våre analyser viser at fellesverdiene i svært liten grad kommer til uttrykk i læreplanene for fag. Våre analyser viser også at læreplanverkets komposisjon i liten grad bidrar til å aktivere kjerneelementene og de tverrfaglige temaene i arbeidet med kompetansemålene. Med fagfornyelsen valgte myndighetene å beholde en kompetansebasert læreplan samtidig som innhold skulle tydeliggjøres. Analysene våre viser at å balansere disse to hensynene var vanskelig, noe også annenforskning har pekt på. Avslutningsvis påpeker vi hvordan et gjennomgående læreplanverk for hele grunnopplæringen skaper læreplanmessige utfordringer som bidrar til at læreplanen blir utydelig og mister relevans for elevene.

I kapittel 7 retter vi oppmerksomheten mot innføringen av fagfornyelsen i lys av perspektiver på *styring og ledelse av læreplanarbeid*. I kapittelet tematiseres sentrale og lokale skolemyndigheters styringsinstrumenter og profesjonsfelleskapets handlingsrom. Et sentralt funn dreier seg om utfordringer knyttet til en dobbel forventning om læreplanverket som både forskrift og arbeidsverktøy. Denne doble forventningen drøftes i lys av perspektiver for hard og myk styring. Myndigheter har legitime forventninger om at bestemte ting skal skje og at dette reguleres gjennom lov og forskrift. Forventningsstyringen som ligger til grunn for prosesser i skolen skaper en krevende balansegang for lokale skolemyndigheter og skoleledere fordi de trenger å opprettholde tilliten til lærerprofesjonen på den ene siden, og ivareta samfunnets behov for kontroll på den andre siden. Bevegelsen mot en mykere styring fra lokale skolemyndigheters side åpner nye mulighetsrom og nye rammer for skoleledelse i skolens utviklingsarbeid og arbeidet med kunnskapsbygging. Våre analyser viser at denne erkjennelsen av ansvar for skolens retning hos skolelederne er fremtredende i skolenes pågående arbeid med LK20 som gjeldende læreplan. Samtidig kan myk styring gjennom forventninger og skolers involvering i for eksempel valg av eksterne kompetansemiljø legge et stort ansvar på skolenivå og skoleledere, der skoleledere må være portvoktere for nye satsingsområder som kan forstyrre gode og langsiktige prosesser i læreplanarbeidet. Det kan innebære et usikkerhetsmoment knyttet til ledelse av skolen som organisasjon, der skolelederne må sammenholde løse koblinger i komplekse strukturer mellom skolemyndigheter, eksterne aktører og lærerprofesjonen.

Kapittel 8 omhandler hvordan de tverrfaglige temaene fortolkes og iverksettes på ulike nivåer i utdanningssystemet. I våre analyser av læreplanens omtale av de tverrfaglige temaene peker vi på tre kompliserende forhold: i) temaenes innhold og samfunnsutfordringene som berøres er relativt vagt formulert, og læreplanen vektlegger i liten grad kompetanse som handler om å navigere komplekse politiske og etiske problemstillinger, ii) en vektlegging av fagkonsentrasjon, også i omtalen av de tverrfaglige temaene, bidrar til å svekke intensjonen om helhet og sammenheng i læreplanverket, og gir lærere lite retning i arbeidet med de tverrfaglige temaene på tvers av fag, og iii) sammenhengen mellom dybdelæring, elevenes kompetanseutvikling og de tverrfaglige temaene er uklart beskrevet, og progresjon berøres i liten grad. Data fra spørreundersøkelser, intervjuer og klasseromsobservasjoner bekrefter at disse utfordringene også kommer til uttrykk i praksis, noe som reiser spørsmål om læreplanen gir tilstrekkelig retning og støtte for skolens arbeid med de tverrfaglige temaene. På ledelsesnivå ble de tverrfaglige temaene prioritert i innføringen av fagfornyelsen, men det er behov for vedvarende oppmerksomhet rundt temaene. Lærere er i hovedsak positive til innlemmelsen av de tverrfaglige temaene, men langt færre lærere enn skoleledere opplever at læreplanen gir tydelig retning for arbeidet med disse temaene. Den nasjonale spørreundersøkelsen til niendeklassinger viser blant annet at en del elever opplever å ikke trives på skolen. Relativt mange elever har lav motivasjon for skolearbeid, har en overfladisk tilnærming til læring og finner lærestoffet lite interessant eller engasjerende. I denne sammenheng er det interessant at våre klasseromsstudier av tverrfaglige undervisningsopplegg, der elevene jobber sammen med utforskende tilnærminger til de tverrfaglige temaene, viser at

elevene opplever stor grad av medvirkning, engasjement og trivsel. Dette mener vi synliggjør et viktig potensial ved de tverrfaglige temaene.

Kapittel 9 handler om elevenes motivasjon for læring. Her beskrives motivasjon som en kompleks prosess som formes gjennom medfødte egenskaper, sosialisering og erfaring, og situasjonelle betingelser. Videre diskuteres motivasjon med utgangspunkt i Eccles og Wigfields (2020) situerte forventnings-verdimodell og forskning på to sentrale aspekter ved indre motivasjon: interesse og nysgjerrighet. Deretter vurderes måten elevenes læringsmotivasjon omtales i LK20. Vi finner at læreplanen har en tydelig slagside mot indre motivasjon, der elevenes lærelyst og iboende nysgjerrighet løftes frem som de viktigste drivkreftene for læring. Dette representerer et relativt smalt motivasjonsperspektiv som overser betydningen av andre sentrale faktorer, som personlighet, holdninger, mestringserfaringer og andre verdivurderinger. Læreplanen pålegger for øvrig skolen og lærerne et betydelig ansvar for å stimulere elevenes lærelyst. Videre drøftes to hovedfunn fra spørreundersøkelsen til niendeklassingene. Det ene funnet er at en personlighetsrelatert form for motivasjon, motivasjon for tenkning, er en sentral markør for egenskaper som blir ansett som viktig for å lykkes på skolen. Dette er også den sterkeste prediktoren for skoleprestasjoner. Våre analyser avdekker at 23% av elevene hadde en profil med lav motivasjon, overfladisk tilnærming til læring og lav trivsel. Resultatet gir et tydelig signal om at skolen, slik den fungerer i dag, ikke treffer alle typer elever. Det andre hovedfunnet viser at elevenes motivasjon for skolen er gjennomgående lav på 9. trinn. Relativt få elever opplever lærestoffet som interessant eller engasjerende, og mange velger i stedet å prioritere det de vet de blir testet i. Disse funnene diskuteres i lys av forskning som viser at elevers motivasjon gradvis avtar gjennom skoleløpet, og at både foreldre og elevers holdninger til skole og læring, samt læreres kompetanse og praksis, kan ha betydning for elevers motivasjon. Avslutningsvis presenteres en rekke forskningsbaserte praksiser som har vist å ha positiv virkning på elevers læringsmotivasjon. Her vektlegges at det stilles høye forventninger til elevene og at læreren har tro på dem, at elevene får mulighet til å sette egne læringsmål, at læreren gir forståelige og handlingsorienterte tilbakemeldinger og synliggjøring av læringsaktivitetenes relevans og verdi.

Kapittel 10 er rapportens siste kapittel. Her presenterer vi en rekke anbefalinger og råd som er forankret i tydelige funn i vår forskningsbaserte evaluering. Vi har valgt å organisere disse tematisk, og innenfor hvert tema identifiserer vi anbefalinger knyttet til ulike nivåer i skolesystemet: læreplanen, skoleledelse, profesjonsfellesskapet og undervisningen. I disse anbefalingene er vi opptatt av å identifisere både det vi har evaluert som styrker ved de nye læreplanene og tiltak som kan bidra til å realisere intensjonene bak de nye læreplanene. På et overordnet nivå vektlegger vi betydningen av at lokale skolemyndigheter og skoleledere anerkjenner viktigheten av et stort tolkningsrom i profesjonsfellesskapenes arbeid med å realisere intensjoner i læreplanverket.

Nedenfor er alle temaene listet opp sammen med en kortfattet formulering av utvalgte overordnede anbefalinger for hvert tema. Vi presiserer at disse enkeltstående anbefalingene

kun illustrere noen hovedretninger i de rådene vi gir i kapittel 10. Bakgrunnen for de ulike anbefalingene og forankring i studienes funn er også gitt i selve kapittelet.

- *Organisering av fremtidige læreplanreformer:* Videreføre en bred involvering av sektoren, men samtidig sikre at de faglige arbeidsgruppene som nedsettes – slik som kjerneelementgrupper og læreplangrupper – får et godt handlingsrom for sitt arbeid, og ikke minst nok tid, slik at deres ekspertise utnyttes på nest mulig måte.
- *Læreplanens struktur, komposisjon og innhold:* Utforme “Om faget”-delen i læreplanene for fag med beskrivelser for ulike skoletrinn og skoleslag slik at progresjon fremgår tydeligere enn slik planen er i dag.
- *Styring og ledelse av læreplanarbeid:* Det er viktig at lokale skolemyndigheter og skolens ledelse bidrar til at omfanget av satsings- og utviklingsområder i skolen avgrenses, og at utviklingsarbeid foregår i kollektive prosesser mellom skolemyndigheter, skolens ledelse og profesjonsfellesskapene.
- *Tverrfaglige tema:* Læreplanverket bør synliggjøre at arbeidet med de tverrfaglige temaene både skal inngå i enkeltfag og på tvers av fag. Sammenhengen mellom dybdelæring, kompetanse og de tverrfaglige temaene gjøres tydeligere i læreplanverket, og det er behov for en synliggjøring av progresjon i skolens undervisning sett opp mot ulike skoletrinn.
- *Verdiløftet:* Styrke beskrivelsene av formålsparagrafens fellesverdier i overordnet del og vurdere å ta ut omtalen av verdier i avsnittet “fagets relevans og sentrale verdier” i læreplaner for fag. Slik disse avsnittene er formulert nå, legges det opp til en smal forståelse av verdiløftet som ikke åpner for at læreres fortolkning av skolens verdigrunnlag er kontekstuell, praksisorientert og situasjonsbestemt, og ikke bare styrt av faglige hensyn.
- *Å skape en skole for alle:* Skal vi lykkes med å utvikle nysgjerrighet, skaperglede og mestring hos alle elever – også hos de som ikke har en sterk motivasjon for abstrakt tenkning og problemløsning – må skolen legge til rette for en skolehverdag med varierte undervisnings- og vurderingsformer.

Summary

In this final report from the EVA2020 project, we summarize and discuss findings from the different work packages and subprojects that address various levels of the education system. In this research-based evaluation of the curriculum renewal, we have analyzed intentions and policy design, change processes and ways of working in the development and use of the curricula, and effects on school practice. The political intentions and goals of the curriculum renewal have been the starting point for the evaluation. Equally important, however, are analyses of the implementation processes and the institutional and pedagogical frameworks and practices of the renewal in the classroom. The analyses are anchored in theory and research methods with the aim of providing practical and theoretical insight into the creation and implementation of the curriculum renewal at different levels of the education system. The project has run for five years, with a total of 23 researchers at the Faculty of Educational Sciences participating in various work packages and subprojects, which together have contributed to a comprehensive approach in the research work.

Chapter 1 introduces the evaluation assignment and describes the report's purpose, overarching issues, methods, concepts, and research questions. Chapter 2 places the curriculum renewal in a broader contextual perspective. Here we describe several factors that have been important for the realization of the curriculum renewal's intentions, and which have therefore also influenced our data basis and analytical work. Some of the described factors have not necessarily had a direct effect on the implementation of the curriculum renewal but are still important because they have influenced the political discourse and debates about school and education during the five-year period we have examined. Chapter 3 gives an overview of the project's methodological approaches and the data material collected by the various work packages and subprojects.

Chapter 4 summarizes the main findings from the different work packages and subprojects. The first part summarizes findings from Work Package 1 — *The Development of the Curriculum Framework* — where we have examined the process leading to the establishment of the new curriculum framework, the development of supporting resources for the curricula, and how the curriculum framework responds to the political intentions of the renewal. Here we highlight aspects related to (a) characteristics of the process toward establishing the curriculum framework, (b) the curriculum framework and the intentions of the renewal, and (c) support resources for local curriculum work. The second part summarizes findings from Work Package 2 — *Governance and Leadership of Curriculum Work* — where we focus on the realization of LK20's intentions at the county level, municipal level and school level. Here we emphasize aspects related to (a) what focus various actors have had in the strategic work, (b) how trust and autonomy are expressed at the leadership level, and (c) how support resources have been used. The next part summarizes findings from Subproject 3.1 — *The Curriculum Renewal in Relation to School Practice and Student Learning* — which concerns classroom studies of how teachers and students work with the cross-disciplinary topics through interdisciplinary teaching. Here we summarize findings related to: (a) teachers' interpretation of the curriculum

framework and central concepts in LK20, (b) building the learning environment, (c) student collaboration, (d) student influence, (e) the relationship between students' everyday experiences and academic knowledge, (f) use of digital learning resources, (g) students' work with student-produced artifacts, (h) interdisciplinary approaches and the role of subjects, and (i) the controversial or conflict-provoking aspects of the cross-disciplinary topics. Next, we summarize findings from Subproject 3.2 — *Development and Analysis of Indicators for Implementation of Central Concepts in the Curriculum Renewal* — which is based on two national surveys: a survey of 9th graders and a survey for teachers in lower secondary school. Emphasis is placed on findings related to (a) deep learning, critical thinking and learning-to-learn, (b) student well-being, class- and learning-environment, (c) students' life-skills, (d) students' attitudes to the interdisciplinary topics of democracy & citizenship and sustainable development, (e) teachers' encounters with the cross-disciplinary topics, and (f) learning-promoting factors and school performance. Towards the end of this chapter, we describe findings related to the national survey "Spørsmål til Skole-Norge," as well as a summary of analyses of the value commitment in the curriculum framework.

In the subsequent chapters, chapters 5–9, we discuss *five themes* that we consider central to the evaluation work and to the creation and implementation of the curriculum renewal. We take up different aspects related to these themes across work packages, with the goal of synthesizing some of the insights we have gained through the work in the work packages and subprojects.

In Chapter 5 we direct attention to *the development of the curriculum framework*. We examine the process and the strategies that were used. Central to the work was the intention to base the process on the principles of co-creation, involvement, and coordination. Our analyses show that involvement and openness largely characterized the processes in the work on developing LK20. The curriculum framework was developed through systematic work in core element groups and curriculum groups consisting of participants from higher education, teachers, school leaders, and others with strong experience and competence in curriculum work. Consultations and input rounds made important contributions to the groups' work. Although the processes were characterized by co-creation, our analyses show how schedules, templates and guidelines also limited the scope for action. This use of power can be hard to see because an image of participation was created even where the premises were set. The main impression, however, is that the curriculum process largely succeeded in implementing the principles of involvement, co-creation, and coordination.

In Chapter 6, we take a closer look at *the composition of the curriculum framework*. We discuss the intention of coherence between core elements and competence aims, and the balance between content orientation and competence orientation. Both subject concentration and subject integration are central ambitions in the curriculum renewal that contribute to tensions that appear in different ways in our material. In developing the new subject curricula, there was also an intention that common values should be framed within each school subject. This is problematized because our analyses show that the common values are expressed to a very limited extent in the subject curricula. Our analyses also show that the composition of the curriculum framework to a small degree contributes to activating the core elements and the

cross-disciplinary topics in the work with competence aims. Finally, we point to some issues related to the intention of coherence and wholeness where we question whether the current comprehensive curriculum framework for the entire basic education creates some curricular challenges that contribute to making the curriculum unclear and less relevant for students.

In Chapter 7, we turn our attention to the introduction of the curriculum renewal considering perspectives on *governance and leadership of curriculum work*. The chapter thematizes the steering instruments used by central and local educational authorities and the scope for action available to the professional community. A central finding concerns challenges associated with a double expectation that the curriculum framework should function both as regulation and as a practical working tool. This double expectation is discussed in terms of perspectives on hard and soft governance. Authorities have legitimate expectations that certain things should happen and that these should be regulated through law and regulations. The expectation-based steering that underlies processes in schools creates a demanding balancing act for local education authorities and school leaders because they need on the one hand to maintain trust in the teacher profession, and on the other to safeguard society's need for control. A move toward softer governance from local education authorities opens new possibilities and new frameworks for school leadership in school development work and in efforts to build knowledge. Our analyses show that this recognition of responsibility for the school's direction among school leaders is prominent in schools' ongoing work with LK20 as the current curriculum. At the same time, soft governance through expectations and schools' involvement in, for example, the selection of external competence environments can place a heavy responsibility at the school level and on school leaders, who must act as gatekeepers for new initiatives that may disrupt sound, long-term processes in curriculum work. This can introduce an element of uncertainty in the leadership of the school as an organization, where school leaders must reconcile loose couplings in complex structures among education authorities, external actors, and the teaching profession.

Chapter 8 concerns how the interdisciplinary themes are interpreted and implemented at different levels of the education system. In our analysis of the curriculum's treatment of the interdisciplinary themes we point to three complicating factors: (i) the themes' content and the societal challenges they address are formulated rather vaguely, and the curriculum places little emphasis on competencies for navigating complex political and ethical problems; (ii) an emphasis on subject concentration, including the presentation of the interdisciplinary themes, weakens the intention of coherence and wholeness in the curriculum framework and gives teachers little guidance for work on the interdisciplinary themes across subjects; and (iii) the relationship between deep learning, students' competence development, and the interdisciplinary themes is described unclearly, and progression is scarcely addressed. Data from surveys, interviews and classroom observations confirm that these challenges also appear in practice, which raises questions about whether the curriculum provides sufficient direction and support for schools' work with the interdisciplinary themes. At the leadership level, the interdisciplinary themes were prioritized in the introduction of the curriculum renewal, but there is a need for sustained attention to the themes. Teachers are generally positive about the

inclusion of the interdisciplinary themes, but far fewer teachers than school leaders feel that the curriculum gives clear direction for work with these themes. The national survey of 9th graders shows, among other things, that some students report not feeling comfortable at school. A relatively large number of pupils have low motivation for schoolwork, adopt a superficial approach to learning, and find the material uninteresting or unengaging. In this context it is interesting that our classroom studies of interdisciplinary teaching units, in which pupils work together using exploratory approaches to the interdisciplinary themes, show that pupils experience a high degree of participation, engagement and well-being. We believe this highlights an important potential of the interdisciplinary themes.

Chapter 9 concerns students' motivation for learning. Motivation is described as a complex process shaped by innate traits, socialization and experience, and situational conditions. Motivation is further discussed with reference to Eccles and Wigfield's (2020) situated expectancy–value model and research on two central aspects of intrinsic motivation: interest and curiosity. The chapter then assesses how students' learning motivation is treated in LK20. We find that the curriculum displays a clear bias toward intrinsic motivation, elevating pupils' desire to learn and innate curiosity as the primary drivers of learning. This represents a relatively narrow motivational perspective that overlooks the importance of other key factors, such as personality, attitudes, mastery experiences, and other value judgments. Moreover, the curriculum places substantial responsibility on schools and teachers to stimulate students' desire to learn. Two main findings from the survey of ninth graders are then discussed. The first is that a personality-related form of motivation—need for cognition (motivation for thinking)—is a central marker of traits considered important for success at school. This is also the strongest predictor of academic achievement. Our analyses reveal that 23% of pupils had a profile characterized by low motivation, a superficial approach to learning, and low well-being. The result sends a clear signal that the school, as it currently functions, does not meet the needs of all types of pupils. The second main finding shows that pupils' motivation for school is generally low in Grade 9. Relatively few pupils find the material interesting or engaging, and many instead choose to prioritize what they know they will be tested on. These findings are discussed considering research showing that pupils' motivation tends to decline gradually across the school years, and that both parents' and pupils' attitudes to school and learning, as well as teachers' competence and practice, can influence pupils' motivation. The chapter concludes by presenting several research-based practices that have proved effective in enhancing pupils' learning motivation. Emphasis is placed on setting high expectations for pupils and teachers' belief in them, enabling pupils to set their own learning goals, providing comprehensible and action-oriented feedback, and making the relevance and value of learning activities visible.

Chapter 10 is the final chapter of the report. Here we present several recommendations and pieces of advice grounded in clear findings from our research-based evaluation. We have chosen to organize these thematically, and within each theme we identify recommendations related to different levels of the school system: the curriculum, school leadership, the professional community, and classroom teaching. In these recommendations, we aim to

identify both what we have evaluated as strengths of the new curricula and measures that can help realize the intentions behind the new curricula. At a general level, we emphasize the importance of local education authorities and school leaders recognizing the significance of a wide interpretive space in the professional communities' work to realize the intentions of the curriculum framework. Below, all the themes are listed together with a formulation of selected overarching recommendations for each theme. We stress that these recommendations only illustrate some of the main directions of the advice we offer in Chapter 10. The rationale for the various recommendations and their grounding in the study findings is also provided in the chapter itself.

- *Organization of future curriculum reforms:* Continue broad involvement of the sector, while at the same time ensuring that the subject working groups that are appointed — such as core-elements groups and curriculum groups — are given a high degree of freedom in their work, and not least enough time, so that their expertise is utilized in productive ways.
- *The curriculum's structure, composition and content:* Design the section “About the subject” in the curricula for subjects with descriptions for different school levels and types of schools so that progression becomes clearer.
- *Governance and leadership of curriculum work:* It is important that local education authorities and school leaderships contribute to limiting the scope of focus and development areas in the school and that development work take place in collective processes between education authorities, school leadership and professional communities.
- *Interdisciplinary themes:* The curriculum framework should make it evident that work on the interdisciplinary themes should be included both within individual subjects and across subjects. The relationship between deep learning, competence, and the interdisciplinary themes should be made clearer in the curriculum framework, and there is a need to make progression in the school's teaching visible across the different school levels.
- *The value promotion:* Strengthen the descriptions in the core curriculum of the common values addressed in the objectives clause and consider removing the descriptions of values from the section “the subject's relevance and central values” in subject curricula. As these sections are currently formulated, they represent a narrow understanding of the value promotion that does not allow for teachers' interpretation of the school's values as contextual, practice-oriented and situation-dependent, and not only governed by subject-specific considerations.
- *Creating a school for everyone:* If we are to succeed in developing curiosity, creative joy and a sense of mastery in all students — including those who do not have a strong motivation for abstract thinking and problem solving — the school must facilitate a school day with varied teaching and assessment methods.

Kapittel 1: Innledning

1.1 Om fagfornyelsen og evalueringsoppdraget

Det er drøyt fem år siden den norske og den samiske læreplanen ble iverksatt (LK20 og LK20S). Forarbeidene til fornyelsen av læreplanen startet imidlertid med stortingsmelding *På rett vei* (Kunnskapsdepartementet, 2013) hvor man oppsummerte evalueringen av daværende læreplanverk LK06 /LK06S, og foreslo å utarbeide en fornyet generell del av læreplanverket. Det ble også besluttet å nedsette et offentlig utvalg som skulle utrede hvilke kompetanser, ferdigheter og kvalifikasjoner som er viktige for å delta i videre utdanning, samfunns- og arbeidsliv i fremtiden. Utvalget ble oppnevnt i juni 2013, og leverte to utredninger (NOU:2014: 7 og NOU:2015: 8) Dette utredningsarbeidet ga et faglig grunnlag for fagfornyelsen og arbeidet med stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2016). I meldingen slås det fast at “Fagfornyelsen, basert på de grunnleggende prinsippene i Kunnskapsløftet, har som mål å bidra til å gi elevene et bedre utbytte av opplæringen. Kunnskapsløftet skal fornyes for å forbedres.” (s. 7). Denne vektleggingen av kontinuitet legger opp til å forstå fagfornyelsen innenfor rammen av Kunnskapsløftet som ble vedtatt av Stortinget i juni 2004 og iverksatt i 2006.

Dette innbar å videreføre en kompetansebasert læreplan med kompetansemål i skolefagene uttrykt som læringsutbyttebeskrivelser. Samtidig ble behovet for å tydeliggjøre skolefagenes innhold gjennom blant annet innføring av kjerneelementer understreket. I meldingen ble det også foreslått å innføre tre tverrfaglige temaer som skulle øke elevenes kompetanse i å møte sentrale samfunnsutfordringer. Fagfornyelsen skulle bidra til et verdiløft der formålsparagrafens fellesverdier skulle innlemmes i alle fag og på alle nivåer i skolen. Flere sentrale målsettinger i fagfornyelsen handler om å styrke de enkelte skolefagene og samtidig bidra til større sammenheng i læreplanverket. Begge intensjonene samles i nøkkelbegrepet dybdelæring som både involverer en fordypning i fag ved å bruke mer tid på sentrale elementer og samtidig utvikle en forståelse av sammenhenger innenfor fag og på tvers av fag.

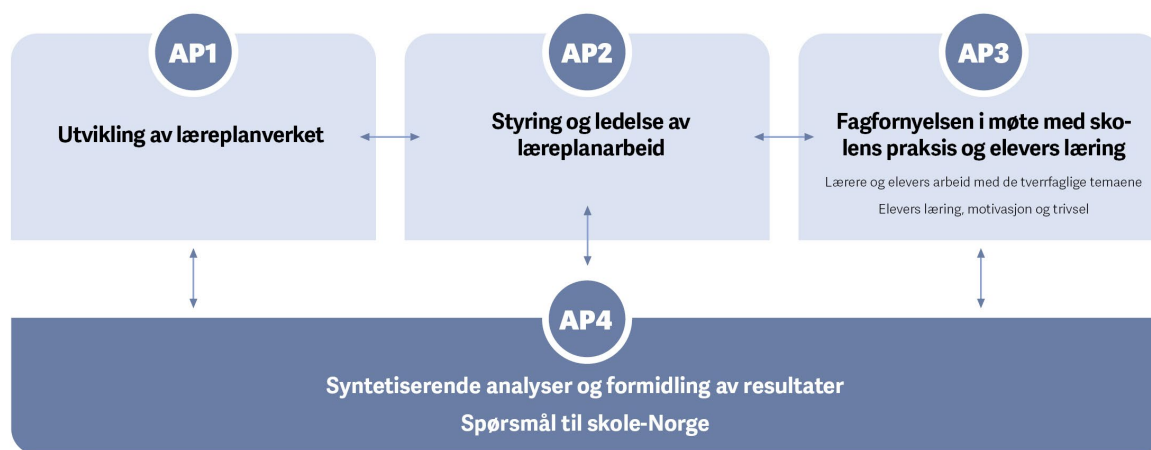
Våren 2019 ble det lyst ut midler til en forskningsbasert evaluering av fagfornyelsen, og det ble satt ned et programstyre til å lede dette arbeidet. I programplanen beskrives den forskningsbaserte evalueringen som en del av strategien for fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Evalueringen skal gi politiske myndigheter kunnskap om sentrale prosesser i fagfornyelsen, og samtidig bidra med vitenskapelig forskning om læreplanarbeid og endringsprosesser. Programplanen etterspurte kunnskap om hvorvidt læreplanverket fornyes i tråd med målene i Meld. St. 28 (2015–2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016), og hvilken virkning fagfornyelsen har på skolens praksis og elevenes læring på kort og lang sikt.

Etter en anbudsrunde ble Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo i 2019 tildelt midler til prosjektet Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020). EVA2020 er et omfattende forskningsbasert prosjekt som har gått over fem år og

hvor totalt 23 forskere ved fakultetet har bidratt i de ulike delene av prosjektet. Denne rapporten er den siste av i alt 12 rapporter fra prosjektet (se vedlegg 1a).

1.2 Prosjektets formål og problemstillinger

I denne forskningsbaserte evalueringen har vi analysert intensjoner og politikkutforming, endringsprosesser og arbeidsformer i utvikling og bruk av læreplanene, og virkninger på skolens praksis. I figur 1 er de ulike arbeidspakkene og delprosjektene synliggjort og ambisjonen om oppsummerende og syntetiserende analyser på tvers av de ulike studiene.



Figur 1: Arbeidspakker og delprosjekter i EVA2020

Egne problemstillinger ble lagt til grunn for de ulike arbeidspakkene og delprosjektene, men overordnet har vi analysert følgende temaer:

- Utviklingen av læreplanverkets ulike deler, og hvordan læreplanverket og tilhørende støtteressurser følger opp de politiske intensjonene bak fagfornyelsen (AP1).
- Kvaliteten på det nye læreplanverket og nasjonale støtteressurser, med særlig søkelys på fremstillingen av skolefaglig innhold, skolens verdigrunnlag, og relasjoner og tyngdepunktet mellom ulike didaktiske elementer (AP1).
- Styring og ledelse av endringsarbeid og endringsprosesser i spenningsfeltet mellom statlig nivå, lokale skolemyndigheter, skolenivå og profesjonsfaglig samarbeid (AP2).
- Virkninger av fagfornyelsen forstått som hvordan den påvirker skolens praksis og elevenes læring, samt sammenhenger mellom politiske intensjoner, endringsprosesser og arbeidsformer når læreplaner tas i bruk i skolen (AP3). Dette omfatter studier av undervisnings- og læringsaktiviteter knyttet til de tverrfaglige temaene (delprosjekt 3.1) og undersøkelser av elevers læring, motivasjon og trivsel (delprosjekt 3.2).

De politiske intensjonene og målene med fagfornyelsen har vært utgangspunktet for evalueringen. Det betyr at analyser av måloppnåelse er en sentral del av evalueringen. Vel så viktig er imidlertid analyser av iverksettingsprosessene og fagfornyelsens institusjonelle og pedagogiske rammer og praksiser. Analysene er forankret i teori og etablerte forskningsmetoder med sikte på å gi praktisk og teoretisk innsikt utover en beskrivelse av et

utviklingsforløp. I dette arbeidet har internasjonal forskning vært en viktig referanseramme. Som uttalt i programplanen for UDIRs evaluering av fagfornyelsen skal evalueringen også bidra til å frembringe ny kunnskap. Ved siden av rapportene til UDIR så vil den forskningsfaglige rapporteringen også foregå i tidsskriftsartikler og bokkapitler, noe som anses som viktig for å frembringe ny kunnskap fra evalueringen (se vedlegg 1b og 1c).

1.3 Rapportens hensikt, overordnede problemstillinger, metoder, begreper og forskningsspørsmål

Forskningsdesignet i EVA2020 er utformet for å legge til rette for multinivåanalyser som kan følge fagfornyelsen på flere plan: fra intensjoner og læreplanverk til utvikling av støtteressurser, samspillet mellom lokale skolemyndigheter og skoleledelse, profesjonsfellesskapene ved skolene, og hvordan fagfornyelsen møter lærernes praksis og elevenes læring i klasserommet. En slik helhetlig tilnærming gjør det mulig å fange opp brede og overgripende aspekter ved fagfornyelsen. Iverksettingen av fagfornyelsen er verken lineær eller sekvensiell; og vi har lagt til grunn at den best kan forstås som en kontinuerlig prosess der læreplanen blir fortolket, iverksatt og brukt av aktører på ulike nivåer, samtidig som denne prosessen skjer i samspill med en stadig skiftende samfunnskontekst.

I denne sluttrapporten rapporten oppsummerer vi og drøfter hovedfunnene fra studiene gjennomført i prosjektets arbeidspakker og tilhørende delprosjekter. Vi identifisert fem overordnede temaområder knyttet til iverksettingen av fagfornyelsen, som vi vil løfte frem og drøfte i denne sluttrapporten. Disse fem drøftingene presenteres i rapportens kapittel 5-9, og hvert av kapitlene har sin egen form og oppbygning.

Det første temaet handler om utviklingen av læreplanverket og prosessene og strategiene som lå til grunn for arbeidet. Basert på våre analyser drøftes intensjonen om involvering, samskaping og koordinering i de ulike prosessene som ble iverksatt knyttet til arbeidet med å utvikle kjerneelementene og de nye læreplanene for fag.

Det andre temaet retter seg mot i hvilken grad læreplanverkets komposisjon realiserer intensjonene i fagfornyelsen. Vi analyserer problemstillinger knyttet til presisering av innhold innenfor en kompetanseorientert læreplan, samt spenninger mellom faglig konsentrasjon og tverrfaglig integrasjon. Videre drøfter vi fagfornyelsens mål om et verdiløft og spørsmål om helhet og sammenheng i læreplanverket. I den sammenheng peker vi på noen utfordringer knyttet til samspillet mellom det forskriftsfestede læreplanen og støtteressursene gjennom den digitale læreplanvisningen.

Det tredje temaet belyser innføringen av fagfornyelsen i lys av perspektiver på styring og ledelse, der profesjonsfellesskapets handlingsrom og sentrale og lokale skolemyndigheters ulike styringsinstrumenter står sentralt. I drøftingen av dette temaet syntetiserer vi våre analyser knyttet til læreplanverket som forskrift og arbeidsverktøy i lys av perspektiver for hard og myk styring. Støtteressursene som representerer den myke styringen drøftes opp mot profesjonsfellesskapets fortolkningsrom. Skolelederens rolle i endringsarbeid er avgjørende, og i kapittelet trekker vi frem deres rolle både som portvokter og som døråpner.

Det fjerde temaet knytter seg til innføringen av de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Lærere og elevers arbeid med de tverrfaglige temaene har vært sentralt for våre klasseromsstudier. Innføringen av de tverrfaglige temaene har også blitt belyst gjennom andre EVA2020-studier, som læreplananalyse, analyser av prosessen med å iverksette læreplanene i møte mellom lokale skolemyndigheter og skoleledelse, og gjennom nasjonale spørreundersøkelser for lærere og elever. Her vil vi sammenstille og drøfte funn fra våre ulike studier, og på denne måten bidra med en helhetlig forståelse av iverksettingen av de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen.

Det femte temaet handler om elevers motivasjon for læring. Med utgangspunkt i teorier om motivasjon og læreplanens omtale av elevers læring og motivasjon, drøfter vi to sentrale funn fra vår nasjonale spørreundersøkelse for elever på 9. trinn. Det første funnet viser at en personorientert form for motivasjon – *motivasjon for tenkning* – er en sterk markør på egenskaper som anses som viktige for å lykkes i skolen, og at denne typen motivasjon også predikerer elevenes fremtidige skoleresultater. Det andre funnet viser at relativt få elever opplever lærestoffet som interessant eller engasjerende, og at mange i stedet prioriterer stoff som de vet at de vil testes i. Avslutningsvis presenteres utvalgte eksempler på forskningsbaserte praksiser som har vist positiv effekt på elevers læringsmotivasjon.

Basert på analysene og funnene fra våre gjennomførte studier avrunder vi rapporten med å presentere noen konkrete råd og anbefalinger med intensjon om å støtte sentrale og lokale skolemyndigheter, skoleledere og skolens profesjonsfelleskap i deres videre arbeid med fagfornyelsen.

1.4 Rapportens oppbygging

I kapittel 2 setter vi fagfornyelsen inn i en større sammenheng og trekker opp forhold som vi mener har hatt betydning i realiseringen av fagfornyelsens intensjoner. Dette gjelder blant annet nedstengingen i forbindelse med Covid 19-pandemien, resultatutviklingen i nasjonale og internasjonale prøver og diskursen om bruken av digitale ressurser. I kapittel 3 gir vi en oversikt over prosjektets metodiske innganger og datamateriale samlet inn av de ulike arbeidspakkene og delprosjektene. I kapittel 4 gir vi en kortfattet oversikt over hovedfunnene i de ulike delene av prosjektet, samt relevante funn fra spørreundersøkelsen Spørsmål til Skole-Norge. Disse funnene legger grunnlaget for rapportens fem drøftingskapitler, kapittel 5-9, der vi drøfter det vi har identifisert som fem overordnede temaområder knyttet til iverksettingen av fagfornyelsen.

I kapittel 5 retter vi oppmerksomheten mot utviklingen av læreplanverket med vekt på prosessene og strategiene som ble lagt til grunn for arbeidet. I kapittel 6 drøftes læreplanverkets innhold og komposisjon ut fra de politiske intensjonene som ble lagt til grunn for fagfornyelsen.

Kapittel 7 omhandler styring og ledelse, der skolemyndighetenes, skoleledernes og profesjonsfelleskapets handlingsrom drøftes i lys av læreplanverket, både som forskrift og arbeidsverktøy. I kapittelet diskuteres også skolelederes arbeid som portvokter og døråpner, samt perspektiver for tid, prioriteringer og utviklingsarbeid.

Kapittel 8 omhandler hvordan de tverrfaglige temaene fortolkes og iverksettes på ulike nivåer i utdanningssystemet. Her drøfter vi hvordan de tverrfaglige temaene kommer til uttrykk i læreplanverket, hvordan lokale skolemyndigheter og skoleledere opplever arbeidet med disse temaene ved sine skoler, lærernes organisering av undervisning og deres holdninger til de tverrfaglige temaene. Vi drøfter også elevers motivasjon, trivsel og dybdelæring i møte med fag og tverrfaglige tema.

I kapittel 9 drøftes læreplanens perspektiver på elevenes læringsmotivasjon i lys av teori og nyere forskning. Videre diskuteres hvordan to utvalgte hovedfunn fra den kvantitative undersøkelsen om elevenes motivasjon kan forstås. Avslutningsvis presenteres utvalgte eksempler på forskningsbaserte praksiser som har vist positiv effekt på elevers læringsmotivasjon.

I kapittel 10 presenterer vi våre råd og anbefalinger rettet mot sentrale og lokale skolemyndigheter, skoleledere, skolenes profesjonsfelleskap og lærere som et grunnlag for deres videre arbeid med å realisere læreplanverket og fagfornyelsens intensjoner.

Kapittel 2: Fagfornyelsens kontekst: hendelser, diskurser og politiske føringer

I Meld. St. 28 (2015–2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016) slås det fast at “Fagfornyelsen, basert på de grunnleggende prinsippene i Kunnskapsløftet, har som mål å bidra til å gi elevene et bedre utbytte av opplæringen. Kunnskapsløftet skal fornyes for å forbedres.” (s. 7). Dette innebar at grunnstrukturen i læreplanene for fagene skulle stå fast. Fagfornyelsen ble med andre ord presentert som en fornyelse og ikke en omfattende og fundamental reform. Læreplanene skulle fortsatt ha en kompetanseorientering med kompetansemål, være gjennomgående for hele grunnopplæringen og utformes innenfor den eksisterende fag- og timefordelingen.

I EVA2020- prosjektet har vi pekt på viktige aspekter ved fagfornyelsens kontekst. Dette betyr at vi i vår evaluering ikke har kunnet isolere og kontrollere forskningsprosjektets primære formål, da formålet påvirkes av initiativ og hendelser i utdanningsfeltet og samfunnet for øvrig. Fagfornyelsen har i de fem årene som har gått, blitt rammet inn av nye utdanningspolitiske beslutninger og diskurser som har vært med på å forme realiseringen, og dermed også virket inn på hvilke temaer som har fått oppmerksomhet i politikkfeltet, profesjonsfeltet og i allmenheten.

I dette kapittelet vil vi trekke opp noen slike forhold som vi mener har hatt betydning i realiseringen av fagfornyelsens intensjoner, og dermed også hatt betydning for våre analyser. En global pandemi, ny opplæringslov, kommunereformen med sammenslåing av kommuner og trusler om skolenedleggelse, inntoget av kunstig intelligens og gjennomgang av kvalitetsutviklingssystemet er eksempler på temaer som virket inn på lokale skolemyndigheters og skolars arbeid med fagfornyelsen. En skolestreik høsten 2022 hadde innvirkning på skolens arbeid med fagfornyelsen (Furberg mfl., 2024). Nedgang i elevresultater på nasjonale og internasjonale prøver har også gitt en annen oppmerksomhet på nasjonalt nivå og dermed endret diskursen der det stilles krav om mer grunnleggende endringer av skolen. Oppnevning av et offentlig utvalg kan sies å være det sterkeste uttrykket for denne bevegelsen. Dette kapittelet er ikke basert på analyser om effekter, men synliggjør sentrale prosesser som understreker at reformer i skolen ikke representerer kontrollerte og lineære prosesser, men står i en sammenheng med øvrige hendelser samfunnsmessig og politisk.

2.1 Nedstengingen i forbindelse med Covid-19-pandemien

Pandemien som rammet landet i mars 2020 er på mange måter blitt historie, men er samtidig viktig å nevne i denne avsluttende synteseapporten. Virkningen var svært omfattende og inngripende for elever, lærere og skoleledere mange steder i landet. Oppmerksomheten ble dermed i første rekke ikke rettet mot iverksetting av fagfornyelsen, men mot å tenke alternativ undervisning, nødvendig regulering og ivaretagelse. Dette hadde betydning for vår evaluering og bidro til utsettelse i arbeidet med datainnsamlingen da inngåtte avtaler måtte forskyves. Det har også hatt betydning for tolkninger av data fra den kvantitative elevundersøkelsen (Brandmo mfl., 2025a). Covid-19-pandemien representerte også en spenningsfaktor for skolenes og lokale skolemyndigheters opplevelse av å ikke ha tilstrekkelig tid til de nødvendige

prosessene i forberedende fase for iverksetting av fagfornyelsen (Ottesen mfl., 2021). Det akutte behovet for å gå fra fysiske til digitale lærings- og samarbeidsarenaer kan sies å ha medført en ekstra utfordring for arbeidet med innledende, kollektive samskapingsprosesser både på skolenivå og hos lokale skolemyndigheter (Gunnulfsen mfl., 2022).

Annen forskning har vist at nedgangen i norske tiåringers leseforståelse mellom 2016 og 2021 må forstås i lys av Covid-19-pandemien (Knudsen mfl., 2024). En kunnskapsoppsummering om pandemiens langsiktige konsekvenser for elever på ungdomstrinnet (Ljunggren mfl., 2023) konkluderte med at elever og lærere generelt håndterte nedstengningen på en god måte, men at elever med spesielle utfordringer opplevde negative læringsutfall og negative emosjonelle utfall.

2.2 Kommune- og regionsreformen

I våre analyser av styring og ledelse av realiseringen av intensjonene i fagfornyelsen og LK20 viste det seg at forhold knyttet til kommunereformen spilte inn i prosessene for innføringsarbeid (Ottesen mfl., 2021; Gunnulfsen mfl., 2022; Gunnulfsen mfl., 2024). Kommunereformen ble gjennomført og regionsreformen ble politisk initiert parallelt med at fagfornyelsen ble introdusert. Totalt 119 kommuner ble redusert til 47, og 1. januar 2020 var det 356 kommuner i Norge. Seks nye fylker ble opprettet gjennom sammenslåing av 13 fylker fra 1. januar 2020 (regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/tema/kommuner-og-regioner/kommunestruktur/id751048/>). I Proposisjon 113 S (2018-2019) til Stortinget ble det formulert følgende:

Det er viktig at kommunene arbeider for å være godt rustet til å møte dagens og framtidens utfordringer. Større og sterkere kommuner kan gi bedre velferdstjenester, en mer bærekraftig samfunnsutvikling og et sterkere lokalt selvstyre. Derfor må kommunereformen fortsette, gjennom positive insentiver og verktøy for gode lokale prosesser. Regionreformen skal gjennomføres. Færre fylkeskommuner vil gi grunnlag for sterkere regioner som kan gi bedre tjenester og drive en mer samordnet samfunnsutvikling (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2019, s. 7).

I EVA2020 har vi i analysene tatt hensyn til at datamaterialet som knytter seg til lokale skolemyndigheter, skoleledere og læreres fortolkning og håndtering av ulike forventninger er innhentet innenfor disse rammene av kommune- og regionsreformen. Det må tas i betraktning at datamaterialet er samlet inn i en politisk føringskontekst der nye kommunestrukturer og nye regioner, med tilhørende nedleggelse av skoler eller sammenslåing av skoler, sammenslåing av kommunale satsingsområder og nye styrings- og ledelsesstrukturer representerer en slik sentral hendelse.

2.3 Fra positiv til negativ utvikling – resultater på nasjonale og internasjonale prøver

I Meld. St. 20 (2012–2013), som fremmet forslaget om å nedsette et offentlig utvalg, senere kjent som Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8), ble det pekt på at man kunne se et trendskifte i norsk skole (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 12). Etter innføringen av Kunnskapsløftet

LK06 hadde elevene oppnådd betydelige bedre resultater. Det var innenfor en slik ramme at arbeidet med Meld. St. 28 (2015-2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016) ble utført. I meldingen “En mer praktisk skole” (Kunnskapsdepartement, 2024), som kom åtte år senere enn Meld. St. 28 (2015-2016), er imidlertid bildet snudd, og meldingen viser til en gjennomsnittlig negativ utvikling i læringsresultater. PISA-tallene viste også en kraftig økning av andelen elever på de laveste mestringsnivåene. Ved siden av faglige prestasjoner påpekes det i den sistnevnte meldingen at datamaterialet viser en negativ utvikling i læringsmiljø fra elevundersøkelsen. I pressekonferansen i tilknytning til offentliggjøringen av Meld. St. 34 (2023-2024) uttalte statsråd Kari Nessa Nordtun følgende:

Og noe av det første jeg gjorde som ny statsråd var å legge frem PISA-resultatene fra 2022. Dette var svært alvorlige tall. Det var tilbakegang på alle områder – matte, lesing og naturfag. Aldri før har flere norske elever vært på det laveste mestringsnivået. Samtidig bekrefter andre undersøkelser dette. Og de viser også at trivsel og motivasjon er på vei ned, mens fravær- og mobbetall er på vei opp. Med andre ord - for mange piler peker i feil retning i norsk skole. Jeg sa den gang at dette er en utvikling vi må – og en utvikling vi skal – snu. Siden da, har vi hatt en klar retning i skolepolitikken vår: Mer konsentrasjon. Mer respekt for læreren. Mer bok. Tydeligere krav til elevene. Og ikke minst – bedre rammer for mer praktisk læring. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/en-mer-praktisk-skole-for-bedre-laring-motivasjon-og-trivsel/id3053301/>

Mens Meld. St. 20 (2012-2013) (Kunnskapsdepartementet, 2013) beredte grunnen for et offentlig utvalg for en fornyelse av skolefagene med tanke på fremtidig kompetansebehov, foreslo Meld. St. 34 (2023-2024), et utvalg for en mer gjennomgripende gjennomgang av fellesskolen rolle i fremtidens samfunn.

Med det offentlige utvalget, “Utvalget for framtidens fellesskole” ledet av Bjørn Haugstad, og nedsatt av regjeringen i 2024, ønsket statsråden å både løfte diskusjonen om norsk skole og å snu den negative trenden (Regjeringen, 2024). Utvalget skal gi sin innstilling i august 2026. Dette utvalget har ikke påvirket vår evaluering, men speiler den politiske diskusjonen og dermed hva som får oppmerksomhet. Utvalget har fått sitt mandat og igangsetter sitt arbeid før Utdanningsdirektoratets evaluering av fagfornyelsen er avsluttet. Dette understreker regjeringens behov for å vise handlekraft i en tid hvor den politiske konsensusen rundt skolens læreplaner utfordres. Hva dette har å si for det pågående arbeidet med fagfornyelsen og det nye læreplanverket, for lokale myndigheter og på skolenivå er uvisst. Vi vil likevel komme med noen betraktninger rundt dette.

2.4 Gjennomgang av kvalitetsutviklingssystemet

Med fagfornyelsen ble det reist krav om en gjennomgang av kvalitetsvurderingssystemet (Innst. 19 S (2016–2017)). Det resulterte i at regjeringen satt ned et offentlig utvalg våren 2022 som leverte sin hovedinnstilling høsten 2023 (NOU 2023:27). Dette inngikk som en del av diskursen knyttet til den sittende regjeringen sitt arbeid med tillitsreformen hvor målet er å gi mer velferd og bedre tjenester til innbyggerne. Hvorvidt denne innstillingen har påvirket iverksettingen av fagfornyelsen er ikke mulig å si, men den bidro til en forståelse om at kvalitetssystemet i sterkere grad må bidra til utvikling og ikke styring og kontroll. I NOUen foreslås det at kvalitetsutviklingssystemet “skal bidra til likeverdighet i opplæringen, tillit og

samarbeid mellom aktørene, og samspill mellom elever og lærere” (NOU 2023:27, s. 8). En fortolkning av dette innebærer blant annet at profesjonsfelleskapet må ha en reell innflytelse.

Den offentlige utredningen er fulgt opp i Meld. St. 34 (2023-2024) hvor tillit, samarbeid og dialog understrekes. Det legges også vekt på betydningen av at lokale skolemyndigheter må ha kunnskap om skolene og være ambisiøse og støtte opp om utviklingsarbeid ved skolene. I meldingen sies det:

Skal vi lykkes med å snu den negative utviklingen i læringsresultater og læringsmiljø må et nytt kvalitetsutviklingssystem gi bedre støtte til lærerens faglige og pedagogiske arbeid. Alle nivåer må i større grad oppleve dette som et system for utvikling, enn som et system for styring og kontroll (Kunnskapsdepartementet, 2024, s. 106).

Med denne meldingen, som har tittelen *En mer praktisk skole – Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*, ønsker regjeringen også å utvikle en mer praktisk skole. Dette vil, ifølge regjeringen, bidra til at elevene lærer mer, blir mer motiverte og trives bedre. Innstillingen til denne meldingen viser en tverrpolitisk bekymring for den negative utviklingen i skolen, hvor elevenes læringsresultater i lesing, realfag og demokratiforståelse går ned. Bekymringen gjelder også at flere melder om mobbing, lav trivsel og fallende motivasjon (Innst. 55S- 2024-2025, s. 2). Samtidig speiler innstillingen politiske skillelinjer når det kommer til forslag til løsninger. Det er i alt 66 forslag fra ulike mindretallskonstellasjoner i innstillingen. Til sammenlikning var det kun 12 mindretallsforslag i innstillingen til Meld. St. 28 (2015-2016) (Innst. 19 S (2016-2017)).

2.5 Ny opplæringslov

I 2019 kom rapporten fra det offentlige utvalget som hadde fått i oppdrag å komme med forslag til ny opplæringslov (NOU, 2019:23) og fire år senere ble ny opplæringslov vedtatt (Opplæringslova, 2023) med iverksettelse i 2024. Med den nye loven fikk lokal skolemyndighet for grunnskolen mulighet til å omdisponere 10 % av timene i fagene til andre fag eller til særskilte tverrfaglige aktiviteter. Det ble også innført nye formuleringer knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Et annet forhold ved den nye opplæringsloven som trekkes frem i Meld. St. 34 (2023-2024), er tydeliggjøring av krenkelsesbegrepet som ifølge meldingen innebærer

at elevene skal tåle uenigheter, både fra andre elever og fra de som arbeider på skolen. Lærere skal ha stor frihet til å omtale kontroversielle, vanskelige og kompliserte synspunkt, uten at dette regnes som en krenkelse. Faglig uenighet mellom en lærer og en elev, eller uenighet om hvordan en lærer har vurdert en elevprestasjon, vil heller ikke regnes som en krenkelse. En elev skal kunne oppleve irrettesetting av en lærer uten at dette blir regnet som en krenkelse (s. 74).

Det ble også gjennomført en endring der lærere under visse forhold kan gripe inn fysisk mot elever (paragraf 113-4). Arbeidet med forberedelse til iverksettingen av nytt lovverk antas å ha fått mye oppmerksomhet hos lokale skolemyndigheter i evalueringsperioden. I kjølvannet av loven ser vi en oppmerksomhet rundt læreren som autoritet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2024).

2.6 Bruken av digitale læringsressurser og diskursen om skjermbruk

I Meld. St 28 (2015-2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016) sies det at det skal utvikles kvalitetskriterier for læremidler i matematikk. Disse skal være relevante for både trykte og digitale læremidler (s. 77). I denne meldingen er ikke den økte bruken av digital teknologi problematisert, og skjermbruk er ikke til stede.

I lys av samfunnsutviklingen og erfaringene med dagens læreplaner er det behov for å videreutvikle innholdet i digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet og samtidig legge økt vekt på digital teknologi som en integrert del av innholdet i fagene. Teknologiene og mulighetene for å utnytte programvare og teknisk utstyr, i arbeidslivet og som metode i fag, har økt siden innføringen av digitale ferdigheter i Kunnskapsløftet. Det stiller krav til at læreplanene er oppdatert (s. 32)

Åtte år senere er bildet imidlertid noe annet. I Meld. St. 34 (2023-2024) er den økende skjermbruken beskrevet som en av årsakene til negative utviklingstrekk i skolen (Kunnskapsdepartementet 2024, s. 30).

Det siste tiåret har elevenes private skjermbruk økt markant, parallelt med at digitale enheter har fått en større plass i skolehverdagen. Flere stiller nå spørsmål ved om utviklingen mot at vi kontinuerlig er påkoblet utfordrer evnen til konsentrasjon og tilstedeværelse. Dette kan for eksempel bidra til at barn og unge leser mindre og sliter mer med å sovne om kvelden. (s. 31)

Skjermbruk i og utenfor skole ble med andre ord satt på den politiske dagsorden i løpet av denne perioden hvor de negative sidene særlig ble løftet frem. I juni 2023 satte regjeringen også ned et eget skjermbrukutvalg som leverte sin innstilling i november året etter. Hensikten var å gi regjeringen et bedre kunnskapsgrunnlag om hvordan barn og unges skjermbruk i barnehage, skole og fritid påvirker helse, livskvalitet, læring og oppvekst. I anbefalingene til skoler og barnehager samt lokale skolemyndigheter påpekes ansvaret for å skape en god balanse mellom digitale teknologier og trykte bøker, tid til lesing av lengre tekster og hjelpe elevene til å regulere skjermbruk (NOU 2024:20, s. 16).

Utviklingen innen generativ kunstig intelligens (GenKI), og lanseringen av ChatGPT, er også en viktig side ved fagfornyelsens kontekst. GenKI utfordret med ett både kunnskapsgrunnlag, kunnskapsproduksjon og vurderingspraksiser. I våre tidligere rapporter diskuterer vi hvordan GenKI begynner å få betydning for lærings- og undervisningsaktiviteter (Furberg mfl., 2024; 2025). GenKI utvikler seg svært hurtig, og samspillet mellom teknologi, lærer og elev representerer en ny og dyp kontekstuell transformasjon som utfordrer eksisterende læreplaner. Den utdanningsvitenskapelige og utdanningspolitiske diskursen om GenKI rommer posisjoner som advarer mot kognitiv latskap, men som også peker på mulighetene som ligger i nye, hybride kunnskapspraksiser (Nickelsen, 2025). Utdanningsdirektoratet har utviklet en kompetansepakke om kunstig intelligens i skolen og råd om kunstig intelligens i skolen, og flere fylkeskommuner har utviklet veiledere og/eller retningslinjer.

2.7 Bevegelser i læreplandebatten nasjonalt og internasjonalt

Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (LK06) ble læreplanene for fagene skrevet opp med kompetansemål. Dette betydde en dreining fra en innholdsbasert til en kompetansebasert læreplanmodell og en intensjon om å flytte oppmerksomheten fra lærerens undervisningsplanlegging til elevenes læringsutbytte (Karseth mfl., 2013). Denne bevegelsen var ikke særnorsk og reflekterte internasjonale trender. På den ene siden var dette et forsøk på en sterkere styring av elevens læring gjennom en resultatorientert tilnærming, og på den andre siden en orientering mot mer generiske ferdigheter, som skulle bidra til at elevenes kompetanse samsvarte med forventninger til nødvendig kompetanse for å lykkes innenfor rammen av et kunnskapssamfunn. Vendingen mot kompetanse ble knyttet til OECD sin utdanningspolitikk (Karseth & Sivesind, 2010) og innføringen av PISA-undersøkelsen (Sivesind, 2010).

Med fagfornyelsen ønsket regjeringen å videreføre en kompetansebasert læreplan, men samtidig styrke innholdesdimensjonen gjennom en tydeliggjøring av hva som er skolefagenes kjerneelementer (Kunnskapsdepartementet, 2016). I løpet av de fem årene som har gått siden LK20 ble innført, har det vært en rekke kritiske stemmer rettet mot en kompetansebasert læreplan. Kritikken om at fagfornyelsen ikke har bidratt til en tydeligere innholdsorientering, kommer fra flere hold, blant annet fra lærerutdannere i en kronikk i Klassekampen (se Æsøy mfl., 2024). I kronikken hevder forfatterne at nåværende kompetansebaserte læreplan er tømt for kunnskap til fordel for vage kompetansemål. Forfatterne etterspør en læreplan som gir tydeligere retning på faginnhold og hva som kreves av grunnleggende fagkunnskap. Dette innebærer at læreplanen bør uttrykke kunnskapstemaer og legge til rette for at elevene kan oppleve faginnholdets egenverdi. Kronikken ga gjenklang i avisas redaksjon, og 1. november skriver lederen med referanse til fjellvettreglene: “Snu i tide!” (Skurdal, 2024). Debatten ble fulgt opp i Stortingets spørretime (Stortinget, 2024), da representanten Ingrid Fiskaa (SV), med henvisning til kronikken i Klassekampen, spurte statsråd Kari Nessa Nordtun om læreplaner basert på kompetanse var “egnet til å skape felles referansepunkt for elevene”, som ifølge statsråden er det viktigste oppdraget skolen har i tillegg til læring. Statsråden svarte med å påpeke at fellesskolen er grunnmuren og en viktig fellesarena i samfunnet, og at hun var opptatt av å fremheve det som knytter oss sammen. Hun viste videre til at reformen evalueres, og at hun venter på resultatene som kommer i 2025, men hevdet også at det var stor oppslutning om reformen (Stortinget, 2024).

I debatten som fulgte etter det første innlegget kom det også innspill som ikke støttet kritikken mot LK2020. Lederen av Naturfagssenteret ved Universitet i Oslo hevdet at det var mange fra sektoren som ikke delte den sterke skepsisen til den nåværende planen og støttet kompetansemål som inviterer til elevinvolvering og som gir handlingsrom for læreren (Frøyland, 2024). En annen motstemme i debatten kom fra en historielærer i videregående skole som i sitt debattinnlegg hevdet at selv om den nye læreplanen ikke var perfekt, så representerte den en tillitserklæring til lærernes faglige og profesjonelle skjønn ved å gi dem en større metodisk og faglig frihet (Biesenbaum, 2024). I et senere oppslag understreket kritikerne at de var enige i at læreplanen gir den enkelte lærer større frihet, men stilte spørsmål ved om denne friheten er et allment gode for læring i skolen (Maliks mfl., 2024).

I kunnskapsgrunnlaget for den første EVA2020-rapporten (Karseth, mfl., 2020) viser vi til empirisk basert forskningslitteratur og kritikken som ble reist utover på 2000-tallet mot en kompetansebasert læreplanmodell. Hovedbudskapet i kritikken er at en kompetanseorientert læreplan som er basert på elevenes interesser eller snevre samfunnshensyn og som vektlegger læringsutbytte og generiske ferdigheter, undervurderer kunnskapens egenart, begreper og prosesser (Karseth mfl., 2020). Sentrale forskningsbidrag har kommet fra den sosiologiske læreplanforskningen (se Muller, 2000; Wheelahan, 2007; Young, 2008) og begrepet *powerful knowledge* er et viktig omdreiningspunkt. Perspektivene er forankret i en sosialrealistisk tilnærming. Helt sentralt i argumentasjonen står distinksjonen mellom kodifisert kunnskap og hverdagskunnskap. For at elever skal få tilgang til *powerful knowledge*, må det derfor være tette koblinger mellom disiplinkunnskap og skolekunnskap (se Sundby, 2024 for utdyping).

I løpet av det seneste tiåret har vi sett en vending mot betegnelsen “knowledge-rich curriculum” (Deng, 2025; Rata, 2021; McPhail, 2025). Dette gjelder særlig læreplanforskningen i Australia. I boka *Developing Curriculum for Deep Thinking* beskriver Surma mfl. (2025) *knowledge-rich curriculum* som en læreplanmodell der faglig innhold og systematisk kunnskapsbygging står i sentrum, i kontrast til mer ferdighets- eller kompetanseorienterte tilnærminger. Det betyr at man i læreplanutforming prioriterer faglig innhold, sekvensert kunnskapsbygging og kognitiv forankring som grunnlag for dyp tenkning. Det er med andre ord en kritikk av ideen om at man kan undervise “tenkning” uten å gi elevene et bredt og strukturert kunnskapsgrunnlag.

Det interessante i dette siste bidraget er koblingen mellom en sosialrealistisk tilnærming som vektlegger systematisk, faglig forankret kunnskap som gir elever tilgang til verden utover hverdagskunnskap, og en kognitiv vitenskapsforankring som fremhever hukommelse, læringsstrategier og hvordan kunnskap lagres og brukes effektivt (Magee, mfl., 2025). Magee mfl., (2025) peker på at denne koblingen kan være utfordrende når begrepet skal brukes i praksis. Mens sosialrealismen er opptatt av kunnskapens sosiale og kulturelle betydning, fokuserer den kognitive vitenskapstilnærmingen på læringsprosesser og hjernens mekanismer.

I en nylig publisert artikkel presenterer Thomson (2025) et mer kritisk perspektiv på hva som kjennetegner “Knowledge-Rich Curriculum”. Hun tar utgangspunkt i hvordan “Knowledge-Rich Curriculum” introduseres i en rapport utarbeidet av den australske utdanningsforskningsorganisasjonen (AERO). Denne læreplanmodellen innebærer, hevder Thomson, en sterk vekt på faglig innhold og systematisk kunnskapsbygging. Modellen kombinerer tre sentrale elementer: kognitiv psykologi (som understreker hukommelse og læringsstrategier), en fagorientert undervisningstilnærming og summativ vurdering (‘preformance based assessment’) basert på elevs prestasjoner. Forfatteren viser hvordan denne modellen fungerer som et styringsverktøy som påvirker både læreplan, undervisningspraksis og vurderingsformer. Artikkelen stiller kritiske spørsmål ved om dette virkelig er “evidensinformert politikk”, eller om det snarere er en ideologisk drevet reform. Thomson peker på at det er en risiko for at mangfold og lokale tradisjoner blir oversett, og at “knowledge-richness” kan fungere mer som et politisk slagord enn som et vitenskapelig fundert prinsipp.

Avslutningsvis kan de pågående læreplanreformene som foregår i våre skandinaviske naboland trekkes frem. Like før årsskiftet i 2023 presenterte den svenske regjeringen og den svenske skoleministeren Lotta Edholm et direktiv som la opp til en tydeligere kunnskapsretting i læreplanene, med økt oppmerksomhet på faktakunnskap og grunnleggende fagkunnskap. Noen måneder tidligere hadde Danmarks statsminister Mette Frederiksen uttalt at hun ville gi lærerne tilbake frihet og autoritet, blant annet gjennom en reduksjon i antallet kompetansemål. Det er mye som tyder på at disse to reformene beveger seg i noe ulik retning. Mens intensjonene så langt i det svenske reformarbeidet er opptatt av at elevene får tilgang til pålitelig kunnskap som formidles ut fra elevenes kognitive utvikling, så hviler det danske arbeidet på en kontinental didaktisk tenkning, der faglig fordypning og elevenes deltakelse løftes frem og hvor læreres didaktiske refleksjon står sentralt. Verken Danmark eller Sverige legger opp til en kompetansebasert læreplanmodell, og undervisningsbegrepet har en sentral plass i begge utredningene (se Karseth, 2025).

I lys av diskusjonen om kunnskapsrike læreplaner, kan det svenske arbeidet fremstå som et forsøk på å føre sammen en fremheving av pålitelig kunnskap med kognitiv læringsteori og vekt på læringsstrategier og elevens utviklingstrinn. Den samme orienteringen ser vi ikke i det danske arbeidet. Der settes snarere den didaktiske og fagdidaktiske tenkningen i forgrunn.

2.8 Avsluttende kommentar

Vi har i dette kapittelet trukket frem forhold (blant annet global pandemi, kommunesammenslåing, ny opplæringslov og kunstig intelligens) som vi mener har hatt betydning for realiseringen av fagfornyelsens intensjoner, og dermed hatt betydning for våre analyser og skolars arbeid med fagfornyelsen.

Vi har også pekt på at fagfornyelsen startet som et prosjekt preget av stor politisk enighet. Etter de første årene skjedde det imidlertid et politisk stemningsskifte knyttet til hvor godt det norske samfunnet lyktes med skolen. Det var særlig tall fra ulike elevundersøkelser og prøver nasjonalt og internasjonalt, samt bruken av digitale læringsressurser som skapte de politiske overskriftene. Sider ved det nye læreplanverket har også blitt debattert og satt på den politiske dagsorden, hvor særlig planverkets innholdsorientering har blitt drøftet. Kritikken mot en kompetansebasert læreplanmodell er også tydelig uttrykt i deler av læreplanforskningen, og da særlig med referanse til de anglosaksiske landene hvor begrepet “powerful knowledge” og senere “knowledge-rich curriculum” fremstår som viktige.

Dette viser at det er vanskelig å studere fagfornyelsen som reformimplementering med ensidig vekt på effektene til en definert politikk. Reformen er med andre ord ikke statiske, men reformuleres og modifiseres i møte med kontekstuelle forhold på ulike nivåer. Dette har vi erfart i løpet av de årene vår evaluering har pågått. Likevel har vi i vår evaluering rettet oppmerksomheten mot fagfornyelsens intensjoner og avgrenset oss til de forskningsspørsmålene vi la til grunn for evalueringen. Det var dette som var evalueringens utgangspunkt, og det er dette som er innrammingen for denne rapporten. Det er også dette som er utgangspunktet for våre anbefalinger. Vi vil likevel trekke inn noen av forholdene nevnt i dette kapittelet i våre diskusjoner i kapitlene 5-9.

Kapittel 3: Metoder og dataoversikt

I dette kapittelet vil vi gi en oversikt over anvendte metoder og innsamlet datamateriale som våre arbeidspakker og delprosjekter i EVA2020 bygger på. Et så komplekst endringsprosjekt som fagfornyelsen krever et prinsipielt og koherent begrepsmessig rammeverk. Kompleksiteten har gjort det nødvendig å aktivere en rekke teoretiske perspektiver. For å analysere hvordan fagfornyelsen forstås og arbeides med på ulike nivåer i utdanningssektoren, har vi benyttet perspektiver fra institusjonsteori og translasjonsteori (Gunnulfsen mfl., 2024; Karseth mfl., 2022). Kognitive og individorienterte perspektiver har gitt inntak for å studere f.eks. elevers motivasjon og selvregulering (Brandmo mfl., 2025a). Sosiokulturelle perspektiver har gitt inntak for å undersøke læreres organisering av undervisning om de tverrfaglige temaene og elevers forståelse av samfunnsutfordringer som preger vår tid (Furberg mfl., 2023; 2024). Vi viser til våre forutgående rapporter for en mer detaljert fremstilling av våre ulike teorigrunnlag. Her vil vi trekke frem *komplementariteten* i perspektivene som avgjørende for å få en helhetlig og sammenhengende analyse av fagfornyelsen.

I neste omgang må et slikt multiperspektiv operasjonaliseres gjennom et forskningsdesign som ivaretar både mangfold, helhet og ulike typer data. Forskningsdesignet i EVA2020 reflekterer vår målsetting om å gjennomføre multinivåanalyser for å kunne følge fagfornyelsen gjennom prosess og intensjonsnivå, læreplanverket, forholdet mellom lokale skolemyndigheter og skolens ledelse, i skolens profesjonsfellesskap og i fagfornyelsens møte med læreres undervisning og elevers læring. En slik multinivå-analyse fordrer et variert og sammensatt datamateriale. Tabell 1 gir en overordnet oversikt over de innsamlede dataene.

Tabell 1: Overordnet oversikt over datamateriale i EVA2020

Datatype	Beskrivelser
Dokumenter:	- Analyse av plan- og strategidokumenter på ulike nivåer i styringslinjen fra sentrale og lokale skolemyndigheter og skoleledelse - Analyse av undervisningsmateriale utviklet av lærere og skoleledelse i innledende fase (2021) og pågående fase (2024) av læreplanarbeidet
Intervjuer:	- Sentrale skolemyndigheter - Nøkkelinformanter i det statlige læreplanarbeidet - Lokale skolemyndigheter - Skoleledelse - Lærere på caseskolene - Elever på caseskolene
Videoopptak:	- Transkriberte videoopptak av ledermøter og fellesmøter med lederne og lærerne gjennom tre skolebesøk i løpet av fire år - Transkriberte videoopptak av klasseromsaktiviteter på seks caseskoler
Spørreundersøkelser:	- Spørreundersøkelse til elever på 9. trinn - Spørreundersøkelse til lærere på ungdomsskolen - Spørreundersøkelse til lærere (som en del av Spørsmål til Skole-Norge) - Spørreundersøkelse til lokale skolemyndigheter og skoleledere (Spørsmål til Skole-Norge)
Registerdata:	- Data fra Statistisk sentralbyrå (grunnskolepoeng, resultater fra nasjonale prøver, kjønn, innvandringsbakgrunn, mor og fars utdanning) koblet med data fra spørreundersøkelsen til elever på 9. trinn

Forskningsdesignet for EVA2020 veksler altså mellom å zoome inn på et mer detaljert nivå gjennom klasseromsstudier der tverrfaglige temaer integreres og iscenesettes, og å zoome ut til skolelederes arbeid med å iverksette fagfornyelsen og til det nasjonale nivået i utviklingen av læreplanverket. I det følgende vil vi gi en mer utdypende presentasjon av materialet knyttet til de ulike arbeidspakkene i prosjektet.

3.1 Utvikling av læreplanverket (AP1)

I arbeidspakke 1 har vi undersøkt utviklingen av fagfornyelsens læreplanverk, der analyser av politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold utgjør de sentrale temaene. En sentral datakilde i denne arbeidspakken er ulike dokumenter. Disse omfatter styringsdokumenter som er fastsatt av Kunnskapsdepartementet, Regjeringen og Stortinget. Meld. St. 28 (2015–2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016) og behandlingen av denne er et nøkkeldokument. Videre utgjør bestemmelser fastsatt av departementet, slik som retningslinjer, strategier, høringsdokumenter og det vedtatte læreplanverket, sentrale datakilder. Dokumentene omfatter også notater og brev publisert av departementet og Utdanningsdirektoratet.

Det ble også gjennomført totalt 21 intervjuer med nøkkelinformanter fra partene i strategien for fagfornyelsen og med representanter fra kjerneelements- og læreplangrupper, Departementet og Utdanningsdirektoratet. Tabell 2 gir en oversikt over informantenes tilknytning. For mer informasjon om datamaterialet se Karseth mfl. (2020).

Tabell 2: Oversikt over informanter i AP1

Partene i strategien for fagfornyelsen	Kjerneelement-grupper for utvalgte fag	Læreplangrupper	Myndighet og forvaltning ^[1]
Elevorganisasjonen (EO)	Norsk (KELP-NO)	Norsk (KELP-NO)	Kunnskapsdepartementet (KD)
KS-Kommunesektorens Organisasjon (KS)	Samfunnsfag (KE-SF)	Samfunnsfag (LP-SF)	Utdanningsdirektoratet (UDIR)
UHR-lærerutdanning (UHR)	Naturfag (KE-NA)	Naturfag (LP-NA)	
Norsk Lektorlag (NL)	Kunst og håndverk (KELP-KogH)	Kunst og håndverk (KELP-KogH)	
Skolelederforbundet (SL)	Matematikk (KE-MA)	Matematikk (LP-MA)	
Skolenes landsforbund (SLF)	KRLE/Religion og etikk (KELP-RE)	KRLE/Religion og etikk (KELP-RE)	
Utdanningsforbundet (UTDF)	Samiske fag og finsk (KELP-SAMISK)	Samisk 1 (KELP-SAMISK)	
Sametinget		Tverrfaglig gruppe (LP-TV)	

3.2 Styling og ledelse av læreplanarbeid (AP2)

I arbeidspakke 2 har vi undersøkt endringsprosessene i spennet mellom statlig nivå, lokalt skolemyndighetsnivå, skolenivå, profesjonsfaglig samarbeid og undervisningspraksis. Datagrunnlaget i denne arbeidspakken er basert på datainnsamlinger fra fem caseskoler; en barneskole, en kombinert barne- og ungdomsskole, en ungdomsskole og to videregående skoler. Studien i arbeidspakken har et longitudinelt design som betyr at data er samlet inn på tre tidspunkter i løpet av fire år. Vi samlet data i henholdsvis 2021, 2022 og 2024. To av skolene er felles med delprosjekt 3.1. Disse to skolene hadde datainnsamlingspunkt i 2022 og 2024. Tabell 3 viser en oversikt over datamaterialet samlet inn i arbeidspakke 2. Til sammen er det gjennomført omtrent 30 intervjuer med representanter fra lokale skolemyndigheter, skoleledere og lærere. Det ble også gjennomført observasjoner av møter på skolenivå på ulike tidspunkt i prosjektførløpet. Eksempler på møter er fellesmøter med alle lærere, lærerteammøter og møter i skolens ledergruppe der fagfornyelsen og planer for innføringsarbeidet var satt på agendaen. I tillegg ble det innhentet og analysert dokumenter på lokalt skolemyndighetsnivå og på skolenivå. Eksempler på dokumenter er skolens og kommunens plandokumenter, satsingsområder, visjonsdokumenter, utviklingshjul og utviklingsplaner. Vi fikk inkludert egne spørsmål rettet mot skoleledere og lokale skolemyndigheter om styling og ledelse av fagfornyelsen i NIFUs årlige spørreundersøkelse Spørsmål til Skole-Norge (se 3.4 nedenfor). For mer informasjon om datamaterialet, se Gunnulfsen mfl. (2024).

Tabell 3: Oversikt over datamaterialet for AP2

Datatype	Beskrivelser
Videoopptak:	<i>Ledergruppemøter og møter i lærernes fellestid:</i> Transkriberte videoopptak av ledermøter og fellesmøter med lederne og lærerne gjennom tre skolebesøk i løpet av fire år - totalt 40 timer
Observasjons-skjema:	Notater med fokus på temaene i fagfornyelsen, forhandlinger, fortolkning, planer, strategier, samordning, ressursfordeling og ansvarsfordeling
Intervjuer:	<i>Lokale skolemyndigheter:</i> Transkriberte lydopptak – totalt 20 timer <i>Rektorer/skoleledere:</i> Transkriberte lydopptak - totalt 30 timer <i>Lærere:</i> Transkriberte lydopptak - totalt 18 timer
Dokumenter:	Analyse av plan- og strategidokumenter fra skoler og lokale skolemyndigheter i alle fem cases i innledende fase (2021) og pågående fase (2024) av læreplanarbeidet.
Spørreundersøkelse:	Egne spørsmål til skoleledere og -eiere i Spørsmål til Skole-Norge i perioden 2020-2024.

3.3 Fagfornyelsen i møtet med skolens praksis og elevers læring (AP3)

3.3.1 Datagrunnlag for delprosjekt 3.1

Delprosjektet 3.1 “Fagfornyelsen i møtet med klasseromspraksiser” undersøkte lærere og elevers arbeid med de tverrfaglige temaene. Datamaterialet er basert på seks omfattende casestudier på tre ungdomsskoler og tre videregående skoler i ulike deler av landet. De tre første datainnsamlingene ble gjennomført i skoleåret 2021/2022 og ytterligere tre

datainnsamlinger ble gjennomført i skoleåret 2023/2024. Til sammen deltok 147 elever og 20 lærere i undervisningsoppleggene vi observerte. Tabell 4 gir en samlet oversikt over datamaterialet. Dette består av totalt 323 timer med transkriberte videoopptak av klasseromspraksiser, intervjuer med rektorer, lærere og elever, samt innsamlet undervisningsmateriale og elevprodukter. Det ble også gjennomført en spørreskjemaundersøkelse blant lærerne. Denne spørreundersøkelsen inneholder de samme spørsmålene som den nasjonale spørreundersøkelsen for lærere gjennomført av delprosjekt 3.2 (se beskrivelse under). For mer informasjon om datagrunnlaget, se Furberg mfl., 2023 og 2024.

Tabell 4: Oversikt over datamaterialet i delprosjekt 3.1

Datatype	Beskrivelser
Videoopptak:	<i>Lærerkamera:</i> – Transkriberte videoopptak lærer-elevinteraksjoner i undervisningsoppleggene <i>Elevgrupper:</i> – Transkriberte videoopptak av to-tre elevgrupper gjennom undervisningsopplegget <i>Omfang:</i> 323 timer totalt – Skole 1: 34 timer – Skole 2: 30 timer – Skole 3: 43 timer – Skole 4: 82 timer – Skole 5: 67 timer – Skole 6: 66 timer
Observasjons-notater:	Strukturerte observasjonsnotater med fokus på tema, aktiviteter, arbeidsformer, læringsressurser, elevprodukter og tidsforløp
Feltnotater:	Utfyllende notater gjort i etterkant av hver undervisningsøkt
Undervisnings-materiell:	Plandokumenter for undervisningsopplegget, PowerPoint-presentasjoner, stensiler, oppgavesett etc.
Elev-Produkter:	Produkter elevene har laget i løpet av produksjonsperioden (eks. artikler, plakater, utfylte læringsressurser, leserinnlegg, PowerPoint-presentasjoner, videopresentasjoner, podkaster)
Bilder:	Situasjonsbilder, illustrasjoner, læremidler som ble brukt av lærere og elever, elevprodukter
Intervjuer:	<i>Rektorer:</i> Transkriberte lydopptak <i>Lærere:</i> Transkriberte lydopptak – Intervju i planleggingsfasen – Intervju i etterkant av gjennomført undervisningsopplegg <i>Elever:</i> Transkriberte lydopptak av gruppeintervjuer med de utvalgte elevgruppene, gjennomført i etterkant av undervisningsopplegget
Spørre-undersøkelse	<i>Lærere:</i> Spørreundersøkelse om undervisningsplanlegging, klasseledelse og organisering av undervisning om tverrfaglige tema (gjennomført av lærere på utvalgt trinn og/eller alle lærerne på de seks caseskolene)
Annet:	E-postkorrespondanse og referater fra møter med rektorer og lærere

3.3.2 Datagrunnlag for delprosjekt 3.2

I delprosjekt 3.2 (“Utvikling og analyse av indikatorer for implementering av sentrale begreper i fagfornyelsen”) ble det gjennomført to nasjonale spørreundersøkelser: en spørreundersøkelse

til niendeklassinger og en spørreundersøkelse for lærerne ved de samme skolene. Disse undersøkelsene ble gjennomført ved de samme skolene hvert år i en fire-års periode (2020-2023). Tabell 5 gir en oversikt over antall skoler som deltok i minst tre år av de fire gjennomføringene, samt hvor mange lærere og elever som deltok ved disse skolene hvert år.

Tabell 5: Oversikt over utvalget i de fire årene

År	Antall skoler	Antall lærere	Antall elever
2020	38	191	1.472
2021	64	566	2.097
2022	64	455	2.100
2023	53	319	1.953

I spørreskjemaet til elevene undersøkes deres opplevelser av skole og læringsmiljø, trivsel, motivasjon og læringstilnærminger, samt holdninger til innholdet i de tverrfaglige temaene. Dataene fra denne elevundersøkelsen har også blitt koblet til registerdata om elevens hjemmebakgrunn, grunnskolepoeng og resultater på nasjonale prøver i lesing og regning.

Spørreundersøkelsene for lærere ble gjennomført blant lærerne ved de samme skolene på de samme undersøkelsestidspunktene. Disse spørringene inkluderte spørsmål om lærernes undervisningsmetoder, vurderinger av klassemiljøet, erfaringer med å undervise de tverrfaglige temaene, organiseringen av undervisningen av de tverrfaglige temaene, synspunkter om hva som kan forbedre undervisningen av de tverrfaglige temaene og behov for etterutdanning. Den samme spørringen ble også gjennomført på de seks skolene som var inkludert i delprosjekt 3.1 (se over).

Frafall av skoler underveis førte til at nye skoler ble invitert inn det andre året og utover. I og med at vår studie først og fremst har som mål å si noe om endringer i de første årene med nye læreplaner, valgte vi i analysene å forholde oss til elever og lærere fra de skolene som deltok i minst tre av de fire undersøkelsesårene. Som et ledd i arbeidet med å redusere frafallet, ble også spørreskjemaene betydelig forkortet i de siste to gjennomføringene. Til tross for utfordringer med å rekruttere og beholde skoler, spesielt fra det første til det andre året, gir undersøkelsen likevel rike data for å beskrive utviklingstrekk for elevene og lærernes opplevelser av skole og læringsmiljø, deres trivsel, motivasjon og læringstilnærminger, samt holdninger til innholdet i de tverrfaglige temaene. For mer informasjon om utvalg og frafall, se Brandmo mfl. (2025a).

3.4 Spørsmål til Skole-Norge (AP4)

EVA2020-prosjektet har utviklet et sett med spørsmål som har vært inkludert i den gjentakende undersøkelsen Spørsmål til Skole-Norge. Spørsmål til Skole-Norge er en spørreundersøkelse som gjennomføres blant skoleledere og skolemyndigheter både i grunnskole og videregående skole, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, der hensikten er å koordinere sektorens informasjonsbehov. Hver undersøkelse inkluderer derfor spørsmål knyttet til en rekke ulike

aktuelle temaer som kan endres fra år til år. Hovedansvaret for gjennomføringen av undersøkelsen er lagt til Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), som årlig utgir egne rapporter med kortfattede redegjørelser for resultatene. Spørsmålene fra EVA2020 ble inkludert årlig i perioden 2020-2024 – hvor den første undersøkelsen var på våren 2020, altså før læreplanen formelt trådte i kraft høsten samme år (Bergene mfl., 2024; Bergene mfl., 2023; Bergene mfl., 2022; Bergene mfl., 2021; Rogde mfl., 2020) Vi viser derfor til disse rapportene for mer detaljerte beskrivelser av metodikk og gjennomføring. En oversikt over de temaene vi har fått inkludert i denne spørringen, og hvilke respondentgrupper som har besvart de ulike temaene, vises i Tabell 6.

Tabell 6: Oversikt over tema og informanter i undersøkelsene Spørsmål til Skole-Norge i perioden 2020-2024

Tema	Skoleledere grunnskole	Skoleledere videregående	Kommune	Fylkes- kommune
Roller og ansvar	X	X	X	X
Planer og strategier	X	X	X	X
Støtteressurser og kompetanseheving	X	X	X	X
Utfordringer knyttet til arbeidet med fagfornyelsen	X	X		
Synspunkter på læreplanverket og prosessen	X	X		
Innføringen av de tverrfaglige temaene	X	X		

Innen hvert tema har de samme spørsmålene stort sett vært gjentatt uendret over tid, noe som har gjort det mulig å beskrive endringer i de fire første årene med det nye læreplanverket. Unntaket er den første gjennomføringen, hvor flere av spørsmålsformuleringene var rettet mot arbeidet med skolenes forberedelser til å gjennomføre undervisning etter de nye læreplanene. I EVA2020 har data fra denne spørringen vært brukt som en ressurs for å kunne sette casestudiene gjennomført i AP2 i en bredere kontekst (de fire første temaene i Tabell 6). I tillegg har sentrale resultater fra de to siste temaene vært omtalt i rapporter fra AP1, men siden rapportene fra begge disse arbeidspakkene kom relativt tidlig i prosjektperioden, inkluderte disse rapportene kun noen utvalgte data fra de første spørringene.

I tillegg til spørsmålene i undersøkelsen til skoleledere og lokale skolemyndigheter, har vi også i samarbeid med NIFU gjennomført en ekstra spørring til lærere høsten 2020 og 2024 (Vika, 2021; Bergene mfl., 2025). Her ble lærerne spurt om følgende tema; undervisningsaktiviteter og arbeidsformer; organisering av undervisning om de tverrfaglige temaene, bruk av den digitale læreplanvisningen, læringsressurser og læremidler, planlegging og forberedelser av

undervisning, synspunkter på læreplanen, kompetanseutvikling og utfordringer med ny læreplan. En oversikt over antall respondenter og svarprosent for de to spørringene vises i Tabell 7. Som vi ser av tabellen var både antallet og andelen lærere som svarte på den siste undersøkelsen betydelig lavere.

Tabell 7: Oversikt over respondentgrupper og informanter i lærerundersøkelsen Spørsmål til Skole-Norge

	Grunnskole	Videregående opplæring
Antall informanter 2020	614 (43%)	965 (51%)
Antall informanter 2024	304 (17%)	439 (25%)

Data fra denne undersøkelsen er i noen grad blitt brukt i rapporter fra AP3, men vi viser til Vika (2021) og Bergene mfl. (2025) for en komplett beskrivelse av resultater fra disse spørringene til lærerne.

Kapittel 4: Oppsummering av våre empiriske funn

4.1 Funn fra arbeidspakke 1

I arbeidspakke 1 har vi undersøkt prosessen frem mot etablering av nytt læreplanverk, utviklingen av støtteresurser til læreplanene og hvordan læreplanverket svarer ut de politiske intensjonene med fagfornyelsen. Vi har lagt vekt på hvordan læreplanen og støtteressursene fremstiller skolefaglig innhold, skolens verdigrunnlag og relasjoner og tyngdepunkt mellom ulike didaktiske elementer. Funn fra arbeidspakke 1 baserer seg på analyser av dokumenter og intervjuer av nøkkelpersoner på sentralt nasjonalt nivå, både representanter for de involverte partene, kjerneelement- og læreplangrupper og sentrale aktører i Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.

I det følgende presenterer vi sentrale funn knyttet til prosessen frem mot etableringen av nytt læreplanverk, og hvordan dette arbeidet speiler intensjonene i fagfornyelsen. Videre viser vi hva som karakteriserer de støtteressursene som er utviklet av og på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, og hvordan disse kan bidra til det lokale læreplanarbeidet.

Kjennetegn på prosessen frem mot etableringen av læreplanverket

I Meld. St. 28 (2015–2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016) presiseres forventninger til den nasjonale læreplanprosessen. Det skulle legges til rette for en bred og åpen involvering. I Strategi for fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017c) og Plan for implementering (Utdanningsdirektoratet, 2017) konkretiseres disse forventningene. Gjennom involvering, samskaping og samordning skulle ulike aktører og institusjoner bidra i fornyelsen av læreplanene.

Våre funn viser at nettopp disse tre prinsippene kom til å karakterisere prosessen frem mot realisering av læreplanverket. Særlig begrepet *samskaping* ga bud om en tilnærming der ulike aktører i større grad enn før skulle bidra til å skape endringer, ikke bare gjennomføre dem (se Karseth mfl., 2020). Som en konsekvens av denne strategien ble det etablert en omfattende struktur for medvirkning mellom partene i fagfornyelsen og henholdsvis Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. I Norge er det lange tradisjoner i partssamarbeid, blant annet gjennom involvering av fagforeninger. I arbeidet med fagfornyelsen ble denne samarbeidstradisjonen “fornytt” gjennom etableringen av nye partnerskapskonstellasjoner. I prosessen frem mot realiseringen av læreplanverket ser vi at det særlig er Utdanningsdirektoratet som fremholder betydningen av en styringslogikk med vekt på nettverk, partnerskap og involvering av profesjonen. Våre analyser viser at prosessen knyttet til utvikling av kjerneelementene i fagene var i tråd med intensjonen om involvering, samskaping og samordning (Karseth mfl., 2020). I tillegg til ordinære høringsrunder knyttet til læreplanutviklingen ble det lagt opp til innspillsrunder både i arbeidet med å utvikle kjerneelementene og i arbeidet med utformingen av læreplanene for fagene.

Analysene viser imidlertid også hvordan dokumentene som ble produsert i prosessen mellom fastsettingen av kjerneelementer og rammene for arbeidet i læreplangruppene modifiseres og

dokumentene fra kjerneelementgruppene får mindre betydning. Dermed fungerer samskaping mer som en strategi for å styrke utviklingsprosesser, enn som en strategi for styring. Partenes og praksisfeltets systematiske involvering synes i stor grad å ha bidratt til en konsensusorientering.

Læreplanverket og fagfornyelsens intensjoner

Fagfornyelsens intensjoner defineres ut fra vår lesing av de sentrale styringsdokumentene. Med dette som bakgrunn analyserte vi et utvalg av læreplanverkets tekster og sentrale aktørers beskrivelser av hvordan intensjonene ble ivaretatt.

Fagfornyelsen viderefører et kompetansebasert læreplanverk med vekt på kompetansemål og grunnleggende ferdigheter. Samtidig skulle innhold og sammenhenger tydeliggjøres gjennom beskrivelser av fagenes kjerneelementer. Intensjonen var at dette skulle gi faglig retning som kunne styrke elevenes dybdelæring og bidra til en bedre progresjon. Fellesverdiene slik de er beskrevet i formålsparagrafene, skulle tydeliggjøres i læreplanene for fag, og tre tverrfaglige temaer ble innført for å knytte skolen tettere til dagens samfunnsutfordringer. Til sammen skulle dette bidra til en styrking av sammenhengene i læreplanverket som helhet.

Sammenliknet med LK06 har fagfornyelsen bidratt til å skape tydeligere sammenheng mellom læreplanene for fag og overordnet del. Våre analyser viser hvordan man tekstmessig har forsøkt å skape det verdiløftet Stortinget ba om (Kvamme, 2025) gjennom å knytte verdiene og prinsippene tydeligere til beskrivelsene av faget og i kompetansemålene. Samtidig viser våre analyser at forsøket på å skape sammenhenger tekstmessig mellom opplæringslovens formålsparagraf, overordnet del og læreplanene for fag har ført til modifiseringer av formålsparagrafens verdigrunnlag. Noen verdier, som for eksempel skaperglede, engasjement og utforskertrang, trer frem som særlig viktige, mens andre verdier på det nærmeste blir usynlige. Et slående trekk er her hvordan avledete verdier som trenger kvalifisering, nå er blitt en del av skolens fellesverdier. Solidaritet, nestekjærlighet, tilgivelse eller åndsfrihet, som alle er verdier som fremheves i formålsparagrafen, blir ikke artikulert i verdiavsnittene i de fagene vi har undersøkt.

En sentral intensjon i fagfornyelsen var å gi læreplanverket et tydeligere innhold innenfor en kompetansebasert læreplan. Allerede i Meld. St. 28 (2015– 2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016) beskrives det som utfordrende å finne en god balanse mellom en kompetanseorientering og en innholdsorientering. Dette ble også understreket i Utdanningsdirektoratets oversendelse av læreplanene til Kunnskapsdepartementet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Et kjennetegn på en kompetansebasert læreplan er at kompetansemålene settes i forgrunn og må “bære” de andre elementene i planen. Analysen av læreplanene for KRLE og norsk tyder på at fagfornyelsens læreplantekster ikke har ført til en styrking av innholdsdimensjonen i kompetansemålene (Karseth mfl., 2020). Mange av kompetansemålene i disse to fagene er generelt formulert og synliggjør en økt vektlegging av prosessuelle sider ved undervisningen. Den utbredte bruken av verbet “utforske” er eksempel på dette. Vi ser samme tendens i analyser av læreplanen i samfunnsfag, der verbene samtale om, reflektere, utforske og drøfte er fremtredende. Våre analyser viser at de nye læreplanene har færre kompetansemål enn i LK06, men

kompetansemålene er åpne og har vekt på verb som undersøke, utforske, eksperimentere og studere (se for øvrig Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Ved å starte fornyingsprosessen med utvikling av kjerneelementer bidro myndighetene til å sette fagenes egenart og struktur i fokus. Samtidig viser våre analyser at det omfattende arbeidet som ble utført med å formulere kjerneelementer i fagene, kom i skyggen av kompetansemålene i det arbeidet som læreplangruppene skulle gjøre. Det ble i stedet lagt opp til at forarbeidet som ble levert fra kjerneelementgruppene ikke måtte legge føringer for det arbeidet som læreplangruppene skulle gjøre. Dermed ble det også mulig å se bort fra det arbeidet som var gjort knyttet til å koble kjerneelementene eksplisitt til trinn.

Støtteressursene for lokalt læreplanarbeid

I utarbeidelsen av retningslinjene for utviklingen av de nye læreplanene for fagene ble det gjennomført et tjenstedesignprosjekt hvor det ble lagt til grunn at læreplantekstene skulle digitaliseres med et design som skulle gi mulighet for koblinger mellom læreplanenes elementer. I designet fremstilles den digitale visningen av læreplanen som en nøkkel for å skape helhet og sammenheng i læreplanverket og i og mellom fag. Den digitale læreplanvisningen med sine integrerte støtteressurser fremstår som et oppslagsverk som inneholder forklaringer og forslag om hvordan elementer kan kobles. Den inneholder klikkbare referanser til andre støtteressurser som Utdanningsdirektoratet har publisert, og den er lenket til et eget planleggingsverktøy. Dette innebærer at den digitale læreplanvisningen både representerer det forskriftsfestede læreplanverket og støtteressurser som kan aktiveres av brukere. Dessuten er det en fare for at bruken av den digitale visningen fører til at læreplanarbeidet blir instrumentelt ved at brukere finner svar framfor å utforske, og at man fokuserer på deler framfor helheten.

I tillegg til støtteressursen i den digitale læreplanvisningen, ble det utviklet nasjonale kompetansepakker. Vi har analysert kompetansepakken “Innføring av nytt læreplanverk” som sammen med den digitale læreplanvisningen ble gjort tilgjengelig da det nye læreplanverket ble iverksatt høsten 2020. Både støtteressursene som er integrert i den digitale læreplanvisningen og kompetansepakken involverer klargjøringer og fortolkninger av LK20 som er interessante i et styringsperspektiv. De synliggjør Utdanningsdirektoratets oppgave og institusjonelle arbeid i implementeringen det nye læreplanverket. Kompetansepakken “Innføring av nytt læreplanverk” besto opprinnelig av fem moduler, samt en introduksjon som presenterer helheten. På bakgrunn av våre analyser konkluderer vi med at denne pakken kan være til hjelp i det lokale læreplanarbeidet ved at det tilbys forslag til struktur, innhold og arbeidsmåter. Men vi peker også på at Utdanningsdirektoratet gjennom disse ressursene presenterer en autoritativ fortelling om hvordan læreplanen kan forstås og fortolkes. Dermed fremstår støtten med en overtalende diskurs, en “myk styring” som leder henimot standardiserte oppfatninger av prinsipper og begreper. Profesjonens eget rom for fortolkning og skjønnsanvendelse reduseres.

Våre analyser viser at Utdanningsdirektoratets rolle gjennom utviklingen av læreplanvisningen og kompetansepakken beveger seg mellom en teknisk-instrumentell tilnærming til

implementeringsarbeidet og en mer politisk tilnærming når det gjelder hvordan fortolkningsrammer for lokalt læreplanarbeid orkestreres gjennom myke styringsverktøy. I Meld. St. 28 (2015–2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016) ble det signalisert at det skulle komme tydelig frem hva som var det forskriftsmessige læreplanverket, veiledningen til denne og annet støttemateriell. Når det gjelder støtten som er integrert i den digitale læreplanvisningen, stiller vi spørsmål ved om et slikt skille er tydelig nok.

4.2 Funn fra arbeidspakke 2

I arbeidspakke 2 rettes søkelyset mot realiseringen av intensjoner i LK20 på fylkeskommunalt nivå, kommunalt nivå og skolenivå (Gunnulfsen mfl., 2024). Oppmerksomheten rettes mot lokal styring og ledelse av innføringen av læreplanverket gjennom fire år. Her undersøker vi hvordan skoler og kommuner/fylkeskommuner har arbeidet i tre faser av innføringen av nytt læreplanverk; forberedelsesfasen, innføringsfasen og den pågående fasen. Funnene er basert på longitudinelle data i tre datainnhenningsperioder over fire år i fem casekommuner og fem caseskoler.

Bevegelse i fokus for det strategiske arbeidet – kompetansemålene størst betydning

Analysene viser at i løpet av de fire årene med innføring av læreplanverket har skolelederes og skolemyndigheters fokus beveget seg fra å tilstrebe en god forståelse av de overordnede verdiene i LK20 til et sterkere søkelys på kompetansemålene i de enkelte fagene i læreplanen. De overordnede verdiene, som for eksempel dybdelæring, menneskeverd eller identitet og kulturelt mangfold synes i dag å være tatt for gitt og er dermed ikke i forgrunnen i skolenes læreplanarbeid. Skoleledelsen mener det er viktig å holde de overordnede verdiene og prinsippene “varme”, men de er langt mindre omtalt i den pågående fasen enn i tidligere faser av innføringen. Fortolkning og praktisering av det nye læreplanverkets faglige og verdimessige intensjoner har “landet trygt” i skolene, og det er lite spenninger i arbeidet med fornyelsen. Samtidig er det gitt et stort ansvar til rektor og mellomlederne i å følge opp reformarbeidet, å ha oversikt og motivere skolenes profesjonsfellesskap for endring. Skolemyndigheter følger opp gjennom ulike møter med skoleledere, og læreplanarbeidet er ofte knyttet til strategier og satsingsområder som allerede er etablert i kommunene og på skolene. For at læreplanen skal kunne bli en integrert del av skolenes pedagogiske praksis, må ledernivået gå aktivt inn og lede de kollektive prosessene i profesjonsfellesskapene. Det er behov for å la skolelederne, lærerne og skolemyndighetene jobbe kollektivt og langsiktig med målsettingene i LK20 og for at en eventuell ny reform bør vente mens dette langsiktige arbeidet pågår. Gjennom lokale praksiser vil realiseringen av LK20 få ulike uttrykk på forskjellige skoler, også siden læreplanarbeidet er koblet til eksisterende (og nye) satsingsområder på den enkelte skole og i hver enkelt kommune.

Tillit og autonomi til skolenivået – stort ansvar for skolenes ledelse

En av hovedmålsettingene i arbeidspakken har vært å undersøke hvordan arbeidet med læreplaninnføringen organiseres, hvordan ansvar fordeles og hvordan arbeidet følges opp. I analysene konkluderes det med at en høy grad av tillit til skolenivået har gitt skolens ledelse

økt handlingsrom til å legge strategier for skolens praksis. Dette kan bety at ansvaret for realiseringen av LK20 i skolenes praksis hviler tyngre på skoleledere enn i de første fasene, noe som innebærer å avklare tidsbruk for å kunne holde tak i langsiktige prosesser på skolene. I arbeidspakke 2 fremkommer det som et hovedtrekk på tvers av det innsamlede datamaterialet, at skolemyndighetene i casekommunene i mindre grad er involvert i det kontinuerlige arbeidet som gjøres på de enkelte skolene. Skolemyndighetene er trygge på at læreplanens intensjoner blir ivaretatt på skolenivå. Samtidig erkjenner de fortsatt at det er en viss grad av “strekk i laget” der noen skoler ser ut til å ha kommet lenger i arbeidet med realisering av læreplanverkets intensjoner enn andre. Dette gjelder både mellom skoler i kommunen og innad i skolene. Behovet er fortsatt til stede for videreutvikling av kollektive delingskulturer der skoler som har kommet et godt stykke med realisering av LK20, bidrar med sine erfaringer på tvers av skoler og kommuner.

Skolenes arbeid med intensjoner i LK20 kobles til eksisterende satsingsområder, som for eksempel utvikling av et godt skolemiljø. På tvers av kommunene ser vi en klar tendens til “gjenbruk” av allerede etablerte praksiser. For eksempel synes en grunnstruktur å være en deling av avsatt fellestid mellom aktiviteter som organiseres av ledelsen for hele personalet og tid som grupper av lærere (faggrupper, trinngrupper og liknende) mer eller mindre kan organisere selv. En viktig aktivitet i skolenes lederteam er å forhandle seg frem til strukturer, arbeidsmåter og fordeling av innhold for øker i profesjonsfellesskapet som tematiserer LK20. Det at skolenivået gis stor tillit i realiseringsarbeidet må sees i sammenheng med hvilken oppfølging og kompetanse som gis til skolenes ledelse når det gjelder å lede profesjonsfellesskapene i egen organisasjon. Skoleledelsens oppgave innad i skolen innebærer å etablere gode samarbeidsstrukturer, formidle forventninger og forhandle om tid og mening i profesjonsfellesskapene. Skolelederne har dermed behov for kunnskap om profesjonsfellesskapene og skolemyndighetsnivået må følge opp skolenes arbeid gjennom dialogmøter og tilrettelegge for kunnskapsarbeid knyttet til fortolkning og utprøving av praksiser i skolenes kontinuerlige arbeid med LK20. Både skolemyndigheter og skoleledere må anerkjenne at det skal og bør være et stort tolkningsrom i arbeidet med å realisere intensjoner i læreplanverket, der det kan finnes mange ulike løsninger for å nå målet. Skolemyndigheters og skolelederes rolle vil innebære å skape trygghet på at det å velge ulike strategier og praksiser likevel bidrar til målet. Denne tryggheten må avstemmes mot behovet for resultater og kontroll av lokale og sentrale styringsnivåer.

Balansert og delegert bruk av støtteressurser

Analysene har vist at det ikke alltid har vært en like god “match” mellom skolenes opplevde behov og tilbudet som gis i form av ekstern faglig støtte fra blant annet universitets- og høyskolesektoren. Analysene knyttet til skolenes bruk av støtteressurser viser at involveringen av eksterne kompetansemiljøer etter hvert har blitt bedre tilpasset skolenes behov. Skolelederes ansvar for kollektive læringsprosesser i profesjonsfellesskapet er særlig fremtredende, der beslutning om bruk av støtteressurser ser ut til å være tydeligere definert av skolelederne enn i tidligere faser av innføringsarbeidet med det nye læreplanverket. Skoleledelsens rolle som portvokter er viktig for å definere hvilke eksterne ressurser skolen har behov for. Samtidig viser

analysene at skoleledelsens rolle som døråpner mellom nivåene innad i skolen er viktig. Som døråpnere kan skolens ledelse velge å invitere inn de ressursene de vurderer at profesjonsfellesskapet har behov for. Intensjoner om endring i praksis iverksettes i stor grad lokalt på skolene, gjerne etter at de kommunale skolemyndighetene har hatt samling med alle skolelederne og lagt frem kommunale målsettinger og forventninger. Skoleledere opplever at det er for lite tid til å koble inn eksterne støtteressurser i profesjonsfellesskapet. Behovet for støtteressurser knyttes på skolenivået til et behov for ny kunnskap og forskning som er rettet mot de tematiske områdene skolene har valgt å satse på, enten det er innenfor intensjonene i læreplanverket eller allerede pågående utviklingsarbeid. Behovet for individuell og skolebasert refleksjon er viktig og legitimt. Samarbeid med eksterne aktører krever avsatt tid i profesjonsfellesskapet. Skolens egne behov for ekstern kompetanse er viktig, noe som innebærer å trekke inn en større bredde av aktører når eksterne partnere skal velges til å lede an i de kollektive prosessene. Det er nødvendig med koordinering mellom skolemyndighetsnivået og skoleledere (og lærerrepresentanter) om hvilke behov som etterspørres ute på skolenivået. Koordinering mellom nivåene må foregå før skolemyndighet inngår langvarige samarbeidsavtaler med eksterne kompetansemiljøer, som for eksempel gjennom desentralisert kompetanseordning.

Utfordringer i realiseringen av LK20

Arbeidspakke 2 har også hatt som formål å undersøke eventuelle spenninger og utfordringer i innføringsarbeidet, hvordan utfordringene håndteres og hva som blir konsekvensene. Analysene viser at spenningene knyttet til overgangen fra overordnet del til læreplaner for fag synes å ha blitt redusert fra den første fasen i 2020 og frem til i dag. Reduserte spenninger gjelder også bekymringen for om skoler og kommuner jobber på ulike måter og i ulikt tempo. Nye spenninger har oppstått mellom det skolelederne synes å oppfatte som et stort handlingsrom og et utrygt tolkningsrom. Analysene identifiserte utfordringer knyttet til skoleledernes opplevelse av mangel på tilstrekkelig tid til meningsskaping i lærernes profesjonsfellesskap. Skolens kompleksitet med mangfold av strukturer og grupperinger kan føre til at skoleledere opplever at det er vanskelig å få oversikt over innholdet i arbeidet som blir gjennomført i profesjonsfellesskapene. Løse koblinger mellom ulike faginteresser i skolen kan gjøre det utfordrende å lede arbeidet med mål om felles praksis. Et mangfold av intensjoner i LK20 bidrar til at verdiløftet kommer i bakgrunnen for det vi har valgt å kalle for elevresultater i fagløftet. Både skolemyndigheter og skoleledere må anerkjenne at det skal og bør være et stort tolkningsrom i arbeidet med å realisere intensjoner i læreplanverket, der det kan finnes mange ulike løsninger for å nå målet. Skolemyndighetenes og skolelederes rolle vil innebære å skape trygghet på at det å velge ulike strategier og praksiser likevel bidrar til målet. Denne tryggheten må avstemmes mot behovet for resultater og kontroll av lokale og sentrale styringsnivåer. Det er vanskelig å gi et klart svar på hvordan oppfyllelse av læreplanens intensjoner “bør” se ut på de enkelte skolene. Det er viktig å anerkjenne og skape trygghet for at selve iverksettelsen overlates til de profesjonelle pedagogiske aktørene: lederne og lærerne.

4.3 Funn fra delprosjekt 3.1

Delprosjekt 3.1 (Fagfornyelsen i møtet med klasseromspraksiser) har undersøkt læreres undervisning og elevers læring om de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Funnene er basert på seks omfattende casestudier på tre ungdomsskoler og tre videregående skoler.

Læreres fortolkning av læreplanverket og sentrale begreper i LK20

Mange lærere ser på de tverrfaglige temaene som en invitasjon til samarbeid mellom lærere og tverrfaglige undervisningspraksiser. Dybdelæring som begrep blir i liten grad tatt i bruk for å utvikle og fortolke undervisningspraksiser. Verdiløftet er heller ikke noe lærerne vektlegger i nevneverdig grad. De uttrykker likevel viktigheten av å ivareta den enkelte elev og knytter disse prosessene til skolens dannelsingsoppdrag. Kompetansemålene har beholdt sin sterke stilling. Når lærerne skal lage et undervisningsopplegg, identifiserer de hva de anser som aktuelle kompetansemål i fagene som involveres, som da til en viss grad blir styrende i undervisningen. Lærerne er stort sett positive til hvordan kompetansemålene i LK20 åpner for kreativitet og et stort fortolkningsrom, og de vektlegger mulighetene dette gir for undervisningsplanleggingen.

Bygging av læringsmiljø: relasjoner og fellesskap

Funnene fra klasseromsstudiene viser at lærere vektlegger utviklingen av et godt og støttende læringsmiljø i arbeidet med de tverrfaglige temaene, hvor de legger stor vekt på relasjoner og relasjonsbygging når de lager og gjennomfører tverrfaglige undervisningsopplegg. Lærerne arbeidet med relasjonsbygging på både individ-, klasse- og skolenivå. Lærerne brukte for eksempel helklassesamtalene til å bygge 'vi-følelsen', noe de gjorde ved å bruke elevenes individuelle bidrag og erfaringer som ressurser for å styrke fellesskapet. Undervisningsoppleggene inneholdt oppgaver, aktiviteter og elevprodukter som hadde som mål å fremme positive erfaringer, enten på gruppe-, klasse- eller på skolenivå. Gruppeaktiviteter var en sentral del av undervisningen ved alle skolene, og undervisningsoppleggene ga mange eksempler på hvordan gruppearbeid kan styrke læringsfellesskapet.

Elevsamarbeid

Funnene viser også at samarbeid mellom elever er en sentral del av arbeidet med de tverrfaglige temaene. Elevene gir tydelig uttrykk for at de verdsetter å jobbe med andre elever. Analysene av klasseromsaktivitetene viser at to former for samarbeid blir særlig tydelige i arbeidet med de tverrfaglige temaene: 1. Samarbeid i form av *samhandling* som innebærer sosial interaksjon og gjensidig avhengighet. Vi ser at denne samarbeidsformen støtter faglig læring ved at elevene får rom for å dele innhold, perspektiver og tolkninger. 2. Samarbeid som *arbeidsdeling* som innebærer at oppgaver blir fordelt mellom deltakere. Denne formen for samarbeid er vanligst. Arbeidsdeling er hensiktsmessig i arbeid som strekker seg over tid. Imidlertid ser vi at denne arbeidsformen sjelden bidrar til at elever utforsker tematikker i dybden. Vi ser at det er

utfordrende for elevene å håndtere uenigheter som kan oppstå i samarbeid. Observasjonene tyder også på at det lite eksplisitt undervisning om hvordan elevene kan samarbeide konstruktivt, herunder det å håndtere uenighet.

Elevmedvirkning

Lærerne uttrykker at tverrfaglige prosjekter gir gode muligheter for å tilby elever både valgfrihet og medbestemmelse i læringsarbeidet. Videre viser observasjonene av undervisningen at en vanlig form for elevmedvirkning er å gi elevene mulighet til å være med på å bestemme innholdet eller aktivitetene i undervisningen. Inkludering av elevenes hverdagserfaringer og livsverdener i undervisningen er også en viktig form for elevmedvirkning som vektlegges. Vi har skilt mellom smale og brede former for elevmedvirkning. Den smale handler om at elever skal kunne påvirke innholdet i undervisningen. Den brede forståelsen av elevmedvirkning legger opp til at elevene også kan påvirke rammene for undervisningen. Videre finner vi at balansegangen mellom lærerstyring og støtte på den ene siden og elevenes selvstendighet på den andre, fremstår som krevende – uavhengig av om det er en smal eller bred forståelse av elevmedvirkning som legges til grunn.

Forholdet mellom elevenes hverdagserfaringer og fagkunnskap

Funnene våre viser at undervisningsopplegg om de tverrfaglige temaene gir elevene gode muligheter til å bygge videre på tidligere erfaringer og interesser i arbeidet med fagstoff. Alle undervisningsopplegg handlet om temaer som knytter seg til elevenes egne liv, og som adresserer samfunnsutfordringer som preger unges liv i dagens samfunn. På tvers av skolene inviterte lærerne elevene til å dele sine hverdagserfaringer, både i gruppesamtaler og helklassesamtaler. Her bidrar elevene også spontant med fortellinger fra egne liv utenfor skolen som bidrar til å kontekstualisere praten om fagstoff. Likevel ser vi at elevenes hverdagserfaringer ofte forblir på et erfaringsnivå; det vil si at de i mindre grad blir satt i sammenheng med fagkunnskap og begreper. Dette handler om at lærerne i mindre grad er bevisste på betydningen av det å eksplisitt bygge på, integrere og skape koplinger mellom elevenes hverdagserfaringer og faglige kunnskap i klasseromssamtalene.

Bruk av digitale læringsressurser i arbeid med de tverrfaglige temaene

Våre studier viser at klasserommet er gjennomgående digitalisert. Selv i de tilfeller hvor lærebøker var tilgjengelig i klasserommet, ble de i liten grad brukt aktivt i læringsarbeidet. Videre finner vi at de digitale ressursene bidrar til å strukturere læringsprosessene og tema som elevene jobber med. Vi finner også at elevene er gode til å søke, finne og sammenstille informasjon fra flere kunnskapskilder, samt bruke kilder som er vurdert som troverdige av lærerne. Samtidig ser vi at elevene i liten grad bearbeider og diskuterer om de har forstått innholdet kildene. Bruk av kilder i læringsarbeidet er derfor i liten grad kjennetegnet av en dybdeorientering. En slik dybdeorientering etterspørres også i liten grad av lærerne.

Videre finner vi at bruken av generative kunstig intelligens introduserer nye dynamikker i klasserommet. Mens noen elever anvender GenKI, som ChatGPT, som støtte i egen

oppgaveutførelse, varierer det i hvor stor grad elever delegerer oppgaver til språkmodellene. Vi finner at det kun i liten grad er utviklet pedagogiske strategier for hvordan GenKI kan støtte elevenes læring.

Elevenes arbeid med elevprodukter

Elevproduktene er en sentral del av undervisningen om tverrfaglige tema. Funnene viser at lærerne legger opp til at elevene kan lage varierte og sammensatte elevprodukter, der elevene har stor frihet i utformingen av produktenes form og innhold. Dette opplever elevene som positivt og engasjerende. Valgfriheten og variasjonen innebærer også en mulighet for inkludering og differensiering, ved at elevenes forskjellige interesser, kompetanser og faglige styrker kan komme til uttrykk og anerkjennes i læringsarbeidet og klassefellesskapet. Arbeidet med elevproduktene skaper også engasjement og refleksjon ved at elevene får mulighet til å formidle noe til andre. Samtidig finner vi at valgfrihet oppleves som frustrerende for noen elever, og gjør det mulig for enkelte å trekke seg ut av samarbeidet (samhandlingen) om elevproduktene. Vi finner også at innholdet i elevproduktene i liten grad blir presentert og diskutert i læringsfellesskapet, og blir dermed ikke gjort til gjenstand for felles refleksjon omkring samfunnsutfordringer.

Tverrfaglige tilnærminger og fagenes rolle

I forskningslitteraturen skilles det gjerne mellom tre tverrfaglige undervisningsformer: flerfaglighet, tverrfaglighet og transfaglighet. Analysene våre viser at en flerfaglig tilnærming tydeliggjorde enkeltfagenes perspektiver, begreper og metoder i arbeidet med det tverrfaglige temaet. Et spørsmål som likevel melder seg, er hvorvidt en slik flerfaglig tilnærming med en svak integrering av fagene gjør det mulig for elevene å utvikle en helhetlig forståelse av samfunnsutfordringene. I tverrfaglige tilnærminger trådte samfunnsutfordringene tydeligere frem, samtidig med at fagenes perspektiver, metoder og begreper ble anvendt i elevenes arbeid. I denne type tilnærming var det ofte én lærer som ivaretok alle de inkluderte fagene, eller at ett fag ble ansett som et "hovedfag". Transfaglighet kjennetegnes av at fagdisiplinene overskrides og at de enkelte fag underordnes autentiske og samfunnsrelaterte problemstillinger og arbeidsmåter. Her fant vi at det var noe uklart hvordan de ulike fagene bidro med perspektiver, begreper og metoder for å kunne støtte en sammensatt og fagovergripende forståelse av samfunnsutfordringene.

Forståelsesinnganger og konfliktperspektiver

Elevene møter aktuelle samfunnsutfordringer i undervisningen om de tverrfaglige temaene og lærer for eksempel om internasjonale konflikter, plastforurensing i havet og hvordan ivareta helse, miljø og sikkerhet på arbeidsplassen. De får mulighet til å utvikle holdninger til blant annet rettighetsspørsmål, bærekraftig forbruk og svart arbeid. Elever får også erfare hvordan det oppleves å møte uenighet, og de øver på å samarbeide. Det ligger et ytterligere potensiale i å vektlegge kunnskap som setter samfunnsutfordringene inn i større sammenhenger og åpner for ulike handlingsmuligheter, ikke bare individuelt, men også kollektivt og politisk. Videre finner vi at skolene er forsiktige med å tematisere samfunnsutfordringenes konfliktstoff som

del av arbeidet med de tverrfaglige temaene. Dette kan føre til at viktige motsetninger og spenninger nedtones, og kan gjøre det vanskeligere å utvikle en forståelse som tar stilling til de etiske og politiske spørsmålene som melder seg. Kritisk tenkning, som en viktig del av dybdelæring, kunne fått en større plass i arbeidet med de tverrfaglige temaene.

4.4 Funn fra delprosjekt 3.2

I delprosjekt 3.2 (Utvikling og analyse av indikatorer for implementering av sentrale begreper i fagfornyelsen) ble det gjennomført to nasjonale spørreundersøkelser; en spørreundersøkelse til 9. klassinger og en spørreundersøkelse for lærere i ungdomsskolen. Disse spørringene ble gjentatt ved de samme skolene over en periode på fire år. I elevspørreundersøkelsen undersøkte vi elevenes opplevelser av skole og læringsmiljø, deres trivsel, motivasjon og læringstilnærminger, samt holdninger til innholdet i de tverrfaglige temaene. Spørreundersøkelsene for lærere ble gjennomført blant lærerne ved de samme skolene på de samme undersøkelsestidspunktene. Disse spørringene inkluderte spørsmål om lærernes undervisningsmetoder, erfaringer med å undervise de tverrfaglige temaene, organiseringen av undervisningen av de tverrfaglige temaene, synspunkter om hva som kan forbedre undervisningen av de tverrfaglige temaene og behov for etterutdanning.

Funn knyttet til dybdelæring, kritisk tenkning og å lære å lære

Med hensyn til fagfornyelsens mål om å fremme dybdelæring, kritisk tenkning og elevenes evne til å lære å lære, tyder lærernes rapportering på at intensjonene i stor grad følges opp gjennom omfattende bruk av undervisningstilnærminger som er egnet til å støtte utviklingen av slik kompetanse. I tillegg ser vi også en svak økning i bruken av disse undervisningstilnærmingene igjennom perioden som er undersøkt.

For elevene finner vi ingen klare endringer i den undersøkte perioden. Følgelig ser ikke læreplanens intensjoner ut til å ha nådd elevene på dette området. Elevenes svar knyttet til motivasjon indikerer at de relativt sjelden opplever lærestoffet som interessant og engasjerende. Videre er mange elever relativt strategiske med hensyn til hva de bruker tiden sin til, noe som blant annet kan innebære at de først og fremst prioriterer det stoffet som de blir testet i – og gutter rapporterer dette i noe større grad enn jenter.

Ellers viser resultatene at de fleste elever har moderat kunnskap om strategier for å vurdere om informasjon de finner på internett er troverdig eller sann. De fleste elevene rapporterer imidlertid at de har relativt høy bevissthet om egne læreprosesser, noe som blant annet vil si at de kan avgjøre når de har forstått noe og at de vet hvilke læringsstrategier som er effektive i ulike situasjoner. Fra omfattende forskning på elevers metakognisjon vet vi imidlertid at svært mange elever overestimerer sine metakognitive ferdigheter, og at det er forskjell mellom å ha kunnskap om metakognitive prosesser og det å ha internaliserte metakognitive ferdigheter.

Funn knyttet til trivsel, klasse- og læringsmiljø

De fleste elever opplever at læringsmiljøet i klassen i stor grad er mestringsfokusert, det vil si at fokuset først og fremst ligger på elevenes egen utvikling og ikke på det å sammenligne seg

med andre eller skoleprestasjoner alene. Mestringsfokus er også høyt prioritert i lærernes undervisning, og er noe som kan understøtte motivasjonen til elever på alle mestringsnivå. Likevel er det en gruppe elever som opplever klassemiljøet som utrygt og som sannsynligvis unngår viktige læringssituasjoner fordi de frykter for å dumme seg ut.

Når det gjelder trivsel og sosialt læringsmiljø, opplever flertallet av elevene at de får moderat støtte fra lærerne og medelever. Likevel avdekker variasjonen i resultatene at det er et betydelig antall elever som ikke opplever dette i samme grad. Lærerne, på sin side, opplever klassemiljøet som relativt godt, men rapporterer samtidig at det blir stadig flere elever som ikke fungerer sosialt tilfredsstillende i klassen. Ellers opplever de fleste elevene skolen som moderat meningsfull, hvilket også er det eneste av de nevnte begrepene som viser en svak positiv utvikling over tid.

Funn knyttet til elevens livsmestring

Samlet sett tyder resultatene på en positiv utvikling i elevenes læring om mentalt helsefremmende tiltak på skolen og i deres kunnskap om strategier for å håndtere utfordringer i skolehverdagen. De fleste elever opplever at de har relativt høy innflytelse på eget liv og egen livssituasjon, men det er en svak nedadgående trend i den undersøkte perioden. Det er tydelige kjønnsforskjeller både i elevenes opplevelse av å være aktør i eget liv og i det å rapportere å ha lært om mental helse på skolen. Jenter skårer betydelig lavere enn gutter. Resultatene indikerer at man har gjort noen fremskritt i tråd med læreplanens intensjoner for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Samtidig peker funnene i retning av et behov for å legge til rette for undervisning og aktiviteter som særlig retter seg mot å ivareta jentenes behov, interesser og erfaringer.

Elevenes rapporteringer knyttet til de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling

Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap ble fanget inn av tre målinger av elevers holdninger eller handlingskompetanse knyttet til medborgerskap. Elevene vektlegger gjennomgående et personlig medborgerskap, for eksempel at det er viktig å lytte til andres synspunkter, vise respekt og anerkjenne andres rett til egne meninger. Jenter tillegger dette betydelig større vekt enn gutter. Elevene er imidlertid mindre villige til å delta i ulike former for aksjoner – lovlige eller ulovlige – for eller mot et tema de mener er av stor betydning for samfunnet (aksjonsrettet medborgerskap). Videre ga de uttrykk for moderat vilje til å delta i politiske diskusjoner og engasjere seg både i nærmiljøet og i større internasjonale spørsmål (konvensjonelt medborgerskap). Denne sistnevnte formen for medborgerskap viste imidlertid en moderat positiv utvikling i perioden. Disse resultatene stemmer for øvrig godt overens med funn gjort i den internasjonale ICCS-undersøkelsen.

Med hensyn til bærekraftig utvikling, svarer elevene nær midten av skalaen når det gjelder kunnskap om handlingsmuligheter, tiltro til egne handlinger og villighet til å handle. Også her ser vi betydelige kjønnsforskjeller hvor jenter uttrykker betydelig sterkere tro på at eget bidrag hjelper, og at de er villige til å handle. Analysen viser imidlertid en tydelig synkende tendens,

noe som indikerer at elevenes engasjement og tro på bærekraftig utvikling er lavere på slutten av den perioden vi har undersøkt.

Lærernes møte med de tverrfaglige temaene

Lærerne er i stor grad positive til de tverrfaglige temaene slik de omtales i læreplanverket, og de er særlig positive til at disse temaene skal integreres som et felles ansvarsområde på tvers av fagene. Vi ser imidlertid at lærerne uttrykker en noe mindre positiv holdning til de tverrfaglige temaene gjennom den undersøkte perioden, med det største fallet mellom første og andre år. Videre finner vi at holdningene til de tverrfaglige temaene varierer noe med skoletilhørighet og fagtilknytning. Det mest markante funnet er at matematikklærere er langt mindre positive til de tverrfaglige temaene enn andre lærere.

Det er relativt stor variasjon i hvordan undervisningen av de tverrfaglige temaene organiseres, og mange lærere uttrykker enighet i at undervisningen kan styrkes gjennom tydeligere prioriteringer og større medvirkning fra alle relevante aktører. Et særskilt funn er at lærerne i mindre grad opplever det som enkelt å integrere temaet folkehelse og livsmestring i undervisningen. Videre ser vi at undervisningen av dette tverrfaglige temaet i mindre grad kontekstualiseres til forhold utenfor skolen og elevenes eget liv.

De fleste lærerne oppga at de i noen grad har behov for etterutdanning, både når det gjelder generelle pedagogiske metoder (for eksempel tilrettelegging for kritisk tenkning eller arbeid med enkeltelevers motivasjon) og didaktikk knyttet til undervisning i de tverrfaglige temaene.

Læringsfremmende faktorer og skoleprestasjoner

Resultatene viser at både individuelle faktorer som kan fremme læring, elementer ved læringsmiljøet og generell livsmestring har signifikante, men overveiende svake sammenhenger med elevenes skoleprestasjoner. Motivasjon for tenkning, som regnes som en individuell forskjell, og opplevelse av autonomistøtte fremstår som de mest robuste prediktorene av skoleprestasjoner. Dette indikerer at elevenes iboende motivasjon for å løse mentalt krevende oppgaver og opplevelse av å bli møtt med tillit og tilpasset støtte kan ha betydning for skoleprestasjoner. Livsmestringsfaktorene har derimot svært svake sammenhenger med karakterer og nasjonale prøver, noe som kan reflektere at disse ferdighetene først og fremst er verdifulle i seg selv og ikke direkte knyttet til akademiske prestasjoner. Kontroll for tidligere resultater på nasjonale prøver i 5. trinn antyder at tidlige faglige ferdigheter i stor grad fanger opp mye variasjonen som ellers kunne vært tilskrevet individuelle egenskaper eller læringsmiljø.

4.5 Funn fra Spørsmål til Skole-Norge

Som nevnt har EVA2020-prosjektet utviklet et sett med spørsmål som har vært inkludert i den gjentakende undersøkelsen Spørsmål til Skole-Norge til lokale skolemyndigheter og skoleledere (Bergene mfl., 2024; Bergene mfl., 2023; Bergene mfl. 2022; Bergene mfl., 2021; Rogde mfl., 2020). Tilsvarende utviklet vi også spørreskjemaet som ble brukt i de ekstra spørringene til lærere om fagfornyelsen (Vika, 2021; Bergene mfl., 2025). Begge

undersøkelsene ble gjennomført av NIFU på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. I det følgende sammenfatter vi noen utvalgte funn.

Hovedundersøkelsen til lokale skolemyndigheter og skoleledere

Resultater fra de fire siste av de fem undersøkelsene med spørsmål til et utvalg skoleledere og lokale skolemyndigheter er rapportert i detalj i egne rapporter fra NIFU¹ (Bergene mfl., 2024; Bergene mfl., 2023; Bergene mfl., 2022; Bergene mfl., 2021). I den siste rapporten sammenfattes også noen av de viktigste utviklingstrekkene for de fem årene hvor spørsmål om LK20 har vært inkludert (Bergene mfl., 2024). I det følgende gir vi en svært komprimert og overordnet beskrivelse av noen sentrale funn fra skoleledernes svar. Generelt er funn for lokale skolemyndigheter mindre robuste, fordi disse spørsmålene er besvart av et relativt lavt antall. Hvis vi likevel skal generalisere noe om funnene fra lokale skolemyndigheter, så er det en gjennomgående tendens til at de gir tilslutning til de fleste utsagn i enda sterkere grad enn skolelederne. Vi gir her konkrete resultater i form av omtrentlige andeler som har gitt tilslutning til de ulike utsagnene (prosentandeler for “Enig” + “Svært enig” eller “I stor grad” + “I svært stor grad”).

En helt overordnet tolkning av resultatene på tvers av de helt spesifikke spørsmålsformuleringene er at begge disse respondentgruppene, uavhengig av skoleslag, gir en sterk tilslutning til noen av viktigste intensjonene med de overordnede elementene i det nye læreplanverket grunnskolen. Mer enn 90 % av skoleledere og eiere i alle de fem undersøkelsesårene uttrykker at læreplanen ivaretar det brede formålet for norsk skole, at læreplanene er et godt verktøy for å sikre progresjon i fagene, at kjerneelementene gir en tydelig retning for valg av faglig innhold, at det nye kompetansebegrepet ligger til grunn for skolens arbeid med læreplanene og at de nye læreplanene gir en tydelig retning for arbeidet med de tverrfaglige temaene. Det er også høy tilslutning til en rekke andre utsagn knyttet til de overordnede ambisjonene for læreplanen, knyttet til eksempelvis organisering av de tverrfaglige temaene og læreplanen som et redskap for vurdering. For spesielt ett utsagn skiller lederne seg i videregående skole fra lederne i grunnskolen, nemlig en påstand om at de nye læreplanene bidrar til mindre stofftrengsel i fagene. For begge skoleslagene er tilslutningen fallende fra en høy startverdi (over 80 % støtte i 2020), med en tilslutning for videregående skole som er nede i 38 % det siste året.

Fra spørsmålene til skolelederne knyttet til *roller og ansvar* i forbindelse med arbeidet med de nye læreplanene, er det kun 20-30 % av skolelederne som mener at de har fått nok tid til å forberede innføringen, og dette er tall som holder seg stabilt over tid. Det er også et mindretall av skolelederne som gir tilslutning til utsagn om at lokale skolemyndigheters rolle i arbeidet har vært tydelig eller at lokale skolemyndigheter gir føringer i arbeidet. De rapporterer imidlertid om at de oppfatter sin egen rolle som rimelig tydelig (ca. 75 % tilslutning gjennom de fem undersøkelsene). Det er også interessant å registrere at arbeidet innledningsvis i større grad er organisert som et samarbeid på tvers av skoler i kommunen, mens det over tid gradvis

¹ Resultater som vi oppgir fra den første undersøkelsen i 2020 er basert på egne analyser

blir et ansvar som overlates til den enkelte skole – en tendens som er mest markant for de videregående skolene. Dette siste funnet kan også sees i sammenheng med utsagn knyttet til det overordnede temaet *planer og strategier* hvor et mindretall gir tilslutning til et utsagn om de har systematisk oppfølging av arbeidet med læreplanene. Til sammen reflekterer disse utsagnene – og flere andre utsagn som kan knyttes til tiltak og satsinger som er nødvendige i oppstartfasen – at lederne etter de to første årene mer eller mindre oppfatter den nye læreplanen som etablert og “business as usual”. Når det gjelder skolenes arbeid med planlegging, er det også verdt å merke seg at om lag en av fire skoler i hele perioden sier at de justerer fag- og timefordelingen for å ivareta de tverrfaglige temaene.

For temaet *støtteressurser og kompetanseheving* er det mest sentrale funnet at et tydelig flertall av skolelederne rapporterer at kompetansehevingstiltak først og fremst skjer innen den enkelte skolen, mens det i mindre grad rapporteres å bli gjennomført som et samarbeid på tvers av skoler. Nok en gang er denne tendensen tydeligst i svarene fra skoleledere i videregående skoler.

Under temaet *utfordringer med gjennomføring av fagfornyelsen*, var det ingen markerte store problemer som ble rapportert, men en betydelig andel av skolelederne (30-50 % på tvers av skoleslag og over undersøkelsesår) mener det er for lite tid til forberedelser og til samarbeid mellom lærerne.

I de fire siste undersøkelsesårene var det også inkludert et sett med utsagn knyttet til innføringen av de tre tverrfaglige temaene. Et flertall av skolelederne i både grunnskole og videregående skole rapporterte at alle de tre tverrfaglige temaene var prioriteringer ved sine skoler, og at dette er temaer som lærerne er høyt motiverte for og kompetente til å undervise i (50-70% tilslutning på tvers av flere utsagn – med de lavere verdier for utsagn knyttet til å vurdere lærernes kompetanse). Teamet folkehelse og livsmestring fremstår som det tverrfaglige temaet som lokale skolemyndigheter rapporterer å prioritere noe høyere enn de to andre temaene. Spesielt rapporterer lederne på grunnskolene gjennomgående at dette er høyt prioritert (ca. 75%).

Tilleggsundersøkelsen til lærere

Tilleggsundersøkelsen til lærerne i 2020 og 2024 hadde spørsmål som lå nærmere undervisningspraksiser enn spørsmålene til skolelederne og de lokale skolemyndighetene (Vika, 2021; Bergene mfl., 2025). Et sett med utsagn knyttet til påstander om overordnede aspekter ved de nye læreplanene var imidlertid svært like. Noen av utsagnene var modifisert slik at de var rettet mot lærerens undervisningsfag, mens utsagnene til skolelederne var rettet mot alle fag (for eksempel “Kjerneelementene gir tydelig retning for valg av innhold i fagene” (skoleledere) vs. “Kjerneelementene gir tydelig retning for valg av innhold i mitt undervisningsfag” (lærere). Dessuten svarte lærerne på en annen skala enn skolelederne, og dette gjør det vanskelig å sammenlikne svarene fra lærerne med svar på tilsvarende spørsmål til skolelederne. Mens om lag 90 % av skolelederne svarte at de var enige eller svært enige i mange av disse utsagnene, er det om lag 50-60 % av lærerne som støtter likelydende utsagn i sterk eller svært sterk grad. Det er en tydelig nedgang i andelen lærere som gir tilslutning til

alle disse utsagnene (nedgang på om lag 10-15 prosentpoeng fra 2020 til 2024). Noen eksempler på utsagn med betydelig nedgang er listet opp nedenfor:

- Det er en god sammenheng mellom overordnet del “verdier og prinsipper” og læreplanen i mitt undervisningsfag (nedgang fra 54 % til 41 % tilslutning)
- Læreplanverket vil kunne sikre progresjon i mitt undervisningsfag (nedgang fra 48 % til 35 % tilslutning)
- Læreplanverket gir tydelig retning for arbeidet med de tverrfaglige temaene (nedgang fra 42 % til 31 % tilslutning)
- Læreplanverket bidrar til å styrke arbeidet med elevenes digitale kompetanse (nedgang fra 38 % til 22 % tilslutning)

Et annet sett med utsagn ba lærerne om å vurdere om de nå gjør mer av ulike aktiviteter og undervisningsformer enn før. For et flertall av disse aktiviteten oppgir en stor andel lærere at de er like vanlige nå som tidligere. Både i 2020 og i 2024 var det imidlertid en betydelig andel lærere som rapporterte at de har mer utforskende læringsaktiviteter og at de bruker digitale læringsplattformer/digitale læringsressurser oftere. Det er også flere lærere som rapporterer at de i større grad har elevsamarbeid i små grupper eller par. Undervisningsvurdering rapporteres også å forekomme hyppigere.

I tillegg var det et sett med utsagn om organiseringen av de tverrfaglige temaene ved lærerens skole. For de fleste utsagnene svarer flest lærere at dette i noen grad skjer ved sin skole, og andelen har holdt seg rimelig konstante fra 2020 til 2024, med en svak nedgang for de fleste formene for undervisningsorganisering. Om lag halvparten av lærerne svarer at skolene i alle fall i noen grad setter av egne timer/dager eller uker hvor ett eller flere tverrfaglige temaer blir spesielt vektlagt. Mer enn 60 % rapporterer at skolene i noen (eller sterkere) grad har egne planer for de tverrfaglige temaene, at de tverrfaglige temaene er organisert som et samarbeid på tvers av flere fag og at skolene har et spesifikt satsningsområde knyttet til ett eller flere tverrfaglige temaer. Et utsagn om at de tverrfaglige temaene dekkes av undervisningen i enkeltfagene rapporteres å skje i størst grad. Over 80 % av lærerne sier at dette skjer i noen (eller sterkere) grad på sin skole, og dette er det eneste utsagnet med en svak økning mellom de to undersøkelsesårene.

Det er også tydelig at de aller fleste lærerne mener at de er godt forberedt til å undervise de tverrfaglige temaene, og andelen som rapporterer å være godt forberedt er økende fra 2020 til 2024 (fra omtrent 60 % til 70 %).

Vi spurte også om den nye læreplanvisningen og planleggingsverktøyet. Oppsummert viser lærernes svar at de aller fleste mener at den nye læreplanvisningen er et godt verktøy som bidrar til å vise sammenheng mellom skolens fellesverdier, de tverrfaglige temaene og undervisningsfagene, gir god støtte for å planlegge undervisningen og tilgang til gode undervisningsressurser. For alle utsagnene er det en tendens at noe færre lærere gir tilslutning til disse utsagnene om den nye læreplanvisningen. Til tross for at læreplanvisningen har stor støtte, er det likevel svært mange lærere som rapporterer at de ikke i det hele tatt eller i liten

grad bruker det såkalte planleggingsverktøyet. Andelen som rapporterer at de i liten grad bruker dette verktøyet har økt fra 46 % i 2020 til 65 % i 2024.

Lærerne ble også bedt om å angi i hvilken grad de har tilgang til gode læringsressurser, med et spesielt fokus på digitale læringsressurser. Her rapporterer de fleste lærerne (70-80 %) at de i noen (eller sterkere) grad har tilgang til gode digitale læringsressurser og at de har tilgang til gode læringsressurser generelt for å undervise etter de nye læreplanene. Omtrent 60 % av lærerne svarer at den nye læreplanen i noen (eller sterkere) grad har ført til at de i større grad anvender digitale læringsressurser og/eller nye læringsressurser. For disse spørsmålene er endringene fra 2020 til 2024 helt ubetydelige. I 2024 fikk lærerne også et sett med spørsmål om tilgangen til gode digitale og papirbaserte læringsressurser knyttet til de tre tverrfaglige temaene. Lærerne oppgir at de har bedre tilgang på digitale læringsressurser enn papirbaserte. Mens 30-40 % av lærerne sa at de i stor eller svært stor grad har tilgang til gode digitale læringsressurser, var det kun 10-15 % av lærerne som ga tilsvarende svar for tilgangen til gode papirbaserte læringsressurser innen de tre tverrfaglige temaene. Tilgangen for både digitale og papirbaserte ressurser rapporteres å være noe bedre for temaet bærekraftig utvikling.

Til sist var det en serie med utsagn knyttet til kompetanseutvikling. I tråd med spørsmålene rapportert ovenfor om lærerne føler seg godt forberedt til å undervise de tverrfaglige temaene, rapporterer også et flertall av lærerne at de i stor eller svært stor grad har tilstrekkelig med kompetanse til å gjennomføre fagfornyelsen, og denne andelen også økt betydelig fra 2020 til 2024 (fra 56 % til 68 %). Det er imidlertid litt overaskende at andelen lærere som rapporterer at de ikke i det hele tatt eller i liten grad har gjennomført eller fått tilbud om relevant kompetanseutvikling i forbindelse med iverksettingen av fagfornyelsen holder seg ganske høyt (om lag 30-40 % i begge undersøkelsesårene).

4.6 Funn fra studie om verdiløftet

Verdiløftet er Stortingets navn på intensjonen om at fagfornyelsen skulle “innlemme formålsparagrafens fellesverdier i alle fag og på alle nivåer i skolen (Innst. 19 S (2016–2017), s. 9). Som oppsummeringen av funnene fra AP1 har fått frem (se 4.1 ovenfor), har det i forsøket på å skape sammenhenger tekstmessig mellom opplæringslovens formålsparagraf, overordnet del og læreplanene for fag skjedd en modifisering av formålsparagrafens verdigrunnlag. EVA2020 har avlevert en rapport der verdiløftet er gjenstand for analyser (Kvamme, 2025). I tillegg til analyse av læreplanprosessen trekker denne rapporten også veksler på data fra de andre arbeidspakkene med intervjuer av skoleledere og observasjoner av læreres undervisningspraksiser. Samtidig fører rapporten sammen verdiløftet med en annen sentral intensjon i LK20, innføringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Rapporten har to forskningsspørsmål.

- For det første reiser rapporten spørsmålet om hvordan skolens verdier blir løftet og modifisert i LK20, både i læreplanprosessen og i oppfølgingen på lokale skolemyndighetsnivå- og skoleledernivå og blant lærere.
- For det andre undersøker rapporten hvordan det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling blir synliggjort i LK20 på ulike nivåer med vekt på hvilke verdier som her

fremmes. Forskningsinteressen er her hvordan temaet bidrar til gjennomføringen av verdiløftet.

I rapportens analyser er det noen funn som er særlig fremtredende. Verdiløftet innebærer en praksisorientering og individorientering som løfter frem elementer i formålsparagrafen som der ikke er formulert som verdier. Eksempler er 'skaperevne, engasjement og utforskertrang' og 'kritisk tenkning'. Dette er synlig i overordnet del og forsterkes i utformingen av læreplaner i fag, der slike elementer også er knyttet til en uttalt fagorientering. Verdier i overordnet del løftes her frem ut fra faglig relevans. I kompetansepakken 'Innføringen av nytt læreplanverk' er praksisorienteringen videreført innenfor rammen av skoleutvikling, noe det også er eksempler på i EVA2020s empiriske materiale på skoleledernivå.

Samtidig blir flere av formålsparagrafens fellesverdier mindre synlige i disse modifiseringsprosessene. I overordnet del gjelder det verdier som solidaritet, nestekjærlighet og tilgivelse, mens respekt for menneskeverdet og naturen og til dels likeverd er tydelig artikulert der. I læreplaner i fag er fellesverdiene enda mindre synlige, mens naturens verdi er vektlagt i noen fag. På denne måten skjer det en dreining fra et overordnet samfunnsperspektiv henimot et individperspektiv.

I dette modifiseringsarbeidet blir verdibegrepet utvidet fra å ligge på et overordnet nivå som beskriver samfunnets fellesverdier til å uttrykke en åpen verdsetting av elementer fra formålsparagrafen som befinner seg på ulike nivåer. Dette gjør at flere av verdiene trenger å kvalifiseres av andre verdier. I det empiriske materialet er det lite som tyder på at verdiløftet rommer spenninger, dilemmaer og verdikonflikter som kan melde seg i skolens undervisningspraksiser.

Innføringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling bidrar til verdiløftet på flere måter. I den nevnte kompetansepakken blir det poengtert at temaet henger sammen med verdiene i overordnet del og formålsparagrafen. Både i overordnet del, læreplaner i fag og i EVA2020s materiale fra klasserommet blir respekt for menneskeverdet knyttet til fremtidige generasjoner (i en vektlegging av klima), til dels er det også snakk om en verdsetting av naturen. Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling får frem at samfunnets fellesverdier har en institusjonsekstern side, som handler om at verdier skolen bygger på, også angår samfunnsliv og politikkutforming, både lokalt, nasjonalt og globalt. Det er ikke minst på denne måten fellesverdiene er uttrykk for en samfunnsdimensjon.

De undervisningspraksisene som EVA2020 har fulgt, viser hvordan det tverrfaglige arbeidet med bærekraftig utvikling støtter opp om praksisorienteringen i verdiløftet, med vekt på utforskning, deltakelse og relasjonsarbeid. I intervjuer med lærere trekkes skolens verdier sjelden inn i refleksjoner over undervisningspraksiser, men respekt for menneskeverdet kommer på ulike måter til uttrykk i lærernes ivaretagelse av elevene.

Selv om rapporten peker på en rekke sammenhenger mellom verdiløftet og det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, fremstår forbindelseslinjene som implisitte, både i overordnet del og i læreplaner i fag. Også i undervisningspraksisene pakkes verdiene sjelden ut. Dette

inntrykket styrkes av at verdikonflikter som melder seg når bærekraftig utvikling er tema for politikkutforming, ikke har en sentral plass i den observerte bærekraftundervisningen.

Kapittel 5: Prosessen mot et fornyet læreplanverk

I dette kapittelet retter vi oppmerksomheten mot utviklingen av læreplanverket. Vi ser nærmere på prosessen og strategiene som ble lagt til grunn for arbeidet. I tillegg til stortingsmeldingen bak fagfornyelsen (Meld. St. 28 (2015-2016)) og behandlingen av den (Innst. 19 S (2016–2017)), er Strategi for fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017c) og Plan for implementering (Utdanningsdirektoratet, 2017), viktig bakgrunnsmateriale for dokumentene som ble produsert underveis i prosessen frem til det vedtatte læreplanverket. Vi starter kapittelet med å belyse intensjonene som ble lagt til grunn for prosessen og funn fra våre analyser. Deretter ser vi nærmere på arbeidet knyttet til utviklingen av kjerneelementene og læreplanene for fag. Vi avrunder kapittelet med en kort oppsummerende konklusjonsdel.

5.1 Samskaping, involvering og samordning som prinsipper for læreplanutvikling

I Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* vektlegges det at fornyelsesarbeidet må bygge på involvering og åpne prosesser. Dette ble konkretisert i Strategi for fagfornyelsen som ble utarbeidet av departementet i enighet med partene (Kunnskapsdepartementet, 2017c) og Plan for implementering som ble utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2017). I planen legges tre prinsipper til grunn. *Involvering* knytter seg til en intensjon om at prosessen skal ha en brukerorientering og at aktuelle målgrupper involveres i prosessen. *Samskaping* skal bidra til at aktørene samarbeider og sørger for å sikre riktig kompetanse, kvalitet, engasjement og eierskap. Med prinsippet om *Samordning* forventes det at direktoratet, KD, Sametinget og partene i strategien og andre med eierskap til fagfornyelsen har en felles forståelse for mål og tiltak i fagfornyelsen slik at de ulike aktørene trekker i samme retning (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3-5).

I begrunnelsen for valget av disse tre sentrale prinsippene vises det til kunnskapsgrunnlaget fra evalueringen av Kunnskapsløftet LK06, der det pekes på at utdanningsmyndighetene til dels la en hierarkisk tilnærming til grunn for reformimplementering (Utdanningsdirektoratet, 2017, se også Aasen mfl., 2012). Samskaping og involvering skulle bidra til å unngå at styringen av fagfornyelsen ble oppfattet som ovenfra-og-ned. Prinsippet som ble lagt til grunn var at de som skal praktisere endringene, må være med å skape dem (Karseth mfl., 2020). Samskaping ble et nøkkelbegrep i myndighetenes strategi for å styrke utviklingsprosessene (Karseth mfl., 2022).

Våre analyser viser at intensjoner om involvering, samskaping og samordning ble godt ivaretatt i arbeidet med utvikling av læreplanverket (Karseth mfl., 2020). I prosessene frem mot iverksetting fremmet Utdanningsdirektoratet en styringslogikk med vekt på nettverk, partnerskap og involvering av profesjonen (Ottesen mfl., 2021). I prosessene ble det gjennomført innspillsrunder og høringer på ulike stadier i prosessen, og det var etablert et formalisert samarbeid med partene i strategien. Aktuelle målgrupper ble involvert og fikk anledning til å bidra med faglige innspill. Våre analyser viser at skolens ledelse, skolens profesjonsfellesskap og lokale skolemyndigheter oppfattet at denne styringslogikken bidro til å åpne for å legitimere ulike samarbeidsformer. Som sentral strategi i forberedelsesfasen av

fagfornyelsen ble det etablert nye og til dels omfattende strukturer for medvirkning mellom lokale skolemyndigheter, skolens profesjonelle aktører og eksterne bidragsytere; både fra privat sektor og fra universitets- og høyskolesektoren (Ottesen mfl., 2021). Et eksempel på involvering og samordning i den forberedende fasen er at lokale skolemyndigheter etablerte en ledergruppe der direktører og seksjonssjefer møttes for å formulere føringer og forventninger til skolelederne og lærerne. På disse møtene ble blant annet innholdet i samlinger for skoleledere og/eller lærere planlagt. Det ble etablert nettverk for rektorer som fungerte som arenaer for arbeidet med innføringen av fagfornyelsen, og det ble også opprettet ulike fagnettverk. Styringsdialogene ute på skolene utgjorde også en viktig arena i forberedelsesarbeidet knyttet til realiseringen av intensjoner i fagfornyelsen og LK20 (Ottesen mfl., 2021).

I Utdanningsdirektoratet sin plan ble det understreket at implementeringen var koblet til statlige kompetansetiltak som Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen (Dekomp). Våre analyser viser at for kommuner og skoler som inngikk samarbeidsavtaler med et eksternt kompetansemiljø kunne dette medføre utfordringer knyttet til det lokale strategiske arbeidet. For eksempel så vi at deler av strategiarbeidet kunne bli flyttet fra ansvarlig instans i kommunen eller på skolen over til det eksterne miljøet. En slik forflytning av ansvar kunne skje fordi kommunene “kjøpte” en strategiplan som var utarbeidet på forhånd og som deretter ble tilpasset arbeidet med fagfornyelsen. Vi fant også eksempler på motstand på skolene når programmene som ble tilbudt ikke passet med det som ble opplevd som skolens behov. På den andre siden viste analysene også at samarbeid med eksterne kompetansemiljøer tilførte viktige ressurser både i form av ny kunnskap, digitale verktøy og strukturer. På denne måten opplevde lokale skolemyndigheter og skolens profesjonelle aktører at fremdriften i skolens utviklingsarbeid ble styrket (Ottesen mfl., 2021). Skolens strategiske utfordring besto gjerne i å koble sammen det de oppfattet som nasjonale eller kommunale forventninger til arbeidet med iverksetting av LK20 og de utviklingsområdene som de allerede arbeidet med eller hadde valgt utfra skolens behov.

I Norge er det lange tradisjoner for partssamarbeid som “kjennetegnes av en demokratisk tradisjon for ledelse, involvering av fagforeninger og ansattes medvirkning og medbestemmelse” (Irgens, udatert). I arbeidet med fagfornyelsen er denne samarbeidstradisjonen fornyet gjennom systematikken som ligger i strategien. Mobilisering av aktører fra ulike deler av utdanningssystemet kan fremme løsninger ingen enkeltaktør kan utvikle på egenhånd. Samtidig vil løsningene som skapes i fellesskap ha en bred forankring på tvers av nivåer, noe som kan gjøre dem robuste og forutsigbare. Samskaping kan også bidra til å engasjere flere i demokratiske beslutninger, men det stiller krav til hvordan samskapingen utformes (Brix mfl., 2024)

I møte med komplekse utfordringer kan samskaping mobilisere ressurser (Torfing mfl., 2016) og bidra til engasjement og utarbeidelse av innovative og gjennomtenkte løsninger (McMullin, 2025). Men det kan oppstå styringsutfordringer når en slik strategi settes ut i livet. For eksempel peker Theisens og kollegaer (2016) på at effektiv styring krever både sterke nettverk og en sterk stat. I strategien for fagfornyelsen ble nettverket styrket gjennom sammensetningen av grupper og innlemming av aktører i innspillsrunder og høringer. Åpenheten i prosessene bidro

til å skape legitimitet for nettverkene og dermed styrke dem. Statens styrke vises gjennom den tydelige ansvarsfordelingen der viktige beslutninger skulle fattes i Kunnskapsdepartementet. Samspeillet mellom Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet synes stort sett å være uproblematisk, nettopp fordi roller og ansvar var tydelig definert og fordi det var åpenhet om dilemmaer og utfordringer underveis. Men kompleksiteten i slike styringsprosesser kan illustreres ved prosessen rundt plassering av de tverrfaglige temaene der det oppstod en diskrepans mellom departementet og direktoratet. Direktoratet fant at det var vanskelig å avgrense temaene til bare noen få fag, og inkluderte dem i utgangspunktet i nesten alle fag. Departementet ba om revurdering blant annet utfra målsetningen om å redusere fagenes innhold og å inkludere de tverrfaglige temaene der hvor de var en sentral del av innholdet i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Potensielle styringsutfordringer i en samskapt prosess håndteres gjennom ansvarsfordelingen der det slås fast at statlige myndigheter har ansvaret for de prioriteringene og beslutningene som må tas (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s 13).

I forskningslitteraturen fremstår begrepet samskaping “som et kontinuum av forståelser og praksiser” (Simonsson mfl., 2023, s.2), som alle til syvende og sist handler om medvirkning og involvering. Det kan derfor reises spørsmål om sammenhengen mellom de tre prinsippene i planen for implementering. I et kritisk perspektiv er det også mulig å stille spørsmål ved om en samskappingsprosess kan skjule hvordan makt utspiller seg. Selv om samskaping kan føre til at det etableres nye former for medvirkning, er det ikke sikkert at demokratiske og etiske prinsipper ivaretas. For eksempel kan det være en skjevhet når det gjelder hvem som inviteres inn i og hvem som faktisk deltar i samskappingsprosessene (Aastvedt & Sørensen, 2023). Myndighetene kan begrense samskaping, for eksempel gjennom lovverk eller andre typer føringer pålagt av folkevalgte organer på ulike nivå (Røiseland mfl., 2024). Et annet poeng er at instrumenter kan begrense muligheten for samskaping. Våre analyser viser hvordan fremdriftsplaner, lister over godkjente verb, maler for utfylling og kravene til digitalisering begrenset handlingsrommet for deltakerne i prosessene. Statens makt ble usynliggjort ved at det ble skapt et inntrykk av medvirkning hvor premissene var satt. Hovedinntrykket er likevel at læreplanprosessen i stor grad evnet å ivareta prinsippene om involvering, samskaping og samordning.

Informantene vi har intervjuet uttrykker at prosessen har ført til involvering også utenfor de formelle gruppene i et omfang som man ikke har sett ved tidligere reformer. Spørreundersøkelsen Spørsmål til Skole-Norge til skoler og skolemyndigheter gjennomført våren 2020 viser at de aller fleste skoler, kommuner og fylkeskommuner mener de fikk mulighet til å komme med innspill i forbindelse med utviklingen av læreplanverket (se Karseth mfl., 2020). Rundt 20 % av grunnskolene og rundt 35 % av de videregående skolene har jobbet systematisk med høringsutkastene og sendt innspill i høringsprosessene (Karseth mfl., 2022, s. 87). Men det betyr også at flertallet ikke har engasjert seg aktivt som institusjon (enkelpersoner kan likevel ha levert innspill). Selv om mange ikke engasjerte seg i innspillprosessene, viser tallene i undersøkelsen at en stor andel av skoler, kommuner og fylkeskommuner var godt i gang med å forberede innføringen av det nye læreplanverket våren 2020. Dette kan tyde på at prosesser av involvering, samskaping og samordning utspilte seg på lokalt nivå innenfor rammene som var satt sentralt (Karseth mfl., 2020).

Fra tidligere forskning vet vi at kommuners kapasitet til å iverksette utviklingsprosesser er forskjellig, og at det er utfordrende for lokale skolemyndigheter å ha det overordnede ansvaret for innføringen av reformer (Aasen mfl., 2012; Aasen mfl., 2015; Sivesind, 2013). Lokale skolemyndigheter kan oppleve det utfordrende å etablere prosesser som “treffer” hver enkelt av skolene. For å legge til rette for samskaping på alle nivåer peker Utdanningsdirektoratets Plan for implementering på at myndighetene må utvikle støtte- og veiledningsressurser som “kan brukes i fellesskap, og som kan bidra til utvikling av profesjonsfellesskapet” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). Kompetanseutvikling og utvikling av veilednings- og støtteressurser ble sett på som avgjørende i arbeidet med å bygge en felles forståelse av intensjonene.

5.2 Arbeidsprosessene i utviklingen av læreplanverket

Læreplanverket ble i hovedsak utviklet gjennom tre prosesser: Utvikling av overordnet del, utvikling av kjerneelementer og utviklingen av læreplanene for fag. Vi vil i det følgende særlig belyse de to siste utviklingsprosessene, men først knytte noen kommentarer til overordnet del.

En sentral intensjon i Meld. St. 28 (2015–2016) er at ny generell del skal “utdype de overordnede verdiene som opplæringen skal realisere, bidra til å binde sammen formålsparagrafen med læreplanene for fag og utdype forståelsen av hvordan målene kan bli konkretisert gjennom skolens arbeid med de enkelte fagene” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 20).

Kunnskapsdepartementet sendte forslag til ny generell del ut på høring 13. mars 2017 med høringsfrist 12. juni. I tillegg til en ordinær høringsrunde ble det lagt til rette for en prosess med høringskonferanser i de største byene. Disse konferansene besto av innledning fra politisk ledelse i KD, gruppesamtaler, forberedte kommentarer og paneldebatt. Invitasjon gikk åpent ut med ønske om “at høringskonferansen skal være en arena for konstruktive drøftinger som bidrar til å skape engasjement i høringen og som legger til rette for en bred og best mulig kvalifisert høring” (Kunnskapsdepartementet, 2017d).

Når det gjaldt utarbeidelsen av overordnet del, var den i sin avslutningsfase da Strategien for fagfornyelsen ble vedtatt. Det var Kunnskapsdepartementet som ledet den prosessen, ikke Utdanningsdirektoratet. På denne måten tok politisk nivå direkte ansvar for utformingen av overordnet del, og dette la grunnlaget for den videre prosessen som ble ledet av direktoratet.

5.2.1 Utvikling av kjerneelementer

Med fagfornyelsen introduseres *kjerneelementer* som et nytt begrep i norske læreplaner. Gjennom fastsettelse av kjerneelementer i fagene var hensikten å sikre en tydeligere faglig prioritering og progresjon, og bidra til at faget blir relevant og meningsfullt for eleven (Kunnskapsdepartementet, 2016). I Utdanningsdirektoratets plan for implementering understrekes det at prosessen i utviklingen av kjerneelementer skulle sikre åpenhet og bred involvering. Målet var ifølge planen å engasjere flest mulig i utviklingsprosessen.

På bakgrunn av innspill blant annet fra partene, nedsatte Utdanningsdirektoratet kjerneelementgruppene som fikk i oppdrag å gjennomføre en åpen prosess (sammen med direktoratet). Prosessen skulle munne ut i to leveranser: en tekst om kjerneelementene i det aktuelle faget, og en tekst som skulle synliggjøre begrunnelser og sammenhenger. Dette gjaldt blant annet sammenhengen mellom kjerneelementene og verdigrunnlaget, grunnleggende ferdigheter og tverrfaglige temaer (se Karseth mfl., 2020, s. 90). Utdanningsdirektoratet presiserer i mandatet at dette dreier seg om et nybrottsarbeid og at nærmere føringer vil komme. Gruppene skulle utvikle kjerneelementer for alle fag i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående opplæring (Karseth mfl., 2020). Arbeidet ble igangsatt med en oppstartsamling i juni 2017.

For å ivareta intensjonen om involvering og åpenhet, la Utdanningsdirektoratet opp til tre innspillsrunder underveis i tillegg til høringen. Våre analyser viser at noen av gruppene opplevde det som utfordrende å få innspill tidlig i prosessen, da det betydde at de måtte sende inn utkast som de anså som uferdige. Som prosess fungerte imidlertid arbeidet i kjerneelementgruppene i tråd med intensjonen om involvering, samskaping og samordning. Det ble opplevd som annerledes enn tidligere læreplanprosesser. Stort sett oppfattet våre informanter dette som en åpen og nyttig prosess.

Våre analyser viser også at det var særlig gjennom de ulike innspillfasene at rammene for kjerneelementene ble tydeliggjort. Disse rammene var det Utdanningsdirektoratet som fastsatte. Mens gruppene i starten arbeidet med mer omfattende tekster, var malen som ble lagt til grunn for den tredje runden mer detaljert og nedstrippet. Da handlet det om å utarbeide navn på kjerneelementene samt en kort beskrivelse av hva de inneholdt.

Et spørsmål som kan reises i tilknytning til denne prosessen, er hvordan den faglige kompetansen til deltakerne i kjerneelementgruppene ble utnyttet. Det å invitere flest mulig inn i utviklingsprosessen, bidro til involvering og engasjement. Samtidig fratok de nye føringene i innspillfasene kjerneelementgruppene mulighet til å arbeide mer langsiktig med kjerneelementenes beskrivelse, samt deres faglige innhold og progresjon. Dette kommer vi også tilbake til i kapittel 6.

Det at arbeidet var så åpent og lite definert i starten, innebar også at Utdanningsdirektoratets rolle ble helt sentral i å moderere og samordne arbeidet gjennom utarbeiding av maler og spørsmål til de ulike innspillsrundene. Dette understreker Utdanningsdirektoratets posisjon som iverksetter av reformer (jf. Røvik mfl., 2014).

5.2.2 Utvikling av retningslinjer for læreplanstruktur

Parallelt med utviklingen av kjerneelementene ble det arbeidet med strukturen i læreplanverket i en prosess der forskere og partene var involvert. Et viktig tema var å undersøke hvordan læreplanene burde utformes for å kunne fungere som gode arbeidsredskap for lærerne, og brukerperspektivet sto derfor sentralt. Det ble etablert et tjenestedesignprosjekt. Hensikten med prosjektet var å få kunnskap om hvordan læreplanene brukes, og hvilke behov skolene har med tanke på at læreplanene skal være god støtte i det lokale arbeidet med læreplaner (Karseth mfl.,

2020). Kontrakten ble tildelt Comte Bureau som er et tverrfaglig designmiljø. Over 250 deltakere fra skolesektoren og lærebedrifter har deltatt i prosjektets ulike workshops. Prosjektet rettet seg mot å støtte Utdanningsdirektoratet i å utforme retningslinjer for strukturen i de nye læreplanene slik at de skulle bli gode arbeids- og styringsverktøy for alle nivåer i skolen (Comte Bureau og Utdanningsdirektoratet, 2018). I tillegg til workshopene ble det gjennomført intervjuer med fagpersoner på eier-, skoleleder- og lærernivå. Våre analyser viser at anbefalingene fra dette prosjektet fikk stor betydning for utarbeiding av retningslinjene for læreplanstrukturen (Karseth mfl., 2020).

Etableringen av tjenstedesignprosjektet innebar altså en prosess hvor man involverte ulike aktører. Samtidig ble fokuset her lagt på “brukere” ved at de kom med innspill og ga uttrykk for sine meninger. Arbeidet med dette ble i stor grad ferdigstilt av Utdanningsdirektoratet før det ble vedtatt av Kunnskapsdepartementet sommeren 2018. Tidslinjen for dette arbeidet var relativt kort. Tjenstedesignprosjektet varte fra november 2017 til februar 2018, og rapporten forelå 5. mars 2018. Det er noe uklart hvordan arbeidet pågikk frem til Kunnskapsdepartementet vedtok retningslinjene.

I det pågående fornyelsesarbeidet i Danmark har man valgt en annen fremgangsmåte for å utvikle læreplanstrukturen for de ulike fagplanene. I januar 2024 satte regjeringen ned en ekspertgruppe med ni medlemmer som fikk i oppdrag å fremme et beslutningsgrunnlag og et forslag til et enkelt format for folkeskolens fagplaner (Børne- og undervisningsministeriet, 2024). For å kvalifisere arbeidet ble gruppen bedt om å invitere alle landets folkeskoler med å komme med innspill. Utvalget leverte sin innstilling i desember 2024 og ‘folkeskoleforligskredsen’ (regjeringen sammen med fire andre partier) ga sin tilslutning til hovedlinjene med noen få unntak (Karseth, 2025). Sammenlikner vi disse to prosessene, så ble den faglige ekspertisen gitt et større handlingsrom og ansvar enn hva som var tilfelle i Norge hvor Utdanningsdirektoratet fulgte prosessen tett gjennom hele forløpet.

5.2.3 Utvikling av læreplaner for fag

Kunnskapsdepartementet vedtok retningslinjene for læreplanarbeidet i juni 2018, og samtidig startet læreplangruppene sitt arbeid basert på retningslinjene. Et vedlegg til retningslinjene, som kunne hjelpe læreplangruppene i arbeidet, handlet om sentrale begreper og verbbruk. Et annet hjelpemiddel var et verktøy kalt læreplanutvikleren.

Et viktig prinsipp i arbeidet med læreplaner for fag var at det skulle sikres god sammenheng i det helhetlige læreplanverket. Det innebærer blant annet å se det enkelte faget i sammenheng med andre fag, jf. prinsippet om samordning. Også prinsippene om involvering og samskaping stod sentralt i forventningene til læreplangruppene: De skulle samhandle med Utdanningsdirektoratet og ellers være åpne for innspill underveis. Da læreplangruppene startet sitt arbeid, var også kjerneelementene vedtatt. Alle gruppene hadde med seg en eller flere deltakere fra kjerneelementgruppa. En tverrfaglig gruppe skulle ivareta behovet på tvers av alle fagene for sammenheng.

Våre analyser viser at prosessene frem til de vedtatte læreplanene for fag fremstod som åpne og inkluderende. Men både høringer og innspillsrunder mellom departementet, partene, direktoratet og høringsinstanser synliggjorde dilemmaer i læreplanarbeidet. Ett slikt dilemma handlet om å finne balansen mellom en innholdsorientering og en kompetanseorientering. En annen utfordring handlet om å skape helhet og sammenheng i læreplanverket og i og mellom fag. Den digitale visningen skulle bidra til å styrke slike sammenhenger. Det var også utfordrende, som tidligere nevnt, å bli enige om hvilke fag som var relevante for de tre tverrfaglige temaene.

Ifølge våre analyser opplevde flere av læreplangruppene i starten at de stort sett hadde ganske frie tøyler, men disse ble strammet inn i en slags frem-og-tilbake-prosess i samspillet med Utdanningsdirektoratet (Karseth mfl., 2020). Men det var også grupper som opplevde at mye allerede var lagt i utformingen av kjerneelementene, slik at både handlingsrommet ble mindre og diskusjonene smalere.

5.3 Oppsummerende konklusjon

I dette kapittelet har vi redegjort for strategiene som lå til grunn for arbeidet med fornyelse av læreplanen. Analysene av strategidokumentene viser at prosessene skulle foregå i nært samarbeid med fagmiljøer og representanter for lærere, skoleledere og lokale skolemyndigheter, og på denne måten bidra til å forankre og styrke eierskapet til målsettinger og endringer. Prinsipper om involvering, samskaping og samordning skulle bidra til brukerorientering og løsninger basert på aktørenes behov og sikre en felles forståelse for målene.

Våre analyser viser at involvering og åpenhet i stor grad karakteriserte prosessene i arbeidet med utvikling av LK20. Innspillsrunder og høringer bidro til at aktuelle målgrupper ble involvert. Basert på våre funn vil vi likevel peke på at samskapende prosesser er krevende å gjennomføre. Vi reiser spørsmål om det kan være en skjevhet med hensyn til hvem som inviteres inn og hvem som deltar i prosessene. Videre har vi vist hvordan instrumenter som for eksempel maler til utfylling og innspill kan ha bidratt til å begrense aktørenes handlingsrom. Selv om høringer og innspillsrunder ga viktige bidrag til gruppenes arbeid, førte det ofte til tidspress, og noen ganger til brudd i prosessene i gruppene og en opplevelse av at den faglige kompetansen til deltakerne ikke ble utnyttet godt nok. For eksempel ble arbeidet i kjerneelementgruppene stykket opp gjennom innspillsrunder og føringer, slik at deres mulighet til å arbeide langsiktig med innhold og progresjon ble begrenset.

Våre resultater viser at Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet ivaretok sitt ansvar ved å sikre at arbeidet var i tråd med politiske føringer, ved å presisere oppdragene underveis og ved å foreta beslutninger. Samtidig er dette eksempler på hvor krevende det er å etablere en hensiktsmessig balanse mellom styringsansvar og involvering. Presiseringer og instrumenter, som for eksempel læreplanutvikleren og tjenstedesignprosjektet, begrenset handlingsrommet for arbeidsgruppene. I utviklingen av retningslinjene for læreplanstruktur fremstår det som uklart på hvilken måte fagekspertise ble benyttet utover de som var invitert som brukere på de ulike workshopene. Våre informanter uttrykker at prosessen rundt utviklingen av LK20 har ført

til medvirkning og involvering i et omfang som overgår tidligere reformer. Analysene av læreplanprosessene gir likevel grunnlag for å nyansere dette noe. Spesielt vil vi peke på faren for at myndighetens makt usynliggjøres og skaper et inntrykk av medvirkning selv om premissene er satt. Staten er selvsagt en legitim aktør med ansvar for å gjennomføre utdanningspolitikk. Basert på våre analyser antar vi at utviklingsprosessen kunne styrkes ved at det ble tydelig hvordan prinsippene om involvering, samskaping og samordning skulle operasjonaliseres.

Kapittel 6: Læreplanverkets komposisjon: Intensjoner og resultat

I dette kapittelet løfter vi frem noen hovedtemaer knyttet til fornyelsen av læreplanverket. Vi starter med intensjonen om å videreføre en kompetansebasert læreplan samtidig som innholdet skulle tydeliggjøres. Deretter berøres spenningsfeltet mellom fagfornyelsens mål om fagkonsentrasjon og fagintegrasjon, før vi belyser intensjonen om et verdiløft. Det fjerde temaet knytter seg til helhet og sammenheng i læreplanverket, hvor vi løfter frem samspillet mellom den forskriftsfestede læreplanen og den digitale læreplanvisningen som støtteressurs. Kapittelet avsluttes med en oppsummerende konklusjon.

6.1 Innholdsorientering og kompetansemål

Fagfornyelsen skulle videreføre en kompetanseorientering i læreplanverket med kompetansemål i skolefagene uttrykt som læringsutbyttebeskrivelser. I LK06 forstås kompetanse som “evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver” (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 7). I fagfornyelsen heter det at 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 evnen til refleksjon og kritisk tenkning.” (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 5).

I disse definisjonene knyttes kompetanse til kunnskaper og ferdigheter. I LK06 er det evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer som er hovedsaken. Elevene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter for å oppnå denne kompetansen. I fagfornyelsen forstås også selve tilegnelsen som en del av kompetansen, noe som gir et mer sammensatt kompetansebegrep – kompetanse består av både tilegnelse og anvendelse av kunnskaper og ferdigheter. Den etterfølgende presiseringen vektlegger forståelse og evnen til refleksjon og kritisk tenkning.

I seg selv kan denne vektleggingen av tilegnelse oppfattes som en styrking av innholdsdimensjonen. Men våre analyser viser at kompetansemålene i LK20 slik de har blitt utformet, faktisk er formulert på et mer generelt nivå enn i LK06. På den andre siden åpner innføringen av kjerneelementer, vektleggingen av dybdelæring og tverrfaglige temaer for å styrke læreplanens innholdsorientering.

Å finne en god balanse mellom en kompetanseorientering og en innholdsorientering beskrives som en utfordring i Meld. St. 28 (2015–2016). Utdanningsdirektoratet pekte også eksplisitt på at denne balansen var krevende. I svaret på oppdragsbrev 03-17 og 37-17 til høring av læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2019b) pekes det på at en av de største utfordringene ved utarbeidningen av kompetansemål var “å finne riktig balanse på konkretiseringsnivå, kompetanseorientering og innholdsorientering” (ibid., s. 7). En kompetanseorientering vendt mot “kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner” trekker målene i en generell retning og ikke mot konkret innhold. En innholdsorientering innebærer at faglige prioriteringer må gjenspeiles i målene (Karseth mfl., 2020). Videre pekte direktoratet i det samme notatet på at

et høyt konkretiseringsnivå med konkrete mål begrenser handlingsrommet for å ta i bruk ulike metoder, tilpasse innholdet til elevgruppa og ivareta prinsippet om elevmedvirkning.

Samlet sett viser våre analyser at antall kompetansemål ble redusert, men altså også at formuleringene av kompetansemålene er mer generelle. Videre ser vi en økning i andelen kompetansemål med flere verb, noe vi primært forstår som en synliggjøring av flere aspekter ved undervisningspraksisen. Dette inntrykket styrkes av prosessuelle verb med “utforske” som et sentralt eksempel. Den nye vektleggingen av forståelse og refleksjon i kompetansedefinisjonen viser seg i kompetansemålene, noe som styrker læreplanens kognitive dimensjon.

Innføring av kjerneelementer skulle gjøre det lettere å redusere antall kompetansemål, og det ble skapt forventning om en sammenheng mellom kjerneelement og kompetansemål som balanserer en kunnskapsorientering og en kompetanseorientering. Spørsmålet er om de vedtatte læreplanene for fag legger gode nok føringer for å oppfylle en slik forventning. Våre analyser tyder på at så ikke er tilfelle. Vi vil i det følgende vise hvordan beslutningene knyttet til fastsetting av kjerneelementene innebar viktige modifiseringer av hva dette skulle være. Vi har tidligere berørt utvikling av kjerneelementene i kapittel 5, men vil nå diskutere hvordan kjerneelementer som sak (jf. Asdal & Reinertsen, 2020) ble omformet og modifisert gjennom prosessen (Karseth, 2024; Karseth mfl., 2020; 2022).

I Meld. St. 28 (2015–2016) ble kjerneelementer definert som “det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen. Disse skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene og bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34). Samtidig ble det tydelig i starten av arbeidet at kjerneelementer skulle kobles til andre læreplankomponenter og politiske føringer. Dette kom frem på den første samlingen for kjerneelementgruppene (Karseth mfl., 2020, s. 90). Disse koblingene ble senere, i retningslinjene til læreplangruppene, omformet til å gjelde “sammenhengen mellom overordnet del, kjerneelementer og kompetanse” (Kunnskapsdepartementet, 2018b). Plasseringen av kjerneelementene i de nye læreplanene for fag ble også bestemt i retningslinjene. Og endelig ble det i malene utviklet av Utdanningsdirektoratet lagt rammer for kjerneelementenes format, lengde og uttrykk. De vedtatte kjerneelementene ble publisert av Kunnskapsdepartementet 26. juni 2018. (Kunnskapsdepartementet, 2018a).

Gjennom saksgangen skjedde det et koordineringsarbeid som innebar at formatet for kjerneelementene passet med reguleringene av læreplanarbeidet. Valget som ble tatt, innebar at kjerneelementer, på lik linje med de andre komponentene under overskriften “om faget”, ble presentert på et generelt nivå som dekket hele utdanningsforløpet. Et viktig arbeid som ble gjort av kjerneelementgruppene var “Forarbeid til læreplanutviklingen – Kjerneelementer med forarbeider som skal brukes i videreutviklingen av læreplanene for å uttrykke kompetanse i fag” (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette er et dokument på 163 sider som presenterer kjerneelementgruppenes beskrivelser og operasjonaliseringer av de enkelte kjerneelementene på utvalgte trinn. Dette arbeidet synes imidlertid å ha hatt liten betydning i arbeidet i

læreplangruppene. I sin oversendelse til Kunnskapsdepartementet skriver Utdanningsdirektoratet:

Det blir vanskelig å fastsette et forarbeid på et for konkret nivå når innholdet skal videreutvikles til mål for elevenes kompetanse. For eksempel skal tverrfaglig [sic] temaer blant annet uttrykkes som kompetansemål. Forarbeidene gir føringer til læreplangruppene og angir retningen og de overordnede prioriteringene for tverrfaglige tema i fagene, men ikke på et så konkret nivå at det begrenser læreplangruppens handlingsrom til å uttrykke dette som kompetanse i fag. Kjerneelementarbeidet er ikke de endelige læreplanene. (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 3).

Denne teksten ga Utdanningsdirektoratet et handlingsrom til å definere arbeidet i læreplangruppene. Vår konklusjon er at den innholdsmessige rammefortellingen som presenteres i læreplanene for fag gjennom kjerneelementer og kompetansemål, ikke gir tilstrekkelig grunnlag for å foreta prioriteringer i skolefagene med tanke på progresjon og sammenheng. Den digitale læreplanvisningen bidrar med å tydeliggjøre koblinger mellom kompetansemål og kjerneelementer, men er i mindre grad nyttig når det gjelder substansielle overveielser om valg av innhold (Karseth mfl., 2022). Arbeidet med kjerneelementene ble ikke tematisert i datamaterialet fra våre kvalitative analyser på lokalt skolemyndighetsnivå og skoleledernivå. For arbeidet på skolene var hovedfokuset på kompetansemålene i de enkelte fagene i læreplanen (Gunnulfsen mfl., 2024). I analysene av datamaterialet om tverrfaglig undervisning pekes det på at lærerne i større grad synes å orientere seg mot kompetansemålene i fagene enn mot kjerneelementene i sin planlegging av undervisning om tverrfaglige tema (Furberg mfl., 2025).

Blant skolelederne som har svart på spørsmål til Skole-Norge fra 2020 til og med 2024 gis det stor tilslutning til utsagnet om at kjerneelementene gir tydelig retning for valg av innhold i fagene, selv om antallet som har svart 'svært enig' har gått ned med ca. 20 %. I Spørsmål til Skole-Norge fra 2020 og 2024 ble lærerne bedt om å ta stilling til følgende utsagn: Kjerneelementene gir tydelig retning for valg av innhold i mitt undervisningsfag. I 2020 mente halvpартene av lærerne at dette i stor grad eller svært stor grad var tilfelle. Dette tallet var redusert til 40 % i 2024. På begge tidspunktene var det lærere ved barneskoler og 1-10-skoler som i størst grad sluttet seg til utsagnet (Bergene mfl., 2025).

Å tydeliggjøre faglig progresjon i elevens læring var en viktig intensjon i fagfornyelsen. Ser vi på lærerundersøkelsen svarte i underkant av halvpартene av lærerne i stor eller svært stor grad på utsagnet om at læreplanverket vil kunne sikre progresjon i mitt undervisningsfag i 2020. I 2024 var tallet sunket til 35 %. Også her ser vi forskjeller mellom skoleslag. Tilslutningen er størst ved 1-10-skoler og barneskoler (Bergene, 2025).

Med fagfornyelsen valgte myndigheten å beholde en kompetansebasert læreplan samtidig som innholdet skulle tydeliggjøres og støtte opp om elevenes dybdelæring. Gjennom utviklingen av læreplanverket har vi vist at å balansere disse to hensynene ble sett på som utfordrende av utdanningsmyndighetene. Dette er også blitt trukket frem i annen forskning. I en analyse av hvordan norsklærere i videregående opplæring oppfatter og forstår sentralt kunnskapsinnhold i læreplanen, viser Sundby og Rødnes (2023) at norsklærerne begynner i kompetansemålene, dette er den styrende læreplankategorien. I en annen studie med søkelys på grunnskolefaget

kunst og håndverk og kjerneelementet håndverksferdigheter konkluderer Simonsen og Digranes (2024) med at læreplanen legger få føringer for det faglige innholdet i kjerneelementene. I en tredje studie viser Silseth mfl. (2023) hvordan lærere i klasseromssamtaler ofte orienterer elevene mot spesifikke kompetansemål i oppstart og underveis i undervisningen, og at ulike orienteringer legger til rette for ulike former for elevdeltakelse.

Som vist i kapittel 2, har det etter iverksettingen av det nye læreplanverket vært reist kritikk mot kompetansebaserte læreplaner. Det er tydelige signaler hos myndighetene om å styrke læreplanens innholdsorientering. Dette innebærer ikke nødvendigvis en endring av læreplanforskriften, men utarbeiding av veiledende støtteressurser. I august i år mottok Utdanningsdirektoratet oppdrag om utvikling av veiledende innholdslistene til læreplanverket som skal være klare til bruk i løpet av skoleåret 2026/2027, senest innen 1. juni 2026 (Kunnskapsdepartementet, 2025). Bakgrunnen for oppdraget er at departementet ser behov for å bidra til å “støtte skolens arbeid med verdigrunnlaget i skolen og bidra med felles referanserammer og økt innsikt i felles historie, kulturarv og tradisjon” (Kunnskapsdepartementet, 2025, s. 2). Listene skal ifølge tildelingsbrevet “gi et konkret utgangspunkt for en felles samtale, uavhengig av hvor man bor i landet”. Listene skal være forslag til mer konkret innhold som skoler og lærere kan bruke i arbeidet sitt i ulike fag og på ulike trinn, og de skal tilpasses aldersgruppene i grunnskolen. Det skal med andre ord være egne lister for trinnene det angis kompetansemål på. Listene skal være digitale og dynamiske og skal kunne justeres.

Dette oppdraget minner om de politiske intensjonene som var gjeldende under utarbeidelsen av lærerplanen for grunnskolen på 1990-tallet (L97) og den generelle delen for hele grunnopplæringen (L93) som da ble utarbeidet. Den generelle delen uttrykker at opplæringen må formidle sentrale deler av vår kulturarv til den oppvoksende slekt. Hvis samfunnet skal forbli demokratisk, må alle elever ha de samme referanserammene. Dette betyr blant annet å kjenne til grunnleggende historiske begivenheter, grunnleggende prinsipper i samfunnets styresett og sentrale verk i den klassiske litteraturen (Engelsen og Karseth, 2007). Går vi til fagene i L97 ser vi også former for opplister knyttet til forslag til innhold. I L97 er det ikke beskrevet kjerneelementer, men hovedmomenter. For eksempel heter det i norskfaget under overskriften ‘lese og skrive’ for 8. trinn følgende om hva elevene skal gjøre i opplæringen: “lese noveller av “forfattere som til dømes Johan Borgen, Torborg Nedreaas, Tarjei Vesaas og eit utval tekstar med vekt på spenning og fantasi, ...” (Kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 125).

En viktig forskjell mellom Kunnskapsdepartementets oppdrag og L97 er at listene som nevnt legges utenfor læreplanverket som forskrift. Spørsmålet som det dermed er viktig å stille er hvordan den didaktiske koblingen og nærheten mellom læreplanens ulike elementer slik den er ivarettatt i L97, også vil kunne ivaretas med innholdslistene som veiledende støtteressurser. Vi antar at den digitale læreplanvisningen vil bli benyttet der forskriften og støtteressursene veves inn i hverandre. Dette reiser viktige spørsmål om ivaretagelsen av intensjonen om å gi lærerne stort spillerom i å fortolke kompetansemålene. Dette vil vi komme tilbake til.

Allerede i EVA2020s første rapport pekte vi på utfordringer knyttet til innholdsorienteringen (Karseth mfl., 2020), og dette var en tydelig tilbakemelding i våre samtaler med myndighetene. Mye tydet på at man likevel ønsket å holde fast på læreplankomposisjonen. Dette kan ha skapt et politisk rom for å kompensere gjennom å produsere veiledende innholdslistene. Det kan også være at nedgangene i elevprestasjonene på nasjonale og internasjonale undersøkelser som vist til i kapittel 2, har vært en driver for denne beslutningen. Listene forventes iverksatt i 2026/2027, med andre ord samtidig som Utvalget for framtidens fellesskole legger frem sin innstilling (jf. kapittel 2).

6.2 Fagkonsentrasjon og fagintegrasjon som spenningsfelt i fagfornyelsen

Fagfornyelsen ledet frem til en ny overordnet del og nye læreplaner i fag, begge sentrale komponenter i læreplanverket. Men den tredje komponenten, fag- og timefordelingen, ble stående. En viktig intensjon har vært å styrke vilkårene for å arbeide med skolefagene. Fagfornyelsen er fremfor alt en fornyelse av fagene. Men fagfornyelsen innebærer også en fornyet vektlegging av sammenhenger mellom fagene uttrykt i forestillingen om et helhetlig læreplanverk. Denne intensjonen kommer først og fremst til uttrykk i fornyelsen av generell del i en ny overordnet del av læreplanverket sammen med målsettingen om verdiløftet, samt i innføringen av de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Den viser seg også i videreføringen av grunnleggende ferdigheter fra LK06.

I den første EVA2020-rapporten (Karseth mfl., 2020) pekte vi på hvordan forholdet mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon utgjør et sentralt spenningsfelt i fagfornyelsen. Satsingen på enkeltfagene viser seg i struktureringen av læreplanprosessen i to trinn. Først ble egne faggrupper opprettet som fastsatte kjerneelementer i de enkelte fagene, “det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34). Kjerneelementene ble vedtatt av Kunnskapsdepartementet 26. juni 2018 (Kunnskapsdepartementet, 2018a). Samme dag ble *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S* (Kunnskapsdepartementet, 2018b) vedtatt som et grunnlag for de egentlige læreplangruppene som nå satte i gang sitt arbeid. På den måten styrker fagfornyelsen de enkelte skolefagenes posisjon i norsk skole.

Parallelt med dette vektlegges et helhetlig læreplanverk og betydningen av sammenhenger på tvers av fagene. Igjen kan dette illustreres med henvisning til fagfornyelsen som prosess. Den begynte ikke med læreplanene i fag, men med fornyelsen av generell del i *Overordnet del - verdier og prinsipper i grunnopplæringen* som kom på plass i 2017, før kjerneelementgruppene startet sitt arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Selv om forestillingen om skolefag befestes i kjerneelementprosessen, er det altså intensjonen om sammenheng som innleder fagfornyelsen og legger grunnlaget for læreplanprosessen i fag. I Meld. St. 28 (2015– 2016) slås dette tidlig fast: “Læreplanverket skal henge bedre sammen, slik at skolens verdigrunnlag og brede formål får større betydning i skolens praksis” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7)

Dette blir konkretisert i verdiløftet der Stortinget vedtok å “innlemme formålsparagrafens fellesverdier i alle fag og på alle nivåer i skolen.” (Stortinget, 2016, s. 9, se også nedenfor).

Fagintegrasjon hviler på forestillingen om at det eksisterer sammenhenger på tvers av fag som er tilgjengelige for elevenes forståelse og er nødvendig for å fremme bredden i skolens samfunnsmandat, uttrykt i Meld. St. 28 (2015-2016): “For at skolefagene samlet skal reflektere bredden i grunnopplæringens mandat og samtidig legge til rette for bedre læring og grundig faglig forståelse, er det nødvendig at fagene ses i sammenheng” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 36). Dette blir konkretisert i innføringen av de tre tverrfaglige temaene. Det begrunnes med at temaene er knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, at de er overordnede og de reflekterer innholdet i formålsparagrafen (s. 7). Forankringen i formålsparagrafen med verdiene som inngår i verdiløftet, gjør at det etableres en sammenheng mellom de tverrfaglige temaene og verdiløftet, som er nærmere undersøkt i EVA2020 (Kvamme, 2025). Et tredje fagintegrerende element er de grunnleggende ferdighetene som videreføres fra LK06.

Både fagkonsentrasjon og fagintegrasjon er sentrale ambisjoner i fagfornyelsen og etablerer et spenningsfelt som på ulike måter viser seg i materialet vårt. Grunnleggende sett er spenningen innebygd i læreplanens komposisjon. Både verdiløftet, de tverrfaglige temaene og de grunnleggende ferdighetene er introdusert og forankret i overordnet del og er dermed styrende for hele skolens virksomhet. Verdiene, de tverrfaglige temaene og de grunnleggende ferdighetene er også omtalt i læreplanene i fag, i del 1 om faget. På den måten legger læreplanverket til rette for fagintegrasjon. Samtidig er beskrivelsene i de enkelte fag utformet på fagenes premisser. I Meld. St. 28 (2015-2016) heter det for eksempel at “de tverrfaglige temaene kun skal inngå i de fagene hvor de er en sentral del av det faglige innholdet” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38). Konsekvenser er at både verdier, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter er til stede i noen fag og ikke i andre.

Samtidig legger altså Meld. St. 28 (2015-2016) vekt på betydningen av å utvikle forståelse på tvers av fag. Men fag- og timefordelingen ble ikke satt i spill, og kompetansemålene i fag skulle fortsatt være grunnlag for vurderingen. Det er i det endelige læreplanverket ikke mulig å få øye på *hvordan* elevene skal kunne utvikle forståelse av sammenhenger på tvers av fag. I den kompetanseorienterte læreplanen er kompetansene rammet inn av fagene og adresseres ikke som tverrfaglig. Spenningsfeltet mellom fagintegrasjon og fagkonsentrasjon er på denne måten reflektert i komposisjonen. Dette spenningsfeltet omfatter også verdiløftet, der blant annet vektleggingen av fagkonsentrasjon har ført til at flere av fellesverdiene ikke trer frem i den delen av læreplanverket som har det høyeste konkretiseringsnivået – læreplanene i fag.

Ut fra dette kan det være nærliggende å slå fast at fagkonsentrasjon har vært en viktigere intensjon enn fagintegrasjon i fagfornyelsen. En del av analysene våre kan tyde på det. Men samtidig er også ambisjonen om fagintegrasjon tydelig. Og som vi er inne på andre steder, har vi i konkrete undervisningspraksiser sett hvordan lærere for eksempel har inkludert fag i tverrfaglige samarbeid som ikke har hatt det konkrete tverrfaglige temaet i fagplanen, ut fra en faglig vurdering som også er forankret i overordnet del. Som vi har gått nærmere inn på i den første rapporten fra EVA2020 (Karseth mfl., 2020, s. 138-139) ble det spenningsfeltet vi her

omtaler også tematisert og gjenstand for avklaring i kontakten mellom Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet i siste fase av utformingen av læreplaner i fag.

Vi konkluderer våre analyser med at læreplanens komposisjon i dag ikke tydelig nok gir støtte til fagintegrasjon, og da særlig med henblikk på arbeidet med å utvikle forståelse av sammenhenger på tvers av fag, konkretisert i de tverrfaglige temaene.

6.3 Et verdiløft fra formålsparagraf og læreplanverk til skolens praksis

Verdiløftet er Stortingets intensjon om å løfte formålsparagrafens fellesverdier i skolens virksomhet på alle nivåer. Dette kommer til uttrykk i læreplanens komposisjon på to måter. For det første i overordnet dels kapittel 1 Opplæringens verdigrunnlag som utdyper formålsparagrafen og bygger bro over mot skolens praksis. Dernest i fagplanenes del 1 'Om faget' i avsnittet 'Fagets relevans og sentrale verdier' der verdiene rammes inn av det enkelte skolefaget. Våre analyser viser at det i denne prosessen skjer en praksisorientering og individorientering som er rammet inn av faglige hensyn. Denne tendensen trer frem i overordnet del og blir forsterket i læreplaner i fag. Flere av fellesverdiene som nestekjærlighet, likeverd og solidaritet, blir ikke løftet, mens andre elementer i formålsparagrafen, som 'skaperglede, engasjement og utforskertrang' blir verdsatt og fremstår som sentrale. Dermed representerer verdiløftet også en utvidet forståelse av verdier som begrep forstått som generell verdsetting, samtidig som verdier knyttes til faglige hensyn i det enkelte skolefag (Kvamme, 2025). Betyr dette at en verdi som solidaritet ikke har noen betydning i undervisningen i bestemte fag? Dette ville neppe være læreplangruppenes svar hvis de ble stilt spørsmålet. Men deres oppgave har vært å formulere de verdiene som er særlig aktuelle i det enkelte faget. Konsekvensen er at en vesentlig dimensjon ved skolens virksomhet som kommer til uttrykk når den formuleres på øverste nivå i formålsparagrafen, ikke viser seg når den rammes inn av en faglig målsetting. På den måten ser læreplanverkets komposisjon ut til å legge et lokk på intensjonen om verdiløftet, forstått som en synliggjøring og vektlegging av fellesverdiene i formålsparagrafen.

En annen sentral forståelse av verdienes funksjon er knyttet til skoleutvikling, en målsetting som særlig blir fremmet i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke 'Innføringen av nytt læreplanverk'. Modulen 'Overordnet del - verdiløftet i praksis' som er lagt først og må gjennomføres for å kunne gå videre, har i utgangspunktet en åpen tilnærming og legger opp til at deltakerne skal fokusere på de eksisterende og fremtredende verdiene i skolens egen praksis. Det er åpenbart viktig å kartlegge verdier og praksiser som bør videreføres på den enkelte skole. Samtidig er den enkelte skole forpliktet på hele verdigrunnlaget. I dette perspektivet kan det være vel så viktig å diskutere hvilke verdier i formålsparagrafen som ikke tematiseres, når målet er å styrke kvaliteten i skolens praksiser (Karseth mfl., 2022). For profesjonsfellesskapet kan verdiløftet, hvis det knyttes til skolens overordnede formål, være en mulighet til å reise viktige samtaler om skolens samfunnsmandat.

Vi har også sett på sammenhenger mellom verdiløftet og innføringen av de tverrfaglige temaene, med vekt på bærekraftig utvikling (Kvamme, 2025). Her har vi pekt på muligheter

for at det tverrfaglige temaet kan bidra til å styrke verdiløftet. Våre analyser viser at dette skjer med hensyn til en institusjonsintern orientering. Betydningen av klassemiljø, styrking av elevmedvirkning og relasjoner mellom medelever og mellom elever og lærer styrkes i tverrfaglige arbeid med de tverrfaglige temaene. Samtidig er det et potensiale for å styrke en institusjonsekstern orientering. Det vil si at fellesverdier som respekt for menneskeverdet og naturen, likeverd og solidaritet synliggjøres i elevenes arbeid med aktuelle samfunnsutfordringer som de tverrfaglige temaene er knyttet til.

6.4 Helhet og sammenheng i læreplanverkets komposisjon og støtteressurser

Det første grepet som ble gjort for å skape en tydeligere sammenheng i læreplanverket var etableringen av overordnet del. Den tidligere gjeldende generelle delen representerte en orientering som ble laget for å ramme inn en innholdsorientert læreplan. Som tidligere nevnt skulle overordnet del bidra til et mer sammenhengende læreplanverk som skulle legge til rette for praksiser som styrker skolens overordnede formål. Betydningen av sammenheng ble også knyttet til dybdelæring. Her ble betydningen av at elevene etablerer forståelser av sammenhenger innenfor fag og mellom fag fremhevet som en viktig del av deres læring og utvikling. I forlengelsen av definisjonen av kjerneelementer gjengitt ovenfor, slås det i Meld. St. 28 (2015–2016) fast at de skal “prege innholdet og progresjonen i læreplanene og bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget.” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34). En prioritering av sammenhenger mellom fag er i fagfornyelsen tydelig markert ved innføringen av de tre tverrfaglige temaene. I læreplanstrukturen er tverrfaglige tema skrevet inn i læreplaner i fag der det oppfattes som faglig relevant. Men det signaliseres ikke at det krever tid, rom og konsentrasjon å arbeide godt med å utvikle forståelse av sammenhenger mellom fag. Læreplanverket legger heller ikke eksplisitt til rette for å etablere sammenhenger mellom de tre temaene. De tverrfaglige temaene behandles i kapittel 8 i denne rapporten.

Helhet og sammenheng ble samtidig møtt med en læreplanstruktur som i liten grad bidro til å koble læreplanverkets ulike deler sammen. Den kortfattede formen representerer en tydelighet, men inviterer i liten grad til koblinger. For å løse dette ble det utarbeidet en støtteressurs til læreplanverket som en digital læreplanvisning. Rammene for dette ble blant annet lagt gjennom tjenstedesignprosjektet som ble beskrevet i kapittel 5.

Som forskrift følger ikke læreplanverket paragrafer, noe som gjør at støtteressursene sjangermessig ikke skiller seg fra det som er forskriftsfestet. I læreplanvisningen kan lærere gå inn ulike steder i læreplanen og gjøre koblinger mellom de ulike læreplankategoriene. Slike ressurser blir svært viktige når læreplanens tekst gir få føringer til kommune- og skolenivå. Et økt omfang av sentralt utviklede støtteressurser kan tyde på at læreplanens styringsfunksjon ikke oppfattes som sterk nok i seg selv.

De ulike støtteressursene som tilbys via den digitale plattformen foreslår koblinger som kan bidra til å synliggjøre sammenhenger i læreplanverket. Støtteressursene forklarer ord, gir tilgang til kartleggingsverktøy, beskriver kjennetegn på måloppnåelse og gir tips om lenker til andre aktuelle ressurser. Gjennom læreplanvisningen etableres koblingene som gyldige og “riktige”. Dette er en form for ‘soft governance’ siden styringsverktøyene ikke er rettslige reguleringer og pålegg, men støttestrukturer til hjelp i planleggingen.

I Spørsmål til Skole-Norge svarer et tydelig, men noe minkende flertall av lærerne, at den nye læreplanvisningen er et godt verktøy som bidrar til å vise sammenheng mellom skolens fellesverdier/de tverrfaglige temaene og undervisningsfagene, samt at visningen gir god støtte for å planlegge undervisningen og den gir tilgang til gode undervisningsressurser (Bergane mfl., 2025). Fra plattformen er det også mulig å logge seg inn på planleggingsverktøyet. Dette verktøyet rapporterer imidlertid lærerne at de i liten, og i minkende grad, benytter seg av (Bergane mfl., 2025). Til sammen utgjør dette en omfattende “brukerveiledning” og blir dermed også styrende for arbeidet med læreplanen (Karseth mfl., 2020). Planleggingsverktøyet i læreplanvisningen vil imidlertid avvikles 1. juli 2026, og fra 1. august 2025 vil det ikke være mulig å opprette nye brukere i verktøyet. Ifølge Utdanningsdirektoratet er årsaken til avviklingen færre brukere over tid og at man derfor fremover vil satse på å videreutvikle støtte til læreplanen.

I våre analyser har vi pekt på at læreplanvisningen ikke er en del av det forskriftsfestede læreplanverket. Koblingene som tilbys er dermed ikke vedtatt av departementet slik som læreplanene for fag er. På nettsiden er dette gjort eksplisitt ved at visningen er beskrevet som ‘støtte til læreplanen’. Mens læreplanverket er en del av det som kan beskrives som den “harde” styringen, representerer læreplanvisningens koblinger en del av den “myke” styringen. Vi vil senere diskutere perspektiver for myk og hard styring i forbindelse med lokale myndigheters og skolelederes handlingsrom i kapittel syv. Mens læreplanverket som forskrift setter rammer for det lokale arbeidet, vil den digitale læreplanvisningen være med på å gi disse rammene innhold. Da kan grensene mellom det en som lærer og skoleleder er pålagt å bruke (den formelle læreplanen), og de frivillige ressursene bli enda mer utydelige (Sundby & Ottesen, 2024). Spørsmålet vi stiller i våre analyser er hvem som til syvende og sist kan avgjøre hvilken forståelse og praksis som er i tråd med læreplanens intensjoner.

I de siste tiårenes utvikling av læreplaner i Norge har man lagt en logikk om helhet og sammenheng til grunn. Dette gjør blant annet at det etableres fellestekster for hele utdanningsløpet fra 1. til 13. trinn. Med den generelle delen som ble utarbeidet i 1993, og som ble gjeldende for reform 94 og L97, fikk vi for første gang en generell del som skulle være et forpliktende grunnlag for både læreplanene for fag i grunnskolen og for den videregående opplæringen (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). Dette markerte et politisk ønske om sterkere sammenheng i utdanningsløpet.

I Kunnskapsløftet 2006 gikk man enda lenger, og i stortingsmeldingen *Kultur for læring* (2003–2004) ble det foreslått at for å synliggjøre og legge til rette for progresjon og sammenheng mellom grunnskole og videregående opplæring, skulle “læreplanene for fag være gjennomgående for hele grunnopplæringen der dette er mulig” (Kunnskapsdepartementet,

2004, s. 35). Med fagfornyelsen er dette prinsippet blitt videreført, og vi har i dag et læreplanverk, inklusiv overordnet del, med en enhetlig hovedstruktur og som gjelder for hele det 13-årige skoleløpet. I LK20 er læreplanen bygget opp på samme måte for hele grunnopplæringen med omtale om faget (relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter) og kompetansemål og vurdering. For de gjennomgående fagene innebærer dette at omtalen *om faget* gjelder for alle elevene uansett nivå og utdanningsprogram. Hvordan et fag skal ivareta ett eller flere av de tverrfaglige temaene eller de grunnleggende ferdighetene, beskrives med andre ord på samme måte gjennom hele grunnopplæringen. Blant de nordiske landene er det kun Norge som har valgt en løsning med et sammenhengende læreplanverk for både grunnskolen og videregående opplæring.

Spørsmålet vi stiller er om et sammenhengende læreplanverk legger føringer som kan være utfordrende med tanke på beskrivelser av relevans og skolefagenes innhold. Så langt vi kan se har dette ikke vært en sentral diskusjon i forarbeidene til læreplanverket. Dette kan dermed ses som noe som er akseptert og som tas for gitt. Det er imidlertid interessant at denne tematikken har kommet opp i arbeidet med videregående opplæring. Lied-utvalget (NOU, 2019:25, s. 25) foreslår blant annet at læreplanene i fellesfag utformes som egne læreplaner i videregående opplæring, at det begrepsmessig skilles tydelig mellom grunnskolen og videregående opplæring, og at begrepet grunnopplæring utgår (s. 72–73). Snarere enn å skape sammenheng kan et felles læreplanverk skape læreplanmessige utfordringer som bidrar til at læreplanen blir utydelig. Dette kan gi et abstrakt bilde av eleven som ikke reflekterer elevenes nivå (Karseth mfl., 2022).

6.5 Oppsummerende konklusjon

I dette kapittelet har vi gått nærmere inn på hvordan læreplanverkets komposisjon svarer ut de politiske intensjonene som ble lagt for arbeidet. Vi har særlig berørt spørsmålet om læreplanverket i sin oppbygging bidrar til å tydeliggjøre fagenes innhold. Vi har videre diskutert intensjonen om sammenheng mellom kjerneelement og kompetansemål og forholdet mellom en innholdsorientering og en kompetanseorientering. Den nye vektleggingen av forståelse og refleksjon i kompetansedefinisjonen viser seg i kompetansemålene, noe som styrker læreplanens orientering mot forståelse og tenkning. Både fagkonsentrasjon og fagintegrasjon er sentrale ambisjoner i fagfornyelsen og etablerer et spenningsfelt som på ulike måter viser seg i materialet vårt.

Våre analyser reiser spørsmål om man har maktet å avklare forholdet mellom en kompetanseorientering og en innholdsorientering på en hensiktsmessig måte. Vår konklusjon er at læreplanverkets komposisjon i liten grad bidrar til å aktivere kjerneelementene og de tverrfaglige temaene i arbeidet med kompetansemålene. Kjerneelementene for de gjennomgående fagene er kun presentert én gang, nemlig i læreplanenes del 1 'Om faget' og skal da tilpasses de ulike trinnene uten at dette reflekteres i planverket. Dette medfører at lærerprofesjonen får liten hjelp av læreplanen i arbeidet med å tilpasse undervisningen til nivå, sikre progresjon og bestemme innhold. På samme måte som kjerneelementene er de

tverrfaglige temaene også beskrevet kun en gang i del 1 'Om faget' og blir i begrenset grad konkretisert i forhold til kompetansemålene. Dette vil vi hevde er problematisk med tanke på læreplanverkets potensiale til å bidra til å tydeliggjøre hva som skal være det innholdsmessige utgangspunktet for undervisningen og hvordan støtte elevens faglige progresjon. Det er også et problem at kompetanseorienteringen som er rammet inn av fagene, ikke åpner for en tverrfaglig, integrerende kompetanse som gjør det mulig å anvende kunnskap på tvers av fag.

I utarbeiding av de nye læreplanene for fag har også fellesverdiene blitt rammet inn av det enkelte skolefaget. Vi har pekt på hvordan dette ser ut til å legge et lokk på verdiløftet, som Stortinget opprinnelig knyttet til fellesverdiene i formålsparagrafen. Våre analyser tyder på at læreplanverkets struktur her ikke bidrar til å synliggjøre flere av fellesverdiene som norsk skole bygger på, men heller representerer en individ- og praksisorientering innenfor rammene av de enkelte skolefagene. Vi har også pekt på at arbeidet med de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen kan bidra til å styrke verdiløftet, både med hensyn til verdier knyttet til skolens undervisningspraksiser, som klassemiljø, elevmedvirkning og relasjoner, men også med hensyn til en orientering utad mot samfunnet. Her kan fellesverdier som respekt for menneskeverdet og naturen, likeverd og solidaritet bidra til å synliggjøre viktige anliggender i arbeidet med de samfunnsutfordringene de tverrfaglige temaene er knyttet til.

Avslutningsvis har vi pekt på noen forhold knyttet til intensjonen om helhet og sammenheng. Vi har i dag et læreplanverk, inklusiv overordnet del, som har en hovedstruktur og gjelder for hele det 13-årige skoleløpet. Spørsmålet blir da hvorvidt et sammenhengende læreplanverk legger føringer som kan være utfordrende med tanke på beskrivelser av relevans og skolefagenes innhold. Snarere enn å skape sammenheng kan et felles læreplanverk skape læreplanmessige utfordringer som bidrar til at læreplanen blir utydelig og mister relevans for elevene. Det er derfor grunn til å spørre om læreplanens komposisjon og didaktiske struktur bidrar til å ramme inn lærere og lederes læreplanarbeid på en god nok måte.

Kapittel 7: Styling og ledelse

I dette kapittelet retter vi oppmerksomheten mot innføringen av fagfornyelsen i lys av perspektiver på styling og ledelse. I kapittelet tematiseres sentrale og lokale skolemyndigheters styringsinstrumenter og profesjonsfelleskapets handlingsrom. Et sentralt funn i våre analyser dreier seg om utfordringer knyttet til den doble forventningen til læreplanverket som forskrift og arbeidsverktøy. Dette drøftes i lys av perspektiver for “hard” og “myk” styling. Derneft tar kapittelet for seg analyser av skoleledelsens rolle som portvokter. Til slutt ser vi på profesjonsfelleskapet og tid, prioriteringer og utviklingsarbeid i skolen.

7.1 Læreplanen som forskrift og arbeidsverktøy - myk og hard styling

Fagfornyelsens læreplanverk er fastsatt som forskrift til Opplæringsloven. Dette innebærer en regulativ styling som setter rammer for og regulerer kommunens og skolens arbeid (Lundgren, 1984). Lokale skolemyndigheter og skoleledere har ansvar for at opplæringen er i tråd med læreplanverket. De skal kontrollere og vurdere organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen. I tråd med Røvik og kolleger (2014) kan dette beskrives som en hierarkisk (ovenfra og ned) implementeringsdoktrine. Men samtidig skal læreplanverket være et arbeidsverktøy som skolens ledere og lærere tar i bruk i sin planlegging. De skal forstå ideer og prinsipper som ligger til grunn for det forskriftsfestede læreplanverket og omsette disse til handlinger. Gjennom profesjonelt arbeid oversettes læreplanen til planlegging og undervisningsaktiviteter. Profesjonen spiller dermed en viktig rolle. I et styringsperspektiv kan en slik profesjonsdoktrine (nedenfra og opp) utgjøre en trussel, siden profesjonens oversettelser ikke nødvendigvis er i tråd med politiske forventninger, og fordi resultatet kan bidra til å skape forskjeller mellom skoler.

I Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) pekes det på at det er behov for veiledninger til læreplanen som kan støtte skolene i det lokale arbeidet med læreplanene. Det skal utvikles en veiledning “som har et begrenset omfang og som skal foreligge samtidig med læreplanverket”. Det presiseres at det må være et tydelig skille mellom læreplanverket, den tilhørende veiledningen og annet veilednings- og støttemateriell. Den digitale visningen har gjort læreplanen brukervennlig ved å gjøre det mulig å gå inn på ulike steder og gjøre koblinger mellom de ulike læreplankategoriene. Samtidig har den digitale visningen gjort det mulig å koble på støttefunksjoner. I våre analyser peker vi på at denne koblingen kan gjøre det uklart hva som er forskrift og hva som er støtte. Ved bruk av den digitale visningen styres lærere mot bestemte sammenhenger i læreplanverket, og koblingene etableres som gyldige og “riktige”. Læreplanverket som forskrift er juridisk bindende, og kan dermed karakteriseres som “hard” styling (hard governance), mens læreplanvisningens koblinger en del av den “myke” stylingen (soft governance). I denne sammenhengen forstås myk styling som bruk av instrumenter som baseres på frivillighet, for eksempel retningslinjer og veiledninger, men som likevel forventes å ha effekt (Chan, 2012; Prøitz, 2021; Williamson, 2014). Slike læreplanbindinger muliggjør koblinger mellom forvaltningen (det programmatisk nivået) og skolens læreplanarbeid (skolepraksisnivået) og bidrar til å kanalisere informasjon om læreplanen. Dagens læreplanbindinger med digitale redskaper har et styrket potensial til å styre læreplanarbeidet

(Karseth, 2019). Mens læreplanverket setter rammer for det lokale arbeidet, vil de myke læreplanbindingene være med på å gi disse rammene innhold. Da kan grensene mellom det en som lærer og skoleleder er pålagt å forholde seg til (læreplanforskriften), og de frivillige ressursene, bli enda mer utydelige. Det kan oppstå en spenning mellom en hierarkisk doktrine og en profesjonsdoktrine. I dette spenningsfeltet blir det uklart hvem som til syvende og sist kan avgjøre hvilken forståelse og praksis som er i tråd med læreplanens intensjoner.

I våre analyser har vi identifisert en rekke styringsinstrumenter som anvendes av statlige, fylkeskommunale eller kommunale forvaltningsorganer eller lokalt på den enkelte institusjon. Lokale skolemyndigheter kunne for eksempel engasjere eksterne kompetansemiljøer for å styrke fremdriften i arbeidet. Engasjement av nøkkelpersoner eller etablering av stillinger for utviklingsveiledere kan også sees som en måte å styre arbeidet på. Utdanningsdirektoratet spilte en viktig rolle ved utvikling av kompetansepakker knyttet til sentrale temaer i fagfornyelsen. Hensikten med å etablere og tilby slike styringsverktøy er å støtte det profesjonelle arbeidet med iverksetting av læreplanen. Men samtidig kan slike instrumenter bidra til å etablere grenser for handlingsrommet når læreplanen skal innføres (Karseth mfl., 2020). Våre analyser har vist at intensjonen om åpenhet og inkludering ble realisert gjennom en strategi bygget på prinsipper om involvering, samskaping og samordning. Vi har vist hvordan dette bidro til at kommuner og skoler opplevde medvirkning, tillit og rom for handling. Samtidig opplevde mange usikkerhet og ønsket tydeligere veiledning, spesielt i de første årene, men analysene viser at det fremdeles oppleves å være en spenning mellom det skolelederne synes å oppfatte som et stort handlingsrom og et utrygt tolkningsrom.

På alle nivåer i skolen kan det være en utfordring å finne en god balanse mellom hierarkidoktrinen og profesjonsdoktrinen. Myndigheter har legitime forventninger om at bestemte ting skal skje, og dette reguleres gjennom lov og forskrift. Forventningsstyringen som ligger til grunn for prosesser i skolen skaper en krevende balansegang for lokale skolemyndigheter og skoleledere, fordi de trenger å opprettholde tilliten til lærerprofesjonen på den ene siden og ivareta samfunnets behov for kontroll på den andre siden (Bergh, 2015; Skedsmo & Møller, 2016). Iverksetting av læreplanverket fordrer endringer i skolenes praksiser. En utfordring er at disse forventningene om endringer gjerne innebærer et rom for tolkning og anvendelse av profesjonelt skjønn. Våre studier har for eksempel vist at tverrfaglige temaer forstås og iverksettes på forskjellige måter blant skolene. Myndighetene har klare forventninger til at skoleledere og lærere forholder seg til LK20, at virksomheten er forankret i opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven (Gunnulfsen mfl., 2022). Styringen hviler på ansvarliggjøring av aktørene i skolen, men med små muligheter for å *stille* dem til ansvar. Kvalitet i skolen reguleres gjennom kvalitetsutviklingssystemet, som er et styringsverktøy som “skal bidra til likeverdighet i opplæringen, tillit og samarbeid mellom aktørene, og samspill mellom elever og lærere” (NOU 2023:27, s. 8). Læreplanen kan forstås som del av kvalitetsutviklingssystemet som skal bidra til å styre utdanningen i spesifikke retninger. I økende grad skjer styring gjennom ulike digitale verktøy, styring “på avstand” (Clarke, 2014; Lunde & Gunnulfsen, 2021). Informasjonen som til sammen genereres, anvendes til rapportering oppover og nedover i styringsleddene, blant annet i form av resultater og kartlegging, og kan gi grunnlag for kontroll.

Nye læreplaner og kvalitet står sentralt i Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017b). I denne stortingsmeldingen pekes det på utfordringer knyttet til at mange elever ikke oppnår et tilstrekkelig læringsutbytte og at forskjellene mellom skoler er for store. Argumentene bygges i stor grad på resultater fra bredt anlagte internasjonale og nasjonale undersøkelser, innenfor en evidensbasert logikk (jf. Røvik mfl., 2014). Våre analyser viser at både lokale skolemyndigheter og skoleledere er oppmerksomme på og bekymret for det de ofte karakteriserer som “strekk i laget”. Løsningene er at regjeringen vil definere tydelige krav og forventninger til lokale myndigheter, men også gi kommuner og fylkeskommuner handlingsrom i arbeidet med kvalitetsutvikling. Lærere og skoleledere skal ha gode muligheter til å bygge og videreutvikle profesjonelle fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017b). På den ene siden stilles det krav, på den andre siden gis det handlingsrom. Det kan være en utfordring for myndighetene å utvikle et verktøy som både skal være et bidrag til lærernes profesjonelle arbeid og samtidig innebære en styring av dette arbeidet (Karseth mfl., 2022).

Et viktig spørsmål er følgende om og eventuelt i hvor stor grad de ulike støttefunksjonene og strukturene som tilbys setter etablerte former for ansvar og myndighetsutøvelse i spill, og slik endrer skolenes og lærernes profesjonelle handlingsrom gjennom myk styring (se Lawn, 2006; Moos, 2009). Balansen mellom styring og profesjonens autonomi fremstår som et sentralt tema i våre analyser i delprosjektet Styring og ledelse av læreplanarbeid. Dette temaet danner et gjennomgående bakteppe når vi videre vil ta for oss analyser knyttet til ansvar, makt, myndighetsutøvelse og skoleledelsens rolle som portvokter.

7.2 Skoleledelsens rolle som portvokter

I læreplanverkets overordnede del “Prinsipper for skolens praksis” fastslås det at “det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse”. Videre stadfestes det at “god skoleledelse forutsetter ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse forventes å skulle prioritere utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen.” (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette ansvaret krever at skolene jobber kontinuerlig med organisasjonens kunnskapsutvikling både individuelt og i profesjonelle læringsfellesskap, og at skolelederne tilrettelegger for å skape rammene som hver enkelt skole har behov for i skolens læreplanarbeid (Hall mfl., 2024; Hermansen, 2019). Bevegelsen mot en mykere styring fra lokale skolemyndigheters side åpner nye mulighetsrom og nye rammer for skoleledelse i skolens utviklingsarbeid og arbeidet med kunnskapsbygging. Studier har vist at skoleledere spiller en avgjørende rolle gjennom å sette premissene for innholdet i slikt arbeid (Gunnulfsen & Hall, 2024; Hermansen, 2019). En opplevelse av økt autonomi på skolenivå styrker skoleledelsens betydning som retningsgivere og de som tar ansvar (Gunnulfsen & Hall, 2024; Gunter, 2016; Møller, 2019). Våre analyser viser at denne erkjennelsen av ansvar for skolens retning hos skolelederne er fremtredende i skolenes pågående arbeid med LK20 som gjeldende læreplan. Samtidig kan myk styring gjennom forventninger og skolars involvering i for eksempel valg av eksterne kompetansemiljø legge et stort ansvar på skolenivå og skoleledere. Det kan innebære et usikkerhetsmoment knyttet til ledelse av skolen som organisasjon, der

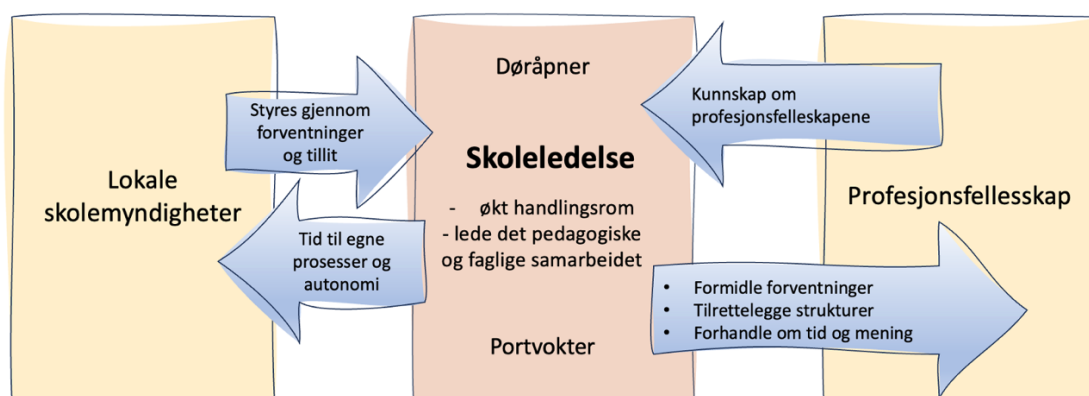
skolelederne får et ansvar for å sammenholde løse koblinger i komplekse strukturer mellom skolemyndigheter, eksterne aktører og lærerprofesjonen (Gunnulfsen & Abrahamsen, 2025; Coburn, 2004).

I kapittel 2 i denne rapporten drøftet vi forhold ved fagfornyelsens kontekst der samfunnsmessige og politiske hendelser, diskurser og føringer har hatt betydning for læreplanprosessene. Tilsvarende ser vi at skoleledelsens rolle og faglige legitimitet ble påvirket gjennom slike hendelser og aktiviteter. Våre analyser viser tydelig hvordan ytre forhold som kommunesammenslåing og pandemi gjorde det nødvendig for skoleledere å skjerme personalet. Rektorene måtte derfor innta en rolle som portvokter der hvor slike forhold fikk betydning for arbeidet med fagfornyelsen (Gunnulfsen mfl., 2024). Selv om analysene viser at det etter hvert har falt en ro over innføringen av fagfornyelsen, finner vi flere utfordringer. Spesielt gjelder dette bekymring for mangel på tid til å lede utviklingsprosesser, for eksempel knyttet til kvalitet i vurderingsarbeidet ved den enkelte skole. Langsiktige og kontinuerlige endrings- og utviklingsprosesser fordrer tid til kollektive tolkningsprosesser. En opplevelse av mangel på tid i profesjonsfellesskapet er et tilbakevendende funn i forskning om læreres kunnskapsarbeid (Tronsmo, 2019). Men nettopp det at læreplanen gir stort tolkningsrom samtidig med at det var høye forventninger til effektiv iverksetting gjorde tidsmangel til et betydelig hinder, spesielt i begynnelsen. Analysene viser at skolelederne opplevde at de ikke hadde den tiden som var nødvendig for å kunne utnytte tolkningsrommet. I løpet av implementeringsperioden synes det som om skolelederne sammen med lærerne har blitt tryggere slik at de selv kan definere sine valg av eksterne ressurser utfra skolens behov (Gunnulfsen & Abrahamsen, 2025). De blir etter hvert bedre i stand til å operere i spennet mellom mangel på tid, kortsiktige løsninger og langsiktige mål (Gunter, 2016).

Våre analyser viser at støtteressurser, som for eksempel fra UH-sektoren, oppleves som en ressurs dersom skolen og UH-sektoren forhandler om innholdet. Skolelederne fremstår da som tydeligere i rollen som portvokter og hovedforhandler, og bidrar til å skape mening om hva de forventer av et samarbeid med eksterne støtteressurser (jf. Ball mfl., 2012). Sammen med sine lederkollegaer tydeliggjør rektorene hva de velger bort og hva de velger å satse på. Når valg av ekstern støtte er argumentert frem i kollegiet og tydelig forankret i skolens behov, har det et potensiale for å styrke kvaliteten på arbeidet i profesjonsfellesskapet og kanalisere den knappe tidsressursen dit hvor det er et opplevd behov.

Analysene våre viser at rektorene og mellomlederne opplever at de har tillit fra lokale skolemyndigheter, og at de har autonomi til å lede og ta ansvar for innføringen av LK20. Skolelederne tilrettelegger for strukturer og gir forventninger om lærernes arbeid i profesjonsfellesskapene, og de forhandler om bruk av tid. Men det kan oppstå spenninger mellom skolelederne og lærernes fortolkninger av LK20 og om forventninger om endring av praksis. Slike spenninger oppstår når ledelse av samskapende prosesser stopper opp ved døren til profesjonsfellesskapene, slik at lærernes forhandlinger og meningsskaping foregår uten involvering fra skolens ledelse (Ball mfl., 2012). Manglende involvering kan føre til manglende oversikt og kunnskap om hvordan lærere utøver sin praksis, for eksempel når det gjelder forholdet mellom verdier og prinsipper i overordnet del og arbeidet med læreplaner for fag.

Å lede endringsprosesser der arbeidet hviler på tillit, og der det er et stort handlingsrom, kan innebære en utfordring dersom det er uklart for skolelederne hva som er lovpålagt og hva som er underlagt profesjonelt skjønn. Ekstra utfordrende blir det hvis det er uklart i hvilken retning skolens profesjonsfellesskap selv ønsker å utvikle praksis. Det er en fare for at endring ikke vil skje, selv om skolens ledelse tilrettelegger for strukturer som fungerer samt angir arbeidets retning, dersom de ikke har tilstrekkelig kunnskap om hva som foregår i skolens profesjonsfellesskap. Rollen som døråpner for de profesjonelle fellesskapene kan synes like viktig som rollen som portvokter mot nye initiativ til reformer i skolen. Våre analyser viser at skolelederne fremstår i en sterk rolle som portvokter og forhandler, en rolle som bidrar til å skape mening om hva som skal kunne forventes av et samarbeid med for eksempel eksterne støtteressurser (Ball mfl., 2012). Som portvokter kan skolens ledelse velge å invitere inn de ressursene de vurderer at profesjonsfellesskapet har behov for, og velge bort andre (Gunnulfsen mfl., 2024). Analysene viser imidlertid at skolelederne erfarer at det er noe mer komplisert å ha rollen som døråpner for de profesjonelle fellesskapene. Mangel på kunnskap om profesjonsfellesskapene og mangel på tid til samarbeid og fellesmøter mellom ledere og lærere kommer her til uttrykk. Vi har utarbeidet en illustrasjon som synliggjør skoleledelsens rolle som portvokter og døråpner i arbeidet med realisering av læreplanverket (Figur 2).



Figur 2 Illustrasjon av skoleledelsens rolle i arbeidet med realisering av læreplanverket

I illustrasjonen ovenfor antyder pilene hvordan spenninger mellom nivåene kan oppstå, der både mulighetsrommet, utilstrekkelig tid til meningsdanning og mangel på kunnskap om profesjonsfellesskapene kan bidra til å skape spenninger i forhandlingene om skolens praksis i lys av læreplanverket. De korte pilene mellom lokalt myndighetsnivå og skolenivået illustrerer både økt tillit, autonomi og handlingsrom. Den noe lengre avstanden mellom skoleledernivået og lærerne illustrerer at det er i dette rommet spenningsfeltet synes å være sterkest. Det er også ledelse og arbeid i profesjonsfellesskapet som ofte løftes frem som det viktigste for et vellykket utviklingsarbeid (Emstad & Birkeland, 2020). Basert på våre analyser vil vi nå rette søkelyset mot tid, prioriteringer og utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet.

7.3 Profesjonsfellesskapet - tid, prioriteringer og utviklingsarbeid

Skolelederes ansvar for at skolen utvikler seg i henhold til skolens mandat og formål er helt sentralt i arbeidet med innføring av fagfornyelsen. Det oppleves som krevende å ivareta koblingene mellom skolemyndighetsnivå, skoleledernivået og lærernes profesjonelle læringsfellesskap. Analysene i EVA2020 viser at skolelederne mener det er utfordrende å avse tilstrekkelig tid til å legge til rette for gode prosesser for endring og utvikling i skolens profesjonsfellesskap. Særlig krevende ble det opplevd for skolelederne å måtte forholde seg til de mange hendelsene som skjedde samtidig med innføringen av fagfornyelsen (se kapittel 2). Dessuten opplevde de at det var vanskelig å koble lokale skolemyndigheters ønske om å fastsette utviklingsområder og det lokale behovet for læreplanarbeid. Våre analyser synliggjør at skolelederne ble pålagt å bruke mye tid til fortolkning og samordning sammen med lokale skolemyndigheter, men at de ikke hadde mulighet til å bruke tilsvarende tid sammen med profesjonsfellesskapet i etterkant (Gunnulfsen mfl., 2022; Gunnulfsen mfl., 2024). Skoleledelsen har ansvar for å gi retning til og tilrettelegge for læreres læring og lede lærernes pedagogiske og faglige samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette ansvaret gjelder kunnskapsutvikling både individuelt og i profesjonelle læringsfellesskap. Skoleledere tilrettelegger også for å skape rammene som hver enkelt skole har behov for i skolens læreplanarbeid. Våre funn viser at det i tillegg til mangel på tid er flere trekk ved skolens struktur og kultur som begrenser skolelederes muligheter for ledelse av læreres profesjonsfellesskap. Skolens kompleksitet fører til et mangfold av strukturer og grupperinger som gjør det vanskelig å få oversikt over innholdet i arbeidet som blir gjennomført i profesjonsfellesskapene. Vi har også identifisert løse koblinger mellom ulike interesser knyttet til enkeltfagene i skolen, noe som kan gjøre det utfordrende å lede arbeidet med mål om felles praksis (Gunnulfsen mfl., 2024).

I EVA2020 finner vi at det både på lokalt skolemyndighetsnivå, skoleledernivå og lærernivå er viktig å prioritere mellom utviklingsområder og at dette prioriteringsarbeidet foregår gjennom drøftinger og diskusjoner. I våre analyser finner vi videre at skoleledere legger vekt på at det er engasjement rundt begrepene i LK20 blant lærerne, men også at de opplever at det er en risiko for å miste lærernes engasjement. Skoleledernes utsagn om engasjement i profesjonsfellesskapene belyser hvordan bruken av ekstern støtte i form av kompetansemiljøer kan både være en mulighet og en utfordring når det gjelder skolens interne utviklingsarbeid. Når LK20 er innført er det kanskje enda viktigere med fokus innover i organisasjonen, og at det er her grunnlaget og prioriteringene for videre utviklingsarbeid må hentes (Gunnulfsen mfl., 2024). Analysene som knytter seg til skolens behov for prosesser og prioriteringer innover i organisasjonen plasserer seg i diskusjonen om mulighetene og utfordringene med myk styring gjennom Dekomp og Utdanningsdirektoratets støtteressurser. Støtteressursenes brukervennlighet kan på den ene siden bidra til å overskygge behovet for grunnleggende og grundige refleksjoner i skolens profesjonsfellesskap. På den andre siden kan støtteressurser og partnerskap med eksterne miljøer bidra til å klargjøre utfordringer og åpne opp for en grundig og grunnleggende refleksjon dersom partene evner å åpne opp fortolkningsrommet.

Betydningen av skoleledelsens ansvar for å lede læringsprosesser i profesjonsfellesskapene ble bekreftet i analysene av det kvalitative materialet med lærerinformantene i forbindelse med de tverrfaglige temaene (Furberg mfl., 2024). Tid er også en faktor når lærerne vektlegger et behov for kollektivt arbeid i skolenes profesjonsfellesskap rundt planlegging og gjennomføring av undervisning om de tverrfaglige temaene – i og på tvers av fag. Lærerne understreker viktigheten av at tverrfaglig arbeid er forankret hos ledelsen. De mener det er viktig at skoleledelsen tilrettelegger for slikt arbeid, for eksempel ved å sette av tid og ressurser til felles arbeid i profesjonsfellesskapet, lærersamarbeid og det å forplikte enkeltlærere til å delta i slikt arbeid. Samtidig understreker de betydningen av en ledelse som ivaretar og anerkjenner lærernes autonomi, pedagogiske kompetanse og medbestemmelse (Furberg mfl., 2024).

7.4 Oppsummerende konklusjon

I dette kapittelet har vi rettet oppmerksomheten mot innføringen av fagfornyelsen i lys av perspektiver på styring og ledelse. Kapittelet har tematisert sentrale og lokale skolemyndigheters styringsinstrumenter og profesjonsfellesskapets handlingsrom i lys av perspektiver for “hard” og “myk” styring. Kapittelet har gjort rede for analyser av skoleledelsens rolle som portvokter og døråpner og drøftet profesjonsfellesskapet, tid, prioriteringer og utviklingsarbeid i skolen.

I rollen som portvokter bidrar skoleledelsen til å skape mening om hva som skal kunne forventes av et samarbeid med for eksempel eksterne støtteressurser. Som portvoktere tydeliggjør rektorene hva de velger bort, og som døråpnere tar de initiativ til hva de ønsker å velge inn til organisasjonen. Denne tydeliggjøringen kan øke kvaliteten i den knappe tidsressursen som lederne opplever at de har i samskappingsprosesser med profesjonsfellesskapet.

Når det gjelder tolkning av læreplanen finner vi at det er forskjeller mellom skoler og kommuner. Læreplanen fungerer på samme tid som et instrument for sterk og svak styring. I overordnet heter det ofte at “skolen skal” - men det den skal kan være gjenstand for tolkning. Skoleledere må håndtere spenningsfeltet mellom regulering og profesjonelt skjønn. Våre funn viser at informantene opplever at de kan velge ulike veier til målet, og at de kan velge ulike strukturer for samarbeid. I hovedsak vurderer de valgfriheten som positiv, siden det gir et stort handlingsrom. Men valgfriheten kan også være en utfordring når de ikke er trygge på at de bruker handlingsrommet “riktig”. En mer fleksibel og tilpasset bruk av digitale støtteressurser og kompetansemiljøer har bidratt til at de opplever å være på rett vei. Men de ulike støttefunksjonene og strukturene som tilbys kan sette etablerte former for ansvar og myndighetsutøvelse i spill, dermed endre skolenes og lærernes profesjonelle handlingsrom gjennom myk styring. Ledelsens døråpnerrolle er viktig for å skape et robust fagfellesskap med engasjement og motivasjon for kunnskapsutvikling. Men det innebærer at denne oppgaven må prioriteres av skoleledere, og kanskje også at det er behov å styrke kunnskapen om hvordan man utvikler en kollektiv delingskultur og bygger teamfølelse.

Våre analyser tyder på at fagfornyelsen har ført til skrittvis endringer innfor stabile praksiser. Siden mangel på tid har vært en hemmende faktor er portvokterrollen sentral, der funksjon er

å sørge for at forventningene om skoleutvikling tilpasses skolens opplevde behov, strukturer og kultur, men uten å hindre refleksjon, nytenkning og utvikling av nye praksiser. Måten læreplanvisningen og støttefunksjonene er organisert på kan være en hjelp til kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapet. Men som vi har vist, kan digitale hjelpemidler og tolkningsanvisninger legitimere bestemte løsninger og dermed hemme profesjonens refleksjon.

EVA2020 har vist at LK20 nå synes å være godt forankret i skolenes praksis. Våre studier viser imidlertid også at det er forskjeller mellom skoler og mellom kommuner når det gjelder hvordan de har valgt å operasjonalisere arbeidet med læreplanen og på hvilken måte fagfornyelsen har endret praksis. Tolkningsrommet har vært stort, og den opplevde styringen myk. Det virker å være en forståelse av at ulike strategier og praksiser kan bidra til målet. Rektorer og mellomledere har et stort ansvar for å holde tak i, følge opp og videreutvikle arbeidet med læreplanen. Etter en fokusert implementeringsperiode blir det viktig å holde fatt i et kontinuerlig arbeid med læreplanen, følge opp reformarbeidet og ha oversikt og motivere for utviklingsarbeid i skolen.

Kapittel 8: De tverrfaglige temaene

Lærere og elevers arbeid med de tverrfaglige temaene har vært sentralt for klasseromsstudiene vi har gjennomført i EVA2020. Denne tematikken har også blitt belyst av andre studier i EVA2020 gjennom læreplananalyser, analyser av prosessen med å iverksette læreplanene i møte mellom lokale skolemyndigheter og skoleledelse og gjennom landsomfattende spørreundersøkelser om tverrfaglige tema for lærere og elever. Et slikt forskningsdesign som muliggjør en multinivåanalyse, reflekterer EVA2020s mål om å bidra til en mer helhetlig forståelse av iverksettingen av de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen. En multinivåanalyse kan bidra til å belyse mulighetene og utfordringene lokale skolemyndigheter, skoleledelse, lærere og elever møter i sitt arbeid med de tverrfaglige temaene. I dette kapittelet vil vi ta utgangspunkt i sentrale funn fra de ulike arbeidspakkene og delprosjektene i EVA2020, og drøfte dem i lys av funn fra klasseromsstudiene våre.

Vi starter med å drøfte funn fra analysen av læreplanverkets komposisjon og omtale av de tverrfaglige temaene, og på denne måten kontekstualisere mulighetene og utfordringene lærere og elever møter i sitt arbeid i klasserommene. Deretter drøfter vi funn fra våre analyser av hvordan de tverrfaglige temaene ble forstått og håndtert av lokale skolemyndigheter og skoleledelse, før vi løfter frem noen utvalgte funn fra spørreundersøkelsen Spørsmål til Skole-Norge, der lokale skolemyndigheter og skoleledere ble spurt om erfaringer fra innføringen av de tverrfaglige temaene (Bergene mfl., 2024). Dernest drøfter vi funn fra to nasjonale spørreundersøkelser der lærerne ble spurt om skolens organisering av undervisning og egne holdninger til de tverrfaglige temaene (Bergene mfl., 2025; Brandmo mfl., 2025a). Videre løfter vi frem relevante funn fra vår nasjonale spørreundersøkelse for 9. klasseelever, der elevene blant annet ble spurt om temaer som berører de tverrfaglige temaene (Brandmo mfl., 2025a). I kapittelets siste del oppsummerer vi våre konklusjoner fra gjennomgangen av funnene fra de ulike studiene.

8.1 Tverrfaglige temaer i læreplanverket

Klasseromsstudiene våre representerer dypdykk i hvordan lærere planlegger og gjennomfører undervisning om de tverrfaglige temaene, og hvordan elever møter disse temaene i klasserom rundt omkring i Norge (Furberg mfl., 2025). I denne delen retter vi søkelys mot aspekter ved læreplanen som kan bidra til å kontekstualisere noen av mulighetene og utfordringene lærere og elever møter i sitt arbeid i klasserommene. I det følgende vil vi drøfte tre aspekter ved læreplanen som berører de tverrfaglige temaene: i) læreplanens beskrivelse av innholdet i de tverrfaglige temaene ii) intensjonen om å styrke helhet og sammenheng i læreplanverket og iii) sammenhengen mellom dybdelæring og de tverrfaglige temaene.

8.1.1 De tverrfaglige temaenes faglige innhold

En av intensjonene med fagfornyelsen har vært å synliggjøre aktuelle samfunnsutfordringer som en del av skolens innhold. I Meld. St. 28 (2015–2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016) er dette bestemmende for innføringen av de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring,

demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. De tverrfaglige temaene omtales både i et eget delkapittel i kapittel 2 Prinsipper for læring, utvikling og dannelse i overordnet del og som eget punkt i læreplaner for fag. I overordnet del beskrives temaet demokrati og medborgerskap over tre avsnitt som blant annet slår fast sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter, sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter og betydningen av å tenke kritisk og kunne håndtere uenighet. Når det gjelder temaet folkehelse og livsmestring, vektlegges elevenes kompetanse i å ta gode livsvalg knyttet til fysisk og psykisk helse, og at elevene skal utvikle innsikt i viktige aspekter som har betydning for eget liv og hvordan man kan oppnå innflytelse over disse aspektene. I beskrivelsen av temaet bærekraftig utvikling slås det fast at bærekraftig utvikling “handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov”.

Våre analyser av læreplanens omtale av de tverrfaglige temaenes innhold synliggjør likevel noen utfordrende aspekter. Vi ser blant annet at samfunnsutfordringene som berøres av de tre temaene blir relativt vagt beskrevet. Hovedvekten legges på at elevene skal utvikle bevissthet om temaene snarere enn å få en forståelse av handlinger og tiltak. Omtalen av de tverrfaglige temaene gir også en nokså tilbakeholden beskrivelse av kompetanse som handler om det å kunne navigere sammensatte og konfliktfylte politiske, etiske og samfunnsmessige problemstillinger som temaene berører.

Analysene av klasseromspraksiser viser at lærerne skaper gode rammer som gjør at elevene møter aktuelle samfunnsutfordringer i undervisningen om de tverrfaglige temaene, som for eksempel internasjonale konflikter, plastforurensing i havet, og hvordan man ivaretar helse, miljø og sikkerhet på arbeidsplassen. Elevene gis mulighet til å utvikle holdninger til temaer som rettighetsspørsmål, bærekraftig forbruk og svart arbeid. Videre gis de mulighet til å øve på samarbeid, og til en viss grad erfaring med å møte uenighet. Funnene våre viser også at undervisningsopplegg om de tverrfaglige temaene gir elevene gode muligheter til å bygge på hverdagserfaringer og interesser i arbeidet med fagstoff. Samtidig finner vi at det kan være utfordrende for både lærere og elever å bygge bro mellom elevenes livsverden og fagkunnskap. Vi finner videre at undervisningsoppleggene i liten grad vektlegger kunnskap som setter samfunnsutfordringene og problemstillingene de jobber med inn i en større nasjonal og internasjonal kontekst, og at handlingsmulighetene og tiltakene som adresseres oftest rettes mot enkeltindivider, og i mindre grad i retning av samfunnsmessige, kollektive og politiske tiltak og konsekvenser. I tillegg finner vi at skolene ofte er tilbakeholdne med å ta opp konfliktstoffet knyttet til samfunnsutfordringer i arbeidet med de tverrfaglige temaene. Dette kan resultere i at viktige motsetninger og spenninger nedtones (Furberg mfl., 2024; 2025). I våre intervjuer med lærerne på de seks caseskolene vi fulgte, spurte vi lærerne hvordan de anvender læreplanverket i sin planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglige tema. Vårt hovedinntrykk er at lærerne er godt kjent med omtalen av de tverrfaglige temaene i overordnet del. Samtidig finner vi at lærerne først og fremst ser i retning av læreplanen for fag og kompetansemålene når de skal planlegge undervisningsopplegg om de tverrfaglige temaene. Omtalene av temaene i overordnet del omtales altså i liten grad i intervjuene, og heller ikke

fagenes kjerneelementer løftes frem i lærernes refleksjoner rundt sine refleksjoner rundt undervisningsplanleggingen.

På bakgrunn av våre analyser av læreplanens omtale av de tverrfaglige temaene og funnene fra klasseromsstudiene, vil vi fremheve to aspekter som peker i to retninger. På den ene side synliggjør disse funnene betydningen av tolkningsarbeidet som må gjøres i skolens profesjonsfelleskap og av enkeltlærere for å fylle temaene med faglig innhold og perspektiver, og den rikholdige kompetansen disse temaene kan munne ut i. På den annen side viser våre analyser at det kan stilles spørsmål ved om den i stor nok grad tydeliggjør og åpner opp temaenes innhold, perspektiver og kompetanse på måter som gir nok retning og støtte for lærere, profesjonsfelleskap og skoleledere i deres arbeid.

8.1.2 De tverrfaglige temaene sett i lys av intensjonen om styrking av enkeltfagene og helhet og sammenheng i læreplanverket

To sentrale målsettinger i fagfornyelsen har vært å styrke enkeltfagene og skape en større helhet og sammenheng i læreplanverket. Som vi var inne på i kapittel 6, kommer disse intensjonene til uttrykk gjennom det vi betegner som fagkonsentrasjon, altså det å styrke rammene for læring i enkeltfagene, og gjennom fagintegrasjon, som innebærer å styrke elevenes forståelse av sammenhenger mellom fag (Karseth mfl., 2020). Som vi har pekt på, synliggjør våre analyser av læreplanverket en spenning mellom disse to intensjonene, noe som blir særlig tydelig i omtalen av de tverrfaglige temaene. Et utgangspunkt for innføringen av de tverrfaglige temaene var at samfunnsutfordringene de berører og kunnskapen som trengs for å belyse dem, ikke kan avgrenses til enkeltfag. I overordnet del, kapittel 2.5 understrekes det at arbeidet med temaene skal “bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag” (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I læreplanverket knyttes likevel kompetansen elevene skal utvikle i arbeidet med de tverrfaglige temaene til enkeltfagene, noe som trekker i retning av en vektlegging av fagkonsentrasjon og at læring skjer innenfor enkeltfagene. På bakgrunn av våre analyser konkluderer vi med at fagfornyelsen har prioritert fagkonsentrasjon fremfor fagintegrasjon (Karseth mfl., 2020). Videre synliggjør læreplanteksten i liten grad sammenhenger mellom de tverrfaglige temaene, som for eksempel at global oppvarming og CO₂-utslipp er nært knyttet til problemstillinger som handler om folkehelse og demokratisk medvirkning (Furberg mfl., 2025; Karseth mfl., 2022).

Våre analyser av klasseromspraksiser viser at spenningen mellom fagintegrasjon og fagkonsentrasjon også kommer til uttrykk i lærere og elevers arbeid med de tverrfaglige temaene. I våre intervjuer med lærerne er det flere av dem som uttrykker at det kan være utfordrende både å ivareta de tverrfaglige temaene og enkeltfagene (Furberg mfl., 2023; 2025). Videre viser våre analyser at det er stor variasjon mellom skolene når det gjelder tydeliggjøring og iverksetting av fagenes begreper, perspektiver og metoder i tverrfaglige undervisningsformer. Det er også stor variasjon mellom skolene i valg av tverrfaglige innganger, og undervisningsoppleggens integrasjon av de involverte fagene. Vi observerte både flerfaglige, tverrfaglige og transfaglige tilnærminger i undervisningsoppleggene (Drake & Reid, 2020; Klein, 2017; Kvamme & Sæther, 2019). En *flerfaglig* tilnærming fremmet

enkeltfagenes perspektiver, begreper og metoder i arbeidet med det tverrfaglige temaet. En utfordring ved flerfagligheten var likevel at integrasjonen av fagene ble svak, noe som gjør det vanskelig for elevene å utvikle en forståelse av samfunnsutfordringenes kompleksitet på tvers av fag. I *tverrfaglige* tilnærminger kom samfunnsutfordringene tydeligere frem, samtidig med at fagenes perspektiver, metoder og begreper ble anvendt som ulike tilnærminger til temaet. Et strukturerende element ved de tverrfaglige tilnærmingene vi observerte, var at det enten var én lærer som ivaretok alle de inkluderte fagene, eller at ett fag ble ansett som et regifag. Transfaglighet kjennetegnes av at fagdisiplinene overskrides, og at de enkelte fag underordnes autentiske og samfunnsrelaterte problemstillinger og arbeidsmåter. I *transfaglige* tilnærminger overskrides fagdisiplinene, og de enkelte fag underordnes autentiske og samfunnsrelaterte problemstillinger og arbeidsmåter. Her fant vi at det var utfordrende for elevene å oppdage hvordan de ulike fagene kunne gi dem perspektiver, begreper og metoder som bidro til en sammensatt og fagovergripende forståelse av samfunnsutfordringene.

Basert på våre klasseromsanalyser ser vi altså at lærere som ønsker en fagintegrerende tilnærming til de tverrfaglige temaene får dette til ved at profesjonsfellesskapet og enkeltlærere deltar i felles planlegging og gjennomføring. Våre læreplananalyser viser at læreplanen vektlegger at samfunnsutfordringene som berøres av de tverrfaglige temaene er tverrfaglige i sin natur, samtidig som at læreplanens komposisjon og omtale av de tverrfaglige temaene i liten grad støtter opp under det å se sammenhenger på tvers av fag. Vi vil derfor hevde at den tydelige vektleggingen av fagkonsentrasjon i læreplanverket bidrar til å svekke intensjonen om helhet og sammenheng, samtidig med å gi profesjonsfellesskap og lærere lite retning i arbeidet med de tverrfaglige temaene på tvers av fag. Dette viser dermed betydningen av at profesjonsfellesskapet ved skolene deltar i felles tolkningsarbeid om ulike former for tverrfaglighet, og synliggjør hvordan enkeltfagene, både sammen og hver for seg, kan bidra til å belyse komplekse og sammensatte samfunnsutfordringer.

8.1.3 Sammenhengen mellom dybdelæring og tverrfaglige tema

Med fagfornyelsen ble begrepet dybdelæring introdusert i læreplanverket. Våre analyser gir grunnlag for å hevde at dybdelæring som begrep, og ikke minst forholdet mellom dybdelæring og kompetanse, er vagt beskrevet i læreplanverket. Analysene viser at denne vagheten blant annet kan sees i sammenheng med spenningen mellom fagintegrasjon og fagkonsentrasjon, som settes i spill i omtalen av begrepet dybdelæring. Går vi til omtalen av dybdelæring i Meld. St. 28 (2015–2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016), omtales dybdelæring som det å utvikle forståelse av begreper og sammenhenger *innenfor fag* og *på tvers av fag*. I læreplanverket derimot, blir dybdelæring tydelig knyttet til arbeid innenfor enkeltfagene (Furberg, 2025; Karseth mfl., 2022). I læringsforskningen refereres dybdelæring til som *deep learning* (Sawyer, 2022). Selv om det finnes klare likheter mellom beskrivelsen av dybdelæring i overordnet del og læringsforskningen, er det også mulig å identifisere klare forskjeller. En forskjell knytter seg nettopp til integrasjon av kunnskap på tvers av fagdisipliner. I læringsvitenskapene understrekes det ofte at deep learning handler om å kunne se sammenhenger og koblinger på tvers av fag, mens det i overordnet del presiseres at dybdelæring skjer *i* fagene (Furberg mfl., 2025). I overordnet del heter det i omtalen av de tverrfaglige temaene at de skal bidra til at

elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag, noe som bryter med læreplanens beskrivelse av dybdelæring som noe som skjer *i* fagene.

Våre analyser synliggjør at en slik vag beskrivelse av dybdelæring i læreplanverket også kommer til uttrykk på praksisnivå (Furberg mfl., 2023; 2024; 2025). I våre intervjuer formidler lærerne en viss usikkerhet når det gjelder forståelsen av dybdelæring. De er bevisste på behovet for samarbeid i profesjonsfellesskapet, for å legge til rette for dybdelæring og arbeid med tverrfaglige temaer. Videre avdekker våre analyser av klasseromspraksiser både muligheter og utfordringer knyttet til hvorvidt tverrfaglige undervisningsopplegg legger til rette for elevers dybdelæring. En betydelig mulighet er at samarbeid som samhandling mellom elever fremmer refleksjon og kritisk tenkning, noe som er essensielt for å utforske komplekse samfunnsutfordringer. Elevene uttrykker at denne formen for samarbeid gjør læringsprosessen både inspirerende og lærerik, samtidig som det bidrar til et positivt klassemiljø. Bruken av digitale læringsressurser, spesielt videoressurser, viser seg å være hensiktsmessig for å introdusere relevante temaer, engasjere elevene og strukturere læringsaktiviteter. Elevprodukter, som leserinnlegg, podkaster og presentasjoner, fungerer som uttrykk for kunnskap og perspektiver, og arbeidet med disse produktene gir elevene meningsfull deltakelse i egen læringsprosess. Videre bidrar koblingen mellom faglig innhold og elevenes hverdagskunnskap til at de kan relatere det elevene lærer om til virkelige samfunnsutfordringer, og dermed støtte dybdelæring. Samtidig ser vi at det oppstår utfordringer angående dybdelæring i disse undervisningsoppleggene. Et særlig problematisk aspekt er tendensen til arbeidsdeling, som ofte resulterer i at elever arbeider isolert med hver sin deloppgave. Dette kan hindre utviklingen av en helhetlig forståelse av temaene de jobber med. Vi finner også lite eksplisitt undervisning om samarbeidsformer og håndtering av uenigheter. Videre har elevene begrenset kildekritikk, noe som er spesielt problematisk i arbeid med samfunnsutfordringer som krever dyptgående forståelse av komplekse temaer. En mangel på tydelig sammenheng mellom læringsmål, aktiviteter og elevprodukter kan gjøre det vanskeligere for elevene å se relevansen av det de jobber med. Vi ser også eksempler på mangel på konsolidering som gir elevene mulighet til å se større sammenhenger og utvikle en forståelse på tvers av elevarbeidene.

På bakgrunn av våre analyser er det grunn til å stille spørsmål om læreplanens omtale av dybdelæring og sammenhengen mellom dybdelæring og de tverrfaglige temaene gir nok retning og støtte for lærere, profesjonsfellesskap og skoleledere i deres arbeid med undervisning som støtter elevenes dybdelæring i og på tvers av fag. Samtidig ser vi betydningen av at profesjonsfellesskapet og enkeltlærere drøfter hva dybdelæring betyr i sammenhenger der elevene jobber med tverrfaglige tema, og at de utformer læringsaktiviteter og bidrar med støtte som fremmer elevers dybdelæring i og på tvers av fag.

8.2 Tverrfaglige temaer på lokalt skolemyndighets- og skoleledernivå

I klasseromsstudiene våre har vi undersøkt hvordan lærere og elever arbeider med de tverrfaglige temaene i klasserommet (Furberg mfl., 2025), men hvordan opplever skoleledere og lokale skolemyndigheter arbeidet med de tverrfaglige temaene? I denne delen skal vi ta for

oss hvordan skoleledere og lokale skolemyndigheter betrakter iverksettelsen av de tverrfaglige temaene, hvordan skoleledere opplever læreres motivasjon for og kompetanse i å jobbe med de tverrfaglige temaene, samt hvilken støtte de opplever at lærere trenger i dette arbeidet.

8.2.1 Iverksettelse av de tverrfaglige temaene i skolene

Både våre analyser av sentrale dokumenter og intervjuer med skoleledere og representanter fra lokale skolemyndigheter viser at både arbeidet med å iverksette de tverrfaglige temaene i skolen og å støtte lærerne i deres undervisningsplanlegging og gjennomføring har vært en viktig del av arbeidet både på lokalt skolemyndighetsnivå og skoleledelsesnivå (Gunnulfsen mfl., 2024). Dette sammenfaller med funn fra Spørsmål til Skole-Norge, der skoleledere rapporterer at arbeidet med de tverrfaglige temaer prioriteres ved sine skoler (Bergene mfl., 2024).

Videre viser analysene våre at det forekommer noen forskjeller i hvilke aktører som involveres i arbeidet med å iverksette temaene (Gunnulfsen mfl., 2022). Ved noen skoler er det rektor og skolens ledergruppe som inviterer og involverer lærere og ansatte i prosessen med å fortolke læreplanenes innføring av de tverrfaglige temaene og finne praktiske løsninger i arbeidet med dem. Ved andre skoler følger rektor og ledelsen opp planer for realiseringen utformet av eksterne kompetansemiljøer, som for eksempel aktører fra universiteter og høyskoler koblet til desentralisert kompetanseordning (Dekomp). Våre analyser gir grunnlag for å hevde at i tilfeller der skolens ledelse ikke er direkte involvert i fortolkning og planlegging av undervisning om tverrfaglige temaer, er det en fare for at ledelsen ikke er tilstrekkelig påkoblet utviklingsarbeidet. En fare er da at skolens ledelse ikke får en forståelse av kompleksiteten som er knyttet til undervisning om tverrfaglige temaer. Denne type innsikt er viktig for å kunne støtte lærerne i sitt undervisningsarbeid med tverrfaglig tema (Furberg mfl., 2023; Gunnulfsen mfl., 2022).

Videre viser analysene våre at enkelte kommuner også fremhever de tverrfaglige temaene i deres kommunale utviklingsplan. Her finner vi at visjoner om hva opplæringen skal være, elementer fra overordnet del, folkehelse og livsmestring samt demokrati og medborgerskap synliggjøres og vektlegges som en del av kommunens overordnende utviklingsplan. Våre dokumentanalyser viser også at flere kommuner synliggjør og fremhever læreplanverkets formål om sosial læring, inkludering og utjevning av sosiale ulikheter (Gunnulfsen mfl., 2024).

Vi finner også at arbeidet med de tverrfaglige temaene ofte sammenkobles med satsningsområdene kommunene og skolene allerede har jobbet med over tid. Det vil si at skolenes faglige og pedagogiske prioriteringer i forkant av fagfornyelsen ofte tilpasses, videreføres og knyttes til arbeidet med sentrale elementer i LK20. Dette gjelder også arbeid med de tverrfaglige temaene, noe som betyr at lærere og ledere på skolene i stor grad tilpasser arbeidet med tverrfaglige temaer til allerede etablerte undervisningspraksiser (Gunnulfsen mfl., 2024). Dette funnet samsvarer delvis med våre analyser av intervjuer med rektorer og lærere, hvor flere av caseskolene allerede hadde utviklet undervisningsopplegg om et eller flere av de tverrfaglige temaene, slik som bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap. For andre skoler var det første gang de gjennomførte større undervisningsopplegg om de

tverrfaglige teamene der flere fag var involvert, noe som spesielt gjaldt undervisningsoppleggene om folkehelse og livsmestring (Furberg mfl., 2023).

8.2.2 Læreres motivasjon for og kompetanse i å jobbe med de tverrfaglige temaene

Den nasjonale spørreundersøkelsen til lokale skolemyndigheter og skoleledere viser at skoleledere opplever at lærerne er motivert til, og har kompetanse i å jobbe med de tverrfaglige temaene (Bergene mfl., 2024). Men det forekommer også noen forskjeller mellom de ulike temaene og mellom skolenivåer. Ser vi på demokrati og medborgerskap, rapporterer rundt halvparten av skolelederne for grunnskolen og videregående opplæring at deres lærere i stor eller svært stor grad er *motiverte* til å jobbe med dette tverrfaglige temaet. Her finner vi ingen signifikante forskjeller mellom skoleledere på de ulike nivåene. Når det gjelder *lærernes kompetanse* innen området demokrati og medborgerskap, ser vi forholdsvis store forskjeller mellom skoleledere i grunnskolen og videregående opplæring. For barneskolen er det kun rundt 40 % som svarer at lærerne deres i stor eller svært stor grad har høy kompetanse innen dette området, mens det for videregående er rundt 60 % av skoleledere som svarer det samme.

Når det gjelder temaet bærekraftig utvikling, er det signifikante forskjeller på hvordan skolelederne i grunnskolen og videregående opplæring vurderer lærernes *motivasjon* til å jobbe med dette tverrfaglige temaet. Rundt halvparten av skolelederne i grunnskolen oppgir at lærerne i stor eller svært stor grad er motiverte til å jobbe med dette, mens bare rundt 40 % av skolelederne i videregående skole svarer det samme. Når det gjelder hvordan skolelederne vurderer *lærernes kompetanse* innen dette området, er det ingen signifikante forskjeller mellom skolenivåene: rundt halvparten svarer at lærerne i stor eller svært stor grad har høy kompetanse innen dette området.

Når det gjelder folkehelse og livsmestring, finner Bergene mfl. (2024) at det er stor variasjon mellom grunnskolen og videregående når det gjelder skolelederens oppfattelse av lærernes *motivasjon* og engasjement for å arbeide med dette temaet. For barnetrinnet er det rundt 60 % av skolelederne som oppgir at lærerne er høyt motiverte for arbeidet med dette teamet. 47 % av skoleledere på ungdomsskolen oppgir det samme, mens 44 % oppgir dette på videregående nivå. Undersøkelsen gir ikke svar på forskjellene mellom barneskolen og særlig videregående opplæring, men funnet er likevel interessant å dvele litt ved. Mulige forklaringer på denne forskjellen kan være at lærere i videregående skole opplever folkehelse og livsmestring som en spesielt krevende tematikk å undervise i, at de synes det er vanskelig å se fagets relevans for temaet eller temaets relevans for faget, eller at de mangler kompetanse i å undervise i tematikken. Når det gjelder kompetanse, vurderer i alle fall 42 % av skolelederne at lærerne på deres skole i stor eller svært stor grad har høy kompetanse til å undervise i folkehelse og livsmestring.

8.2.3 Læreres behov for støtte i arbeidet med de tverrfaglige temaene

I samme spørreundersøkelse ble representantene fra lokale skolemyndigheter og skoleledere også spurt om hvilken støtte de opplever at skolene og lærerne gis eller trenger i arbeidet med de tverrfaglige temaene. Bergene mfl. (2024) finner at mange skoleledere oppfatter læreplanen

som en god støtte i arbeidet med de tverrfaglige temaene. Nær ni av ti skoleledere svarer at læreplanene gir retning for skolens arbeid med de tverrfaglige temaene. Videre viser våre analyser av intervjuene med lokale skolemyndigheter og skoleledere at de opplever at planene gir et stort handlingsrom for skoler og lærere, uten alt for mye detaljstyring, særlig når det gjelder lærernes undervisning og praksis i klasserommet. Samtidig kommer det frem at dette handlingsrommet medfører en viss usikkerhet omkring hvordan skolene har fortolket de tverrfaglige temaene og arbeidet med dem, og om de valgte gode strategier i dette arbeidet (Gunnulfsen mfl., 2024). Sett i lys av våre analyser av læreplanverkets omtale av de tverrfaglige temaene og våre analyser av klasseromspraksiser, så er dette interessante funn fordi de både bekrefter og kontrasterer funnene på ulike nivåer. Skoleledere og skolemyndigheter opplever læreplanene som et godt styringsverktøy, mens våre analyser både av læreplanen og praksis synliggjør noen kompliserende aspekter som særlig knytter seg til innholdet i de tverrfaglige temaene, spenningen mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon og dybdelæring.

I en av spørringene i undersøkelsen Spørsmål til skole-Norge ble skoleledere og lokale skolemyndigheter spurt om hvorvidt skoler og ledere har behov for støtte i arbeidet med de to tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap (Samuelson mfl., 2025). Når det gjelder *folkehelse og livsmestring*, mener både skoleledere og lokale skolemyndigheter at de har behov for støtte i arbeidet med dette temaet, og særlig i tilknytning til det å jobbe tverrfaglig med dette temaet. Blant informantene fra den kommunale skolemyndigheten er det rundt 20 % som mener at de har behov for støtte med dette i enkeltfag, mens rundt halvparten rapporterer at det er behov for støtte i arbeidet på tvers av fag. Både blant skoleledere i videregående opplæring og i grunnskolen mener kun en fjerdedel at de har behov for støtte i enkeltfag, mens nær halvparten svarer at de har behov for støtte i arbeidet med folkehelse og livsmestring på tvers av fag. Det rapporteres størst behov for støtte innen området psykisk helse, både i og på tvers av fag. Det er særlig skoleledere i videregående som fremhever behovet. Et annet område er rusmidler, hvor nær halvparten av skolelederne i grunnskolen, og i overkant av 60 % av skoleledere i videregående opplæring, rapporterer om behov for støtte.

Når det gjelder temaet demokrati og medborgerskap oppleves ikke behovet for støtte like uttalt (Samuelson mfl., 2025). Her svarer omtrent 30 % av skoleledere i grunnskole og videregående skole at deres ansatte har behov for støtte i dette arbeidet. Når det gjelder skolelederne som svarte at deres ansatte har behov for støtte i arbeidet med demokrati og medborgerskap, var det områdene “fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering” og “gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler” som blir fremhevet som det man trenger mest støtte til å arbeide med (s. 48). Dette er interessant sett i lys av funnet i våre analyser om fraværet av diskusjoner om konfliktstoff i klasseromsstudiene (Furberg mfl., 2025). Det kan tyde på at både ledelsen og lærerne selv trenger støtte og ressurser til å finne gode måter å jobbe for å tilrettelegge undervisning og læringssituasjoner hvor elevene også får muligheten til å forholde seg til samfunnsutfordringenes konfliktstoff.

8.3 Læreres forhold til arbeidet med de tverrfaglige temaene

I klasseromsstudiene i EVA2020 undersøkte vi læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglige tema (Furberg mfl., 2023; 2025). I denne delen skal vi drøfte noen av våre funn fra klasseromsstudiene i lys av to nasjonale spørreundersøkelser som undersøkte læreres holdninger til de tverrfaglige temaene, deres organisering av undervisning om tverrfaglige tema og deres tilgang på læremidler og læringsressurser (Bergene mfl., 2025; Brandmo mfl., 2025a).

8.3.1 Lærernes holdninger til de tverrfaglige temaene og dybdelæring

I EVA2020 har vi gjennomført en landsdekkende spørreundersøkelse til lærere i ungdomsskolen. Her finner Brandmo mfl. (2025a) at majoriteten av lærerne er positive til innlemmelsen av de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen, og at lærerne mener temaene har bidratt til å styrke læreplanen. Videre fremhever flertallet av lærerne at de tverrfaglige temaene er enkle å innlemme i egne fag, og at fagene de underviser i har kompetansemål med tydelig relevans for de tverrfaglige temaene. Også spørringene til lærere i undersøkelsen Spørsmål til Skole-Norge belyser noen av de samme temaene. Her svarer 70% av lærerne at de er godt eller veldig godt forberedt til å inkludere de tverrfaglige temaene i sin undervisning, noe som er en økning siden spørringen som ble foretatt i 2020 (Bergene mfl., 2025). Denne økningen er kanskje ikke unaturlig, siden lærerne har hatt anledning til å jobbe med disse temaene over tid. Det synes likevel som at ungdomsskolelærere generelt opplever seg som bedre forberedt enn lærere i videregående skole. I likhet med spørringen som ble gjennomført i 2020 (Vika, 2021), er det også i 2024 høyest andel lærere som anser seg som godt eller veldig godt forberedt for å inkludere bærekraftig utvikling (73%) i sin undervisning, tett etterfulgt av demokrati og medborgerskap (71%) og folkehelse og livsmestring (67%) (Bergene mfl., 2025).

Som vi var inne på tidligere, mente hele ni av ti skoleledere at læreplanen gir god retning i arbeidet med de tverrfaglige temaene (Bergene mfl., 2024). Her er det interessant å merke seg at dette tallet er mye lavere for lærerne. Omkring fire av ti lærere, både på ungdomsskolen og videregående skole, svarer at læreplanen gir tydelig retning for arbeidet med de tverrfaglige temaene (Bergene mfl., 2025). Sett i lys av våre analyser av læreplanverkets omtale av de tverrfaglige temaene og våre analyser av klasseromspraksiser, er dette et interessant funn. Dette er fordi det bekrefter våre læreplananalyser og klasseromsanalyser som synliggjør kompliserende aspekter som særlig knytter seg til innholdet i de tverrfaglige temaene, spenningen mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon og dybdelæring (Furberg mfl., 2025; Karseth mfl., 2022).

Brandmo mfl. (2025a) finner videre at lærerne i hovedsak også er svært positive til samarbeid på tvers av fag, i arbeidet med de tverrfaglige temaene. Lærerne ble spurt om å ta stilling til utsagn som retter seg mot faglig samarbeid og faglig integrasjon i arbeidet med de tverrfaglige temaene. Resultatene synliggjør en høy grad av tilslutning til de to utsagnene som angir at det er en fordel å samarbeide og integrere ulike fag i undervisning om de tverrfaglige temaene. I hver av de fire spørringene svarer minimum 60% av lærerne at de i stor eller svært stor grad er enige i disse to utsagnene. Kun et fåtall av lærerne uttrykker bekymring for at de tverrfaglige

temaene medfører at enkeltfagene får mindre plass. Samtidig er det interessant at mange lærere mener at arbeidet med de tverrfaglige temaene i liten grad bidrar til å styrke enkeltfagene, og heller ikke til å øke elevenes interesse for fagene (Brandmo mfl., 2025a). Dette samsvarer delvis med, men avviker også fra funnene i våre lærerintervjuer, hvor lærerne fremhever at tverrfaglig undervisning kan bidra til å gjøre tverrfaglige tema mer interessante og aktuelle for elevene, og at tverrfaglig undervisning gir gode muligheter for lærersamarbeid (Furberg mfl., 2023).

8.3.2 Organiseringen av undervisning om tverrfaglige tema på skolene

Når det gjelder skolenes organisering av undervisning om de tverrfaglige temaene, finner forskerne at det er noe mer vanlig at undervisningen i de tverrfaglige temaene skjer innenfor fagene enn på tvers av fag (Bergene mfl., 2025; Brandmo, 2025a). Brandmo mfl. (2025a) viser at det er store forskjeller mellom skolene på hvordan de organiserer og timeplanlegger læringsarbeidet med temaene. Om lag 40% av lærerne rapporterer at undervisningen i de tverrfaglige temaene i stor eller svært stor grad er integrert i de ordinære fagenes timer, mens en av fire lærere oppgir at det i stor eller svært stor grad er avsatt egne perioder til arbeid med de tverrfaglige temaene eller at undervisningen organiseres i form av et større tverrfaglig prosjekt.

Bergene mfl. (2025) tematiserer også skolenes organisering av undervisningen om de tverrfaglige temaene. Også her kommer det frem at det er noe mer vanlig at undervisningen i de tverrfaglige temaene skjer innenfor fagene. Videre viser undersøkelsen at et betydelig antall lærere oppgir at de tverrfaglige temaene organiseres gjennom samarbeid på tvers av fag, men vi ser også en liten nedgang fra 2020 til 2024. I 2020 svarte 40% av lærerne at tverrfaglig arbeid i stor eller svært stor grad ble organisert på tvers av fagene, mens det i 2024 var 34% (Bergene mfl., 2025, Vika, 2021). Denne nedgangen er i samsvar med resultatene fra undersøkelsen gjennomført av EVA2020 (Brandmo mfl., 2025a)

I undersøkelsen gjennomført av Bergene mfl. (2025) synliggjøres det at samarbeid på tvers av fag er langt vanligere i ungdomsskolen sammenliknet med videregående skole. Her svarer 41% av ungdomsskolelærerne og 26% av lærerne på videregående skoler at de i stor eller svært stor grad samarbeider på tvers av fag (Bergene mfl., 2025). Om lag en tredjedel av skolene har i stor eller svært stor grad egne planer for de tverrfaglige temaene, men også her er det variasjon mellom skoleslagene da flere ungdomsskoler enn videregående skoler har slike planer.

I lærerintervjuene våre fant vi at lærerne opplevde samarbeidet som meningsfullt og givende, men at dette også krever tid, kommunikasjon og koordinering (Furberg mfl., 2023; 2025). Det er også støtte for dette i Gunnufsen mfl. (2022) som finner at flere lærere opplever at planlegging av undervisning om tverrfaglige temaer kommer i tillegg til planlegging av ordinær undervisning. Det blir da viktig at ledelsen anerkjenner at det å jobbe med tverrfaglige temaer, særlig i tverrfaglig undervisning, er tidkrevende, men givende, og at det legges til rette for å skape kreative og innovative rom hvor lærere sammen kan jobbe frem gode undervisningsopplegg. Brandmo mfl. (2025a) finner også at lærerne anser at tiltak rettet mot å øke lærernes og ledernes engasjement, elevenes medvirkning, samarbeid med lokalsamfunnet

og muligheten for større tverrfaglige prosjekter, har størst potensiale for å bedre undervisningen om de tverrfaglige temaene. Mange lærere, og særlig lærere med mindre undervisningserfaring, vektlegger betydningen av lærebøker og digitalt utstyr, etterutdanning og tydeligere prioriteringer fra ledelsen.

8.4 Elevers motivasjon, trivsel og dybdelæring i møte med fag og tverrfaglige tema

I klasseromsstudiene fulgte vi et utvalg elever som jobbet med de tverrfaglige temaene i ulike klasserom i Norge. Et sentralt funn i disse studiene er at elever forteller at de opplevde trivsel, fellesskap, elevmedvirkning og engasjement (Furberg mfl., 2023, 2024, 2025). I denne delen vil vi drøfte utvalgte funn fra vår nasjonale spørreundersøkelse for 9. klasseelever, der elevene blant annet ble spurt om temaer som berører de tverrfaglige temaene (Brandmo mfl., 2025a).

8.4.1 Elevers holdninger til områder innenfor de tverrfaglige temaene

Brandmo mfl. (2025a) har undersøkt elevers holdninger til den overordnede tematikken som berøres gjennom de tre tverrfaglige temaene. Dette handler altså ikke om hvordan elevene opplever undervisningen om disse temaene, men deres opplevelse og holdninger knyttet til innholdet de tverrfaglige temaene adresserer. Når det gjelder *folkehelse og livsmestring*, viser studien en positiv utvikling i elevenes opplevelse av det å lære om mentale helsefremmende tiltak på skolen og strategier for å håndtere utfordringer i skolehverdagen. Mange elever opplever at de har relativt stor innflytelse på eget liv og egen livssituasjon, men her synliggjøres kjønnsforskjeller; jenter skårer betydelig lavere enn gutter når det gjelder opplevelsen av å være aktør i eget liv, og jenter synes de lærer mindre om mental helse på skolen enn det gutter gjør. Dette synliggjør et behov for å legge til rette for undervisning og aktiviteter som særlig retter seg mot å ivareta jentenes behov, interesser og erfaringer.

Med hensyn til *demokrati og medborgerskap* har forskerne undersøkt elevenes holdninger i relasjon til tre former for medborgerskap. Når det gjelder personlig medborgerskap, vektla elevene viktigheten av å lytte til andres synspunkter, vise respekt og anerkjenne andre menneskers rett til å ha egne meninger. Det var særlig jentene som la stor vekt på dette. Med hensyn til aksjonsrettet medborgerskap, var elevene mindre villige til å delta i politiske aksjoner rettet mot saker som har betydning for samfunnet. Når det gjelder konvensjonelt medborgerskap ga elevene uttrykk for moderat villighet til å ta del i politiske diskusjoner og engasjere seg i nærmiljøet. Funnene viser en moderat positiv utvikling i perioden for denne formen for medborgerskap.

Når det gjelder bærekraftig utvikling, ligger elevene midt på treet når det gjelder kunnskap om handlingsmuligheter, tiltro til egne handlinger og villighet til å handle. Her er det også kjønnsforskjeller; jenter uttrykker betydelig sterkere tro på at eget bidrag hjelper, og de er mer villige til å handle. Resultatene viser en tydelig synkende tendens, noe som indikerer at elevenes engasjement omkring bærekraftig utvikling er lavere på slutten av perioden vi har undersøkt.

Hvis vi ser disse funnene fra Brandmo mfl. (2025a) opp mot funnene fra klasseromsstudiene (Furberg mfl., 2023; 2025), kan vi se noen interessante muligheter i tverrfaglig undervisning om tverrfaglig tema. Funnene fra klasseromsstudiene viser tydelig at tverrfaglige undervisningsopplegg kan bidra til å etablere læringssituasjoner hvor elever kan forfølge sine interesser, noe som også bidro til medvirkning. Det å føle seg som en aktør i klasserommet handler om elevmedvirkning, og de tverrfaglige undervisningsoppleggene ble steder hvor lærerne la til rette for at elevene nettopp kunne påvirke og ha innflytelse over egen læringssituasjon. Tverrfaglige undervisningsopplegg om folkehelse og livsmestring der elevene får anledning til å forfølge sine egne interesser vil for eksempel kunne bidra til at jenter kan gå dypere inn i stoff de ønsker å lære mer om som de tidligere ikke har fått muligheten til.

8.4.2 Elevers opplevelse av trivsel, mestring og støtte

Brandmo mfl. (2025a) rapporterer at mange elever opplever trivsel og mestring i klasserommene. Likevel finner de at en gruppe elever opplever klassemiljøet som utrygt, noe som kan føre til at disse elevene unngår viktige læringssituasjoner fordi de frykter for å dumme seg ut. Flertallet av elevene opplever også at de får støtte fra lærerne og medelever i skolehverdagen, men det er også et betydelig antall elever som ikke opplever dette i samme grad. Selv om man ikke fant en endring i elevenes opplevelse av støtte fra lærer over tid, indikerer funnene en svak positiv utvikling med hensyn til trivsel og sosialt læringsmiljø i perioden. Når det gjelder trivsel og læringsmiljø, finnes det kjønnsforskjeller. Gutter opplever at de får mer støtte fra lærere og medelever enn det jentene gjør.

Disse funnene tyder på at det er behov for å understøtte elevers opplevelse av trivsel, mestring og støtte i undervisningen på nye måter. I klasseromsstudiene våre fant vi at de tverrfaglige undervisningsoppleggene bidro til å skape rom for ulike typer elevers deltakelse, og at lærerne var støttende overfor elever både sosialt og emosjonelt (Furberg mfl., 2023; 2024; 2025). Klasseromsstudiene tyder også på at undervisningsoppleggene fremstod som inkluderende og at lærerne bestrebet å gjøre det trygt å delta i læringsarbeidet. I og med at de tverrfaglige undervisningsoppleggene muliggjorde ulike måter å jobbe med fag på, er det rimelig å anta at man skapte inkluderende læringssituasjoner, og som færre elever forsøkte å unngå. Dette tyder på at tverrfaglige undervisningsopplegg om tverrfaglige tema, slik de vi har studert i EVA2020, kan tilby læringssituasjoner som bidrar til at elevene opplever trivsel, mestring og støtte.

8.4.3 Elevers engasjement, dybdelæring og kritisk tenkning

Brandmo mfl. (2025a), som undersøkte elevenes motivasjon mer generelt, finner i sin studie at elevene ofte ikke opplever lærestoffet som interessant og engasjerende. Videre finner de at mange elever er strategiske med tanke på hva de bruker tiden sin på i læringsarbeidet. Dette kan for eksempel innebære at elevene først og fremst prioriterer arbeid med det stoffet som de blir testet i på prøver. Sett opp mot klasseromsstudiene av tverrfaglig undervisning finner vi en motsatt trend, særlig når det gjelder engasjement og deltakelse (Furberg mfl., 2023; 2025). I de tverrfaglige undervisningsoppleggene tyder analysene på stort engasjement blant elevene, noe som blant annet kan forklares med at det i disse oppleggene ble tilrettelagt for mye samarbeid,

produksjon av varierte elevprodukter og aktivering av elevenes hverdagserfaringer og interesser.

Brandmo mfl. (2025a) finner videre at de fleste elever har moderat kunnskap om strategier for å vurdere om informasjonen de finner på internett er troverdig eller sann. Resultatene viser for øvrig at elevene ofte stoler mest på egne kunnskaper for å vurdere om informasjon er troverdig. Det å legitimere kunnskap ved å kryssjekke og sammenligne flere kilder er arbeidskrevende, både kognitivt og tidsmessig. Forskerne anbefaler at lærere i større grad bør legge til rette for varierte læringsaktiviteter som fremmer engasjement og dybdelæring. I klasseromsstudiene finner vi lignende tendenser. Når det gjelder dybdeorientering i faglig arbeid finner vi også i klasseromsstudiene et forbedringspotensial, noe som indikerer at det er krevende å få til dette (Furberg mfl., 2025). Vi fant at det blir utfordrende for elever å utvikle en helhetlig forståelse av samfunnsutfordringene som berøres av de tverrfaglige temaene når de ikke får eksplisitt støtte i å se de ulike fagenes begreper, perspektiver og sammenhenger på tvers av fag (Furberg mfl., 2024; 2025). Her påpekte vi to ting som er særlig relevant i denne sammenheng. For det første fant vi manglende støtte til elever i arbeidet med å sammenstille og gjøre innhold de finner på nett virksomme i læringsarbeidet og egne elevprodukter. Klasseromsstudiene viste at elevene i liten grad bearbeider og diskuterer om de har forstått innholdet de finner på nett, og at det i liten grad er utviklet pedagogiske strategier for hvordan generative språkmodeller (GenKI) kan støtte elevenes læring. For det andre fant vi i liten grad at elevproduktene ble gjort til gjenstand for felles refleksjon i klassefellesskapet om hvordan disse belyser samfunnsutfordringene som det ble jobbet med. For å få til dybdelæring må elevene få støtte i arbeidet med å gjøre innhold de finner på nett, og tekst produsert av GenKI, virksomme i eget arbeid og elevprodukter.

8.5 Oppsummerende konklusjon

Læreplanen fremhever arbeid med samfunnsutfordringer gjennom innlemmelsen av de tre tverrfaglige temaene, som adresserer kunnskap og innsikt som dagens unge trenger for å håndtere verden og egne liv. Våre studier har vist at det å jobbe tverrfaglig med disse temaene kan hjelpe elever til å oppnå innsikt i temaenes kompleksitet. I våre analyser av de deler av læreplanverket som berører de tverrfaglige temaene peker vi på tre kompliserende forhold. For det første synliggjør læreplananalysen at de tre temaenes innhold, og samfunnsutfordringene de berører, er relativt vagt formulert. Læreplanen gir videre en tilbakeholden beskrivelse av kompetanse som handler om å kunne navigere sammensatte og konfliktfylte politiske, etiske, og samfunnsmessige problemstillinger. For det andre identifiserer vi en kompliserende spenning mellom intensjonen om fagkonsentrasjon og fagintegrasjon, hvor vi også finner en vektlegging av fagkonsentrasjon. Vektleggingen av fagkonsentrasjon bidrar til å svekke intensjonen om helhet og sammenheng i læreplanverket, samtidig som at profesjonsfellesskapet og lærere gis lite retning i arbeidet med de tverrfaglige temaene på tvers av fag. For det tredje synliggjør våre læreplananalyser at sammenhengen mellom dybdelæring, elevenes kompetanseutvikling og de tverrfaglige temaene er uklart beskrevet i læreplanen, og at progresjon i tilknytning til disse temaene i beskjedne grad omtales. Data fra spørreundersøkelser, intervjuer og klasseromsobservasjoner bekrefter at disse utfordringene også kommer til uttrykk på praksisnivå. På bakgrunn av våre analyser er det grunnlag for å

stille spørsmål om læreplanen i stor nok grad tydeliggjør og åpner opp temaenes innhold, perspektiver og kompetanse på en slik måte at de gir nok retning og støtte for lærere, profesjonsfellesskap og skoleledere i deres arbeid med de tverrfaglige temaene i og på tvers av fag.

Våre analyser på ledelsesnivå tyder på at innføringen av de tverrfaglige temaene har blitt prioritert av både lokale skolemyndigheter og skoleledere i fagfornyelsens oppstartsfase. Men vi ser forskjeller i hvordan skolene involverer aktører i denne prosessen, der noen skoler får støtte fra rektor og ledergruppe til å utvikle egne planer, mens andre følger opplegg utviklet av eksterne aktører. I tilfeller hvor skolens ledelse ikke er tilstrekkelig involvert i fortolkning og planlegging av undervisning om tverrfaglige temaer, kan dette medføre at skolens ledelse ikke får en tilstrekkelig forståelse av kompleksiteten som er knyttet til denne undervisningen, og da særlig en form for undervisning der flere fag er involvert. Videre opplever skoleledere at de fleste lærere er motiverte og kompetente til å jobbe med de tverrfaglige temaene, men det er variasjoner mellom temaene og mellom ulike skolenivåer. Hele ni av ti skoleledere mener at læreplanen gir god retning i arbeidet med de tverrfaglige temaene, men de opplever noe usikkerhet om hvordan disse temaene tolkes og iverksettes, særlig med tanke på folkehelse og livsmestring, og spesielt innen temaene psykisk helse og rusmidler.

Både lærerspørreundersøkelsene og klasseromsstudiene viser at flertallet av lærerne er positive til innlemmelsen av tverrfaglige temaer i fagfornyelsen og at disse temaene bidrar til å styrke læreplanen. Det er imidlertid variasjoner i hvor godt lærerne føler at læreplanen gir retning for dette arbeidet, avhengig av skoletrinn, og mange lærere uttrykker usikkerhet rundt forståelsen av dybdelæring. Omkring fire av ti lærere, både på ungdomsskolen og videregående skole, svarer at læreplanen gir tydelig retning for arbeidet med de tverrfaglige temaene (Bergene mfl., 2025). Her er det interessant å merke seg spriket mellom skoleledere og lærere, hvor altså hele ni av ti skoleledere mener læreplanen gir god retning i arbeidet med de tverrfaglige temaene (Bergene mfl., 2024). Dette synliggjør med andre ord at lærerne, som står tettere på gjennomføringen av undervisning og elevene, opplever at læreplanen gir mindre retning enn skoleledelsessjiktet. Samarbeid på tvers av fag er vanlig, spesielt på ungdomsskolen. Lærerne opplever tverrfaglig samarbeid som meningsfullt, men tidkrevende, og de mener det er avgjørende at skoleledelsen anerkjenner og tilrettelegger for tid og ressurser for å utvikle gode og innovative undervisningsopplegg.

Elevspørreundersøkelsen gjennomført av EVA2020 viser at en gruppe elever ofte opplever lærestoffet som uinteressant og prioriterer kun det som er relevant for prøver. Dette funnet står i kontrast til funn fra klasseromsstudiene av tverrfaglig undervisning, der vi finner at de tverrfaglige undervisningsoppleggene ser ut til å fremme stort elevengasjement, noe som blant annet kan skyldes at de åpnet for omfattende samarbeid, mangfoldige elevprodukter og knyttet læringen til elevenes egne erfaringer og interesser (Furberg mfl., 2023; 2025). På denne måten gir funnene fra klasseromsstudiene en mer generell forståelse av hvordan skolen kan legge til rette for variert, inkluderende og praktisk undervisning som fremmer elevenes trivsel og opplevelse av mestring og inkludering.

Kapittel 9: Elevenes motivasjon for læring

I dette kapittelet vil vi gå litt dypere inn i elevenes læringsmotivasjon. Her vil vi se litt nærmere på læreplanens omtale av elevers motivasjon. Videre vil vi drøfte to hovedfunn fra spørreundersøkelsen for 9. klassinger som omhandler elevers motivasjon, læring og trivsel. For å gi en kontekst til drøftingen av læreplanens omtale av elevers motivasjon og de to hovedfunnene fra spørreundersøkelsen, starter vi med en kort gjennomgang av sentrale motivasjonsteorier og hvordan indre motivasjon kan virke som en driver for læring. Deretter presenterer vi noen forskningsbaserte eksempler på hvordan lærere kan jobbe med motivasjon i klasserommet. Kapittelet avrundes med en oppsummerende konklusjonsdel.

9.1 Hva er egentlig motivasjon?

Begrepet motivasjon er avledet av det greske ordet *movere* og reflekterer en forestilling om at det er “noe” som får oss til å utføre handlinger (Brandmo & Bråten, 2021; Schunk mfl., 2014). Siden motivasjon speiler en persons indre prosesser, som tanker og følelser, er ikke motivasjon direkte observerbar. Vi kan imidlertid observere *konsekvensene* av en persons motivasjon i form av kroppsspråk og atferd. Når vi snakker om motivasjon i daglig tale, refererer det som oftest til å ha lyst til å gjøre noe. I motivasjonsforskningen derimot fungerer begrepet som en overordnet samlebetegnelse for ulike fenomener knyttet til hva som driver mennesker til handling. Det finnes en rekke teorier om motivasjon, som hver har sine spesifikke fagbegreper. Disse teoriene beskriver ulike typer motivasjon, hvordan motivasjon oppstår, og hva som kan være konsekvensene av motivasjon. Kunnskap om de mest sentrale motivasjonsteoriene kan hjelpe lærere til bedre å forstå hva som motiverer enkeltelever og finne tiltak som kan bidra til å fremme elevers motivasjon. Videre kan innsikt i ulike typer motivasjon og bruk av et mer presist fagspråk gjøre det lettere for lærere å kommunisere nyansert om elever og tiltak i klasserommet.

En elevs motivasjon for ulike aktiviteter dannes gjennom en rekke faktorer. Allerede fra spedbarnsalderen vil et barns temperament ha betydning for barnets motivasjon. Temperament er individuelle forskjeller i hvordan en person reagerer følelsesmessig, fysisk og med oppmerksomhet (Rothbart, 2007). Det handler om hvor raskt, sterkt og lenge man reagerer, og om hvor godt man klarer å styre eller kontrollere reaksjonene sine. Temperament er biologisk basert og påvirkes over tid fra gener, omgivelsene og erfaringer man gjør seg (Rothbart & Hwang, 2005). Selv om temperament regnes som en relativt stabil personlig egenskap, påvirkes det av og i samspillet med stimuli i omgivelsene, og kan dermed endres gjennom livsløpet.

Et viktig fundament for fremtidig motivasjon legges også i oppveksten, gjennom den kulturelle påvirkningen barnet utsettes for, og de erfaringene barnet gjør seg i ulike situasjoner og i møte med ulike personer (Eccles & Wigfield, 2020). Foreldre og andre viktige personer i barnets liv vil påvirke barnets holdninger, verdier, mål og valg. Sammen med mestringserfaringer fra ulike situasjoner, vil disse faktorene bidra til å forme barnets selvilde og identitet og hvilke mål det setter seg. I Eccles og Wigfields situerte forventnings-verdimodell (2020), legger disse faktorene grunnlaget for hvilke forventninger barnet/eleven har for å lykkes med ulike

oppgaver, samt barnets/elevens verdivurderinger knyttet til bestemte oppgaver. Disse vurderingene har betydning for hvilke oppgaver barnet/eleven velger å engasjere seg i og innsatsen som legges ned i oppgaven.

Eccles og Wigfields (2020) modell utdyper fire ulike verdikomponenter som alle påvirker hvorvidt barnet eller eleven velger å engasjere seg i oppgaven. **Iboende verdi** eller fornøyelse, refererer til interesse for innholdet eller positive følelser knyttet til aktiviteten. Denne komponenten representerer det man i noen teorier kaller indre motivasjon, for eksempel i selvbestemmelsesteori (Ryan & Deci, 2017). Er man indre motivert, så er det interessen for eller gleden ved gjøre oppgaven som gjør at man iverksetter aktiviteten.

Den andre verdikomponenten i Eccles og Wigfields teori er **personlig betydning** eller direkte oversatt oppnåelsesverdi (attainment value). Denne komponenten er nært knyttet til en persons identitet, hvem man er eller ønsker å være. Hvis en elev har et selvilde som tilsier at hen er “flink i samfunnsfag”, vil det være viktig for eleven å bekrefte dette selvildet gjennom aktiv innsats i timene og det å få gode karakterer i faget. Hvis derimot en elev har et selvilde som tilsier at hen er “håpløs i matematikk”, vil eleven ikke ha det samme insentivet for å gjøre en innsats i matematikk.

Den tredje verdikomponenten i Eccles og Wigfields teori er **nytteverdi**. Denne komponenten representerer nyttevurderinger knyttet til oppgaven eller aktiviteten en står ovenfor, for eksempel at gode karakter i et eller flere fag vil kunne avgjøre om eleven kommer inn på en bestemt videregående skole. Denne typen motivasjon, der insentivet ligger i en separat konsekvens av oppgaven, for eksempel som belønning, anerkjennelse eller for unngåelse av straff, blir gjerne omtalt som ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Den fjerde og siste verdikomponenten i Eccles og Wigfields teori er **relative kostnader**. Denne komponenten viser til byrder eller oppofrelser knyttet til en aktivitet. For eksempel kan det å forberede seg til en prøve oppleves som en kostnad dersom det innebærer å ofre høyt verdsette fritidsaktiviteter som sport eller sosiale sammenkomster.

For lærere som opplever utfordringer med å motivere elever til skolearbeid, kan kjennskap til den enkelte elevs verdivurderinger være en viktig inngang til å aktualisere undervisningsinnholdet eller læringsaktivitetene. For eksempel kan en tydeliggjøring av lærestoffets nytteverdi eller utforskning av elevens personlige verdi bidra til å gjøre lærestoffet mer relevant for eleven, noe som igjen kan styrke elevens indre motivasjon for det som skal læres.

Hva er indre motivasjon?

Indre motivasjon betegner et engasjement i en aktivitet som springer ut fra selve interessen eller gleden og fornøyelsen ved aktiviteten, snarere enn fra ytre belønninger eller press (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Indre motivasjon blir i de fleste motivasjons- og læringsteorier sett på som den optimale motivasjonen for læring. LK20 vektlegger også lærelyst og indre motivasjon, for eksempel ved å “la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang” (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Siden indre motivasjon vektlegges både

i læreplanen og i mange læringsteorier, vil vi her utdype to sentrale former for indre motivasjon: interesse og nysgjerrighet.

For å starte med interesse, så skiller forskningslitteraturen imellom situasjonell interesse og individuell interesse (Harackiewicz mfl., 2016). *Situasjonell interesse* er økt kognitiv oppmerksomhet, økt følelsesmessig engasjement og innsats i spesifikke situasjoner som følge av et ytre stimuli, for eksempel ved at læreren viser et kort klipp fra en populær influenser som reklamerer for et produkt på sosiale medier. Læreren spør: "Hva tror dere gjør at denne personen klarer å overbevise så mange til å kjøpe dette produktet?" Det at elevene opplever "saken" som relevant, at de får muligheten til å dele sine meninger og jobbe videre med saken kan bidra til å skape situasjonell interesse for retorikk og argumentasjon som er timens innhold. *Individuell interesse* er til forskjell en mer vedvarende tendens til å engasjere seg i et tema eller en aktivitet, for eksempel når en elev over tid er fascinert over romfart og planeter og leser alt hen kommer over om dette temaet. Forskning har vist at elever som gjentatte ganger opplever situasjonell interesse ved at de eksponeres for aktuelle stimuli – altså at de etter hvert tilegner seg kunnskap om et bestemt tema og begynner å vurdere temaet som verdifullt – kan utvikle en mer vedvarende individuell interesse (Hidi & Renninger, 2006).

Et annet, men relatert begrep er nysgjerrighet. Interesse og nysgjerrighet har ofte blitt omtalt som synonyme begreper, men nyere forskning har synliggjort forskjellene mellom disse begrepene. Nysgjerrighet deles gjerne inn i to typer, en relativt stabil form som er knyttet til personlighetstrekk og en annen form som beskrives som en tilstand som oppstår i spesifikke situasjoner. Nysgjerrighet, forstått som et personlighetstrekk, beskrives i litteraturen som et mønster av tankevaner, følelser og atferd som kjennetegner personer med en tilbøyelighet eller et ønske om å søke informasjon og forståelse på tvers av ulike kontekster – både sosiale og akademiske – og som strekker seg utover spesifikke situasjoner eller interesseområder (Peterson & Cohen, 2019). "Tilstandsnysgjerrighet" viser til korte øyeblikk av spesifikk, målrettet intellektuell stimulering, der man kan oppleve nysgjerrighet når man står overfor et uløst spørsmål eller problem, og får muligheten til å utforske en løsning (Peterson & Cohen, 2019). Mens situasjonell interesse er tett knyttet til positive følelser og søken etter positive stimuli, for eksempel glede eller fornøyelse, så har nysgjerrighet hovedsakelig en kognitiv aktiveringsmekanisme, nemlig behovet for å få tettet et kunnskapshull (Shin & Kim, 2019). Mens situasjonell interesse kan stimuleres av en rekke faktorer, for eksempel sosiale relasjoner, muligheten for å gjøre valg, relevans og ros, trigges nysgjerrighet av opplevelsen av spesifikk kunnskapshull. Siden løsningen på det aktuelle kunnskapshullet kan være vanskelig tilgjengelig, kan nysgjerrighet også føre til negative følelser som frustrasjon.

Gjennom å tilrettelegge for læring gjennom aktiviteter og kontekster som gjør at elevene får dekket sine grunnleggende psykologiske behov, kan lærere stimulere elevenes situasjonelle interesse. Ofte skjer dette gjennom at elevene opplever en grad av autonomi (frivillighet/valgmuligheter), opplevelse av kompetanse (mestring) eller opplevelse tilhørighet (anerkjennelse av andre). Men interesse kan også stimuleres gjennom å aktivere andre verdikomponenter i Eccles og Wigfields situerte forventnings-verdimodell. Mange lærere har erfaring med å stimulere elevenes interesse gjennom å knytte læringsmålet til elevens

erfaringer og bakgrunnskunnskaper, personlige mål eller andre verdivurderinger. Læreren kan for eksempel spørre elevenes “Hvor mange timer tror dere at dere bruker på TikTok hver uke? – I dag skal vi finne ut hvordan vi kan bruke statistikk for å undersøke det.” Læreren kan også skape emosjonelt engasjement ved at hen viser et kort filmklipp fra en vikingkamp eller et bilde av et runesteinfunn, og spør “Hva tror dere denne steinen forteller oss om hvordan mennesker levde for tusen år siden?” Det å legge til rette for sosialt stimulerende aktiviteter, for eksempel diskusjon eller gruppearbeid, er også tilnærminger som kan vekke elevens interesse. Skal man derimot trigge elevenes nysgjerrighet, må man tilrettelegge for at elevene opplever mangel på kunnskap og får lyst til finne ut hvorfor ting er som de er. Et eksempel på dette kan være at naturfaglæreren starter timen med å helle væske fra to glass sammen – og plutselig begynner blandingen å boble og skifte farge. Shin og Kim (2019) har begrepsfestet to mulige veier for å trigge personer nysgjerrighet. Den ene veien kaller de *forlengs nysgjerrighet* og er basert på personens usikkerhet eller uforutsigbarhet knyttet til fenomenet som observeres. Her vil mangel på ønsket kunnskap og ubehaget ved å ikke vite føre til at personen iverksetter tiltak for å forstå hvilken informasjon som mangler. Den andre formen omtales som *baklengs nysgjerrighet*, og vekkes av kontrasten mellom forventninger og uventede hendelser, som åpenbare uoverensstemmelser eller usannsynlige sammenhenger mellom årsak og virkning – alt som bryter med en persons forventninger. Siden denne formen for nysgjerrighet vekker større kognitivt engasjement og et mer aktivt søk etter årsaker til at forventningene brytes, gir den stort potensiale for læring (Shin & Kim, 2019). Selv om interesse og nysgjerrighet kan skilles fra hverandre både teoretisk og empirisk, så er dette prosesser som i det praktiske klasseromsliv også opptrer sammen og påvirker hverandre (Peterson & Cohen, 2019). Både situasjonell interesse og nysgjerrighet er prosesser som er sentrale i utviklingen av individuell interesse om et tema (Ainley, 2019; Peterson & Hidi, 2019).

Selv om vi tenker at indre motivasjon er den optimale læringsmotivasjonen (Cerasoli mfl., 2014), kan det være krevende få til dette i praksis. For det første bringer hver enkelt elev med seg ulike preferanser og erfaringer, slik at det alltid vil være en variasjon i hva som trigger den situasjonelle interessen til elevene i en skoleklasse. For det andre er en elevs situasjonelle interesse er sårbar tilstand. Bortfall av det eleven liker eller finner tiltrekkende vil fort føre til at motivasjonen avtar (Shin & Kim, 2019). Er det for eksempel arbeidsmetoden som motiverer eleven, så vil det å skifte til en annen arbeidsmetode kunne føre til at interessen ebber ut. Det å vekke elevers nysgjerrighet er sannsynligvis en mer robust vei til læring, men også her vil elevenes ulike preferanser og erfaringer gjøre at nysgjerrigheten trigges forskjellig hos den enkelte elev. I tillegg kan andre konkurrerende faktorer ta oppmerksomheten bort fra det som skal læres til tross for læreren har laget “verdens beste” undervisningslegg. Dette er illustrert i en artikkel i Aftenposten 12.11.2025² der to barneskolelærere fortvilt uttaler “alt vi tilbyr er kjedelig. Vi kan ikke konkurrere med mobilen og være som Tiktok eller Youtube”. Deres bekymring er rettet mot at elevene ikke synes at undervisningen er underholdende nok, og at

² https://www.aftenposten.no/norge/i/pP0vp6/laerere-fortviler-alt-vi-tilbyr-er-kjedelig?utm_source=iosapp&utm_medium=share

mange elever synes det er både krevende og kjedelig å sitte ned og arbeide med oppgaver som krever konsentrasjon og utholdenhet.

9.2 Læreplanens omtale av arbeid med elevenes motivasjon

Det er først og fremst i læreplanens overordnede del at elevers motivasjon og engasjement omtales (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I opplæringens verdigrunnlag tas elevers motivasjon opp under kapittelet “Skaperglede, engasjement og utforskertrang”. I overskriften sies det at “Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling”. I første setning stadfestes det at “Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape”, noe som representerer et positivt syn på barn og ungdom. I fortsettelsen sies det at “I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang”. For de yngste barna understrekes det at lek er “nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring”.

I kapittel 2 i læreplanens overordnede del, som omhandler prinsipper for læring, utvikling og danning er det først og fremst i delkapittel 2.4 “Å lære å lære” at motivasjon omtales eksplisitt. Her blir motivasjon koblet til selvstendighet, faglig utvikling, mestring og forståelse av egen læreprosess: “Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse. Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet”. I denne delen nevnes også eksplisitt at lærerne skal differensiere sin støtte; “Det krever at lærerne følger elevenes utvikling tett og gir dem støtte tilpasset deres alder, modenhets- og funksjonsnivå”.

I delkapittel 2.1 står det at “Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene”.

I delkapittel 3.2 om undervisning og tilpasset opplæring påpekes det at “Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring”. Det understrekes også at “Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov” og at “Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger”. Metoden for “... å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen ...” er et “...bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer”. I samme delkapittel fremheves det imidlertid at “Skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter. Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og at lærere utviser et profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring”. Videre slås det for øvrig fast at “Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige”.

Sist, men ikke minst, nevnes motivasjon i delkapittel 3.3 om “Samarbeid mellom hjem og skole”. Her konstateres at “Hjemmets holdning til skolen har stor betydning for elevenes

engasjement og skoleinnsats”, og at et godt samarbeid mellom hjem og skole derfor er av vesentlig betydning.

Når det gjelder læreplanene for fag, nevnes ikke motivasjon eksplisitt. Derimot fremheves betydningen av å stimulere elevenes lærelyst, særlig i forbindelse med undervisvurdering. For elever på de lavere trinnene skal lærelyst vekkes gjennom bevegelse, lek og undring. For de eldre elevene skal dette skje ved at de får bruke kreativitet og fantasi, samt arbeide prosessorientert. I videregående opplæring skal lærelyst stimuleres ved at elevene får arbeide oppdagende og utforskende, både alene og i samarbeid med andre.

Med bakgrunn i denne gjennomgangen av læreplanens omtale av motivasjon er det særlig tre momenter som vi ønsker å løfte frem. For det første legger LK20 til grunn et svært positivt elevsyn. Den slår fast at “Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape”. Her åpnes det i liten grad for nyanser, som for eksempel at nysgjerrighet og utforskertrang kan variere fra elev til elev. På denne måten gir læreplanen lite rom for å problematisere eller drøfte påstandens gyldighet. En slik normativ formulering kan gjøre det utfordrende for lærere, siden de i sitt daglige arbeide møter situasjoner og elever som opplever skolen på en annen måte.

For det andre vektlegger læreplanene i hovedsak elevenes indre motivasjon, der elevenes lærelyst og iboende nysgjerrighet fremheves som de viktigste driverne for læring. Sett i lys av den innledende gjennomgangen av motivasjonsteorier, fremstår dette som et relativt smalt perspektiv på motivasjon som overser betydningen av andre sentrale faktorer, som personlighet, holdninger, mestringserfaringer og verdivurderinger.

For det tredje tildeles skolen og lærerne et tungt ansvar for å stimulere elevenes lærelyst. Dersom elevene ikke er motiverte for lærestoff eller læringsaktiviteter, blir det lærerens ansvar å stimulere til slik motivasjon gjennom målrettet tilrettelegging og konstruktive tilbakemeldinger. Selv om man kan anta at de fleste elever har et potensial for å utvikle både nysgjerrighet og interesse som følge av god tilrettelegging, fremstår ikke eleven, med sin egen vilje og initiativ, som en aktør i denne forståelsen. En mulig negativ konsekvens av en slik ensidig fremstilling er at den kan svekke lærernes opplevelse av mestring når de ikke lykkes i å motivere alle elever.

Mot denne bakgrunnen er det mulig å hevde at læreplanen har en tydelig slagside mot indre motivasjon som drivkraft for læring, samtidig som andre viktige motivasjonskomponenter – og hvordan disse kan samvirke eller påvirke hverandre – ikke omtales. Videre åpner læreplanteksten i liten grad opp for nyanser, og at elever kommer til skolen med ulike forutsetninger og erfaringer. Det er positivt at motivasjon omtales både under opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning, og under prinsipper for skolens praksis. Samtidig blir det krevende for skolens aktører å lese og tolke denne teksten fordi den høye kompleksiteten vanskeliggjør en helhetsforståelse.

9.3 To hovedfunn knyttet til elevenes motivasjon for læring

I det følgende drøfter vi to hovedfunn fra vår kvantitative undersøkelse blant elever på 9. trinn. Det første funnet gjelder begrepet ‘motivasjon for tenkning’, en relativt stabil og trekkbasert

form for motivasjon som viste seg å henge sammen med mange sentrale faktorer for læring, og som fremstår som den sterkeste prediktoren for elevenes fremtidige skoleresultater. Det andre funnet er knyttet til at elevene sjelden opplever lærestoffet på skolen som interessant og engasjerende, og at elevene er ganske strategiske og prioriterer det stoffet som de vet at de vil bli testet i. Disse hovedfunnene vil drøftes i lys av teorier om motivasjon.

9.3.1 Motivasjon for tenkning

Det første motivasjonsbegrepet vi vil omtale er *motivasjon for tenkning* – som er en personlighetsrelatert form for motivasjon som fanger opp i hvilken grad elevene liker oppgaver som krever tenkning og problemløsning, uavhengig av situasjon og tema. I engelskspråklig litteratur omtales dette begrepet som Need for Cognition (NFC). I Epsteins (1994) opprinnelige teori beskrives NFC som bestående av to systemer: et rasjonelt system basert på logisk og verbal resonnering, og et erfaringsbasert system basert på intuisjon og følelser. Målingen som ble brukt i EVA2020 inkluderte bare det rasjonelle systemet og var tilpasset norske ungdommer (Bråten mfl., 2014).

Forskning viser at NFC henger sammen med åpenhet, engasjement, bruk av dype læringsstrategier og gode skoleprestasjoner (Bråten mfl., 2014; Marks mfl., 2008; Pacini & Epstein, 1999; Preckel mfl., 2006). I spørreundersøkelsen til elevene ble motivasjon for tenkning inkludert som en kontrollvariabel for bruk i analyser for fremtidige utfall – og da for å fange opp individuelle forskjeller i kognitiv stil.

Våre analyser viste at elevers *motivasjon for tenkning* var høyt korrelert med mange faktorer som blir sett på som viktig for å lykkes på skolen. I tillegg fremsto motivasjon for tenkning som den mest markante prediktoren for fremtidige skoleprestasjoner (nasjonale prøver og grunnskolepoeng). Korrelasjonsanalysen viste at motivasjon for tenkning hadde positive sammenhenger med *motivasjon for dyp tilnærming til læring* ($r = 0,50$), *metakognitiv bevissthet* ($r = 0,50$), *funksjonell oppgavemestring* ($r = 0,45$), *opplevelse av et mestringsorientert klasse miljø* ($r = 0,32$), *opplevd støtte fra medelever* ($r = 0,24$) og *opplevd støtte fra lærere* ($r = 0,33$), samt *sosial kompetanse* ($r = 0,25$).

Derimot var motivasjon for tenkning negativt korrelert med *motivasjon for overfladisk læringstilnærming* ($r = -0,31$). Positive korrelasjoner vil her si at elever som skårer høyt på motivasjon for tenkning, også tenderer til å svare høyt på variabelen det korreleres med. Motsatt vil en negativ korrelasjon si at elever som skårer høyt på motivasjon for tenkning, tenderer til å svare lavt på variabelen det korreleres med.

Siden disse sammenhengene fremsto som såpass tydelige, valgte vi å gjennomføre en personsentrert tilleggsanalyse der man lager undergrupper av deltakerne basert hvordan de skårer på de inkluderte variablene (Brandmo mfl., 2025b). Tabell 8 viser målingene som ble inkludert i denne analysen og eksempler på spørsmål som inngikk i hver måling. Profilanalysen avdekket tre forskjellige undergrupper/profiler: En gruppe (23%) benevnte vi “lav motivasjon, overfladisk tilnærming, litt ulykkelig”, en annen gruppe (56%) benevnte vi “middels motivert og middels lykkelig” og en tredje gruppe (21%) benevnte vi “høyt motivert,

dyp tilnærming, lykkelig”. Figur 3 viser hvordan elevene i de ulike gruppene skåret på de inkluderte variablene. Selv om disse resultatene har flere interessante aspekter, så ønsker vi her å fokusere på profil nummer 1 som utgjorde så mye som 23% av elevene og med en liten overvekt av jenter. Disse elevene skåret lavest på alle indikatorene som er forbundet med positive skoleferdigheter: motivasjon for tenkning, motivasjon for dyp tilnærming til læring, tro på at intelligens er foranderlig, metakognitiv bevissthet, opplevelse av skolen som meningsfull og trivsel i form av positive emosjoner. Motsatt skåret denne gruppen høyest på indikatorene som er negativt forbundet med skoleferdigheter: motivasjon for overfladisk tilnærming til læring, tro på at intelligens er uforanderlig og trivsel i form av negative følelser (mistrivsel). Dette betyr at vi har en relativt stor minoritet av elever som ikke trives godt på skolen både sosialt og faglig. Fra regresjonsanalysene (Brandmo mfl. 2025a) vet vi at disse elevene også oppnår svakere skoleresultater sammenlignet med de andre profilgruppene.

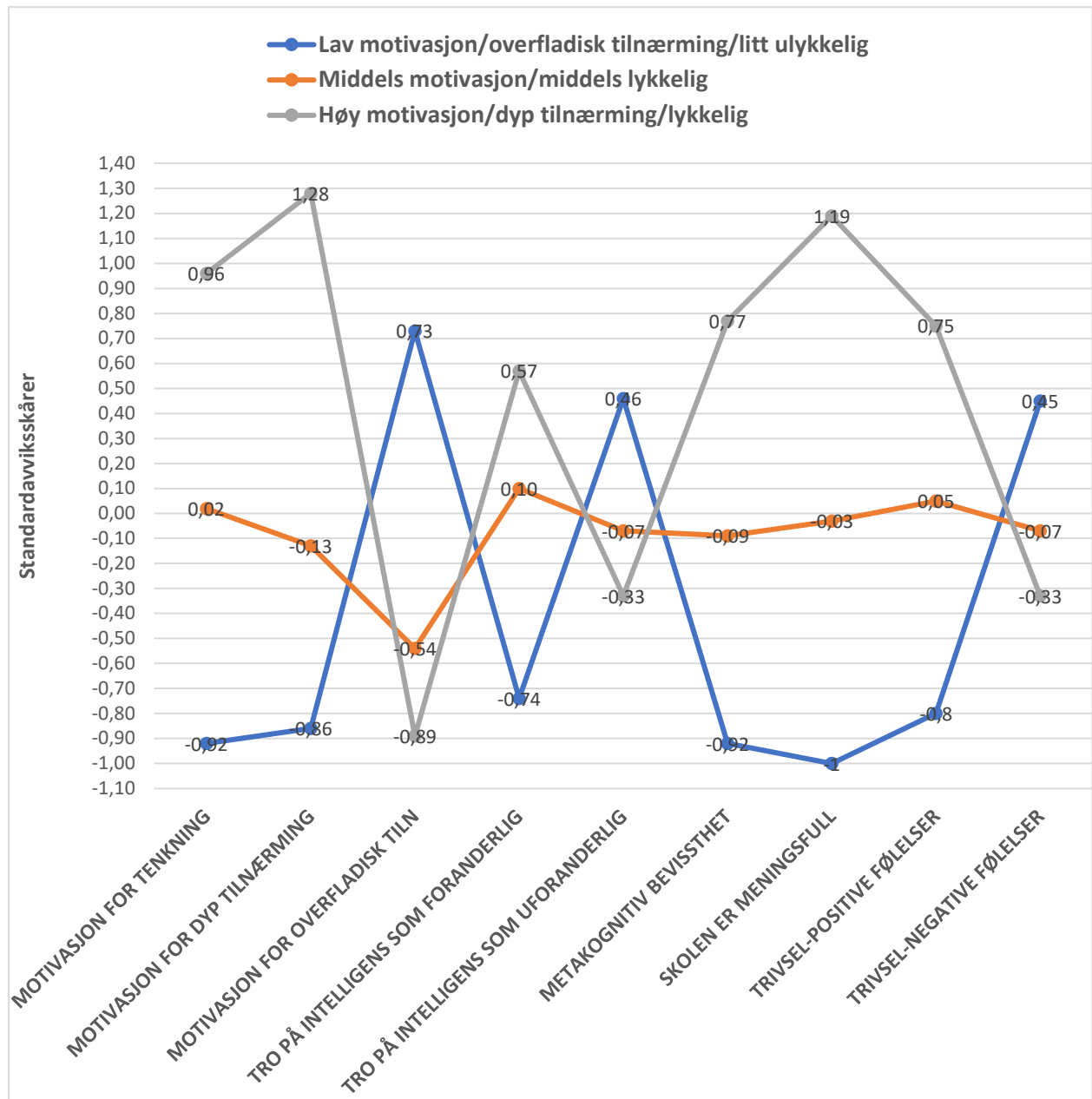
Tabell 8: Målingene som ble inkludert i profilanalysen av elevenes motivasjon

Målinger	Eksempelspørsmål
Motivasjon for tenkning	Jeg liker utfordringer som krever mye tenkning.
Motivasjon for dyp tilnærming til læring	Jeg opplever ofte at nye emner vi lærer om på skolen er så interessante at jeg bruker ekstra tid på dem.
Motivasjon for overfladisk tilnærming til læring	Jeg ser ingen vits i å bruke tid på å lære ting som vi sannsynligvis ikke får på prøver.
Tro på at intelligens kan forbedres	Uansett hvem du er, kan du endre intelligensnivået ditt betydelig.
Tro på at intelligens er medfødt og uforanderlig	Du har en viss mengde intelligens, og du kan egentlig ikke gjøre mye for å endre den.
Metakognitiv kunnskap	Jeg vet når en strategi jeg bruker vil være mest effektiv
Skolen er meningsfull	Vi lærer mange nyttige ting på skolen.
Trivsel – positive følelser	Tenk på hvordan du har følt deg de siste syv dagene (glad, engasjert, lykkelig)
Trivsel – negativ følelser	Tenk på hvordan du har følt deg de siste syv dagene (bekymret, trist, irritert, ensom, engstelig)

Det fremstår som både overraskende og svært interessant at ***motivasjon for tenkning*** fremstår som en så solid markør for elevenes trivsel, deres perspektiver på skolen og ikke minst deres skoleprestasjoner. Dette resultatet viser at det er en relativt stor minoritet med elever som har karaktertrekk som matcher dårlig med de egenskapene som dagens skole verdsetter og premierer. Motivasjon for tenkning er en relativt stabil karakteregenskap som trolig bare i begrenset grad lar seg moderere av pedagogiske tiltak. Skolens arbeid med denne elevgruppen bør derfor bygge på en anerkjennelse av at elever er forskjellige. Videre er dette en elevgruppe som bør tilbys alternative undervisningsopplegg og støttetiltak som i større grad tar utgangspunkt i elevenes egne forutsetninger og utnytter andre former for motivasjon.

Dette resultatet gir også et sterkt signal om at skolen, slik den fungerer i dag, ikke treffer alle typer elever. Stortingsmelding 24 (2023-2024) peker i retning av en mer praktisk skole

(Kunnskapsdepartementet, 2024). Vi har ikke grunnlag for å si at det er den beste løsningen, men det økte fokuset på dybdelæring og refleksjon kan ha gjort skolen mindre tilgjengelig for enkelte elever.



Figur 3: Profilanalyse av elevers motivasjon

9.3.2 Motivasjon for dyp og overfladisk tilnærming til læring

I spørreundersøkelsen til elevene på 9. trinn ble det inkludert to motivasjonsmålinger som ble spesielt knyttet til elevenes læringstilnærminger. **Motivasjon for dyp tilnærming til læring** handler om i hvilken grad elevene interesserer seg for lærestoffet, er villige til å legge ned innsats, og opplever tilfredsstillelse ved å engasjere seg i skolearbeidet. **Motivasjon for en**

overfladisk tilnærming til læring innebærer at elevene har et kortsiktig og instrumentelt syn på læring, og at engasjementet i skolearbeidet i stor grad er avhengig av kortsiktige gevinster. (Brandmo mfl., 2025a).

Elevene skåret litt under middels på disse målingene. I praksis betyr dette at de kjente seg igjen i de ulike motivasjonsbeskrivelsene litt mindre enn halvparten av tiden de arbeidet med skolearbeid. Det skal også tillegges at motivasjon for dyp tilnærming til læring var den av disse to målingene som fikk den aller laveste skåren. Dette indikerer at de fleste elever sjelden opplever lærestoffet eller skolearbeidet som motiverende. Hvis vi i tillegg ser på målingen som fokuserte på elevenes opplevelse av *skolen som meningsfull*, skåret elevene også her litt under middels på denne målingen. Samlet sett tegner disse resultatene et litt dystert bilde av niendeklassingenes motivasjon.

Noe av forklaringen på at elevene lave motivasjonsskårer kan nettopp ligge i det at de er niendeklassinger. Det er et velkjent fenomen at elevenes motivasjon for skolen og skolearbeid gradvis avtar gjennom skoleløpet, særlig i ungdomsskolen (Bakken, 2024; Eccles mfl., 1993; Scherrer & Preckel, 2019; Smith mfl., 2023). Wigfield & Wagener (2005) peker på sammensatte årsaker til denne nedgangen. For det første får elevene i denne alderen et mer presist bilde av egen kompetanse. Som en følge av emosjonell og kognitiv modning, at elevene i økende grad sammenligner seg med andre elever, samt at skolens vurderings- og tilbakemeldingspraksis blir mer tydelig, blir elevene i bedre stand til å vurdere egen kompetanse. Dette kan i sin tur bidra til å svekke det akademiske selvbildet hos en del elever. For det andre endrer mange elever sin verdsetting av skolen i denne perioden (Jacobs mfl., 2002). Opplevelse av økt frihet og autonomi, økt oppmerksomhet på sosiale relasjoner og økte muligheter for nye erfaringer utenfor skolen, kan føre til at skolen og skolearbeidet faller i verdi. Et tredje moment kan være overgangen fra barneskole til ungdomsskole som ofte medfører nye gruppesammensetninger, mindre oppfølging og kontroll fra foresatte, samt endrede relasjoner til lærerne og medelever. Dette er også faktorer som kan bidra til at ungdommer opplever at de ikke mestrer skolen like godt som før. Longitudinelle studier viser at både lavere akademisk selvbilde og redusert verdsetting av skolen henger sammen med fall i elevenes indre motivasjon (Jacobs mfl., 2002; Wigfield & Wagener, 2005). Nyere metaanalyser bekrefter også at indre motivasjon er den typen motivasjon som svekkes mest i løpet av skoleløpet (Scherrer & Preckel, 2019).

Når det gjelder andre forklaringer på at så mange elever opplever skolen og skolestoffet kan kjedelig, vil vi lys av Eccles og Wigfields (2020) situerte forventnings-verdimodell peke på noen utvalgte faktorer knyttet til hjemmet, skolen og det som skjer i klasserommet.

Foreldre og foresatte har en avgjørende rolle i å skape positive holdninger til skolen og det som læres på skolen. Utsagn fra voksne som “i dagens digitale samfunn trenger man ikke å kunne faktakunnskap” eller “at mesteparten av det man lærer på skolen får man aldri bruk for” kan virke direkte ødeleggende skolebarns holdninger og arbeidsmoral. Det foreligger også et solid forskningsgrunnlag for å si at moderate forventninger og positiv støtte fra foreldre og foresatte er med for å bygge barns akademiske selvtillit og bidra til indre motivasjon for læring på og

utenfor skolen (Brandmo mfl., 2019; Grolnick & Pomerantz, 2022; Mammadov & Schroeder, 2023; Shirefley, 2025; Wang & Li, 2024).

I læreplanens overordnede del står det at “Opplæringen skal fremme *elevenes motivasjon*, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet” Spørsmålet er om skolen er tydelig nok i sin formidling av gode holdninger til kunnskap, skole og læring. I lys av debatten om bruk av kunstig intelligens i skolen, er det for eksempel viktig å synliggjøre verdien av personlige kunnskaper og ferdigheter og hvilken betydning dette kan ha for elevenes egen fremtid (fremtidig verdi). Selv om mange elever ikke fullt ut vil være i stand til å forstå sammenhengen mellom skolearbeidet de utfører og deres fremtidsutsikter, bør skolen ta et særskilt ansvar for å formidle denne koblingen.

Skolen bør også intensivere sitt arbeid med å skape holdninger og forståelse hos elevene for at læring forutsetter innsats, øving og aktiv kobling til eksisterende kunnskap (Chi & Wylie, 2014; Dubinsky & Hamid, 2024). Dette innebærer ikke at skolen skal unnlate å tilrettelegge for læringsprosesser som fremmer indre motivasjon, men snarere bidra til å utvikle en balansert forståelse – og en større toleranse – for at læring til tider kan være krevende, og til og med oppleves som kjedelig. Ettersom myter og desinformasjon om læring og kunnskap i økende grad er tilgjengelig gjennom internett og sosiale medier, er realistisk innsikt i denne tematikken viktigere å formidle enn noen gang tidligere (Sun mfl., 2023).

Når det kommer til lærernes undervisning og det som skjer i klasserommet, har vi dessverre begrenset kunnskap om hvor mye formell kunnskap om motivasjon den norske gjennomsnittslæreren har (Arnesen mfl., 2023). Vi vet også relativt lite om hvordan profesjonsfellesskapet og den enkelte lærer jobber med motivasjon rettet mot klasser, grupper eller enkeltelever. Internasjonale studier peker på at motivasjon som skolerelatert tema sannsynligvis ikke behandles i tilstrekkelig grad i mange lærerutdanninger, og at mange praktiserende lærere rapporterer at de svært sjelden har fått noen form for praksisnær opplæring i motivasjon (Schürmann mfl., 2021; Waddington, 2017). Følgelig kan noe av forklaringen på elevenes lave motivasjon for skolearbeidet ligge i at mange lærere mangler kompetanse om hvordan de kan jobbe praktisk med elevenes motivasjon og da spesielt knyttet til det å identifisere mulige utfordringer og å vurdere og iverksette hensiktsmessige tiltak.

9.4 Eksempler på forskningsbaserte tiltak i klasserommet

I denne seksjonen vil vi presenterer noen forskningsbaserte eksempler på hvordan lærere kan jobbe med motivasjon i klasserommet.

Ha høye forventninger til elevene og vis at du tror på dem

I læreplanens kapittel om undervisning og tilpasset opplæring står det at “Skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter. Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og at lærere utviser et profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring”. Logikken bak denne anbefalingen ligger i Pygmalion-effekten (også kjent som Rosenthal-effekten) som opprinnelig stammer fra et sosialpsykologisk eksperiment på 1960-

tallet, der lærernes forventninger til elevene viste seg å bli selvoppfyllende profetier (Rosenthal & Jacobson, 1968). Elevene ble behandlet ulikt ut fra forventningene, og begynte etter hvert å opptre i tråd med dem. Selv om nyere forskning peker på at årsakssammenhengene kan være mer komplekse (de Boer mfl., 2018; Gentrup mfl., 2020), viser den også tydelig *at høye forventninger fra læreren*, kombinert med konstruktive og støttende tilbakemeldinger, kan øke elevenes motivasjon og fremme skoleprestasjoner – uavhengig av elevens mestringsnivå (Rubie-Davies & Hattie, 2025; Rubie-Davies mfl., 2015; Siems-Muntoni mfl., 2024; Yeager mfl., 2014). I lys av Eccles og Wigfields (2020) situerte forventnings-verdimodell er lærernes forventninger med på å forme elevenes egne forventninger om at de vil mestre oppgaven.

La elevene sette egne læringsmål

Til tross for at ulike former for mål er hyppig brukt både i læreplanen og i skolen, så er det ganske overraskende at mål (i form av læringsmål eller målsetting) ikke er nevnt i kapittelet som omhandler “Å lære å lære”. Et mål kan forstås som en mental forestilling av en ønsket tilstand (Austin & Vancouver, 1996). Ifølge Locke og Latham (2002) har mål flere funksjoner knyttet til menneskelig atferd. For det første styrer mål oppmerksomhet og innsats mot aktiviteter som er relevante for måloppnåelse, og bort fra irrelevante aktiviteter. For det andre har mål en energigivende funksjon – høye mål utløser som regel større innsats enn lave. For det tredje påvirker mål utholdenhet og arbeidsintensitet, og til sist stimulerer de til utforskning av nye strategier og fremgangsmåter. I skolen er det å sette ulike mål, tolke mål og vurdere måloppnåelse blitt en sentral del av både læreres og elevers arbeid. Vanligvis tar dette utgangspunkt i læreplanens mål, som lærerne skal tilpasse den enkelte elevs mestringsnivå etter beste evne.

En viktig forutsetning for at mål skal ha en motiverende effekt, er at elevene selv deltar aktivt i utformingen av dem. Selvvalgte mål kan i seg selv virke motiverende, og de fleste elever vil i tillegg føle større forpliktelse til å følge opp mål de har vært med på å sette (Bandura, 1997). Læreren bør selvsagt opptre som en rådgiver i målsettingsprosessen for å hjelpe elevene med å velge passende nivå når de setter seg mål. Hva som er passende nivå, vil variere fra elev til elev og er noe læreren må vurdere ut fra sitt kjennskap til den enkelte elev. Forskning tyder imidlertid på at moderat høye mål (eller moderat vanskelige oppgaver) ofte er det gunstigste for mange elever (Locke & Latham, 2002). Slike mål ser ut til å mobilisere høyest innsats, føre til de beste resultatene og gi de stolteste elevene (Lee, 2024).

For at et læringsmål skal fungere godt, er det også viktig at elevene forstår sammenhengen mellom målet og de konkrete aktivitetene som kan føre til målet (Berkman & Lieberman, 2009). Mange elever kan ha vanskeligheter med å se en slik sammenheng fordi de mangler kunnskap om både målet og de aktuelle aktivitetene (Garrels, 2017). Følgelig er det viktig at lærerne hjelper elevene til å forstå hva målet innebærer, og hva som er kriteriene for at målet er nådd. For eksempel, hvis målet med en leseaktivitet er å øke elevens leseflyt, er det avgjørende at eleven forstår hva god leseflyt innebærer. Læreren kan støtte dette ved å demonstrere både god og dårlig flyt, og deretter samtale med eleven om kjennetegn på god leseflyt. Eleven må også forstå hvordan de valgte aktivitetene eller strategiene – for eksempel

repetert lesing eller lesing sammen med foreldre – skal gjennomføres, og hvordan disse kan bidra til å nå målet. Læreren kan legge til rette for dette gjennom forklaring, modellering og veiledet øvelse. (Zimmerman, 2000). Det er verdt å nevne at omfattende klasseromsstudier viser at norske lærere, og da spesielt norsklærere, fremstår som å anvende modellering svært lite i undervisningen (Klette mfl., 2025).

Hvis elevene ikke forstår sammenhengen mellom et mål og de aktivitetene som skal føre dem dit, kan dette få flere konsekvenser. Ett mulig utfall er at eleven ber om støtte, får veiledningen som trengs og dermed kan løse oppgaven slik den er tenkt. Et annet mulig utfall kan være at eleven forsøker så godt hen kan basert på tidligere erfaringer – for eksempel ved å fokusere på kortsiktige gevinster som å pugge det stoffet hen vet det blir testet i. Et tredje mulig utfall er at eleven mister motivasjonen og gir opp hele oppgaven. Garrels' studie (2017), som ble gjennomført blant norske barne- og ungdomskoleelever, viste at litt under halvparten av elevene satte seg mål som var relatert til skolen eller fritidsaktiviteter. Omtrent 60% av elevene oppga imidlertid at de ikke hadde fått noen form for opplæring i planlegging og det å sette mål på skolen.

Gi forståelige og handlingsorienterte tilbakemeldinger

En ny kunnskapsoppsummering (Brandmo & Gamlem, 2025) fant at mange elever sliter med å forstå de tilbakemeldingene de får av sine lærere og at dette er spesielt utfordrende for elever på lavere mestringsnivå. Studien fant at klare og handlingsrettede tilbakemeldinger er det elevene liker best, og at slike tilbakemeldinger også er det som fører til økt motivasjon og gode skolerresultater. I tillegg fant studien at lærerens engasjement og tillit i elev-lærerrelasjonen er med på å øke den positive effekten.

Tiltak knyttet til identitet, verdsetting og relevans

Blant mange lærere er det en kjent strategi å koble det som skal læres til noe elevene identifiserer seg med eller kjenner igjen i, for å øke motivasjonen. I lys av Eccles og Wigfields (2020) situerte forventnings-verdimodell handler dette om å hjelpe elevene til å se verdien i det som skal læres, og å skape motiver og interesse for å engasjere seg i lærestoffet (Harackiewicz mfl., 2014). En rekke studier har da også vist at tiltak som gjør lærestoffet relevant for elevene, har en betydelig positiv effekt på engasjement og læringsmotivasjon (Hulleman & Harackiewicz, 2009; Hulleman mfl., 2010; Shin mfl., 2019). Typiske tiltak inkluderer skriveoppgaver og klassedrøftinger som tydeliggjør nytteverdien av lærestoffet i elevenes hverdag eller fremtidige mål. Videre har tiltak som vekker overraskelse eller nysgjerrighet vist seg å være særlig effektive for elever med lav motivasjon, mens tiltak som utdyper lærestoffets nytteverdi kan bidra til å opprettholde interesse over tid (Harackiewicz mfl., 2014).

Det finnes også en del forskning som har fokusert utviklingen av akademisk identitet, samt hvordan elever kan tolke ulike aspekter ved opplæringen som potensielle trusler mot egen identitet og selvbylde. Denne type tiltak har hovedsakelig vært innrettet mot minoritets elever og hatt til hensikt å trygge elevenes egen identitet i skolekonteksten (Escobar-Soler mfl., 2023; Oyserman mfl., 2017). Viktige aspekter i denne typen tiltak er å bidra til positive oppfatninger

om egne skoleprestasjoner og fremgang, lære seg å stole på egne ressurser og bidra til positive selvevalueringer.

Til slutt finnes det en rekke tiltak som legger vekt på å anerkjenne og verdsette den kunnskapen og de erfaringene elevene bringer med seg fra sitt hjemmemiljø (Volman & Gilde, 2021; Waddington mfl., 2020). Når elevenes eksisterende kunnskap blir tatt på alvor og knyttet til det som skal læres, oppleves skolearbeidet som mer meningsfullt – noe som ofte fører til økt engasjement og motivasjon.

9.5 Oppsummerende konklusjon

I dette kapittelet har vi gått dypere inn i elevenes læringsmotivasjon med bakgrunn i læreplanens beskrivelser av motivasjon og to hovedfunn i spørreundersøkelsen til niendeklassingene. For å gi leseren en bredere forståelse av elevers læringsmotivasjon presenteres innledningsvis Eccles og Wigfields (2020) situerte forventnings-verdimodell og forskning på to sentrale aspekter ved indre motivasjon: interesse og nysgjerrighet.

I andre del av kapittelet gjøres det en vurdering av hvordan elevers læringsmotivasjon omtales i LK20. Våre analyser viser at læreplanen har en tydelig slagside mot indre motivasjon, der elevenes lærelyst og iboende nysgjerrighet løftes frem som de viktigste drivkreftene for læring. Dette representerer et relativt smalt motivasjonsperspektiv som overser betydningen av andre sentrale faktorer, som personlighet, holdninger, mestringserfaringer og andre verdivurderinger. For øvrig viser analysene at skolen og lærerne tildeles et stort ansvar for å for å stimulere elevenes lærelyst.

Deretter diskuteres to hovedfunn fra spørreundersøkelsen til niendeklassingene. Det ene funnet er at en personlighetsrelatert form for motivasjon, motivasjon for tenkning, er en sentral markør for egenskaper som blir ansett som viktig for å lykkes på skolen. Dette er også den sterkeste prediktoren for skoleprestasjoner. Våre analyser avdekker at 23% av elevene hadde en profil med lav motivasjon, overfladisk tilnærming til læring og lav trivsel. Resultatet gir et tydelig signal om at skolen, slik den fungerer i dag, ikke treffer alle typer elever.

Det andre hovedfunnet peker på at elevenes motivasjon for skolen er gjennomgående lav på 9. trinn. Relativt få elever opplever lærestoffet som interessant eller engasjerende, og mange velger i stedet å prioritere det de vet de blir testet i. Disse funnene diskuteres i lys av forskning som viser at elevers motivasjon gradvis avtar gjennom skoleløpet, og at både elevenes generelle holdninger til skole og læring samt læreres kompetanse og praksis kan ha betydning for elevenes motivasjon.

Avslutningsvis gir kapittelet en oppsummering av flere forskningsbaserte praksiser som har vist å ha positiv virkning på elevers læringsmotivasjon. Her vektlegges det at det stilles høye forventninger til elevene og at læreren har tro på dem, at elevene får mulighet til å sette egne læringsmål, at læreren gir forståelige og handlingsorienterte tilbakemeldinger og synliggjøring av læringsaktivitetenes relevans og verdi.

Kapittel 10: Råd og anbefalinger

I denne delen vil vi på bakgrunn av våre analyser og funn fra de ulike arbeidspakkene og delstudiene i EVA2020 presentere noen råd og anbefalinger. Vi har valgt å gruppere rådene og anbefalingene ut fra våre tematiske forskningsområder, noe som betyr følgende hovedområder:

- Organisering av fremtidige læreplanreformer
- Læreplanens struktur, komposisjon og innhold
- Styring og ledelse; sentrale og lokale skolemyndigheter, skoleledelse og profesjonsfellesskap
- Tverrfaglig tema
- Verdiløftet
- Å skape en skole for alle
- Behov for støtte til skolens aktører

Forskningsdesignet i prosjektet reflekterer vår målsetting om å gjennomføre multinivåanalyser for å kunne følge fagfornyelsen gjennom prosess og intensjonsnivå, læreplanverket, utviklingen av støtteressurser, forholdet mellom lokale skolemyndigheter og skolens ledelse, i skolens profesjonsfellesskap og i fagfornyelsens møte med læreres undervisning og elevers læring. En slik overordnet tilnærming har vært viktig for å kunne fange inn mer helhetlige og overgripende tematikker.

Gjennom våre studier har vi identifisert både muligheter og utfordringer på ulike nivåer. Som et svar på evalueringsoppdraget vil vi i det følgende løfte frem noen råd og anbefalinger rettet mot sentrale og lokale skolemyndigheter, skoleledere, skolens profesjonsfellesskap og lærere i deres arbeid med å iverksette fagfornyelsen.

10.1 Organisering av fremtidige læreplanreformer

En viktig føring som ble lagt for fagfornyelsen var en bred involvering som skulle bidra til legitimitet i prosessen, oppslutning om målsettingene for fagfornyelsen og sikre eierskap til det nye læreplanverket. Våre analyser viser et godt samsvar mellom prosessen slik den skisseres i de politiske styringsdokumentene og slik den fremtrer i praksis. Sektoren var invitert inn på ulike tidspunkter i prosessen og har bidratt med innspill og høringssvar. Vektleggingen av samskaping, involvering og samordning bidro til å skape konsensus rundt intensjonene. Samtidig ser vi noen utfordringer knyttet til bred involvering. Dette handler blant annet om forutsigbarhet i prosessene for de faglige arbeidsgruppene.

Vi vil trekke frem følgende råd og anbefalinger knyttet til fremtidig organisering av læreplanutviklingsprosesser.

- Videreføre bred involvering av sektoren, men samtidig sikre at de faglige arbeidsgruppene som nedsettes, slik som kjerneelementgrupper og læreplangrupper, får et godt handlingsrom for sitt arbeid, og ikke minst tid, slik at deres ekspertise utnyttes.

- Gjøre gode og eksplisitte prioriteringer om hvilke intensjoner som en reform eller fornyelse skal ha hovedfokus på gjennom prosessen. Dette vil kunne bidra til nødvendige avgrensninger i arbeidet. Dette rådet baserer seg særlig på arbeidet i kjerneelementgruppene hvor svært mange hensyn skulle ivaretas i arbeidet.
- Sikre at prosessen med å fastsette retningslinjer for læreplanarbeidet ivaretar sektorens involvering før endelig læreplanstruktur vedtas. I våre analyser stiller vi spørsmål om den prosessen som ble valgt gjennom tjenestedesignprosjektet var åpen nok. Dette var et av fagfornyelsens viktigste dokumenter da det la premisser for hvordan læreplanene for fag skulle se ut.

10.2 Læreplanens struktur, komposisjon og innhold

Premisset om en kompetansebasert læreplan lå fast for fagfornyelsen samtidig som innholdet skulle tydeliggjøres. Elementene i læreplanenes overskrift “om faget” dekker sentrale mål ved fornyelsen gjennom verdibeskrivelser, tre tverrfaglige temaer og kjerneelementer. På tekst- og strukturnivå kan man dermed si at intensjonen om en tydeligere innholdsorientering er ivaretatt. Samtidig ser vi at komposisjonen gir kompetansemålene forrang, noe som bidrar til en ensidig vektlegging av elevens resultatoppnåelse. Våre analyser av læreplaner i fagene viser at LK20 ikke har ført til en styrking av det faglige innholdet. Det er lite føringer i selve forskriftstekstene om sammenhengen mellom læreplanens ulike elementer. Dette utfordrer intensjonen om at læreplanen på en bedre måte skulle støtte opp om faglig progresjon og dybdelæring. Introduksjonen av den interaktive digitale læreplanvisningen var ment å bidra til helhet og sammenheng mellom de ulike elementene i læreplanverket. I våre analyser har vi pekt på at dette er utfordrende, da et slikt verktøy som er ment som støtte, blir mer direkte styrende for lærernes læreplanarbeid enn det forskriftsfestede læreplanverket.

Vi vil trekke frem følgende råd og anbefalinger:

- På bakgrunn av våre analyser og bidrag fra nasjonal og internasjonal læreplanforskning vist til i denne rapporten, er det grunn til å spørre om læreplanens kompetanseorientering representerer en god modell. Dette er fordi mye tyder på at kunnskapsinnholdet er for svakt rammet inn. Vi anbefaler derfor på et overordnet nivå at det foretas en vurdering av dagens kompetansebaserte læreplanmodell, og i hvilken grad den bidrar til å realisere fellesskolens overordnede formål, integrere elevene i meningsfulle skolefaglige læringsprosesser, knytte skolens innhold til samfunnsutfordringer, samt ivareta lærernes profesjonsfaglige handlingsrom. Dette innebærer også en gjennomgang og avklaring av forholdet mellom læreplanforskriften og støtteressurser slik som den digitale læreplanvisningen.
- Styrke læreplanens formuleringer slik at den aktivt inviterer skoleledere og lærere til overveielser om samspillet mellom skolens formål, kjerneelementene og de tverrfaglige temaene. Dette vil gi profesjonsfellesskapet et klarere rammeverk for å planlegge og gjennomføre undervisning hvor pedagogisk, fagdidaktisk og erfaringsbasert kompetanse tas i bruk.

- Utforme “Om faget”-delen i læreplanene for fag med beskrivelser for ulike skoletrinn og skoleslag slik at progresjon fremgår tydeligere enn slik planen er i dag. Dette vil samsvare bedre med de ulike inndelingene av lærerutdanningene. En tydeligere nivåtilpassing vil gjøre læreplanene mer relevant for foreldre og for andre profesjonsgrupper.
- Våre analyser av læreplanteksten synliggjør at dybdelæringsbegrepet og sammenhengen mellom dybdelæring og kompetansebegrepet er vagt beskrevet. Den uklare beskrivelsen av dybdelæring kommer også til uttrykk på praksisnivå. I våre intervjuer uttrykker lærere en usikkerhet rundt hvordan de skal forstå og iverksette dybdelæring. Vi anbefaler å tydeliggjøre omtalen av dybdelæring i læreplanverkets overordnede del, og samtidig vektlegge at det skal legges til rette for dybdelæring *i og på tvers av fag*. Vi anbefaler videre at sammenhengen mellom dybdelæring og kompetansebegrepet klargjøres, og at dybdelæring også omtales i tilknytning til enkeltfagene i læreplaner for fag.

10.3 Styling og ledelse av læreplanarbeid

Læreplanen skal være både en forskrift og et styringsverktøy. Lokale skolemyndigheter og skoleledere har ansvar for at opplæringen er i tråd med læreplanverket, og kontrollere og vurdere organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen. Samtidig er læreplanverket et arbeidsverktøy som lokale skolemyndigheter, skolens ledere og lærere skal kunne i bruk i sin planlegging. Læreplanen får dermed vekselvis funksjon som styringsressurs, kvalitetsutviklingsressurs og som ressurs for planlegging av undervisning. Det har vært viktig å se på styringsaspektet ikke bare som kontrollmekanisme, men i tilknytning til samfunnets forventninger om kunnskaper og kompetanser som utvikles med reformen. Skolenes autonomi må ses mot dette bakteppet. Våre råd og anbefalinger må forstås i lys av skolens kompleksitet og kontekst, og behovet for lokalt tolkningsrom i spennet mellom statlig og lokalt myndighetsnivå og skolen som organisasjon. Tilsvarende plasserer våre råd og anbefalinger seg i spennet mellom overordnet del og læreplaner for fag, og i spennet mellom krav og forventninger til kvalitet, og handlingsrommet for utvikling av kvalitet i skolen. I det følgende vil vi presentere noen råd og anbefalinger rettet mot sentrale og lokale skolemyndigheter, skoleledelse, samt skolenes profesjonsfellesskap og skoleutvikling.

Læreplanen

Læreplanen har en dobbel funksjon som både forskrift og som et arbeidsverktøy som skolens ledere og lærere tar i bruk i sin planlegging. Gjennom profesjonelt arbeid fortolkes intensjoner i læreplanen og oversettes til planlegging og undervisningsaktiviteter. Profesjonen spiller dermed en viktig rolle. Våre analyser har vist at i løpet de fem første årene med iverksettingen av læreplanverket har skolelederes og skolemyndigheters fokus beveget seg fra å tilstrebe en god forståelse av de overordnede verdiene i LK20 til et sterkere søkelys på kompetansemålene. De overordnede verdiene, som for eksempel menneskeverd eller identitet og kulturelt mangfold settes ikke i forgrunnen i informantenes intervjuer om skolenes læreplanarbeid. Fortolkning og praktisering av det nye læreplanverkets faglige og verdimeslige intensjoner synes imidlertid å

ha landet godt i skolene, og det er lite spenninger knyttet til ledelse og styring i arbeidet med læreplanverket. Vi har følgende råd og anbefalinger:

- Dersom hele læreplanverket skal bli en integrert del av skolenes pedagogiske praksis er det behov for at skoleledere, lærere og skolemyndigheter får anledning til å jobbe kollektivt og langsiktig med målsettingene.
- Det er viktig å tydeliggjøre grensene mellom det skolemyndigheter, skoleledere og lærere er pålagt å forholde seg til (læreplanforskriften) og de støtteressursene som tilbys.
- Det må erkjennes at realisering av læreplanverkets intensjoner vil få ulike uttrykk i lokale praksiser, også fordi læreplanarbeidet er koblet til eksisterende, og stadig nye, satsingsområder på den enkelte skole og i hver enkelt kommune.

Sentrale og lokale skolemyndigheter

Våre analyser viser at lokale skolemyndigheter og skoleledere må håndtere et spenningsfelt mellom regulering og profesjonelt skjønn, der læreplanen fungerer som et middel for både sterk og svak styring. Dette styringsperspektivet gjenspeiles i en balanse mellom kontroll og tillit. Våre informanter opplever at de kan velge ulike veier til målet, og at de kan velge ulike strukturer for samarbeid. I hovedsak vurderer de valgfriheten og skjønnsutøvelsen som positiv, siden det gir et stort handlingsrom. Valgfriheten kan likevel være en utfordring når informantene ikke er trygge på om handlingsrommet brukes på rett måte. En fleksibel og tilpasset bruk av digitale støtteressurser og kompetansemiljøer har bidratt til at lokale skolemyndigheter og skolene opplever å være på rett vei. Samtidig kan den myke styringen, og de ulike støttefunksjonene og strukturene som tilbys fra sentrale skolemyndigheter, sette ansvarsformer i spill og berøre skolenes og lærernes profesjonelle handlingsrom. Med dette som bakteppe har vi følgende råd og anbefalinger:

- Sentrale myndigheter bør rette særlig søkelys på handlingsrommet for ledelse i skoler der ledelsesressursen avgrenser muligheten for kollektive og robuste utviklingsprosesser, som for eksempel i små kommuner og små skoler. Lokale skolemyndigheter må følge opp skolelederne gjennom å tilrettelegge for kollektivt kunnskapsarbeid på tvers av skoler der ledelse av utviklingsarbeid relatert til læreplanens intensjoner er tema.
- Lokale skolemyndigheters rolle bør innebære å skape trygghet rundt at skolene kan velge ulike strategier og praksiser for utviklingsarbeid med mål om å realisere læreplanens intensjoner. Denne tryggheten må avstemmes mot behovet for resultater og kontroll av lokale og sentrale styringsnivåer.
- Lokale og sentrale skolemyndigheter må kommunisere og demonstrere at styring og ledelse av lærings- og utviklingsarbeid i skolen handler om en balanse mellom kontroll og tillit.

Skoleledelse

Våre analyser viser at det er gitt et stort ansvar til rektor og mellomlederne for å følge opp reformarbeidet, fortolke intensjoner og motivere skolens profesjonsfellesskap for endring og utvikling. Sammen med profesjonsfellesskapene utgjør skolens ledelse en sentral aktør for fortolkningsarbeid og realisering av intensjoner blant annet i tilknytning til de tverrfaglige temaene, og forholdet mellom verdigrunnlaget i overordnet del og orienteringen mot kompetansemål og elevresultater. Skolelederne opplever mangel på tilstrekkelig tid til fortolkning og meningsskaping i lærernes profesjonsfellesskap. Skolens kompleksitet med mangfold av strukturer og grupperinger bidrar til at skoleledere opplever at det er vanskelig å få oversikt over innholdet i arbeidet som blir gjennomført i profesjonsfellesskapene. Vi vil trekke frem følgende råd og anbefalinger:

- Skolens ledelse har ansvar for å lede utviklingen av profesjonsfellesskapene i sin organisasjon. Det er viktig at skolens ledelse bidrar til at omfanget av satsings- og utviklingsområder i skolen avgrenses.
- Tidsbruk må diskuteres og avklares mellom skolens ledelse og lærerne. Skolens ledelse må ha god kunnskap om skolens profesjonsfellesskap og avklare hva de tenker og mener om egen forpliktelse til samarbeid og egen læring.
- Behovet for individuell og skolebasert refleksjon er viktig. For eksempel krever samarbeid med eksterne aktører at det avsettes tilstrekkelig tid til arbeid i profesjonsfellesskapet og at kompetanseheving i samarbeid med eksterne kompetansemiljø, som Dekomp, er tilpasset skolens lokale behov.

Skolens profesjonsfellesskap

Å lede endringsprosesser der arbeidet hviler på tillit, og der det er et stort handlingsrom, kan være utfordrende dersom det er uklart for profesjonsfellesskapene hva de selv ønsker å utvikle i praksis. Det er en fare for at endring ikke vil skje dersom skolens ledelse ikke har tilstrekkelig kunnskap om hva som foregår i skolens profesjonsfellesskap. Rollen som døråpner for de profesjonelle fellesskapene kan synes like viktig som rollen som portvokter mot nye initiativ til reformer i skolen. Våre syntetiserende analyser viser at lokal samskaping og kollektivt tolkningsarbeid i profesjonsfellesskapene har betydning for kvaliteten i skolens læreplanarbeid. Et viktig premiss som ligger til grunn for våre råd og anbefalinger er anerkjennelse av profesjonsfellesskapenes kompetanse og deres behov for handlings- og tolkningsrom i sin profesjonsutøvelse. Vi vil trekke frem følgende råd og anbefalinger:

- Skolens ledelse må tilstrebe å fungere som døråpner for innspill fra lærerne som er av interesse for skolens utvikling. Skolens ledelse må samtidig være portvoktere for innspill fra eksterne aktører som bidrar til at utviklingsområdene kan bli for mange og komplekse til å kunne bli realisert i skolens praksis. Skoleledere må bidra til åpenhet og diskusjoner i profesjonsfellesskapene der forståelse for tidsbruk, begrunnelser for satsingsområder og (støtte)strukturer for arbeidet blir avklart.

- Det hviler et ansvar på profesjonsfellesskapet når det gjelder å iverksette fagfornyelsens intensjoner. For å skape gode profesjonsfellesskap bør tilstedeværelse og deltakelse i fellesaktiviteter prioriteres. Det er av stor betydning at profesjonsfellesskapene videreutvikler et fagspråk og felles tolkninger av temaer og begreper i læreplanverket.

Støtteressurser

Som en del av innføringen av fagfornyelsen ble det utviklet og gjort tilgjengelig støtteressurser som for eksempel den digitale læreplanvisningen og de nasjonale kompetansepakkene. Disse støtteressursene involverer klargjøringer og fortolkninger av læreplanverket og synliggjør på denne måten Utdanningsdirektoratets oppgave og institusjonelle arbeid i implementeringen av det nye læreplanverket. I våre analyser peker vi på at sentrale myndigheter gjennom disse ressursene presenterer en autoritativ fortelling om hvordan læreplanen kan forstås og fortolkes og støtten kan fremstå som en overtalende diskurs med standardiserte oppfatninger av prinsipper og begreper. Profesjonens eget rom for fortolkning og skjønnsanvendelse kan dermed reduseres. Våre analyser viser videre at det ikke alltid har vært overensstemmelse mellom skolenes opplevde behov og tilbudet som har blitt gitt i form av eksterne faglig støtte fra blant annet universitets- og høyskolesektoren. Analysene knyttet til skolenes bruk av støtteressurser viser imidlertid at involveringen av eksterne kompetansemiljøer etter hvert har blitt bedre tilpasset skolenes behov. Vi vil trekke frem følgende råd og anbefalinger:

- På bakgrunn av våre analyser anbefaler vi at støtteressurser tilbys som forslag til struktur, innhold og arbeidsmåter. På den måten vil for eksempel digitale læreplanvisninger og kompetansepakker fra sentrale myndigheter være til hjelp i det lokale læreplanarbeidet.
- Gjennom utviklingen av den digitale læreplanvisningen har sentrale myndigheter etablert et effektivt virkemiddel som kan bidra til helhet og sammenheng i læreplanen. Samtidig kan den digitale brukervennligheten bidra til å styre fortolkningsarbeidet, og til at skillet mellom forskrift og støtteressurser blir utydelig. Vi anbefaler at det skilles tydeligere mellom hva som pålegges skolene gjennom læreplanen som forskrift og hva som er forslag til struktur, innhold og arbeidsmåter.
- Vi anbefaler at involveringen av eksterne kompetansemiljøer som støtteressurs tilpasses skolenes behov, der samskapende og kollektive prosesser mellom lokale skolemyndigheter, skolenes ledelse og lærerprofesjonen står sentralt.

10.4 De tverrfaglige temaene

En av hovedintensjonene med fagfornyelsen har vært å knytte skolen tettere til dagens samfunnsutfordringer, noe som særlig synliggjøres og befestes gjennom innføringen av de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Våre funn knyttet til dette området baseres på et bredt datagrunnlag, og innbefatter læreplananalyser, intervjuer med sentrale og lokale skolemyndigheter, skoleledelse og lærere og elever, nasjonale spørreundersøkelser til lokale skolemyndigheter, skoleledere, lærere og elever, observasjoner av fellesmøter på skoler, og dybdestudier av klasseromspraksiser fra

undervisningsopplegg der lærere og elever jobber med de tverrfaglige temaene. Gjennom våre analyser har vi sett både muligheter og utfordringer knyttet til iverksettingen av de tverrfaglige temaene. I det følgende vil vi presentere noen råd og anbefalinger rettet mot sentrale og lokale skolemyndigheter, skoleledere, skolenes profesjonsfellesskap og lærere som knytter seg til arbeidet med de tverrfaglige temaene.

Læreplanen

Våre læreplananalyser synliggjør at skolen knyttes tydelig til samfunnsutfordringer både i omtalen av de tverrfaglige temaene i overordnet del, og som eget undertema i delen 'Om faget' i læreplaner for fag. Videre kan endringen i opplæringsloven om fag- og timefordeling fra 2024, som gir kommuner anledning til å flytte inntil 10 % av timene i fag til andre fag eller særskilte tverrfaglige aktiviteter, ses som en styrking av rammevilkårene for arbeid med de tverrfaglige temaene i grunnskolen. Samtidig viser læreplananalysen at innholdet i de tverrfaglige temaene og samfunnsutfordringene de omhandler er relativt vagt formulert, og vi identifiserer en kompleks spenning mellom intensjonen om fagkonsentrasjon og fagintegrasjon. Videre viser våre analyser at sammenhengen mellom dybdelæring, elevenes kompetanseutvikling og de tverrfaglige temaene er uklart beskrevet i læreplanen, og at progresjon i tilknytning til disse temaene i beskjeden grad omtales. Omtalen av de tverrfaglige temaene synliggjør i liten grad konfliktstoffet i samfunnsutfordringene som preger den offentlige diskursen rundt temaene. Data fra spørreundersøkelser, intervjuer og klasseromsobservasjoner bekrefter at disse utfordringene også kommer til uttrykk på praksisnivå. På bakgrunn av våre analyser fra et sammensatt datamateriale har vi følgende råd og anbefalinger:

- Vi anbefaler at omtalen av de tverrfaglige temaene i læreplanverket i større grad bør åpne for temaenes konfliktstoff, og betydningen av at elever lærer å forholde seg kritisk til diskursen rundt samfunnsutfordringer. Det bør og vektlegges at samfunnsutfordringenes individuelle, samfunnsmessige og globale dimensjoner trer frem i undervisningen. Sammenhenger mellom de tverrfaglige temaene bør også synliggjøres i omtalen av de tverrfaglige temaene. Den nåværende strukturen i læreplanen legger opp til å behandle de tverrfaglige temaene uavhengig av hverandre. I realiteten er de ulike samfunnsutfordringene som berøres av de tverrfaglige temaene, i mange tilfeller tett sammenknyttet.
- Vi anbefaler en tydeliggjøring av sammenhengen mellom dybdelæring og de tverrfaglige temaene. Videre er det behov for en tydeliggjøring av progresjon i omtalen av de tverrfaglige temaene. Temaene strekker seg over 13 skoleår, og det ligger betydelig potensial i å styrke elevenes forståelse av samfunnsutfordringer—både i dybde og bredde—ved en gjennomtenkt progresjon som bygger på kunnskapen elevene har med seg fra tidligere trinn.
- Våre analyser av læreplanverket synliggjør en kompliserende spenning mellom fagintegrasjon og fagkonsentrasjon, som også kommer til syne i praksis. Vi anbefaler at læreplanverket tydeliggjør at arbeidet med de tverrfaglige temaene bør skje både i og på

tvers av fag. I læreplaner for fag bør enkeltfagenes begreper, perspektiver og metoder som inngang til de tverrfaglige temaene tydeliggjøres, samt at det gis en tydeligere beskrivelse av kompetansen elevene skal erverve seg gjennom arbeidet med de tverrfaglige temaene. Vi anbefaler også at forskrift for fag- og timefordeling for videregående opplæring får en bestemmelse som sier at inntil 10 % av timene i fagene kan flyttes til andre fag eller “særskilte tverrfaglige aktiviteter”, noe som vil gi økt fleksibilitet, legitimitet og støtte til faglærere, profesjonsfelleskap, skoleledere og lokale skolemyndigheter som ønsker faglig samarbeid rundt undervisningen om tverrfaglige tema.

Skoleledelse

Analyser av data fra spørreundersøkelsene for lokale skolemyndigheter, skoleledere og lærere og våre intervjuer med rektorer og lærere på våre caseskoler viser at de tverrfaglige temaene står høyt på agendaen både hos lokale skolemyndigheter og skoleledere. Skolelederne opplever at lærerne i hovedsak både er engasjerte og faglig rustet til å jobbe med tverrfaglige temaer, men påpeker også at det finnes forskjeller mellom skoletrinn og mellom temaene. Selv om de nye læreplanene oppfattes som et solid fundament, opplever likevel mange ledere usikkerhet knyttet til praktisk fortolkning og gjennomføring – særlig innen folkehelse og livsmestring, og spesielt når det gjelder psykisk helse og rusproblematikk.

Majoriteten av lærerne er positive til innlemmelsen av de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen, og mange mener dette styrker læreplanen. Hovedandelen av lærere opplever at de er faglig rustet til å undervise om de tverrfaglige temaene. Samtidig viser spørreundersøkelsene at kun fire av ti lærere på ungdomsskolen og videregående opplæring svarer at læreplanen gir tydelig retning for arbeidet med de tverrfaglige temaene. Samarbeid mellom fag er utbredt, særlig i ungdomsskolen, og oppleves som både nyttig og relevant. Likevel ser vi en svak nedgang i tverrfaglig samarbeid i perioden 2020-2024. Lærerne tilkjenner at tverrfaglig samarbeid er tidkrevende, og fremhever betydningen av at skoleledelsen anerkjenner behovet for tid og ressurser for å kunne utvikle gode og nyskapende tverrfaglige undervisningsopplegg. Vi har følgende anbefalinger til skoleledelsesnivået:

- Det er viktig at satsinger knyttet til de tverrfaglige temaene opprettholdes. Lærerne rapporterer om behov for at flere av skolens aktører er mer aktivt involvert. Vi ser også en økning i rapportering av at undervisningen i de tverrfaglige temaene hovedsakelig skjer i enkeltfagene, noe som viser behovet for vedvarende oppmerksomhet også rundt tverrfaglig samarbeid.
- Forankring i skoleledelsen er avgjørende for utvikling av god tverrfaglig undervisningspraksis. Krav og forventning om tverrfaglig arbeid bør synliggjøres, men det bør også gis handlingsrom til profesjonsfellesskapet og anerkjennelse av lærernes autonomi og pedagogiske kompetanse. Det er nødvendig å anerkjenne at tverrfaglig samarbeid er krevende og er et utviklingsarbeid som krever tid, refleksjon og erfaringsdeling.
- Det er viktig å anerkjenne profesjonsfellesskapenes behov for samarbeid rundt planlegging, gjennomføring og etterarbeid. Et velfungerende samarbeid mellom skolens ledelse,

organisasjonene og profesjonsfellesskapene er et viktig grunnlag for utvikling av arbeidsplaner som gir rom for undervisningsplanlegging på tvers av fag, og at lærere i perioder har mulighet til å undervise sammen.

Profesjonsfellesskapet

Våre analyser av intervjuer med lærere og rektorer på caseskolene vi fulgte, samt data fra spørreundersøkelsene med lokale skolemyndigheter, skoleledere og lærere synliggjør betydningen av arbeid med de tverrfaglige temaene i skolens profesjonsfellesskap. Både lærere og skoleledere peker på betydningen av tid og rom til å arbeide med sentrale begreper og aspekter som har betydning for utvikling av undervisning om de tverrfaglige temaene, både i og på tvers av fag. Vi ser en stor variasjon i skolens organisering av undervisning om de tverrfaglige temaene, og en variasjon i hvordan skolens profesjonsfellesskap jobber med forståelsen av temaene i fellesskap. Vi har følgende anbefalinger til skolens profesjonsfellesskap:

- I arbeidet med de tverrfaglige temaene er det nødvendig at profesjonsfellesskapet arbeider med ulike former for tverrfaglighet, og hvordan de ulike fagenes perspektiver, begreper og metoder, i og på tvers av fag, kan bidra til å belyse sentrale spørsmål og perspektiver knyttet til aktuelle samfunnsutfordringer. Det er viktig at profesjonsfellesskapene drøfter hvordan de kan tematisere konfliktstoff og vanskelige spørsmål i undervisningen – også de utfordrende sidene ved dette.
- Det er behov for å sikre progresjon i arbeidet med de tverrfaglige temaene. Dette forutsetter samarbeid mellom lærere, og at tematikken tilpasses trinn og elevenes erfaringer og kunnskap.
- Våre analyser synliggjør at vurdering er et tema som lærere kan oppleve som utfordrende i arbeidet med de tverrfaglige temaene. Det å diskutere, utvikle og etablere gode vurderingspraksiser som både ivaretar enkeltfagene og en tverrfaglig tilnærming til de tverrfaglige temaene er viktig.

Læreres undervisningspraksis:

Våre funn understreker den betydningsfulle rollen arbeidet med tverrfaglige temaer har for elevenes sosiale læring, relasjonsbygging og utviklingen av et godt læringsmiljø. Den helhetlige tilnærmingen til elevenes læring, som vi har sett i arbeidet med de tverrfaglige temaene, bidrar til skolens dannelsingsoppdrag. Vi observerte at alle de tverrfaglige undervisningsoppleggene tydelig la til rette for at elevene fikk bringe med seg opplevelse og kunnskap fra sin livsverden, og at lærerne la til rette for samarbeid, dialog og fellesskap. Samtidig har vi også sett noen utfordrende aspekter ved undervisningen om de tverrfaglige temaene. Her har vi blant annet sett et behov for synliggjøring av fagenes begreper, metoder og perspektiver, at samfunnsutfordringenes konfliktstoff i liten grad synliggjøres i undervisningen og at det rettes et større fokus mot individuelle tiltak og handlinger enn samfunnsmessige og politiske tiltak.

Her er noen råd rettet mot læreres arbeid med de tverrfaglige temaene:

- Våre praksisanalyser viser at lærere ofte tar utgangspunkt i fagenes kompetansemål i planleggingen av undervisning om tverrfaglige tema, og at kjerneelementene og omtalen av de tverrfaglige temaene i overordnet del kommer mer i bakgrunnen. Både omtalen av de tverrfaglige temaene og kjerneelementene kan åpne for en tydeliggjøring av hvordan fagenes begreper, perspektiver og metoder kan gjøres mer relevante i arbeidet med de tverrfaglige temaene, også på tvers av fag.
- Arbeid med de tverrfaglige temaene er en god anledning til å teste ut en bred form for elevmedvirkning der elevene får mulighet til å være med på å bestemme undervisningens innhold, organisering, arbeidsformer og elevprodukter.
- Tematiser samarbeid eksplisitt, hjelp elevene med å øve på måter å snakke faglig sammen, og tydeliggjør ulike strategier for samarbeid – for eksempel forskjeller mellom samarbeidsmåter og verdien av å veksle mellom samhandling og arbeidsdeling. Gi elevene strategier for å håndtere uenighet.
- Legg til rette for at elevene får mulighet til å bringe inn sine hverdagserfaringer, ideer og interesser i læringsaktiviteter og helklassesamtaler, og hjelp elevene med å knytte erfaringene deres til fagbegreper og fagkunnskap.
- Våg å ta opp samfunnsutfordringenes konfliktstoff og vanskelige spørsmål, og gi elevene støtte til å forstå at samfunnsutfordringene også handler om etiske og politiske problemstillinger. Legg til rette for at elevene kan heve blikket fra individuelle og lokale tiltak og løsninger på samfunnsutfordringer i retning av politiske og strukturelle tiltak de kan få forståelse av, diskutere og utforske.
- Lærere spiller en nøkkelrolle i å støtte elevers arbeid med digitale læringsressurser slik at de klarer å tolke og forholde seg kritisk til informasjon de finner på nettet. Dette er særlig viktig i arbeidet med de tverrfaglige temaene, som kjennetegnes av meningsutveksling, konfliktstoff og polariseringer. Det er også viktig at lærere i samarbeid med elevene utvikler gode praksiser for bruk av digitale kilder og bruk av GenKI i læringssammenheng.
- I elevenes arbeid med elevprodukter er det viktig at læreren stiller kritiske, men konstruktive spørsmål om informasjonen de anvender og innholdet de produserer, og be dem begrunne sine valg. Legg til rette for helklasseaktiviteter der elevene får hjelp til å se koplinger mellom ulike temaer i egne og medelevers elevprodukter.

Behov for støtteressurser

På bakgrunn av analysene våre identifiserer vi også et behov for å utvikle ulike typer støtteressurser som kan støtte skoleledere, skolens profesjonsfellesskap og lærere til å realisere gode undervisningspraksiser knyttet til tverrfaglig undervisning og de tverrfaglige temaene. Angående dette har vi følgende anbefalinger:

- Vi ser et stort behov for kunnskap- og støtteressurser som retter seg mot undervisning om de tverrfaglige temaene. Ressursene bør invitere til refleksjon rundt de tverrfaglige temaenes innhold, temaenes konfliktstoff, mulighet for å styrke læringsmiljøet, sammenhenger mellom dybdelæring og kompetanseutvikling, tilrettelegging for progresjon og vurderingspraksiser. Det finnes allerede en rekke ressurser knyttet til de tverrfaglige temaene, men det er behov for å gjøre disse ressursene mer kjent og tilgjengelig for aktører i praksisfeltet.
- Vi identifiserer et behov for papirbaserte og digitale læringsressurser om de tverrfaglige temaene med innhold tilpasset til årstrinn. De tverrfaglige temaene berører aktuelle samfunnsutfordringer, noe som fordrer tilgang til god og oppdatert informasjon. Derfor er det avgjørende å sikre utviklingen av gode digitale læringsressurser. Det er viktig at skolene gis økonomiske rammer til innkjøp av læringsressurser.
- Vi identifiserer et behov for ressurser som støtter lærerne i deres arbeid med å tilrettelegge for gode elevsamarbeidsformer. Spesielt viktig er vektleggingen av eksplisitt undervisning om samarbeid, og bevisstgjøring om ulike samarbeidsformer som samhandling og arbeidsdeling, samt lære elevene å håndtere uenighet.

10.5 Verdiløftet

Verdiløftet er Stortingets intensjon om at det skal arbeides kontinuerlig med formålsparagrafens fellesverdier i skolehverdagen, i alle fag og på alle nivåer (Innst. 19 S (2016–2017)). I formålsparagrafen vises det til verdiene “respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet” (Kunnskapsdepartementet, 2017). I læreplanverket er verdiløftet uttrykt i ny overordnet del og i avsnittet ‘fagets relevans og sentrale verdier’ i læreplanene i fag.

Våre analyser har vist at verdiløftet har ført til en individ- og praksisorientering som i læreplanene i fag er rammet inn av faglige hensyn. Videre knyttes verdiløftet til skoleutvikling der profesjonsfellesskapet blir bevisste på verdier som kommer til uttrykk i egne praksiser og som de kan bygge videre på. Men mange av fellesverdiene er lite synlige samtidig som formålsparagrafen har en tilbaketrukket plass. Arbeidet med de tverrfaglige temaene ser ut til å bygge opp under klassemiljø, elevmedvirkning og relasjoner mellom elevene og mellom elever og lærere, men våre analyser viser at det er rom for å styrke orienteringen mot samfunnsutfordringer de tverrfaglige temaene er knyttet til. Eksempelvis kan verdier som respekt for menneskeverdet og naturen, likeverd og solidaritet gi temaet bærekraftig utvikling både mening og perspektiv i undervisningen.

Læreplanen

- Vurder å ta ut beskrivelsene av verdier i avsnittet “fagets relevans og sentrale verdier” i læreplaner for fag. Slik disse avsnittene er formulert nå, legges det opp til en smal fortolkning av verdiløftet som ikke åpner for at læreres fortolkning av skolens verdigrunnlag er kontekstuell, praksisorientert og situasjonsbestemt, og ikke bare styrt av

faglige hensyn. Samtidig anbefaler vi at overordnet del gjennomgås med tanke på å styrke fellesverdiene slik de er beskrevet i formålsparagrafen.

Skoleledelse:

- Skolens ledelse bør ta initiativ til jevnlig refleksjon rundt sammenhenger og spenninger mellom verdigrunnlaget i formålsparagrafen og overordnet del og orienteringen mot kompetansemål og elevresultater.

Profesjonsfellesskapet:

- Det er viktig at profesjonsfellesskapet reflekterer over det brede formålet med skolens undervisning slik det er uttrykt i skolens verdigrunnlag, hvilke muligheter som ligger i å fremme dette, og hvilke utfordringer de erfarer. Her er formålsparagrafen og overordnet del et viktig utgangspunkt. Slike refleksjoner bør brukes til å styrke vilkårene for å utøve skolens samfunnsmandat og dannelsingsoppdrag.

Læreres undervisningspraksis:

- Verdiløftet er en anledning til å reflektere over verdier knyttet til egen undervisningspraksis. Dette kan skape bevissthet om hva som gjør undervisningen meningsfull, både for lærere og elever. Vi anbefaler å ta utgangspunkt i skolens fellesverdier slik de er formulert i formålsparagrafen og reflektere over hvilke verdier som er mest fremtredende og hvilke verdier som er mindre synlige i egen undervisningspraksis. Dette kan suppleres med utdypingen av verdigrunnlaget i overordnet del. Ofte vil verdiene bli tydelige ved å hente frem krevende undervisningssituasjoner der ulike verdier står mot hverandre, med andre ord profesjonsetiske dilemmaer. På høyere trinn, særlig i fag som tar opp etikk og verdier, kan elevene inviteres inn i slike refleksjoner og være med på å undersøke, drøfte og ta stilling til skolens verdigrunnlag.

Behov for støtteressurser:

- Vi anbefaler at det utvikles støtteressurser til skoler og lærere i arbeidet med skolens fellesverdier. De kan gjerne bygge videre på Modul 1 Overordnet del - verdiløftet i praksis (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Støtteressursene bør være rettet mot skolens overordnede formål og dannelsingsoppdrag med en åpenhet for profesjonsetiske dilemmaer og konflikter som melder seg når ulike verdier står mot hverandre. Det kan legges til rette for refleksjon og samtale både om verdier som har en sentral plass i skolens praksiser, og verdier som kan styrkes. I dette arbeidet bør overordnet del ha en sentral plass, men også formålsparagrafens betydning må fremheves og undersøkes.

10.6 Å skape en skole for alle

Både fra observasjonene i klasserommet og fra spørreskjemaundersøkelsen ser vi at lærerne vektlegger utviklingen av et godt og støttende læringsmiljø med vekt på mestring og den enkelte elevs utvikling. Dette sammenfaller også godt med Klette mfl. (2025) som slår fast at

norske lærere er svært dyktige på å bygge relasjoner i klasserommet. I spørreundersøkelsen for elever på 9. trinn kommer det også frem at de fleste elever opplever moderat støtte fra både lærere og medelever, selv om variasjonen her er betydelig. Samtidig er det også en del funn som gir grunn til bekymring. For det første rapporterer lærerne at det blir stadig flere elever som ikke fungerer sosialt tilfredsstillende i klassen. For det andre er det fortsatt en gruppe elever som opplever klassemiljøet som utrygt og som sannsynligvis unngår viktige læringssituasjoner fordi de frykter for å dumme seg ut. For det tredje indikerer elevenes svar at de relativt sjelden opplever lærestoffet som interessant og engasjerende. Mange elever er også relativt strategiske med hensyn til hva de bruker tiden sin til, noe som kan innebære at de først og fremst prioriterer det stoffet som de blir testet i. Sist, men ikke minst, viser vår profilanalyse at så mye som 23% av elevene kjennetegnes av lav motivasjon for skolearbeidet, overfladisk tilnærming til læring og lav trivsel. Det også verdt å merke seg at det er en overvekt av jenter i denne gruppen. Samlet gir disse funnene implikasjoner for tiltak på ulike nivå.

Politisk nivå

Det pågår for tiden flere prosesser som har som mål å videreutvikle skolen, blant annet i Utvalget for framtidens fellesskole. Vi vil her understreke viktigheten av at funnene knyttet til elevenes motivasjon og trivsel blir tatt i betraktning når organisering og løsninger for framtidens skole skal utformes.

Læreplanen

Vår analyse av læreplanens fremstilling av motivasjon viser at det er et relativt smalt motivasjonsperspektiv som presenteres. Vi anbefaler derfor en gjennomgang av læreplanens overordnede del for å sikre at omtalen av elevers læring og motivasjon bygger på en realistisk forståelse av elevene. Det bør tydeliggjøres at læring, motivasjon og trivsel varierer med elevenes individuelle erfaringer og forutsetninger, læringsaktiviteter og kontekster. En slik presisering vil kunne styrke skolens og profesjonsfellesskapets arbeid med å fremme elevenes motivasjon for skolen og skolearbeidet. Det bør også presiseres at tiltak for å fremme elevenes motivasjon bør være forskningsbaserte og foregå i samarbeid med hjemmet.

Læreres undervisningspraksis

- Siden det fortsatt er en del elever som opplever klassemiljøet som utrygt, anbefaler vi at lærerne fortsetter arbeidet med å skape et læringsklima som vektlegger mestring og den enkelte elevs fremskritt og utvikling. Et eksempel på tiltak er å legge større vekt på at feilaktige eller ufullstendige elevsvar anerkjennes som verdifulle bidrag i læringsprosessen.
- Arbeidet med å styrke elevens livsmestringsferdigheter bør videreføres og styrkes. Våre funn synliggjør et behov for undervisning og aktiviteter som særlig retter seg mot å ivareta jentenes behov, interesser og erfaringer.
- Læringsmotivasjon og strategisk læring er prosesser som ofte henger tett sammen. En mulig forklaring på at mange elever velger en relativt overfladisk tilnærming til læring er at de mangler ferdigheter knyttet til det å sette realistiske læringsmål og planlegge egne

læringsaktiviteter. For noen elever faller denne typen ferdigheter mer eller mindre naturlig, mens andre trenger eksplisitt undervisning, modellering og støtte for å tilegne seg slike ferdigheter. Per i dag vet vi relativt lite om hvordan opplæringen i lære-å-lære-ferdigheter faktisk gjennomføres, og hvilke aspekter som vektlegges, men Klette fl. (2025) påpeker at norske lærere ikke legger stor vekt på eksplisitt undervisning av strategier. Vi ser at det er behov for mer kunnskap om læreres undervisningspraksiser knyttet til det å lære å lære. Videre anbefaler vi at opplæringen i denne typen ferdigheter i fremtiden bør være godt forankret i forskning.

- Skal vi lykkes med å utvikle nysgjerrighet, skaperglede og mestring hos alle elever – også de som ikke har en sterk motivasjon for abstrakt tenkning og problemløsning, må skolen legge til rette for en skolehverdag med varierte undervisnings- og vurderingsformer. Vi anbefaler iverksetting av tiltak som særlig retter seg mot å støtte og inkludere gruppen med elever som i liten grad trives og finner seg til rette på skolen, for eksempel å legge til rette for mer handlingsorienterte og praktiske læringsaktiviteter.

Behov for støtteressurser

Vi anbefaler at det utvikles kunnskapsressurser som kan hjelpe skolene i arbeidet med elevenes motivasjon for faglig læring. Dette vil også kunne involvere universitets- og høyskolesektoren igjennom tiltaksordningen for etter- og videreutdanning for lærere og skoleledere.

10.7 Sluttkommentar om behov for støtte til skolens aktører

Avslutningsvis i dette kapittelet vil vi utdype noen poenger knyttet til behovet for støtte til skolens aktører i deres arbeid med å iverksette fagfornyelsens intensjoner. Vi har flere steder pekt på behov for støtte- og kunnskapsressurser rettet mot skoleledelse, profesjonsfellesskapet og lærere. Samtidig har vi understreket betydningen av at lærere og profesjonen skal ha et handlingsrom og at dette forutsetter at lærerne samarbeider i profesjonelle nettverk for å utvikle lokale planer som er tilpasset elevene.

I debatten og forskningen om læreplanen som styringsinstrument i tilknytning til både LK06 og LK20 er det påpekt at læreplanen skal fungere som en faglig og pedagogisk plattform for lærere. Det fordrer at læreplanen er retningsgivende og setter nasjonale rammer. Samtidig er det blitt understreket at en detaljert læreplan og for sterke faglige føringer på det pedagogiske arbeidet kan begrense det profesjonelle handlingsrommet.

Gjennom våre analyser har vi stilt spørsmål ved om læreplanen setter nasjonale rammer som er tydelig nok, og om den i tilstrekkelig grad inviterer til tolkningsarbeid. Dette oppveies til dels gjennom et omfattende arbeid på nasjonalt nivå ved å tilby kompetanseutvikling og ulike støtteressurser.

I Meld. St. 28 (2015-2016) ble det foreslått å utvikle en veiledning av begrenset omfang som skulle foreligge samtidig med læreplanverket. Det ble også påpekt at det måtte skilles mellom veiledningen til læreplanverket og annet veilednings- og støttemateriell (Kunnskapsdepartementet 2016, s. 46). I stortingsmeldingen lå det ingen føringer om at det

skulle utvikles en nasjonal digital læreplanvisning, men våre analyser viser at læreplanvisningen fikk sentral rolle som støtteressurs (Karseth mfl. 2020). Vi har vist hvordan den digitale læreplanvisningen og den første nasjonale kompetansepakken som ble utarbeidet, har bidratt til at myndighetene kommer tettere på profesjonen gjennom de “autoriserte” tolkningene og vurderingene som tilbys. Dette innebærer at disse ressursene kan oppfattes som styrende på samme måte som det forskriftsfestede læreplanverket, da denne støtten gir tydelig retning for hvilke fortolkninger av læreplanverket som oppfattes som “riktige” og som bør få oppmerksomhet.

Skoler og kommuner tilbys også støtte og hjelp til å utvikle gode, fungerende profesjonelle fellesskap i ulike former for samarbeid med universitets- og høyskolesektoren, gjennom desentralisert kompetanseutvikling og etter- og videreutdanning. Vi vil understreke betydningen av at støtteressursene bidrar til skoleutvikling. Et godt fungerende profesjonsfellesskap kjennetegnes av en utforskende tilnærming til kunnskapsarbeid gjennom bruk av ulike kunnskapskilder der lærerprofesjonen og skoleledere tar et faglig og pedagogisk ansvar i skoleutviklingen. Samtidig vil vi peke på to fallgruver i dette arbeidet.

For det første kan omfattende innsatser for kompetanseutvikling i tilknytning til fagfornyelsen bidra til å underkommunisere den kompetansen skolens profesjoner i dag besitter. I våre analyser av Utdanningsdirektoratets første kompetansepakke (“Innføring av nytt læreplanverk”) viser vi at de ulike modulene i stor grad definerer fortolkningsrommet gjennom en standardisering av begrepsbruken og en tydelig konsensusorientering. Dette kan føre til at det vies lite oppmerksomhet mot profesjonens opplevelse av kompleksitet, dilemmaer og motsetninger. Det er dermed en fare for at modulenes temaer ikke blir en del av skolens langsiktige arbeid for å realisere fagfornyelsen.

For det andre kan læreplanløsningen som er valgt med relativt korte læreplaner for fag og omfattende støtteressurser, utfordre læreplanverket som retningsgivende. I opplæringsloven befestes det at det er Kongen som gir forskrift om overordnede mål og prinsipper for opplæringen, og at departementet gir forskrift om læreplaner i fag. Utvikling av støtteressurser reguleres ikke av lovteksten, men man kan spørre seg hvor langt man kan gå i å utvikle støtteressurser uten at dette også vil måtte få konsekvenser for de forskriftsfestede læreplanene. Det er en fare for at den rettslige reguleringen som skal sikres gjennom læreplanforskriftene kan svekkes. Dette kan eksemplifiseres gjennom myndighetenes pågående arbeid med å utvikle innholdslistene. Disse er ment å være veiledende, men angår en helt sentral intensjon med fagfornyelsen, nemlig å styrke innholdsorienteringen. I stedet for å styrke forskriftens innholdsorientering, velger man altså å kompensere gjennom veiledende innholdslistene.

Kapittel 11: Avslutning

Med denne rapporten har EVA2020-prosjektet levert til sammen tolv rapporter til Utdanningsdirektoratet. Dette speiler et omfattende arbeid hvor vi har analysert fagfornyelsens intensjoner, politikkutforming, endringsprosesser og arbeidsformer i utvikling og bruk av læreplanene, og virkninger på skolens praksis. Totalt 23 forskere fra Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitet i Oslo har bidratt med faglig ekspertise til å besvare forskningsspørsmålene. En rekke teoretiske perspektiver og metodiske innganger har blitt tatt i bruk. Vårt forskningsdesign har vekslet mellom å zoome inn i på ulike praksiser i klasserom og ledelsesmøter til å zoome ut på statlig læreplanarbeid og ulike styringsnivåer.

I denne sluttrapporten har vi i tillegg til å formidle hovedfunn løftet frem og utdypet fem temaer som har stått sentralt i vår evaluering. Vi håper at vår fremstilling i disse kapitlene gir et verdifullt kunnskapsgrunnlag for videre arbeid med å realisere fagfornyelsens politiske intensjoner. Iverksettingen av fagfornyelsen er som vi har pekt på, ingen rettlinjet eller sekvensiell prosess. Vi har vært opptatt av å formidle at fagfornyelsen best forstås som en kontinuerlig prosess der læreplanverket blir tolket, iverksatt og brukt av aktører på ulike nivåer, og som pågår i møte med en stadig foranderlig samfunnskontekst der skolen inngår.

I løpet av den siste femårsperioden har det skjedd flere samfunnsendringer som ligger utenfor skolen, men som likevel får betydning for skole og utdanning. Vi har eksempelvis undersøkt elevers handlingskompetanse for bærekraftig utvikling og medborgerskap, og det er flere målinger i den kvantitative undersøkelsen som er knyttet til opplevd livsmestring og fremtidsoptimisme. Nyhetsbildet er samtidig preget av en slags resignasjon knyttet til klimamålene, det er en opplevelse av et mer polarisert debattklima og verden er preget av krig og uro, også i våre nærområder. Befolkningssammensetningen i Norge har vært i betydelig endring i mange år. Andelen elever i norsk skole som har innvandret eller har foreldre som innvandret til Norge, fortsetter å øke, og en viktig oppgave for skolen er å forholde seg aktivt til disse endringene på måter som gjør elevene i stand til å leve godt i et stort mangfold. Det er også tydelig at sammenhengen mellom familiers hjemmebakgrunn og skoleprestasjoner har økt betydelig i de siste tiårene (Sandsør mfl., 2023) og bidratt til å forsterke forskjeller i befolkningen, og det er indikasjoner på at denne sammenhengen har fortsatt å forsterke seg også i den perioden vi har samlet data (Nilsen mfl., 2025).

Det hviler et stort ansvar på skolen om å få til et jevnere utdanningsløp og bidra til sosial mobilitet. Samtidig er skolen avhengig av stor innsats fra andre samfunnsinstitusjoner og aktører. Stortingsmeldingen om fornyelsen av Kunnskapsløftet som danner utgangspunktet for denne evalueringen, starter med å slå fast at regjeringen har høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon og at kunnskap og kompetanse er forutsetninger for å finne løsninger på samfunnsutfordringer. Videre vises det til opplæringens verdigrunnlag og barn og unges rett til å bli møtt med tillit og respekt og deres rett til medvirkning. Det slås fast at skolen er et sosialt fellesskap der de grunnleggende verdiene skal formidles, praktiseres, utvikles og formes.

Dette er avgjørende for en fellesskole for alle og for at formålsparagrafen blir ivaretatt.

Referanser

- Ainley, M. (2019). Curiosity and Interest: Emergence and Divergence. *Educational Psychology Review*, 31(4), 789–806. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09495-z>
- Arnesen, H. S., Steffensen, K., Foss, E. S., Lervåg, M.-L., & Keute, A.-L. (2023). *Lærerkompetanse i grunnskolen, Hovedresultater 2021/2022*. SSB.
- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: en praksisorientert metode* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338–375. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.120.3.338>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bakken, A. (2024). *Ungdata 2024. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 6/24. NOVA, OsloMet. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3145138/Ungdata2024_NasjonaleResultater_UU.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bergene, A., Vika, K. S., Steine, F. S., Denisova, E. & Østby, M. N. (2021) *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2021*. NIFU rapport 2021:11.
- Bergene, A. C. & Vika, K. S. (2022). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse i forbindelse med evalueringen av Fagfornyelsen*. NIFU rapport 2022:15.
- Bergene, A. C., Samuelsen, Ø. A., Daus, S., Lyckander, R., Vika K. S. & de Besche, T. (2023). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2023*. NIFU rapport 2023:10.
- Bergene, A. C., Samuelsen, Ø. A., Tahir, H., Vonen, M. N., de Besche, T & Drange, C. V. (2024). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2024*. NIFU rapport 2024:11.
- Bergene, A. C., Sønsteli, N. & Samuelsen, Ø. A. (2025). *Spørsmål til Skole-Norge: Evaluering av fagfornyelsen. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til lærere høsten 2024*. NIFU Rapport 2025:7

- Bergh, A. (2015). Local quality work in an age of accountability—between autonomy and control. *Journal of Education Policy*, 30(4), 590-607.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1017612>
- Berkman, E.T. & Lieberman, M.D. (2009). The neuroscience of goal pursuit: Bridging gaps between theory and data. I G.B. Moskowitz & H. Grant (red.), *The psychology of goals* (s. 98–126). Guilford.
- Biesenbaum, D.E. (2024). En beretning fra en historielærers klasserom. *Klassekampen*, debatt, 20.11.2024
- Brandmo, C. & Bråten, I. (2021). Om lesemotivasjon. I V. Grøver og I. Bråten (red.) *Leseforståelse i skolen*, 213-226. Cappelen Damm
- Brandmo, C., Bråten, I., & Schewe, O. (2019). Social and personal predictors of test anxiety among Norwegian secondary and postsecondary students. *Social Psychology of Education*, 22(1), 43–61. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9461-y>
- Brandmo, C., & Gamlem, S. M. (2025). Students' perceptions and outcome of teacher feedback: A systematic review. *Frontiers in Education*, 10:1572950.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1572950>
- Brandmo, C., Wang, M. V., Olsen, R. V., Bjørnebekk, G., & Øistad, J. H. (2025a). *Læring, motivasjon, trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen: Funn fra spørreundersøkelsen til elever på 9. trinn og lærere i ungdomsskolen*. Rapport nr. 9 fra EVA2020, Universitetet i Oslo.
- Brandmo, C., Wang, M. V., Bjørnebekk, G., & Olsen, R. V. (2025b). *Profiling secondary students' motivation and its antecedents*. Presentasjon på EARLIs hovedkonferanse i Graz, Østerrike.
- Brix, J., von Heimburg, D., Friis, O.U., Ness, O., Hofstad, H., Vedeld, T., Højberg, N., & Aasen, T. M. (2024). *Hva vet vi om ledelse av kommuner som samskaper? Oppsummering av vesentlige temaer fra forskning og praksis*. IPLs rapportserie nr: 13/2024.
- Bråten, I., Anmarkrud, Ø., Brandmo, C., & Strømsø, H. I. (2014). Developing and testing a model of direct and indirect relationships between individual differences, processing, and multiple-text comprehension. *Learning and Instruction*, 30, 9-24.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.11.002>
- Børne- og undervisningsministeriet (2024). *Kommissorium for ekspertgruppen for Fagfornyelsen*- <https://uvm.dk/media/i42lt5jr/240130-kommissorium-for-ekspertgruppe-for-fagfornyelse.pdf>
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980–1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>

- Chan, J. K. S. (2012) Curriculum policy implementation: how schools respond to government's 'soft' policy in the curriculum reform. *The Curriculum Journal*, 23(3), 371–386, <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.703378>
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Clarke, J. (2014). Inspections: Governing at a distance. I S. Grek & J. Lindgren (red.). *Governing by inspection*, 11-26. Routledge.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244.
- Comte Bureau og Utdanningsdirektoratet (2018). *Tjenestedesign for fagfornyelsen. Læreplanen som arbeids- og styringsverktøy*. Datert 05.03.2018.
- de Boer, H., Timmermans, A. C., & van der Werf, M. P. C. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 180–200. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550834>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deng, Z. (2025). Knowledge and curriculum: towards an educational and *Didaktik*/curriculum way of thinking and theorizing. *Journal of Curriculum Studies*, 57(1), 64–77. <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2455690>
- Drake, S. M. & Reid, J. L. (2020). 21st Century Competencies in Light of the History of Integrated Curriculum. *Frontiers in Education*, 5:122. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00122>
- Dubinsky, J. M., & Hamid, A. A. (2024). The neuroscience of active learning and direct instruction. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 163:105737. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2024.105737>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61:101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>

- Emstad, A. B., & Birkeland, I. K. (2020). *Lærende ledelse: skolelederes rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(5), 404–415
- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49(8), 709-724. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.49.8.709>
- Escobar-Soler, C., Berrios, R., Peñaloza-Díaz, G., Melis-Rivera, C., Caqueo-Úrizar, A., Ponce-Correa, F., & Flores, J. (2023). Effectiveness of Self-Affirmation Interventions in Educational Settings: A Meta-Analysis. *Healthcare (Basel)*, 12(1). <https://doi.org/10.3390/healthcare12010003>
- Frøyland, M. (2024), Jeg skjønner ikke. *Klassekampen*, debatt, 09.11.2024
- Furberg, A., Rødnes, K. A., Silseth, K., Arnseth, H. A., Kvamme, O. A., Lund, A., Sæther, E., Vasbø, K., Ernsten, S., Fundingsrud, M. W., Øistad, J. H., & Slungård, K. (2023). *Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: Læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglige tema*. Rapport nr. 6 EVA2020, Universitetet i Oslo.
- Furberg, A., Silseth, K., Rødnes, K. A., Arnseth, H. C., Kvamme, O. A., Rasmussen, I., Sæther, E., Vasbø, K. B., Pettersen, K., Øistad, J. H. & Lund, A. (2024). *Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: Elevers læring i møte med de tverrfaglige temaene*. Rapport nr. 7 EVA2020, Universitetet i Oslo.
- Furberg, A., Silseth, K., Rødnes, K. A., Arnseth, H. C., Kvamme, O. A., Rasmussen, I., Sæther, E., Vasbø, K. B., & Lund, A. (2025). *Undervisning og læring om tverrfaglige temaer: Skolen som fellesskapsarena for elevers møte med samtidens store utfordringer*. Rapport nr. 11 EVA2020, Universitetet i Oslo.
- Garrels, V. (2017). Goal setting and planning for Norwegian students with and without intellectual disabilities: Wishing upon a star? *European Journal of Special Needs Education*, 32(4), 493–507. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1261487>
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66:101296. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296>
- Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2022). Should parents be involved in their children's schooling? *Theory Into Practice*, 61(3), 325–335. <https://doi.org/10.1080/00405841.2022.2096382>

- Gunnulfsen, A. E., Jensen, R., Hall, J. B., Abrahamsen, H. N., Kleveland, H., & Olsen, R. V. (2022). *Underveis med nytt læreplanverk: Ledelse, styring og støtteressurser*. Rapport nr. 5 EVA2020, Universitetet i Oslo.
- Gunnulfsen, A. E., & Hall, J. B. (2024). Reform planning strategies: a micro-policy case of Norwegian school principals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(6), 1290-1303. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2228830>
- Gunnulfsen, A. E., Abrahamsen, H. N., Hall, J. & Jacobsen, H. M. (2024). *Styring og ledelse i realiseringen av nytt læreplanverk: Tillit, tolkning og tid*. Rapport nr. 8 EVA2020, Universitetet i Oslo.
- Gunnulfsen, A. E., & Abrahamsen, H. (2025). School leadership and the realizing of a curriculum reform: supporting resources, external actors, and dilemmas. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(7), 1464–1476. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2434821>
- Gunter, Helen M. (2016). *An intellectual history of school leadership practice and research*. Bloomsbury Publishing.
- Hall, J. B., Gunnulfsen, A. E., & Jensen, R. (2024). Organisational arrangements, resources and tensions in the enactment of a renewed state curriculum: The entrepreneurial role of principals and superintendents. *Journal of Educational Administration and History*, 56(2), 202-219.
- Harackiewicz, J. M., Tibbetts, Y., Canning, E., & Hyde, J. S. (2014). Harnessing values to promote motivation in education. *Adv Motiv Achiev*, 18, 71–105. <https://doi.org/10.1108/s0749-742320140000018002>
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. (2016). Interest Matters: The Importance of Promoting Interest in Education: The Importance of Promoting Interest in Education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 220-227. <https://doi.org/10.1177/2372732216655542>
- Hermansen, H. (2019). Kunnskapsarbeid som et ansvarsområde for lærere og skoleledere. I K. Helstad & S. Mausethagen (red.), *Nye lærer og lederroller i skolen*, 29-52. Universitetsforlaget.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L., & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880–895. <https://doi.org/10.1037/a0019506>

- Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting Interest and Performance in High School Science Classes. *Science*, 326(5958), 1410–1412.
<https://doi.org/doi:10.1126/science.1177067>
- Innst. 19 S (2016–2017) Innstilling til Stortinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen Meld. St. 28 (2015–2016).
- Innst. 55S (2024-2025) Innstilling til Stortinget fra utdannings- og forskningskomiteen Meld. St. 34 (2023–2024).
- Irgens, E. (Udatert). *Partssamarbeid om skoleutvikling*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/partssamarbeid-om-skoleutvikling>
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509–527.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421>
- Karseth, B., Møller, J., & Aasen, P. (2013). Reformtakter – Kunnskapsløftets komposisjon. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (red.). Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen (s. 231-248). Universitetsforlaget.
- Karseth, B. (2019). Læreplanen som kunnskaps- og kulturbærer i dagens utdannings- og samfunnskontekst. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (red.) *Styring og ledelse i grunnsopplæringen. Spenninger og dynamikker*, 73–90. Cappelen Damm Akademisk
- Karseth, B. (2024). Analyse av utdanningspolitiske dokumenter: omforming av saker og bevegelser i tekst. I K. Sivesind (red.) *Hvordan studere utdanningspolitikk? Tekster, teorier, tilnærminger*. 57-80. Cappelen Damm Forskning
<https://doi.org/10.23865/noasp.215>
- Karseth, B. (2025). Skandinavisk læreplanpolitikk – i takt eller utakt? I T.A. Trippstad, M. Roos & E. Eidsvik (red.) *Utdanningspolitikk som krisefabrikk: Håndbok i norske skolekriser*, 53-74. Cappelen Damm Forskning. <https://doi.org/10.23865/cdf.268.ch1>
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2010). Conceptualising curriculum knowledge within and beyond the national context. *European Journal of Education*, 45(1), 103–120.
- Karseth, B., Kvamme, O.A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsen læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. Rapport nr. 1 EVA2020, Universitetet i Oslo.
- Karseth, B., Kvamme, O.A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger*. Rapport nr. 4 EVA2020, Universitetet i Oslo.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

- Kirke,- utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Kirke,- utdannings- og forskningsdepartementet
- Klein, J. T. (2017). Typologies of interdisciplinarity: The boundary work of definition. I R. Frodeman (Red.) *The Oxford handbook of interdisciplinarity*, 21–34. Oxford University Press.
- Klette, K., Magnusson, C. G. & Sigurjónsson, J. Ö. (2025). *Investigating Teaching Quality through Video Capture: Quality and Equity in Nordic Classrooms*. Springer Nature
- Knudsen, K., Strand, O., Wagner, Å. K. H., & Støle, H. (2024). Mulige drivkrefter bak nedgangen i leseforståelse hos norske tiåringer. I Å.K.H Wagner & H. Støle (red.) *Tid for lesing!*, 224–241. Universitetsforlaget.
<https://www.scup.com/doi/10.18261/9788215053257-24-12>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2019). Kommuneproposisjonen 2020. Prop. 113 S (2018 –2019) Proposisjon til Stortinget (forslag til stortingsvedtak).
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f050c9f5aea74c33818cf5ffdfefb18d/no/pdfs/prp201820190113000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2004). *Meld. St. 30 (2003-2004). Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Meld. St. 20 (2012– 2013) På rett vei*. Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2016) *Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Meld. St. 21 (2016–2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017c). *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet Samisk*. Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2017d). *Høring av forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnopplæringen som skal erstatte gjeldende Generell del og Prinsipper for opplæringen*. Høringsbrev. Datert 13.03.2017, ref.: 17/1340
- Kunnskapsdepartementet (2018a). *Kjerneelementer i fag*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2018b). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2019a). *Kunnskapsløftet 2020/2020S. Nye læreplaner – grunnskolen og gjennomgående fag vgo*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>

- Kunnskapsdepartementet (2019b). *Brev til Utdanningsdirektoratet om de tverrfaglige temaene i planforslagene*. Datert 20.02.2019, ref.: 17/34640
- Kunnskapsdepartementet (2024). *Meld St. 34 (2023-2024). En mer praktisk skole*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2025). *Korrigert tillegg nr. 19 til tildelingsbrev til Utdanningsdirektoratet for 2025 med oppdrag 2025-020 om utvikling av veiledende innholdslistor til læreplanverket*. Kunnskapsdepartementet.
- Kvamme, O. A. (2025). *Skolens verdier og samfunnsmandat: Om verdiløftet og det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling*. Rapport nr. 10 EVA2020, Universitetet i Oslo
- Kvamme, O. & Sæther, E. (2019). Bærekraftdidaktikk – spenninger og sammenhenger. I O. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk*, 16–40. Fagbokforlaget.
- Lawn, M. (2006). Soft governance and the learning spaces of Europe. *Comparative European Politics*, 4(2), 272-288.
- Lee, A. (2024). The Relation between Motivation and Goal Attainment: A Correlational Meta-Analysis. *Japanese Psychological Research*, 66(2), 114–137.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jpr.12486>
- Ljunggren, J., Wollsheid, S., Andersen, P.L. & Vennerød-Diesen (2023). *Koronapandemiens langsiktige konsekvenser for elever på ungdomstrinnet Delrapport 1: Kunnskapsoppsummering og konstruksjon av elevers erfaringskontekst*. NOVA NOTAT nr. 2/23. OsloMet.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Lunde, I. & Gunnulfsen, A. E. (2021). Governance Through Digital Formations – The Case of ‘What Works’ in a Norwegian Education Context. I J. Krejsler & L. Moos (red.), *What Works in Nordic School Policies?*, 195–212. Springer.
- Lundgren, U. P. (1984). “Ramfaktorteorins” historia. I D. Broady & U. P. Lundgren (red.), *Rätten att tala*, 69–81. Symposium.
- Magee, J., O’Connor, K., & Swain, N. (2025). Knowledge-rich curriculum: towards definitional clarity in the context of reform in Australia and England. *Education 3-13*, 53(7), 1190–1203. <https://doi.org/10.1080/03004279.2025.2514696>
- Maliks, J., Ferrer, M., Helsvig, K., Nilsen, H.F., Ryen, E. & Æsøy, K.O. (2024). Læreplan på åpent hav. *Klassekampen*, debatt, 26.11.2024.
<https://klassekampen.no/artikkel/2024-11-26/debatt-laereplan-pa-apent-hav/wKRG>

- Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 75:102235.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235>
- Marks, A. D. G., Hine, D. W., Blore, R. L., & Phillips, W. J. (2008). Assessing individual differences in adolescents' preference for rational and experiential cognition. *Personality and Individual Differences*, 44(1), 42-52.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.07.006>
- McMullin, C. (2025). "We're Not there to Lead": Professional Roles and Responsibilities in "Citizen-Led" Co-Production. *Public Administration Review* 85(1), 165–175.
<https://doi.org/10.1111/puar.13770>
- McPhail, G. (2025). Clarifying the meaning of a knowledge-rich approach to curriculum design: a social realist perspective. *Curric Perspect* 45, 261–265.
<https://doi.org/10.1007/s41297-025-00306-w>
- Moos, L. (2009). Hard and soft governance: The journey from transnational agencies to school leadership. *European Educational Research Journal*, 8(3), 397-406.
- Muller, J. (2000). *Reclaiming Knowledge: Social Theory, Curriculum, and Education Policy*. London: Routledge.
- Møller, J. (2019). Nye leder- og lærerroller i skolen – konsekvenser for rektorrollen. I K. Helstad & S. Mausethagen, S. (red.). *Nye lærer- og lederroller i skolen*, 185-204. Universitetsforlaget.
- Nickelsen, T. (2025). *Forskere: - Ikke alle elever lærer noe av å bruke KI*. Forskningsintervju i Apollon (2025). Publisert 18. august, 2025.
https://www.uio.no/forskning/forskningsnytt/apollon/artikler/2025/3_ki_skolen.html
- Nilsen, T., Ye, W. & Teig, N (2025). Utvikling av ulikheter i utdanningen over tid. I H. Kaarstein og A-C. Lehre (red.). *Hva TIMSS forteller om norsk skole: Sekundæranalyser av TIMSS-undersøkelsen*, 21-46. Cappelen Damm Forskning.
<https://doi.org/10.23865/cdf.274>
- NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole - et kunnskapsgrunnlag*. Departementets Sikkerhet- og Serviceorganisasjon
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Departementets Sikkerhet- og Serviceorganisasjon.
- NOU 2019: 23. *Ny opplæringslov*. Departementets Sikkerhet- og Serviceorganisasjon.
- NOU 2019: 25. *Med rett til å mestre. Struktur og innhold i videregående opplæring*. Departementets Sikkerhet- og Serviceorganisasjon.

- NOU 2023: 27 *Et nytt system for kvalitetsutvikling – for elevenes læring og trivsel*. Departementets Sikkerhet- og Serviceorganisasjon.
- NOU 2024: 20 *Det digitale (i) livet. Balansert oppvekst i skjermenes tid*. Departementets Sikkerhet- og Serviceorganisasjon.
- Opplæringslova (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæring*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Ottesen, E., Colbjørnsen, T., Gunnulfsen, A. E., Hall, J. B. & Jensen, R. (2021). Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger. EVA2020 Rapport 2. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Oyserman, D., Lewis Jr, N. A., Yan, V. X., Fisher, O., O'Donnell, S. C., & Horowitz, E. (2017). An Identity-Based Motivation Framework for Self-Regulation. *Psychological Inquiry*, 28(2-3), 139–147. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2017.1337406>
- Pacini, R., & Epstein, S. (1999). The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 972–987. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.76.6.972>
- Peterson, E. G., & Cohen, J. (2019). A Case for Domain-Specific Curiosity in Mathematics. *Educational Psychology Review*, 31(4), 807–832. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09501-4>
- Peterson, E. G., & Hidi, S. (2019). Curiosity and interest: current perspectives. *Educational Psychology Review*, 31(4), 781–788. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09513-0>
- Preckel, F., Holling, H., & Vock, M. (2006). Academic underachievement: Relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness. *Psychology in the Schools*, 43(3), 401–411. <https://doi.org/10.1002/pits.20154>
- Prøitz, T. (2021). Styring og støtte i moderne governance – samverkan för bästa skola. Kommentar. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(1), 126–132.
- Rata, E. (2021). The Curriculum Design Coherence Model in the Knowledge-Rich School Project. *Review of Education* 9(2), 448–495. <https://doi.org/10.1002/rev3.3254>
- Regjeringen (2024). *Vedlegg 1 til kongelig resolusjon 29. november 2024 om oppnevning av et utvalg som skal utrede fellesskolens rolle i framtidens samfunn: Mandat* <https://www.regjeringen.no/contentassets/13ec8689f6844cb581d654d689ad0e1b/vedlegg-1-til-kongelig-resolusjon-om-oppnevning-av-et-utvalg-som-skal-utrede-fellesskolens-rolle-i-framtidens-samfunn-l2442825.pdf>
- Rogde, K., Federici, R. A., Vika, K. S., Bergene, A-C., Pedersen, C., Denisova, E. & Wollscheid, S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra*

Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2020.
Rapport 2020:14, NIFU.

- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16–20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, Development, and Personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 207–212. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x>
- Rothbart, M. K., & Hwang, J. (2005). Temperament and the development of competence and motivation. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (red.). *Handbook of competence and motivation*, 167–184. The Guilford Press.
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G., & Rosenthal, R. (2015). A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 72–85. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.003>
- Rubie-Davies, C. M., & Hattie, J. A. (2025). The powerful impact of teacher expectations: a narrative review. *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 55(2), 343–371. <https://doi.org/10.1080/03036758.2024.2393296>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Røiseland, A., Sørensen, E., & Torfing, J. (2024). Co-creation as public governance: Revisiting the bright and dark sides. I A. Røiseland, E. Sørensen & J. Torfing (red). *Advancing Co-Creation in Local Governance*, 15–33. Edward Elgar Publishing
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (red.) (2014). *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm Akademisk.
- Samuelsen, Ø. A., Bergene, A. C., Vonen, M. N., Drange, C. V., Sønsteli, N., de Besche, T. og Pedersen, C. (2025). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2025*. NIFU rapport 2025:13.
- Sandsør, A. M. J., Zachrisson, H. D., Karoly, L. A. & Dearing, E. (2023). The widening achievement gap between rich and poor in a Nordic country. *Educational Researcher*, 52(4), 195–205. <https://doi.org/10.3102/0013189X221142596>
- Sawyer, R. K. (2022). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press.

- Scherrer, V., & Preckel, F. (2019). Development of Motivational Variables and Self-Esteem During the School Career: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Review of Educational Research*, 89(2), 211–258. <https://doi.org/10.3102/0034654318819127>
- Schunk, D. H., Meece J. & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, 4. utgave. Pearson.
- Schürmann, L., Gaschler, R., & Quaiser-Pohl, C. (2021). Motivation theory in the school context: differences in preservice and practicing teachers' experience, opinion, and knowledge. *European Journal of Psychology of Education*, 36(3), 739–757. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00496-z>
- Shin, D. D., & Kim, S.-i. (2019). Homo Curious: Curious or Interested? *Educational Psychology Review*, 31(4), 853–874. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09497-x>
- Shin, D. D., Lee, M., Ha, J. E., Park, J. H., Ahn, H. S., Son, E., Chung, Y., & Bong, M. (2019). Science for all: Boosting the science motivation of elementary school students with utility value intervention. *Learning and Instruction*, 60, 104–116. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.003>
- Shirefley, T. A. (2025). Shaping young scientists: parental beliefs and support as social influences on children's motivation beyond the classroom. *Social Psychology of Education*, 28:177. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10133-6>
- Siems-Muntoni, F., Dunekacke, S., Heinze, A., & Retelsdorf, J. (2024). Teacher expectation effects on the development of elementary school students' mathematics-related competence beliefs and intrinsic task values. *Contemporary Educational Psychology*, 76:102255. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102255>
- Silseth, K., Hontvedt, M & Mäkitalo, Å. (2023). Teachers' enactment of policy in classrooms: Making students accountable through inscriptions from the curriculum in classroom interactions. *European Journal of Psychology of Education*, 38(2), 881-902. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00610-3>
- Simonsen, E. A., & Digranes, I. (2024). Realisering av kjerneelementet handverksferdigheiter i kunst og handverk: Relevansen av læraren sin making knowledge i arbeid med djupnelæring. *FormAkademisk*, 17(1).
- Simonsson, S.F., Moe, A. & Marthinsen, E. (2023). Samskaping av velferdstjenester – en hegemonisk idé med tvetydig praksis. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 26(1).
- Sivesind, K. (2013). *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

- Sivesind, K. (2010). PISA i Arkimedes' ånd: om vurderingers oppdrift i utdanningssystemet. I E. Elstad & K. Sivesind (red.). *PISA – sannheten om skolen?*, 124-143. Universitetsforlaget.
- Skedsmo, G., & Møller, J. (2016). Governing by new performance expectations in Norwegian schools. I H. Gunter, E. Grimaldi, D. Hall, & R. Serpieri (red.). *New public management and the reform of education*, 71-83. Routledge.
- Skurdal, M (2024). Snu i tide! *Klassekampen*, Leder 01.11.2025.
<https://klassekampen.no/artikkel/2024-11-01/leder2>
- Smith, Z. R., Flax, M., Becker, S. P., & Langberg, J. (2023). Academic motivation decreases across adolescence for youth with and without attention-deficit/hyperactivity disorder: Effects of motivation on academic success. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 64(9), 1303–1313. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13815>
- Stortinget (2016). *Stortingsmøte 11. oktober 2016, Sak nr. 3 [10:04:04]. Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (2016–2017), jf. Meld. St. 28 (2015–2016).*
<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2016-2017/refs-201617-10-11?all=true>
- Stortinget. (2024). *Ordinær spørretime, sak nr. 2. Stortingstidende: Referat fra møter i Stortinget, nr. 24, 27. november*, 840–841.
<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/referater/stortinget/2024-2025/refs-202425-11-27.pdf>
- Sun, X., Norton, O., & Nancekivell, S. E. (2023). Beware the myth: learning styles affect parents', children's, and teachers' thinking about children's academic potential. *npj Science of Learning*, 8(1), 46. <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00190-x>
- Sundby, A. (2024). *Kunnskapsspørsmålet i læreplanen norsk* (PHD-avhandling). Universitetet i Oslo, Institutt for pedagogikk
- Sundby, A. H. & Ottesen, E. (2024). Digitale læreplaner og læreres handlingsrom. Hva skjer når innholdet i læreplanene går fra papir til å bli presentert gjennom en digital plattform, og kompetanseutvikling tilbys som digitale pakker? *Bedre skole*.
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-digitalisering-fagfornyelsen/digitale-laereplaner-og-laereres-handlingsrom/396573>
- Sundby, A. H., & Rødnes, K. A. (2023). Knowledge of What? Teachers' perspectives of an L1 Language and Literature subject curriculum document. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23, 1-27.
- Surma, T., Vanhees, C., Wils, M., Nijlunsing, J., Crato, N., Hattie, J., Muijs, D., Rata, E., Wiliam, D. & Kirschner, P. A. (2025). *Developing Curriculum for Deep Thinking*.

- The Knowledge Revival*. Springer Nature.
<https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/96995>
- Theisens, H., Hooge, E. & Waslander, S. (2016). Steering Dynamics in Complex Education Systems. An Agenda for Empirical Work. *European Journal of Education*, 51(4), 463–477. <https://doi.org/10.1111/ejed.12187>
- Thomson, P. (2025). Evidence informed policy? The Australian Research Organisation's borrowed knowledge-rich curriculum dispositif. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/01596306.2025.2567654>
- Torfin, J., Røiseland, A., & Sørensen, E. (2016). Samskapelse er bedre og billigere. *Stat & styring* 26(1), 10–14. <https://doi.org/10.18261/ISSN0809-750X-2016-01-0>
- Tronsmo, E. (2019). Investigating teachers' work with multiple knowledge resources in local curriculum development. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(4), 555–574.
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Retningslinjer for utforming av læreplaner for fag*. Fastsett av Kunnskapsdepartementet november 2011. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/retningslinjer_uttforming_lp_2012.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Plan for implementering - fornyelsen av Kunnskapsløftet*. Datert 15.08.2017.
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Forarbeidene til læreplanutviklingen som skal videreutvikles i læreplanarbeidet. Vedlegg 4 i: Oversendelsesbrev til Kunnskapsdepartementet av kjerneelementer i fag med forarbeider til læreplanutviklingen*. Datert 29.05.2018, ref: 2018/10769 med 2 dokumenter og 4 vedlegg.
- Utdanningsdirektoratet (2019a). *Programplan. Evaluering av fagfornyelsen*. Versjon 08.01.2019.
- Utdanningsdirektoratet (2019b). *Oversendelsesbrev av svar på oppdrag om fornyelse av læreplaner for fag*. Datert 16.09.2019, ref.:2018/10769 med Overordnet høringsoppsummering (del A) og høringsoppsummering for hvert fag (del B), med vedlegg og forslag til læreplaner.
- Vika, K.S. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til lærere høsten 2020*. NIFU rapport 2021:3.
- Volman, M., & Gilde, J. (2021). The effects of using students' funds of knowledge on educational outcomes in the social and personal domain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28:100472. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100472>
- Waddington, J. (2017). Teacher understanding and implementation of motivational strategies in ELT. *ELT Journal*, 72(2), 162–174. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx044>

- Waddington, J., Siqués, C., Vilà, M. C., & Moreno, M. N. J. (2020). A funds of knowledge approach to promoting school engagement. *Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 132–148. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.27698>
- Wang, Y., & Li, L. M. W. (2024). Relationships between parental involvement in homework and learning outcomes among elementary school students: The moderating role of societal collectivism–individualism. *British Journal of Educational Psychology*, 94(3), 881–896. <https://doi.org/10.1111/bjep.12692>
- Wheelahan, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637–651. <https://doi.org/10.1080/01425690701505540>
- Wigfield, A., & Wagener, L. (2005). Competence, motivation, and identity: Development during adolescence. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (red.). *Handbook of competence and motivation*, 222–239. The Guilford Press.
- Williamson, B. (2014). New governing experts in education: Policy labs, self-learning software, and transactional pedagogies. I T. Fenwick, E. Mangez & J. Ozga (red.), *Governing Knowledge: Comparison, Knowledge-Based Technologies and Expertise in the Regulation of Education*, 218–231. Routledge.
- Yeager, D. S., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Apfel, N., Brzustoski, P., Master, A., Hessert, W. T., Williams, M. E., & Cohen, G. L. (2014). Breaking the cycle of mistrust: Wise interventions to provide critical feedback across the racial divide. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(2), 804–824. <https://doi.org/10.1037/a0033906>
- Young, M (2008). *Bringing Knowledge Back In*. London: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (red.). *Handbook of Self-Regulation*, 13–39. Academic Press.
- Æsøy, K.O., Ryen E., Nilsen, H.F., & Helsvig K. (2024). Kunnskapsløs kompetanse. *Klassekampen*, Kronikk. <https://klassekampen.no/artikkel/2024-10-31/kunnskapslos-kompetanse>
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøytz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Sluttrapport*. NIFU & Universitetet i Oslo, ILS.
- Aasen, P. Prøitz, T. S. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(6), 417–433.
- Aastvedt, A. & Sørensen, C. (2023). Er det kommunale motefenomenet samskaping et magisk konsept? I Haukelien, H. & Lunder T. E. (red.), *Hvordan kommuner tenker. Politikk- og praksisnær forskning i kommunale virkeligheter*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215054544-23-05>

Vedlegg

Vedlegg 1a) Beskrivelse av forutgående EVA2020-rapporter

Alle rapportene er tilgjengelige fra <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/>

I tillegg finnes korte og enklere oppsummeringer av alle rapportene på <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/dette-sier-eva2020/>

Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: AP1: Utvikling av læreplanverket

Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. EVA2020 rapport nr. 1 Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). <i>Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold</i>. Temanotat i serien Dette sier EVA2020	I denne rapporten presenteres analyser av utviklingen av fagfornyelsens læreplanverk. Rapporten omhandler kjennetegn ved selve prosessen og hvordan de politiske intensjonene med fagfornyelsen har blitt ivaretatt, beskrevet og tolket. Datamaterialet som rapporten bygger på, består av et omfattende dokumentmateriale, samt intervjuer med en rekke nøkkelinformanter.
Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2022). Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger. EVA2020 rapport nr. 4 Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2022). <i>Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger</i>. Temanotat i serien Dette sier EVA2020	I denne rapporten går vi videre inn i analyser av hvorvidt læreplanverket er i tråd med fagfornyelsens intensjoner og undersøker hvordan læreplanendringene møter samfunnsutfordringene slik de beskrives i styringsdokumentene, med fokus på verdiløftet, de tverrfaglige temaene og dybdelæring. Videre undersøker vi kjerneelementenes posisjon og spørsmålet om helhet og sammenheng. I tillegg gjør vi en analyse av UDIRs kompetansepakke "Innføring av nytt læreplanverk".

AP2: Styling og ledelse av læreplanarbeid

Ottesen, E., Colbjørnsen, T., Gunnulfsen, A. E., Hall, J. & Jensen, R (2021). <i>Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger.</i> EVA2020 rapport nr. 2 Ottesen, E., Colbjørnsen, T., Gunnulfsen, A. E., Hall, J. & Jensen, R (2021). <i>Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger.</i> Temanotat i serien Dette sier EVA2020	Tema for denne rapporten er forberedelsene til innføringen av fagfornyelsen på fylkeskommunalt, kommunalt og skolenivå. I rapporten rettes oppmerksomheten mot opptakten før iverksetting av fagfornyelsen høsten 2020. Rapporten omhandler hvordan lokale skolemyndigheter og skoleledere, sammen med det pedagogiske personalet på skolenivå, forbereder og tar i bruk ulike verktøy i den tidlige fasen av læreplanarbeidet.
Gunnulfsen, A. E. Jensen, R., Hall, J. B., Abrahamsen, H. N., Kleveland, H. & Olsen, R. V. (2022). <i>Underveis med nytt læreplanverk: Ledelse, styring og støtteressurser.</i> EVA2020 rapport nr. 5. Gunnulfsen, A. E. Jensen, R., Hall, J. B., Abrahamsen, H. N., Kleveland, H. & Olsen, R. V. (2022). <i>Underveis med nytt læreplanverk: Ledelse, styring og støtteressurser.</i> Temanotat i serien Dette sier EVA2020	Tema for denne rapporten er det pågående arbeidet med realiseringen av det nye læreplanverket på fylkeskommunalt, kommunalt og skolenivå. Rapporten tar for seg hva som karakteriserer styring og ledelse i arbeidet og hvilken rolle støtteressursene og eksterne kompetansemiljøer spiller i realiseringsarbeidet hos lokale skolemyndigheter og på skolenivået. Til slutt rapporteres det på utfordringer og dilemmaer og hvordan disse håndteres i praksis.

Gunnulfsen, A. E., Abrahamsen, H. N., Hall, J. & Jacobsen, H. M. (2024). <i>Styring og ledelse i realiseringen av nytt læreplanverk: Tillit, tolkning og tid.</i> EVA2020 rapport nr. 8 Gunnulfsen, A. E., Abrahamsen, H. N., Hall, J. & Jacobsen, H. M. (2024). <i>Styring og ledelse i realiseringen av nytt læreplanverk: Tillit, tolkning og tid.</i> Temanotat i serien Dette sier EVA2020	Denne rapporten gjør rede for overordnede og oppsummerende analyser og funn i arbeidspakke 2: Styring og ledelse av læreplanarbeid. Gjennom datainnhenting over fire år og i tre faser har arbeidspakke 2 undersøkt hvordan skoler og lokale skolemyndigheter forberedte seg på innføringen, hvordan de jobbet underveis med innføringen og hvordan pågående praksiser med realiseringen av fagfornyelsen har foregått.
--	--

AP 3: Fagfornyelsen i møte med skolens praksis og elevers læring

Brandmo, C., Bjørnebekk, G., Mononen, R-M., Olsen, R. V. & Slungård, K. (2021). <i>Læring, motivasjon, trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen: Teknisk rapport fra utviklingen av spørreskjema til elever og lærere.</i> EVA2020 rapport nr. 3 Brandmo, C., Bjørnebekk, G., Mononen, R-M., Olsen, R. V. & Slungård, K. (2021). <i>Læring, motivasjon, trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen: Utviklingen av spørreskjema til elever og lærere.</i> Temanotat i serien Dette sier EVA2020	I denne rapporten presenteres teori, metode og resultater for utviklingen av spørreskjemaer til elever og lærere. Rapporten presenterer hvordan data fra spørreskjemaene kan brukes for å rapportere en rekke indikatorer for kjernebegreper i fagfornyelsen. Analysene i denne rapporten er i all hovedsak basert på data fra en storskalapilotering, samt fra den første ordinære spørringen i 2020.
Furberg, A., Rødnes, K. A., Silseth, K., Arnseth, H. C., Kvamme, O. A., Lund, A., Sæther, E., Vasbø, K., Ernsten, S., Fundingsrud, M. W., Øistad, J. H. & Kristin Slungård	I denne rapporten presenteres funn fra tre casestudier (fra to videregående skoler og en ungdomsskole) av tverrfaglig undervisning om de tre tverrfaglige temaene. Rapporten belyser faglige, pedagogiske og strukturelle muligheter og

(2023). Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: Læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglige tema. EVA2020 rapport nr. 6 Furberg, A., Rødnes, K. A., Silseth, K., Arnseth, H. C., Kvamme, O. A., Lund, A., Sæther, E., Vasbø, K., Ernsten, S., Fundingsrud, M. W., Øistad, J. H. & Kristin Slungård (2023). <i>Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: Læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglig tema.</i> Temanotat i serien Dette sier EVA2020	utfordringer som kommer til uttrykk i læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om de tre tverrfaglige temaene. Datamaterialet består av videoopptak av klasseromsinteraksjoner, situasjonsbilder, observasjonsnotater, undervisningsmateriell og elevprodukter, samt intervjuer med rektorer, lærere og elever.
Furberg, A., Silseth, K., Rødnes, K. A., Arnseth, H. C., Kvamme, O. A. Rasmussen, I., Sæther, E., Vasbø, K. B., Pettersen, K., Øistad, J. H. & Lund, A (2024). Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: Elevers læring i møte med de tverrfaglige temaene. EVA2020 rapport nr. 7 Furberg, A., Silseth, K., Rødnes, K. A., Arnseth, H. C., Kvamme, O. A. Rasmussen, I., Sæther, E., Vasbø, K. B., Pettersen, K., Øistad, J. H. & Lund, A (2024). <i>Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: Elevers læring i møte med de tverrfaglige temaene.</i> Temanotat i serien Dette sier EVA2020	I denne rapporten presenteres funn fra tre casestudier (fra en videregående skole og to ungdomsskoler) av tverrfaglig undervisning om de tre tverrfaglige temaene. Rapporten undersøker hvilke muligheter og utfordringer som kommer til uttrykk i elevers læringsprosesser i møte med de tverrfaglige temaene. Datamaterialet består av videoopptak av klasseromsinteraksjoner, situasjonsbilder, observasjonsnotater, undervisningsmateriell og elevprodukter, samt intervjuer med rektorer, lærere og elever.
Brandmo, C., Wang, M. V., Olsen, R. V., Bjørnebekk, G. & Øistad, J.	Denne rapporten presenterer resultater fra årlige spøringer over en fireårs-periode til elever på 9.

H. (2025). Læring, motivasjon, trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen. Funn fra spørreundersøkelsen til elever på 9. trinn og lærere i ungdomsskolen. EVA2020 rapport nr. 9	trinn og deres lærere. Spørreskjemaet fanger inn en rekke forhold knyttet til elevers læring, motivasjon, trivsel og vurderinger av tverrfaglige temaer. I tillegg presenteres en analyse hvor disse dataene er koblet med registerdata for elevene som deltok i de to første årene.
Furberg, A., Silseth, K., Rødnes, K. A., Arnseth, H. C., Kvamme, O. A., Rasmussen, I., Sæther, E., Vasbø, K. B. & Lund, A. (2025). Undervisning og læring om tverrfaglige temaer: Skolen som fellesskapsarena for elevers møte med samtidens store utfordringer. EVA2020 rapport nr. 11	I sluttrapporten for delprosjektet EVA2020: Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser diskuterer vi funn fra de to forutgående delrapportene i dette prosjektet. Her løfter vi fram fire overordnede aspekter av særlig betydning for å legge til rette for gode undervisnings- og læringsprosesser i tilknytning til de tverrfaglige temaene: Læringsmiljø, relasjonsarbeid og elevmedvirkning, støtte for samarbeid og håndtering av uenigheter, læringsressurser og elevprodukter og forholdet mellom hverdagserfaringer og fagkunnskap, og fagenes rolle. Rapporten avsluttes med implikasjoner og råd rettet mot sentrale og lokale skolemyndigheter, skoleledelse, profesjonsfellesskapet og lærere.

AP4: Syntetiserende analyser og formidling av resultater

Kvamme, O. A. (2025). Skolens verdier og samfunnsmandat: Om verdiløftet og det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. EVA2020 rapport nr. 10	Denne rapporten utfyller og viderefører analyser i en rekke andre rapporter i EVA2020 med særlig oppmerksomhet mot verdiløftet og det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling og forbindelser mellom dem. Verdiløftet er knyttet til Stortingets intensjon om at formålsparagrafens fellesverdier – respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet – skal få økt innflytelse på skolens praksiser. Rapporten undersøker hvordan intensjonen om et verdiløft har blitt oppfylt i norsk skole. Den
--	---

	overordnede rammen er målsettingen om et sammenhengende læreplanverk som verdiløftet er ment å fremme. Innføringen av de tverrfaglige temaene skal også bidra til et sammenhengende læreplanverk, samtidig som de uttrykker normative målsettinger forankret i formålsparagrafen. Forbindelsen mellom de tverrfaglige temaene og verdiløftet undersøkes i rapporten, med vekt på hvordan det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling bidrar til verdiløftet.
Furberg, A., Karseth, B., Gunnulfsen, A. E., Brandmo, C., Olsen, R. V., Silseth, K., Kvamme, O. A., Ottesen, E. & Lund. A. (2025). EVA2020: Evaluering av fagfornyelsen - Intensjoner, prosesser og praksiser. Sluttrapport fra prosjektet EVA2020. EVA2020 rapport nr. 12	Dette er prosjektets sluttrapport som gir en større innramming for den konteksten som evalueringen har foregått innen. Rapporten oppsummerer også de viktigste funnene på tvers av alle de andre 11 rapportene. I tillegg er det fem kapitler med nye syntetiserende analyser. Rapporten avsluttes med råd og anbefalinger for det videre arbeidet.

Vedlegg 1b) Øvrige publikasjoner i EVA2020

Publikasjoner i fagfelleverderte tidsskrifter og bøker

- Bjørnsen H.N., Bjørnebekk G. & Brandmo C. (2023) Schools as a Source of Mental Health Literacy: Adjusting and Validating a Mental Health Literacy Scale. *Health Promotion Practice*. <https://doi.org/10.1177/15248399231161090>.
- Ernstsen, S., Furberg, A., & Arnseth, H. C. (2025). Students' collaborative meaning-making in life skills education: Integrating personal experiences with theoretical knowledge. *Learning, Culture and Social Interaction*, 54, 100943. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2025.100943>.
- Gunnulfsen, A. E., & Abrahamsen, H. (2025). School leadership and the realizing of a curriculum reform: supporting resources, external actors, and dilemmas. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-13.
- Gunnulfsen, A. E., & Hall, J. B. (2024). Reform planning strategies: a micro-policy case of Norwegian school principals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(6), 1290-1303.
- Hall, J. B., Gunnulfsen, A. E., & Jensen, R. (2023). Organisational arrangements, resources and tensions in the enactment of a renewed state curriculum: The entrepreneurial role of principals and superintendents. *Journal of Educational Administration and History*, 56(2), 202-219.
- Jensen, R. & Ottesen, E. (2023). Recursive and adaptive processes in strategic work: municipality leaders' and school leaders' accounts of their work for educational reform, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, DOI: 10.1080/20020317.2023.2178839.
- Karseth, B. (2025). Skandinavisk læreplanpolitikk – i takt eller utakt? I *Utdanningspolitikk som krisefabrikk: Håndbok i norske skolekriser* (pp.53-74) DOI:[10.23865/cdf.268.ch1](https://doi.org/10.23865/cdf.268.ch1).
- Karseth, B. (2024). Analyse av utdanningspolitiske dokumenter: omforming av saker og bevegelser i tekst. I K. Sivesind (red.). *Hvordan studere utdanningspolitikk? Tekster, teorier, tilnærminger*. Cappelen Damm Forskning. <https://doi.org/10.23865/noasp.215>.
- Karseth, B. (2023). Curriculum, National Identity, and National Literacy. I Fox, Stephanie & Boser, Lukas (Red.), *National Literacies in Education. Historical Reflections on the Nexus of Nations, National Identity, and Education*. Palgrave Macmillan. ISSN 978-3-031-41761-0. s. 125–142. DOI: doi.org/10.1007/978-3-031-41762-7.

Populærvitenskapelige publikasjoner

- Colbjørnsen, T. & Gunnulfsen, A-G. (2021) Fagfornyelsen som puslespill. *Kronikk Skolelederen* 04.09.21. <https://www.skolelederforbundet.no/skolelederen/fagfornyelsen-som-puslespill/>.

- Furberg, A., Silseth, K., & Rødnes, K. A. (2023). Læreres undervisning om tverrfaglige tema – erfaringer fra en klasseromsstudie. *Bedre Skole*, 4, 52-58.
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-baerekraftig-utvikling-demokrati/laereres-undervisning-om-tverrfaglige-tema-erfaringer-fra-en-klasseromsstudie/384957>
- Furberg, A., Silseth, K., & Rødnes, K. A. (2025). Elevers møte med tverrfaglige tema i klasserommet. *Bedre Skole*, 2, 22–29.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2025/11/06/BS0225-WEB.pdf>
- Kvamme, O. A. & Furberg, A. *En gang var det skolestreik*. Debattinnlegg i Klassekampen.
<https://klassekampen.no/artikkel/2023-12-11/debatt-en-gang-var-det-skolestreik>.
- Kvamme, O. A., Karseth, B. & Ottesen, E. (2022) Verdier på glid. *Bedre skole*, 34:4, s. 56-61. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelse/verdier-pa-glid/343105>.
- Sundby, A. H. & Ottesen, E. (2024). Digitale læreplaner og læreres handlingsrom. Hva skjer når innholdet i læreplanene går fra papir til å bli presentert gjennom en digital plattform, og kompetanseutvikling tilbys som digitale pakker? *Bedre skole* [Digitale læreplaner og læreres handlingsrom](#).



EVA2020