



Nils Asle Bergsgard, Karl Christian Alvestad,
Tony Burner, Trond Stølen Gustavsen,
Øyvind Husebø, Suela Kacerja, Geir Møller,
Lise Camilla Ruud og Geir Sigvard Salvesen

Skriftserien fra Universitetet i
Sørøst-Norge nr. 192
2025

Fornyelse og fordypning

Evaluerings av innføringen av LK20 i
fire fag på barnetrinnet

Sluttrapport EvaFag 2025

Nils Asle Bergsgard, Karl Christian Alvestad, Tony Burner, Trond Stølen
Gustavsen, Øyvind Husebø, Suela Kacerja, Geir Møller, Lise Camilla Ruud
og Geir Sigvard Salvesen

Fornyelse og fordypning

Evaluering av innføringen av LK20 i fire fag på
barnetrinnet

Sluttrapport EvaFag 2025

© Nils Asle Bergsgard, Karl Christian Alvestad, Tony Burner, Trond Stølen Gustavsen, Øyvind Husebø, Suela Kacerja, Geir Møller, Lise Camilla Ruud og Geir Sigvard Salvesen, 2025
Universitetet i Sørøst-Norge
Drammen

Skrifserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 192

ISBN 2535-5325

ISSN 978-82-8483-049-0



Denne publikasjonen er lisensiert med en Creative Commons lisens. Du kan kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst format eller medium. Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort.

Se fullstendige lisensbetingelser på <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Omslagsfoto: Ingvild Stokka

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag.....	4
Summary.....	8
1 Innledning.....	12
1.1 Bakgrunn for LK20	12
1.2 Forutgående rapporter i evalueringsprogrammet	13
1.3 Fagenes egenart i LK20	15
1.4 Rapportens oppbygging	17
2 Evalueringens arbeidspakker og tidligere rapporter	18
3 Aktivitetsteori og implementeringsteori	21
3.1 Innledning: formål, avgrensning og bruk i evalueringen.....	21
3.2 Aktivitetsteori som teoretisk og metodologisk rammeverk	21
3.3 Implementeringsteori: utvikling, rammeverk og relevans	24
3.4 Sammenstilling: komplementaritet, forskjeller og relevans for LK20	26
4 Metode	28
4.1 Den longitudinelle kvalitative studien av utvalgte case-skoler (ap1)	28
4.2 Spørreskjemaundersøkelsene (ap2)	29
4.3 Undersøkelsen av to lærerutdanningsinstitusjoner (ap3).....	31
5 Hva har skjedd i fagene fem år etter innføringen av LK20?	33
5.1 Innføring av kjerneelementene	33
5.2 Vurdering og operasjonalisering av kompetansemålene	38
5.3 Intensjonen med og oppfølgingen av dybdelæring	41
5.4 Innføring av de tverrfaglige temaene	45
5.5 Profesjonsfaglig digital kompetanse	49
5.6 Har elevrollen endret seg i fagene?.....	53
5.7 Undervisvurdering i fagene	57
5.8 Samlet vurdering av implementering av LK20 i musikk, matematikk, samfunnsfag og engelsk	59
6 Hvordan jobber man på skolenivå med LK20 – ledelsens engasjement og profesjonsfellesskapet.....	62
6.1 Er det sammenheng mellom kjennetegn ved kommune og skole og vurdering av LK20? 62	
6.2 Skoleeiers involvering, skoleledelsens engasjement og profesjonsfellesskapet	69

6.3	Samarbeid i profesjonsfellesskapet på den enkelte skole	71
6.4	Oppsummering	72
7	Avslutning: Diskusjoner, konklusjoner og anbefalinger	74
7.1	Har intensjonene med LK20 blitt fulgt opp?	74
7.2	Implementering av de ulike elementene i LK20	75
7.3	Konklusjoner og anbefalinger	77
7.4	Noen reservasjoner	79
7.5	Avrunding	80
8	Referanser	81
9	Vedlegg	87
9.1	Intervjuguide for den siste kvalitative datainnsamlingsrunden	87
9.2	Tabellvedlegg	88

Forord

Etter en anbudsrunde ble Universitetet i Sørøst-Norge (USN) tildelt midler til prosjektet ***Evaluering av Fagfornyelsen: praksisendringer i fag og i klasserom – EvaFag2025***. I konkurransegrunnlaget stod det følgende:

Gjennom denne utlysningen ber vi om forskning som undersøker kollektive skoleutviklingsprosesser og hvordan LK20 kommer til uttrykk gjennom hvordan planlegging og gjennomføring av undervisningen foregår i noen utvalgte fag, som også kan representere ulike fagområder. Det er viktig å finne ut om og hvordan skolens praksis endrer seg, og om elever tilegner seg kompetanse i tråd med nye læreplaner og det nye kompetansebegrepet. I sum etterspør evalueringen kunnskap om endringer som skjer i skolen som følge av LK20, inkludert hvordan LK20 iverksettes i praksis, og hvordan læreplanene fortolkes, operasjonaliseres og erfares av aktører på ulike nivåer.

Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap ved USN er et stort fakultet med bred fagkompetanse om skolesektoren. Vi komponerte et prosjektteam med solid evalueringskompetanse, kunnskap om LK20 og med kompetanse i fire fag og fagområder: engelsk (språkfag), matematikk (realfag), musikk (praktisk-estetiske fag) og samfunnsfag. I tillegg har USN inngått samarbeid med Telemaksforskning om evalueringen.

Evalueringen har vært longitudinell (2021-2025) og har gitt både kvalitativ dybdekunnskap og kvantitativ breddekunnskap. Denne har hatt et formativt preg i og med at tidligere funn er rapportert tilbake feltet (se Bergsgard et al 2022; Burner et al., 2022, 2023, 2025; Møller et al 2023; Salvesen et al 2022, 2025). Denne sluttrapporten har et mer summativt preg der vi ser våre hovedfunn samlet i lys av intensjonene med LK20 og våre hovedproblemstillinger.

Med herværende rapport er prosjektet ferdigstilt. Vi vil rette en stor takk til Utdanningsdirektoratet for å ha gitt oss dette spennende oppdraget. Vår største takk går til alle lærere, skoleledere, lærerutdannere og lærerstudenter som har stilt opp på intervjuer gitt oss tilgang til klasserommene sine, og svart på spørreskjema i en travel hverdag. Tusen takk!

Nils Asle Bergsgard

Prosjektleder

Bø, 06.01.2026

Sammendrag

Evalueringen tar for seg implementeringen av LK20 i fire fag på barnetrinnet, engelsk, matematikk, musikk og samfunnsfag. Den kombinerer en longitudinell casestudie (i fem case-skoler) og to nasjonale spørreskjemarunder (2022 og 2025), samt en studie av to lærerutdanningsinstitusjoner. Studien er forankret i et eksplisitt implementerings- og aktivitetsteoretisk rammeverk, og setter søkelys blant annet på overordnet del, kjerneelementer, kompetansemål, dybdelæring, tverrfaglige tema, underveisvurdering, profesjonsfaglig digital kompetanse og skole-/kommuneorganisering.

Både spørreundersøkelsene og case-studiene peker mot en gradvis, reell dreining i retning av mer tematisk samlet og prosessorientert undervisning over tid, med tydeligere innslag av elevaktive arbeidsformer, praktisk tilnærming og økt vekt på tverrfaglig arbeid og digitalisering. Færre og mer åpne kompetansemål har gitt rom for fordypning og lokal tilpasning. Dette kommer bl.a. til uttrykk i spørreskjemaundersøkelsen fra 2025 der det kommer frem at 83 % av lærerne har egne opplegg for dybdelæring. Case-studiene viser også at det har vært en dreining mot undervisning med flere praktiske aktiviteter, særlig i musikk, og at det er lagt mer vekt på utforskning og muntlighet i matematikk. Videre rapporterer lærere om mer elevmedvirkning og flere tverrfaglige prosjekter, og digitalisering har fått en tydeligere plass gjennom programmering i matematikk og bruk av digitale verktøy i musikk og engelsk. Et nytt virkemiddel i LK20 var kjerneelementene. Formålet med disse var å tydeliggjøre essensen i fagene og være en hjelp til å prioritere det viktigste innholdet i fagene. Kjerneelementenes innflytelse har imidlertid variert: Lærere kjenner til dem, men bruker dem i ulik grad, og bruken som eksplisitt element i planlegging og undervisning har gått noe ned fra 2022 til 2025. Datagrunnlaget indikerer videre mer elevmedvirkning og elevaktive arbeidsmåter; lærere beskriver bl.a. økt vekt på muntlighet og utforskning (matematikk) og elevnære tema (samfunnsfag/engelsk).

I all hovedsak har praksisen i skolene levd opp til intensjonene i LK20, men gjennomføringen varierer mellom skoler, fag og lærere. Spørreundersøkelsen viser en overveiende positiv vurdering av både innhold og implementering, og casene bekrefter reelle endringer i retning av større handlingsrom og mer prosessorientert undervisning. Samtidig ser det ut til at gjennomføringen avhenger av lokale rammebetingelser: Skoler med sterk ledelse, tydelig forankring og solide profesjonsfellesskap lykkes bedre med å innlemme kjerneelementer, dybdelæring og tverrfaglige temaer enn skoler med svake strukturer. Større skoler har ofte bedre organisatorisk kapasitet og flere faglærere, noe som gir rom for samarbeid og systematisk utviklingsarbeid, mens små skoler med færre lærere og begrensede ressurser har større utfordringer med å få til tverrfaglighet og dybdelæring.

Det er flere fagvise forskjeller som kommer fram i evalueringen.

I matematikk har utforskning og muntlighet/representasjoner fått større plass, men vurdering av utforskende arbeid er krevende. Skepsis mot tverrfaglige prosjekter oppstår når grunnleggende ferdigheter må prioriteres; fagkollegial støtte/ledelse er nøkkelfaktorer. I samfunnsfag vurderes den økte nåtidsorienteringen dels som didaktisk hensiktsmessig, dels som en utfordring for elevenes felles historiske referanseramme. I tillegg kommer det til uttrykk en skepsis til om kompetansemålene dekker fagets bredde. I engelsk har de tverrfaglige temaer (demokrati/medborgerskap og folkehelse/livsmestring) og flerspråklighet blitt godt

integrert. Mange engelsklærere opplever at de «jobber med hele LK20» når de jobber med kompetansemålene. Samtidig er tid en begrensning. I musikk er det en tydelig praktisk dreining, som imidlertid er avhengig av tid/utstyr/rom; musikk lærerne er samtidig blant de mest positive til realisering av LK20. Når det gjelder de tverrfaglige temaene, er disse ofte organisert gjennom temauker/prosjektperioder eller ad hoc-samarbeid; mest naturlig integrert i samfunnsfag/engelsk, mer utfordrende i matematikk og musikk. Igjen er organisering, skolestørrelse og ledelse/profesjonsfellesskap utslagsgivende.

Mer overordnet kan det se ut til at forskjellene mellom fagene gjenspeiler både faglig egenart og hvor godt det samsvarer med intensjoner og krav i LK20. Praktiske fag som musikk har i stor grad realisert intensjonen om elevaktive og skapende arbeidsformer, fordi kjerneelementene harmonerer med fagets tradisjonelle praksis. I kontrast møter matematikk større utfordringer: vektleggingen av utforskning og resonnering krever en omstilling fra en etablert oppgaveorientering til mer åpne og prosessorienterte arbeidsmåter, noe som oppleves krevende for mange lærere. Samfunnsfaget har i stor grad tilpasset seg intensjonene i LK20 ved å bevege seg fra en tradisjonell oppdeling i historie, geografi og samfunnskunnskap til et mer integrert fag med vekt på samtidstematikk, kritisk tenkning og tverrfaglige perspektiver. Denne omleggingen har gjort det enklere å realisere dybdelæring og koble fagstoff til elevenes livsverden, men samtidig svekket den felles historiske referanserammen som den tradisjonelle faginndelingen ga. Engelsk har integrert tverrfaglige temaer og flerspråklighet relativt sømløst, men det kan se ut som at tidspress og store elevforskjeller utfordrer ambisjonen om dybdelæring.

Om vi skal summere opp hvilke deler av LK20 som har vært mer og mindre vellykket, vil vi trekke fram følgende som mer vellykket:

- Profesjonelt handlingsrom og tematisk/prosessorientert undervisning. Færre, åpne kompetansemål har gitt større rom for lokal tilpasning, tverrfaglighet og dybde over tid (lærere, lærerutdannere og studenter uttrykker generelt tilfredshet med færre mål).
- Elevmedvirkning og praktisk orientering. Lærere beskriver mer praktisk arbeid (tydelig i musikk) og elevaktive tilnærminger.
- Tverrfaglighet og digitalisering som verdsatt retning. Lærere oppgir at disse områdene er løftet, selv om gjennomføringen varierer.

Mens følgende elementer i LK20 sees på som mer krevende:

- Kjerneelementene som operative elementer. Kjennskapen til kjerneelementene er relativt god, men forståelsen varierer og en del opplever dem som uklare. Det er videre slik at eksplisitt bruk i planlegging avtar fra 2022 til 2025. Casene viser at kompetansemålene – ikke kjerneelementene – driver planleggingen i hverdagen.
- Dybdelæring i praksis. Lærere rapporterer høy begrepsforståelse, men tids- og prioriteringsutfordringer gjør operasjonalisering krevende; tall fra surveyen (2025) viser at mange oppgir å mangle tid til dybdelæring i hverdagen.
- Sammenhengen i læreplanverket. Målet om «tydelig sammenheng» mellom nivåene i læreplanverket oppleves krevende å realisere; overordnet del er jobbet med på skolenivå, men svakere integrert på fagnivå.

Disse opplevde utfordringene kan knyttes både til innholdet i LK20 og selve implementeringsprosessen. Færre og mer overordnede kompetansemål verdsettes av mange,

fordi de gir større handlingsrom og mulighet for lokal tilpasning. Dette var også et hovedgrep i reformen for å redusere detaljstyring og stofftrensning. Samtidig skaper åpne og generelle mål variasjon og usikkerhet. For noen blir altså handlingsrommet en mulighet til å utvikle mer elevaktive og utforskende arbeidsformer, mens andre opplever det som krevende og etterspør mer styring.

Det kan videre diskuteres om LK20 har vært for ambisiøs når det gjelder elevrollen, og at en mer varierende elevmasse gjør det i praksis vanskelig å gjennomføre de mange gode intensjonene i læreplanen. Men også sider ved implementeringsprosessen kan her trekkes fram, som at tidsklemme og parallelle satsinger svekker gjennomføring og at elementer som PFDK, kjerneelementer og tverrfaglighet krever økt kompetanse og videre støtte. Aktive skoleeier/skoleledelse og sterke profesjonsfellesskap korresponderer med bedre gjennomføring av LK20. Økonomien i kommunen påvirker opplevd handlingsrom, men organisering og kapasitet betyr mest for å få til en vellykket implementering. Disse to sidene samvirker til dels ved at der LK20s innhold er åpent/komplekst, så forsterker lokale kapasitetsforskjeller gjennomføringen i praksis. Det er altså slik at noen utfordringer ligger i selve læreplanarkitekturen, mens andre – ofte de mest utslagsgivende – ligger i implementeringsbetingelsene (kompetansebygging, tid, ledelse og kollegial struktur).

Vi har identifisert ulike spenninger i skolene og klasserommene på flere nivåer. På et overordnet nivå fremstår det en spenning mellom LK20s ambisiøse målsettinger og en mer mangfoldig elevgruppe med ulike utfordringer. På fagnivå er spenningene særlig tydelige i fag som matematikk og samfunnsfag. I matematikk ser vi en konflikt mellom vektleggingen av tverrfaglighet og kjerneelementene på den ene siden, og behovet for å sikre grunnleggende matematiske ferdigheter på den andre. I samfunnsfag oppstår det en spenning mellom vektleggingen av samtidens problemstillinger og det som kan oppleves som en svekkelse av innlæringen av et felles historisk rammeverk. Hvordan disse spenningene forsøkes løst, varierer. Noen steder søkes de håndtert ved å forsterke allerede etablerte praksiser, mens andre steder ser man et behov for, eller uttrykker et ønske om, tilførsel av flere ressurser. I begrenset grad finner vi eksempler på helt nye praksiser som direkte respons på disse utfordringene.

Vi konkluderer med at det er reelle endringer i retning av mer tematisk/prosessorientert og elevaktiv undervisning, styrket vekt på undervisevurdering og digitalisering, og større rom for lokale faglige prioriteringer. Det betyr at intensjonen i LK20 i hovedsak er fulgt opp, men i ujevn grad og avhengig av lokal kapasitet/organisering og lærernes faglige forutsetninger. Innholdsmessig er det utfordringer med målpresisjon (kompetansemålene) og kjerneelementenes tydelighet; implementeringsmessig handler det om tid, kompetanse, ledelse og profesjonsfellesskap.

Mange gir uttrykk for at LK20 er et læreplanverk som gir rom for profesjonell dømmekraft, muliggjør dybdelæring og tverrfaglighet, og som – der det støttes av ledelse og profesjonsfellesskap – løfter elevmedvirkning og relevans i opplæringen. Samtidig er det lærere som uttrykker en skepsis til åpne og vide kompetansemål og økt profesjonell frihet, og ønsker klarere rammer og spesifikke mål. For å løse denne spenningen kreves det aktiv ledelse og styrket profesjonsfellesskap. Det kreves også mer tid og ressurser til å kunne følge opp en variert elevmasse. Til det siste: Evalueringen har ikke satt søkelys på elevene selv

utover det som kan fanges gjennom lærer- og ledervurderinger. Datagrunnlaget er følgelig sterkt på implementeringserfaringer, men mer begrenset på langsiktige elevutfall.

Noen anbefalinger

- **Integrering av den overordnede delen:** Verdigrunnlaget er godt kjent, men i liten grad koblet til faglig innhold. Det trengs systematisk arbeid for å gjøre verdiløftet relevant på klasseromsnivå. Tiltak kan omfatte fagspesifikke veiledninger og arbeid i profesjonsfellesskap med søkelys på verdiløftet.
- **Klargjøring av kjerneelementene:** Det er behov for å styrke lærernes forståelse av kjerneelementenes funksjon og relevans. Variasjon i forståelse og bruk tyder på behov for tydeligere veiledning og eksempler som viser hvordan kjerneelementene kan styrke faglig prioritering og dybdelæring. Udir bør tydeliggjøre innholdet, utformingen og funksjonen av kjerneelementene i enkelte fag, mens i andre sammenhenger kan det være svakheter i implementeringen på skolenivå.
- **Åpne kompetansemål og fagspesifikt innhold:** Åpne mål gir handlingsrom, men det må arbeides med hvordan åpne kompetansemål kan konkretiseres og ulikt innhold prioriteres. Styrket arbeid i skole og profesjonsfellesskap med eksempler på gode klasseromspraksiser kan støtte lærere i fortolkning og konkretisering. Dette er særlig viktig i små fag og på små skoler.
- **Operasjonalisering av dybdelæring:** Begrepet er lite konkretisert og forstås på ulike måter i praksisfeltet. Udir bør utvikle eksempler og veiledning som viser hvordan dybdelæring kan realiseres i praksis, innpasses i undervisningen og knyttes til kompetansemål. Dette gjelder dybdelæring som fagintegrasjon, men kanskje særlig som fagkonsentrasjon, siden fagintegrasjonen er ivaretatt under tverrfaglig samarbeid omtalt i overordnet del.
- **Styrking av tverrfaglig samarbeid:** For å realisere intensjonene om tverrfaglighet bør skolene og skoleeierne utvikle strukturer for samarbeid, felles planleggingsdager og deling av gode praksiser. Ressurser og tid må prioriteres for å sikre reell integrering av tverrfaglige temaer.
- **Realistiske forventninger til elevrollen:** Mange lærere opplever at elevene har varierte forutsetninger for å ivareta intensjonene i LK20 og forventninger til en mer aktiv elevrolle. Skolene må arbeide med mer praktiske og varierte undervisningsstrategier som kan ivareta alle elevene uansett forutsetninger.
- **Kompetanseutvikling og profesjonsfellesskap:** Videreutdanning og styrking av profesjonsfellesskap er avgjørende. Skoleeiere bør sørge for å ha arenaer for faglig dialog og erfaringsdeling. Skoler med begrensede ressurser bør få nødvendig støtte, eksempelvis gjennom regionale nettverk og tilpassede veiledningsressurser.

Summary

The evaluation examines the implementation of LK20 in four subjects at the primary school level: English, mathematics, music, and social studies. It combines a longitudinal case study (in five case schools) and two national surveys (2022 and 2025), as well as a study of two teacher education institutions. The study is grounded in an explicit implementation and activity-theoretical framework and focuses, among other things, on the overarching section of the curriculum, core elements, competence aims, deep learning, interdisciplinary themes, formative assessment, professional digital competence, and school/municipal organization.

Both the surveys and the case studies point to a gradual, genuine shift towards more thematically integrated and process-oriented teaching over time, with clearer elements of student-active working methods, practical approaches, and an increased emphasis on interdisciplinary work and digitalization. Fewer and more open competence aims have provided room for in-depth study and local adaptation. This is reflected, among other things, in the 2025 survey, which shows that 83% of teachers have developed their own plans for deep learning. The case studies also show that there has been a shift towards teaching that includes more practical activities, particularly in music, and that more emphasis has been placed on exploration and oral communication in mathematics. Furthermore, teachers report more student participation and more interdisciplinary projects, and digitalization has gained a clearer role through programming in mathematics and the use of digital tools in music and English.

A new measure introduced in LK20 was the core elements. The purpose of these was to clarify the essence of the subjects and serve as a tool for prioritizing the most important content in the subjects. However, the influence of the core elements has varied: teachers are familiar with them but use them to varying degrees, and their use as explicit elements in planning and teaching has slightly decreased from 2022 to 2025. The data further indicate more student participation and student-active working methods; teachers report, for example, an increased emphasis on oral communication and exploration (mathematics) and student-relevant topics (social studies/English).

On the whole, practices in schools have lived up to the intentions of LK20, but implementation varies between schools, subjects, and teachers. The survey shows an overwhelmingly positive evaluation of both the content and implementation, and the case studies confirm genuine changes in the direction of greater autonomy and more process-oriented teaching. At the same time, it appears that implementation depends on local conditions: schools with strong leadership, clear anchoring, and solid professional communities are more successful in incorporating core elements, deep learning, and interdisciplinary themes than schools with weaker structures. Larger schools often have better organizational capacity and more subject-specific teachers, which allows for collaboration and systematic development work, while smaller schools with fewer teachers and limited resources face greater challenges in achieving interdisciplinarity and deep learning.

There are several subject-specific differences highlighted in the evaluation.

In mathematics, exploration and oral communication/representations have gained more prominence, but assessing exploratory work is challenging. Skepticism towards

interdisciplinary projects arises when basic skills need to be prioritized; collegial support and leadership are key factors. In social studies, the increased emphasis on contemporary issues is seen partly as pedagogically appropriate and partly as a challenge to students' shared historical frame of reference. Additionally, there is skepticism about whether the competence aims sufficiently cover the breadth of the subject. In English, interdisciplinary themes (democracy/citizenship and public health/life skills) and multilingualism have been well integrated. Many English teachers feel that they are "working with the entire LK20" when they address the competence aims. At the same time, time is a limitation. In music, there is a clear shift towards practical approaches, which is, however, dependent on time, equipment, and facilities; music teachers are simultaneously among the most positive towards the realization of LK20. Regarding the interdisciplinary themes, these are often organized through thematic weeks/project periods or ad hoc collaboration; they are most naturally integrated into social studies/English and more challenging in mathematics and music. Once again, organization, school size, and leadership/professional communities are decisive factors.

At a broader level, it seems that differences between subjects reflect both the unique characteristics of each subject and how well they align with the intentions and requirements of LK20. Practical subjects like music have largely realized the intention of student-active and creative working methods because the core elements align with the subject's traditional practices. In contrast, mathematics faces greater challenges: the emphasis on exploration and reasoning requires a shift from an established task-oriented approach to more open and process-oriented methods, which many teachers find challenging. Social studies have largely adapted to the intentions of LK20 by moving from a traditional division of history, geography, and civics to a more integrated subject emphasizing contemporary issues, critical thinking, and interdisciplinary perspectives. This transition has facilitated the realization of deep learning and the connection of subject content to students' lived experiences, but at the same time, it has weakened the shared historical frame of reference provided by the traditional division of the subject. English has integrated interdisciplinary themes and multilingualism relatively seamlessly, but time constraints and significant differences in student abilities appear to challenge the ambition of deep learning.

If we are to summarize which parts of LK20 have been more and less successful, we would highlight the following as more successful:

- Professional autonomy and thematic/process-oriented teaching. Fewer, open competence aims have allowed for greater local adaptation, interdisciplinarity, and depth over time (teachers, teacher educators, and students generally express satisfaction with fewer aims).
- Student participation and practical orientation. Teachers describe more practical work (especially in music) and student-active approaches.
- Interdisciplinarity and digitalization as valued directions. Teachers report that these areas have been strengthened, although implementation varies.

The following elements in LK20 are seen as more challenging:

- Core elements as operational tools. Familiarity with the core elements is relatively high, but many perceive them as unclear, and their explicit use in planning has declined from 2022 to 2025. The case studies show that it is the competence aims—rather than the core elements—that drive daily planning.

- Deep learning in practice. Teachers report strong conceptual understanding, but time and prioritization challenges make operationalizing deep learning difficult; data from the 2025 survey shows that many report a lack of time for deep learning in daily practice.
- Coherence in the curriculum framework. The goal of achieving "clear coherence" across levels of the curriculum framework is perceived as challenging to achieve; the overarching section has been addressed at the school level but is less integrated at the subject level.

These observed challenges can be linked both to the content of LK20 and to the implementation process itself. Fewer and broader competence aims are valued by many because they allow for greater autonomy and the possibility of local adaptation. This was also a key strategy of the reform to reduce micromanagement and content overload. At the same time, open and general aims create variation and uncertainty. For some, this autonomy provides an opportunity to develop more student-active and exploratory working methods, while others find it challenging and call for more guidance.

It could also be debated whether LK20 has been overly ambitious regarding the role of students, as a more diverse student body makes it practically difficult to implement many of the curriculum's good intentions. However, aspects of the implementation process should also be considered, such as how time constraints and parallel initiatives hinder implementation, and how elements like professional digital competence, core elements, and interdisciplinarity require greater competence and further support. Active school owners/school leadership and strong professional communities correlate with better implementation of LK20. While municipal budgets influence perceived autonomy, organization and capacity are more critical for successful implementation. These two aspects interact to some extent, as the open and complex nature of LK20's content exacerbates local capacity differences in implementation practices. Thus, some challenges lie within the curriculum design itself, while others—often the most significant—are tied to implementation conditions (capacity building, time, leadership, and collegial structures).

We have identified various tensions in schools and classrooms at multiple levels. At an overarching level, there is a tension between LK20's ambitious objectives and a more diverse student body with varying challenges. At the subject level, tensions are particularly evident in mathematics and social studies. In mathematics, there is a conflict between the emphasis on interdisciplinarity and core elements on the one hand, and the need to ensure fundamental mathematical skills on the other. In social studies, there is a tension between the focus on contemporary issues and what may be perceived as a weakening of the learning of a shared historical framework. How these tensions are addressed varies. In some cases, they are managed by reinforcing already established practices, while in others, there is a need for or a desire for additional resources. To a limited extent, we find examples of entirely new practices as a direct response to these challenges.

We conclude that there are genuine changes in the direction of more thematic, process-oriented, and student-active teaching, a strengthened focus on formative assessment and digitalization, and greater room for local academic prioritization. This means that the intentions of LK20 have largely been followed, although unevenly and depending on local capacity/organization and teachers' professional prerequisites. In terms of content, challenges

remain with the precision of competence aims and the clarity of core elements. In terms of implementation, challenges relate to time, competence, leadership, and professional communities.

Many express that LK20 is a curriculum framework that provides room for professional judgment, enables deep learning and interdisciplinarity, and—where supported by leadership and professional communities—enhances student participation and relevance in education. At the same time, some teachers express skepticism towards open and broad competence aims and increased professional freedom, and they call for clearer frameworks and specific goals. Resolving this tension requires active leadership and strengthened professional communities. It also requires more time and resources to support a diverse student body. Finally, the evaluation has not focused on students themselves beyond what can be captured through teacher and leadership assessments. The data is therefore strong on implementation experiences but more limited on long-term student outcomes.

Some recommendations:

1. **Integration of the overarching section:** The value framework is well-known but weakly connected to subject-specific content. Systematic efforts are needed to make the value framework relevant at the classroom level. This could include subject-specific guidelines and professional community work focusing on the value framework.
2. **Clarification of core elements:** Teachers' understanding of the purpose and relevance of core elements needs to be strengthened. Variations in understanding and use suggest a need for clearer guidance and examples demonstrating how core elements can support subject prioritization and deep learning.
3. **Open competence aims and subject-specific content:** Open aims provide flexibility, but efforts must focus on how these aims can be concretized and how different content can be prioritized. Strengthened professional community work with examples of effective classroom practices is particularly important for smaller subjects and schools.
4. **Operationalizing deep learning:** The concept of deep learning is underdefined and understood in varied ways in practice. Clear examples and guidance on how deep learning can be realized in practice, integrated into teaching, and linked to competence aims are needed.
5. **Strengthening interdisciplinary collaboration:** To achieve the goals of interdisciplinarity, schools and school owners should develop structures for collaboration, shared planning days, and the exchange of good practices. Resources and time must be prioritized to ensure the genuine integration of interdisciplinary themes.
6. **Realistic expectations for the student role:** Teachers report that students' varying abilities make it difficult to meet the intentions of LK20 and the expectations for a more active student role. Schools must work on practical and diverse teaching strategies that accommodate all students, regardless of their abilities.
7. **Competence development and professional communities:** Continuing education and strengthening professional communities are critical. School owners should ensure arenas for professional dialogue and experience-sharing. Schools with limited resources should receive necessary support, such as through regional networks and tailored guidance resources.

1 Innledning

Når denne rapporten ferdigstilles, har det gått mer enn seks år siden LK20 (Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2020), også omtalt som fagfornyelsen, ble rullet ut i norsk skole. Hvordan har LK20 blitt tatt imot, og i hvilken grad har den endret undervisningen? Ved en så omfattende reform i skolen er det viktig å framskaffe kunnskap om disse og andre spørsmål.

Denne sluttrapporten oppsummerer og samler trådene i prosjektet EvaFag25, som har pågått siden 2021. Prosjektet er et av flere evalueringsprosjekter som inngår i Utdanningsdirektoratets evalueringsprogram for LK20. Vi har undersøkt implementeringen av LK20 i fire fag på barnetrinnet: engelsk, matematikk, musikk og samfunnsfag.

Vi har særlig sett på hva som skjer i klasserommet, men også undersøkt selve implementeringsprosessen – fra Utdanningsdirektoratets (Udirs) oppfølging, via skoleeiers og skoleledelsens engasjement og det lokale profesjonsfellesskapet, til praksis i undervisningen. Vi har hentet inn kunnskap om:

- endringer i hvordan man underviser og vurderer, endringer av lærer- og elevrollen, og endring i fagenes innhold
- hvordan de ulike elementene i LK20 tas i bruk i enkeltfag
- hvordan skole- og læringsmiljøet danner kollektive læreprosesser
- hva som fremmer eller ev. hemmer implementeringen av LK20 i skolene og i enkeltfag

Med utgangspunkt i det som skjer i enkeltfag, i klasserommet og på skolen har vi undersøkt praksisendringer som ifølge lærerne er begrunnet i LK20, eller som forskerne vurderer som relevante i lys av endringene som fulgte reformen. Vi har fulgt implementeringsprosessen av LK20 de siste fem årene, med datainnsamling i ulike faser. Dette har gjort det mulig å fange opp endringer underveis og å rapportere tilbake til feltet om våre funn, noe som potensielt har medført endringer i praksis – altså i noen grad mer lik en formativ evaluering.

Denne sluttrapporten har imidlertid mer preg av en summativ evaluering, der vi analyserer og vurderer hvorvidt implementeringen av LK20 har medført de ønskede endringene, og eventuelt hvorfor ikke. Det empiriske grunnlaget er både siste runde med datainnsamling (høsten 2024/våren 2025) og datainnsamlingen i de forutgående fasene.

1.1 Bakgrunn for LK20

LK20 bygger på Kunnskapsløftet (LK06 – Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006) og gjennomføres etter en langsiktig politisk prosess som bygger på to utredninger av Ludvigsen-utvalget (NOU 2014:7; NOU 2015:8). En ny overordnet del for læreplanverket ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i 2017 og erstattet den tidligere generelle delen.

Det ble bestemt at LK20 skulle bygge videre på tidligere inndeling av fag i skoleløpet. Det ble altså ingen endringer i fag- og timefordelingen sammenlignet med LK06. Også de grunnleggende ferdighetene skulle videreføres i LK20. Samtidig skulle det gis bedre tid til innlæring ved å begrense innholdet og gjøre tydelige prioriteringer i fagene.

LK20 fornyet de ulike delene i læreplanverket og etablerte en ny struktur for bedre sammenheng i læreplanene. Tre tverrfaglige temaer ble prioritert: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Dette er samfunnsaktuelle

temaer som skal arbeides med i fag der det er relevant. Det ble innført et nytt begrep, kjerneelementer, som skulle tydeliggjøre fagets egenart og hva faget dypest sett handler om. Fagenes kjerneelementer består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget.

Kompetansemålene skal ikke være for konkrete og detaljerte, men være åpne, for på den måten å gi rom for lokale tilpasninger, relevans for elevene og tilpasset opplæring. I og med at LK20 bygger på kompetansebaserte læreplaner, er forståelsen av kompetansebegrepet grunnleggende for å kunne arbeide med læreplanene.

I arbeidet med LK20 ble det lagt vekt på å redusere fagenes omfang, ha tydelige prioriteringer og fordele innholdet mellom fag. Læreplanen skulle legge bedre til rette for fordypning, forståelse og dybdelæring.

Den overordnede delen og læreplanene for fag er gjensidig avhengige av hverandre, og den overordnede delen skal prege opplæringen. Omdreiningspunktet i de enkelte fagene er kompetansemålene. Disse skal fange opp i seg den overordnede delen, fagets relevans, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter – alt tett knyttet til fagets egenart. Kompetansemålene skal ha tydelig progresjon på de ulike klassetrinnene og lett kunne kobles til de ulike delene i læreplanen. Det ble utviklet en digital læreplanvisning som et verktøy for å hjelpe skolen og læreren i denne sammenhengen.

Forskning har pekt på at det var behov for å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse (Meld. St. 28, 2015–2016; NOU 2014:7; NOU 2015:8; Salvesen & Sonne, 2020). I den sammenhengen ble det pekt på ny teknologi, ny kunnskap og aktuelle samfunnsutfordringer. Det ble videre påpekt at det tidligere i stor grad hadde blitt fylt på med nytt innhold i skolen uten å se på mengden av fagstoff som elevene skulle gjennom.

Videre beskriver forskning at fagene bør ses mer på tvers og mer helhetlig, og at det bør legges til rette for bedre sammenheng i læreplanene. Evalueringer hadde blant annet vist at det var manglende sammenheng mellom ulike deler av læreplanverket, og at læreplanene for de ulike fagene var for omfattende, slik at det ble for lite tid til dybdelæring. Det ble også pekt på behovet for å prioritere og fordele innholdet mellom fagene og å tydeliggjøre progresjon mellom de ulike klassetrinnene og de enkelte kompetansemålene.

Forskning la videre vekt på viktigheten av team og samarbeidskulturer, både blant elevene og i læreres profesjonsfellesskap, i arbeidet med lokalt læreplanarbeid. I tillegg ble det påpekt behov for å gi skolens brede dannelsesoppdrag en tydeligere plass i skolehverdagen.

1.2 Forutgående rapporter i evalueringsprogrammet

I 2020 og 2021 ble to delrapporter fra UiO publisert i prosjektet med tittelen «Evaluering av LK20: intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)». Den første delrapporten pekte på vektlegging av det prosessuelle i LK20, prioritering av fagkonsentrasjon innad i fag, og uklarhet om hvor grensene går mellom den forskriftsfestede læreplanen og det veiledende støttematerialet (Karseth et al., 2020). Det ble understreket at det profesjonelle arbeidet i stor grad handler om «å kunne håndtere spenningene når læreplaner skal omsettes til praktisk handling» (s. 16).

Den andre delrapporten (Ottesen et al., 2021) avdekket variasjon mellom kommuner og skoler med tanke på hvordan de har forberedt seg på innføring av LK20. Det var enkelte skoler som viste motstand fordi det som ble tilbudt, ikke passet til skolens behov. Samarbeid med eksterne ressurser ble nevnt som en styrke.

Utfordringene som ble nevnt ved innføring av LK20, var å finne plass til prosessene, finne tid til å gjennomføre dem og å legitimere behovet for endring. Et interessant funn var at skolelederne opplevde å ha fått tid, å ha tydelige roller og å ha en plan for innføringen av LK20. Videre opplevde de stor grad av samarbeid på tvers av skoler, at den overordnede delen av læreplanen har hatt stor betydning for innføringen av LK20, og de meldte at de i stor grad benyttet seg av støttemateriell. Forskerne bak rapporten hevdet at størrelse på kommune og skole kan ha hatt betydning for når de igangsatte arbeidet med LK20. I større kommuner er blant annet strukturene mer komplekse.

I studiene fra EVA2020 pekte rektorene og skoleeierne på at det har vært viktig å begynne tidlig med innføringen av LK20. De tok utgangspunkt i den overordnede delen av læreplanen og mente det var viktig å bruke god tid på den før kompetansemålene. Dette ble begrunnet med at lærerne måtte sette seg inn i hensikten med LK20 før man ble opptatt av fagene.

Selv om implementeringen av LK20 skulle skje påfølgende høst, var både rektorene og skoleeierne klare på å ta tiden til hjelp. Det ble understreket av forskerne at det er viktig å huske på at det for noen kommuner i realiteten har vært begrenset tid, med tanke på både pandemien og kommunesammenslåinger. Skoleeiere uttrykte vanskeligheter med å «treffe» alle skolene med tiltakene. En løsning det ble pekt på, var å delegere ansvaret nedover.

Dataene viste spenninger knyttet til opplevelsen av å ikke ha tilstrekkelig med tid. Forskerne konkluderte med at det er viktig å ha forståelse for at dette tar tid, at skolene jobber i ulikt tempo og med ulik intensitet. Gjenbruk av materiale og samarbeid med eksterne ble vurdert som gode strategier for å lette arbeidet.

I 2023 ble to delrapporter fra evaluering av LK20 i de praktiske og estetiske fagene publisert (Borgen et al., 2023a og 2023b). Relevant for vår rapport er at lærere som stod alene, opplevde at det er krevende å utnytte handlingsrommet i arbeidet med LK20. Funnene tydet på en omfattende læreplan, hvor lærere i de praktisk-estetiske fagene jobber mer i «siloeer» enn på tvers av fagene. Lærerne finner heller ikke tilgjengelig støttemateriell å lene seg på.

En annen relevant rapport er evalueringen av læreres møte med tverrfaglighet i LK20 (Furberg et al., 2023). Mer tverrfaglig arbeid som følge av LK20 verdsettes av lærere, og de anser det som en god kilde til lærersamarbeid. Det pekes på viktigheten av elevmedvirkning, men at det er utfordrende å få det til i praksis. Relevans i undervisningen er noe annet som fremheves og oppleves som utfordrende å få til. Ikke minst er et av hovedfunnene viktigheten av ledelse i arbeidet med å tilrettelegge for tverrfaglighet.

En siste rapport fra evaluering av LK20 som er relevant for oss, er en som undersøker livsmestring spesielt (Brevik et al., 2023). Funnene tyder på at lærerne jobber med livsmestring på fagenes premisser. I engelsk knyttes livsmestring til identitet og språklige valg, kommunikasjon på engelsk og interkulturell kompetanse. I matematikk knyttes livsmestring hovedsakelig til problemløsning. I det tredje faget som overlapper med fagene i denne

rapporten, samfunnsfag, knyttes livsmestring til identitet, urfolk, mangfold, menneskeverd, kropp og kroppspress, digital atferd, sosiale medier og konspirasjonsteorier.

1.3 Fagenes egenart i LK20

Det enkelte fags egenart er viktig i LK20 – og i vår evaluering. Vi har undersøkt hva som skjer i engelsk, matematikk, musikk og samfunnsfag, altså både store og små fag i grunnskolen. Nedenfor gir vi en kort beskrivelse av noen av de sentrale elementene i disse enkeltfagene som LK20 vektlegger.

Engelsk skal ha et særskilt ansvar for de to tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. Kjerneelementene i faget er kommunikasjon, språklæring og møte med engelskspråklige tekster. I kompetansemålene har LK20, sammenlignet med LK06, i større grad vektlagt kildekritikk, flerspråklighet, selvregulert læring og utforskende/lekende tilnærming til læring i faget. Det har vært viktig å undersøke hvordan lærere forstår og praktiserer disse endringene.

Et eksempel på det tverrgående temaet dybdelæring, der elever skal bevisstgjøres sammenhenger mellom konsepter og gjøre nytte av dem i nye og ukjente sammenhenger, er gaming i engelskfaget. Dette er et område innenfor engelskdidaktikk som de siste 5–10 årene har blitt forsket mer på. Barn som bruker mye tid på gaming på fritiden, utvider vokabularet sitt og kommunikasjonsferdighetene sine i engelsk (Sundqvist & Wikström, 2015). Om dette er noe lærere er klar over, og om de tilrettelegger for å bevisstgjøre barna om sammenhengen mellom gaming og læring på skolen, er eksempler på hvordan dybdelæring kan konseptualiseres og undersøkes nærmere i denne evalueringen.

Et annet eksempel er flerspråklighet, der eleven ikke lenger bare skal sammenligne engelsk med morsmålet sitt (LK06), men med «[alle] språk eleven behersker» (LK20). Dette er et område innenfor språkdidaktikk generelt, og engelskdidaktikk spesielt, som har fått økt oppmerksomhet de siste årene i takt med forskning på blant annet tredjespråklæring og metakognisjon. Funn fra norske klasserom viser at elevenes språklige repertoar er en uutnyttet ressurs i engelsktimene (Beiler, 2021; Brevik & Rindal, 2020; Burner & Carlsen, 2022). LK20 krever av lærere at de endrer praksis på dette feltet. Et sentralt anliggende for engelskfagets del har dermed vært å undersøke lærernes forståelser av denne endringen i kompetansemålene og eventuelt hva man har endret for å nyttiggjøre seg elevenes språklige repertoar.

I matematikk har de faglige prosessene blitt fremhevet, og det er kun ett av kjerneelementene i matematikkfaget som viser til det faglige innholdet: «tal og talforståing, algebra, funksjoner, geometri, statistikk og sannsyn». Vektleggingen av de faglige prosessene kan føre til nye utfordringer for lærerne. For eksempel fremhever kjerneelementet «resonnering og argumentasjon» at elevene skal grunngi fremgangsmåter, resonnementer og løsninger, og bevise at de er gyldige.

Samtidig møter lærerne allerede betydelige utfordringer knyttet til å legge til rette for at elevene utvikler helt nødvendige praktiske ferdigheter og forståelse innenfor faglige temaer som tall, desimaltall, brøk og prosent. For å realisere målsettingene i læreplanen bør derfor arbeidet med for eksempel desimaltall, brøk og prosent være preget av utforsking, resonnering og

begrunnelser. Det vil i mange tilfeller kreve endring av undervisningspraksis, og friksjon og motstand vil kunne oppstå.

Det har vært viktig å undersøke hvordan de faglige prosessene beskrevet i kjerneelementene ivaretas i arbeidet med de faglige kunnskapsområdene som tall, algebra og geometri. I LK20 er algoritmisk tenkning og programmering kommet inn som nye aspekter i matematikkfaget. Det har derfor vært aktuelt å undersøke hvordan lærere forstår begrepet «algoritmisk tenkning», og hvordan algoritmisk tenkning implementeres i undervisningen.

Musikkfaget er en sosial, kulturell og estetisk meningsbærende praksis der aktiv deltakelse er utgangspunkt for læring i faget. Kjerneelementene i faget er derfor orientert mot elevens aktivt deltakende og refleksive musikkerskap. Musikkfaget er knyttet til to av de tverrfaglige temaene – folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap – og skal bidra inn faglig i den sammenhengen. Elevene skal få erfare gjennom musikkfaget at egen stemme betyr noe i fellesskapet og åpner dører til et større fellesskap.

Kjerneelementene i musikk understreker at det skal være et praktisk fag, blant annet gjennom bruk av aktive verb. Sangen og musikken elevene utøver, lager og opplever, skal danne grunnlaget for arbeidet i faget. Med LK20 styrkes musikkfagets fokus på sammenhengen mellom musikk, kultur og samfunn ved å innføre kjerneelementet kulturforståelse (en nærmere analyse av musikkfagets utvikling og endringer i LK20 finnes i Borgen et al., 2023a). Det vil være aktuelt å se om lærerne er klar over dette, tilrettelegger for det og endrer praksis i faget gjennom denne endringen i læreplanen.

Det er forventninger om at LK20 skal styrke de praktisk-estetiske fagene. Musikkfaget har mange aktiviteter som styrker elevenes læring gjennom affektive, sanselige, kognitive og relasjonelle læringsprosesser. I den sammenhengen vil musikk blant annet kunne styrke arbeidet med de tverrfaglige temaene og gi en annen form på kunnskapsuttrykkene. Det har vært aktuelt i evalueringen å se på om faget og estetiske læreprosesser styrkes gjennom de tverrfaglige temaene, og om de estetiske uttrykksformene på den måten får mer plass i skolehverdagen. Det har også vært aktuelt å se på hvordan utforskning og kreativitet forstås i musikkfaget, og på hvilken måte dette vektlegges i arbeidet med faget.

I samfunnsfag har evalueringen av endringene i forbindelse med LK20 fokusert på hvordan de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap er blitt oppfattet og integrert av både lærere og ledelse. I tillegg har vi undersøkt nærmere hvordan lærere har forstått og iverksatt det særskilte ansvaret for digitalt medborgerskap som er lagt til samfunnsfag.

I LK20 finner vi et mer sammenvevd samfunnsfag som har beveget seg bort fra den tradisjonelle delingen av faget i historie, geografi og samfunnskunnskap. Gjennom denne tverrfaglige sammensveisingen har LK20 satt fokus på samfunnskritisk tenkning og sammenhenger, bærekraftige samfunn og identitetsutvikling og fellesskap. Dette manifesteres i færre, men mer sammenhengende kompetansemål i læreplanen.

Disse nye, sammensatte kompetansemålene stiller nye krav til samfunnsfaglærere og deres kompetanse. Dette gjør det viktig å undersøke hvordan lærere møter denne endringen, og hvorvidt de makter å presentere et sammenhengende tverrfaglig fag i tråd med LK20. Samtidig

åpner reduksjonen av kompetansemål og den økte tverrfagligheten for mer dybdelæring, som legger til rette for en mer helhetlig forståelse av samfunnet og verden som omgir elevene.

Har den økte sammenvevingen av faget lagt til rette for mer dybdelæring? Eller er det slik at undervisningen og arbeidet med faget fortsatt har foregått i tradisjonelle spor? Hvordan jobbes det med disiplinspesifikke tematikker og begreper som fortidsforståelse, historisk bevissthet og empati i et mer sammenvevd samfunnsfag?

For alle de fire fagene som er beskrevet ovenfor – engelsk, matematikk, musikk og samfunnsfag – gjelder det at underveisvurdering er innlemmet i læreplanen, og at dybdelæring skal gjennomsyre arbeidet med kompetansemålene.

1.4 Rapportens oppbygging

I de tre neste kapitlene vil vi først gå gjennom prosjektets arbeidspakker og tidligere rapportering fra disse, før vi beskriver de teoretiske perspektivene vi benytter – aktivitetsteori og implementeringsteori – og hvordan de kombineres, for deretter å beskrive gjennomføringen av siste runde med datainnsamling i arbeidspakkene.

Kapittel 5 er det første og mest omfattende empirikapitlet. Her tar vi for oss de sentrale elementene i LK20 og presenterer en samlet vurdering av disse ut fra vår empiri, herunder endringer i løpet av evalueringsperioden og fagvise forskjeller i vurderinger. Omtalen av de enkelte fagene er her mindre sentral enn den har vært i tidligere rapportering, nettopp for å få fram de mer evaluerende poengene.

Dette er enda tydeligere i kapittel 6, der skolene er «enheten» for analysen. Her analyserer vi betydningen av kjennetegn ved kommunene, skolene, ledelsens engasjement og profesjonsfellesskapet for implementeringen av LK20.

I avslutningskapitlet, kapittel 7, diskuterer vi funnene mer overordnet, konkluderer og kommer med noen anbefalinger, samt trekker fram noen begrensninger ved den empirien vi har samlet inn i EvaFag25.

2 Evalueringens arbeidspakker og tidligere rapporter

EvaFag25 består av fire arbeidspakker, tre empiriske og én koordinerende. Den første og mest omfattende arbeidspakken er en longitudinell dybdestudie av fem caseskoler i Sørøst-Norge. Målet var å samle data fra de samme skolene og lærerne fra 2021 og fram til 2025, men praktiske utfordringer, som lærere som slutter, har nødvendiggjort inkludering av en ny skole og flere lærere. Utvalget er basert på faktorer som skolestørrelse, kommuneøkonomi og by–land-dimensjon. Data er samlet inn gjennom intervjuer og klasseromsobservasjoner.

Delrapport 1 (Burner et al., 2022) viste at skoleledelsen spiller en nøkkelrolle i implementeringen av LK20, men at lærerne ikke alltid opplever tilstrekkelig engasjement og støtte. Lærerne beskrev en endret elevrolle, med mer kritisk tenkning og aktiv læring, spesielt i musikk og samfunnsfag. Tverrfaglighet og dybdelæring var gjennomgående temaer, men forståelsen av dybdelæring varierte. Kjerneelementene og den overordnede delen av læreplanen spilte en mindre rolle i lærernes praksis. Undervisvurdering hadde imidlertid fått økt fokus, særlig i engelsk og samfunnsfag.

Pandemien ble identifisert som en betydelig hindring for implementeringen, og lærere på små skoler følte seg ofte isolert uten tilgang til faglige fellesskap. Skolene benyttet seg av kompetansepakker og annet støttmateriell fra Utdanningsdirektoratet, men relevansen av disse varierte.

Delrapport 2 (Burner et al., 2023) viste både kontinuitet og endringer fra første runde. Lærerne ga flere eksempler på hvordan LK20 ble implementert i praksis, men det var fortsatt stor variasjon mellom fag. Musikkfaget var mest fremtredende, med lærere som ivaretok læreplanens overordnede del og brukte digitale ressurser i større grad. Lærere i engelsk og matematikk etterspurte mer kompetanse om flerspråklighet og programmering, mens samfunnsfag fokuserte på digitalt medborgerskap.

Tverrfaglighet og elevmedvirkning preget arbeidet på tvers av fag og skoler, men musikkklærere opplevde utfordringer med å samarbeide med andre fag. Matematikkundervisningen fokuserte på utforskende arbeid og problemløsning, med vekt på prosessen fremfor det definitive svaret.

Delrapport 3 (Burner et al., 2025) viste at implementeringen av LK20 hadde gått inn i en konsolideringsfase, der lærerne opplevde at læreplanen var godt innarbeidet, selv om utfordringer fortsatt eksisterte. I engelsk var det økt fokus på tverrfaglighet, undervisvurdering og elevmedvirkning, men tidspress og flerspråklighet forble utfordrende. Kunstig intelligens introduserte nye problemstillinger, særlig innen vurdering.

I matematikk ble dybdelæring og utforskende undervisning vektlagt, mens programmering fortsatt var krevende. Musikkfaget ble mer praktisk orientert, men lærerne rapporterte mangel på tid, spesialrom og instrumenter. I samfunnsfag var digitalt medborgerskap et sentralt tema, men variasjon i elevenes forutsetninger utfordret implementeringen.

På tvers av fagene var elevaktive læringsformer mer fremtredende, men implementeringen varierte mellom skoler og fag. Profesjonsfellesskapet ble igjen trukket fram som avgjørende, mens tidspress og parallelle prosjekter svekket fokuset på LK20.

Rapporten avsluttes med tolv anbefalinger for å styrke implementeringen av LK20. Blant forslagene er å øke skoleeiers engasjement, utvikle strukturer for fagutvikling, redusere tidspress og styrke tilgang til relevante ressurser. Det anbefales også å fokusere på digital kompetanse og tverrfaglighet for å oppnå læreplanens intensjoner.

Den andre arbeidspakken består av en bred spørreundersøkelse blant lærere og skoleledere, gjennomført to ganger. Første rapport ble publisert i 2023 (Møller et al., 2023), mens den andre runden ble utført i 2025. Spørsmålene ble utformet med bakgrunn i kvalitative funn fra caseskolene (Burner et al., 2022, 2023).

Spørreundersøkelsen fra 2023 viste at lærerne kjenner godt til LK20, men er delte i synet på innholdet og mulighetene for implementering. Noen setter pris på fleksibiliteten i læreplanen, mens andre etterspør mer styring. Bare en fjerdedel av lærerne rapporterte at LK20 har hatt stor innvirkning på deres undervisningspraksis. Endringer som økt fokus på dybdelæring og tverrfaglighet ble trukket fram, men hindringer som elevenes forutsetninger og tidspress ble også rapportert.

Musikkfaget utmerket seg ved å være det mest positive, med lærere som rapporterte større kjennskap til og realisering av LK20. Det var større variasjon i hvordan andre fag, som engelsk, matematikk og samfunnsfag, opplevde implementeringen. Profesjonsfellesskapet ble identifisert som den viktigste arenaen for implementering, med støtte fra kolleger, kommunen og universitetsmiljøer.

Den tredje arbeidspakken undersøkte hvordan LK20 er integrert i lærerutdanningen ved to institusjoner. Den første delrapporten (Salvesen et al., 2022) viste at LK20 stort sett ble mottatt positivt, men at implementeringen var mest tydelig i fagspesifikke planer og undervisning, og mindre i overordnede programplaner.

Samfunnsfag utmerket seg med klare koblinger til LK20 i semesterplaner og eksamensoppgaver, mens andre fag tilpasset eksisterende praksis til LK20. Tverrfaglig arbeid var begrenset, og studentene opplevde dette som en utfordring.

Kjerneelementene ble brukt på ulike måter av faglærerne, men studentene rapporterte at de i praksis hovedsakelig jobbet med kompetansemålene. Kompetansemålene gir stort handlingsrom, men kan være krevende å tolke, med unntak av matematikk, der målene er mer konkrete. Faglærerne fokuserte i liten grad på å koble overordnede perspektiver til eget fag, mens PEL-faget (pedagogikk og elevkunnskap) ivaretok denne delen.

Den andre delrapporten (Salvesen et al., 2025) viste at endringene knyttet til LK20 hovedsakelig hadde skjedd på fag- og emnenivå, med større og mindre justeringer i innhold og undervisningspraksis. Samfunnsfag hadde gjort betydelige endringer, inkludert en ny emneportefølje basert på kjerneelementene, mens matematikk fokuserte mer på programmering.

I musikk hadde kjerneelementene «lage» og «oppleve» ført til endringer i undervisningen. Engelsk hadde redusert vektleggingen av lingvistikk og inkludert temaer som motivasjon, psykisk helse og flerspråklighet. Til tross for disse endringene opplevde mange studenter et gap mellom utdanningen og praksisfeltet, der kompetansemål og læremidler ofte styrte undervisningen.

Studentene opplevde LK20 som krevende, særlig på grunn av de åpne kompetansemålene, men satte pris på handlingsrommet de ga. Kjerneelementene ble framhevet som viktige for å strukturere undervisningen, men studentene manglet ofte forståelse av sammenhengen mellom kjerneelementer og læreplanens øvrige deler. Tverrfaglige temaer fikk mindre oppmerksomhet, delvis på grunn av byråkratiske hindringer og strukturelle utfordringer. Forståelsen av dybdelæring varierte, og temaet var sjelden en del av faglige diskusjoner.

Oppsummert viser rapportene fra de ulike arbeidspakkene at LK20 stort sett er positivt mottatt, men at det fortsatt er utfordringer knyttet til helhet og sammenheng i implementeringen. Arbeidet skjer i stor grad på fag- og skolenivå, med variasjoner mellom skoler og fag. Profesjonsfellesskapet er avgjørende, men tidspress og mangel på ressurser påvirker framdriften. Lærerutdanningen har tilpasset seg LK20, men det er behov for bedre koblinger mellom teori og praksis.

3 Aktivitetsteori og implementeringsteori

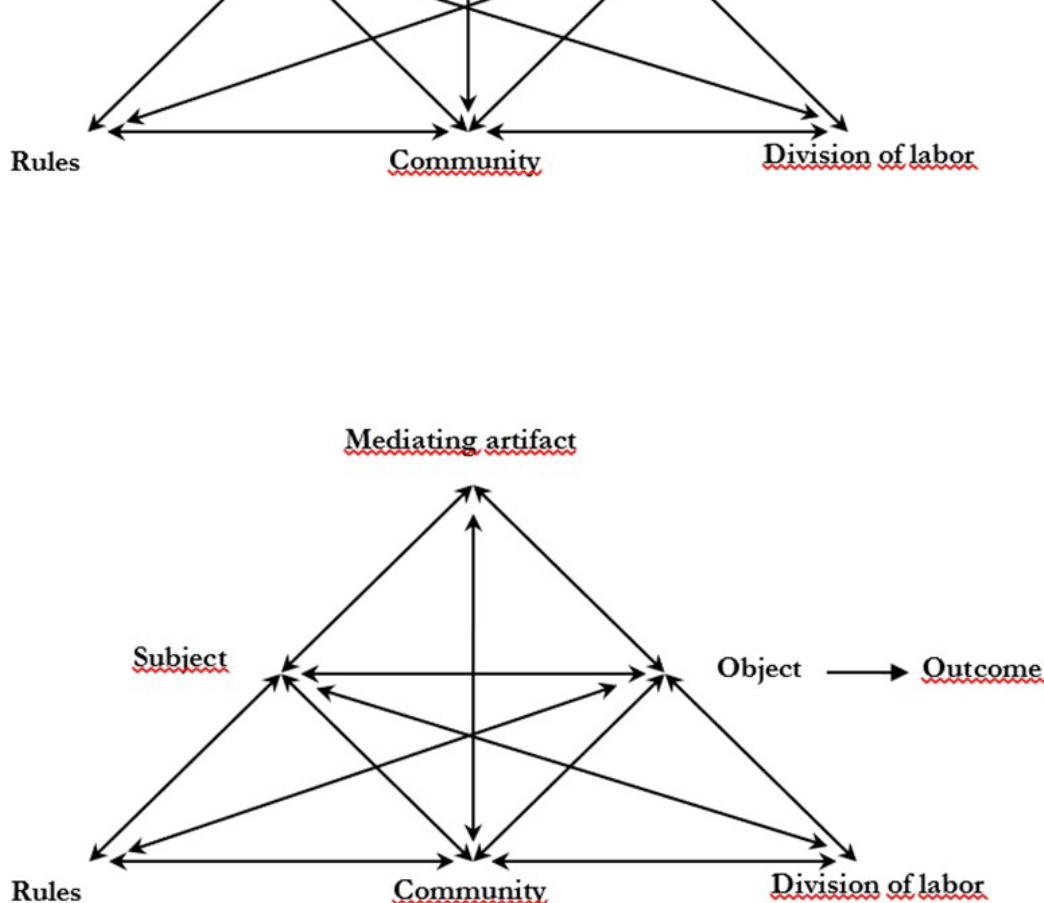
3.1 Innledning: formål, avgrensning og bruk i evalueringen

Formålet med kapitlet er todelt. For det første beskriver vi de ulike elementene i aktivitetsteorien og hvordan vi har brukt dette rammeverket for å forstå implementeringen av LK20 i norsk skole. For det andre kobler vi aktivitetsteorien med klassisk implementeringsteori. Kapitlet består av tre hoveddeler: en introduksjon til aktivitetsteoriens kjerneelementer (Burner & Svendsen, 2020; Engeström, 2000, 2001, 2010; Foot, 2014; Postholm, 2015), en oversikt over implementeringsteoriens utvikling (Damschroder et al., 2009; Domitrovich et al., 2008; Fixsen et al., 2005; Lipsky, 1980; Matland, 1995; Meyers et al., 2012; Pressman & Wildavsky, 1974; Sabatier, 1986), og en drøfting av hvordan de to teoriområdene kan supplere hverandre i analysen av LK20.

3.2 Aktivitetsteori som teoretisk og metodologisk rammeverk

I evalueringen brukes aktivitetsteori som et rammeverk for å forstå læreres profesjonelle utvikling og implementeringen av LK20 i praksis (Burner et al., 2025, s. 10–12). Aktivitetsteorien, med utspring i kulturhistorisk psykologi (Vygotsky, 1978, 1986), ser menneskelig aktivitet som situert i sosiale og kulturelle kontekster og mediert gjennom artefakter (Engeström, 1987, 2001). Teorien gir et helhetlig perspektiv på hvordan individuelle og kollektive handlinger formes og endres innen et system bestående av subjekt, objekt, regler, fellesskap og arbeidsdeling. Relasjonen mellom subjekt og objekt er sentral, hvor objektet motiverer handlingen og gir retning til aktiviteten (Foot, 2014). Artefakter – både fysiske og mentale – medierer denne relasjonen. Eksempler spenner fra læreplaner og pedagogiske prinsipper til digitale verktøy og vurderingspraksiser. Disse artefaktene har en kulturhistorisk forankring som både kan stabilisere praksis og hemme endring. Et aktivitetssystem består følgelig av flere gjensidig avhengige komponenter:

- Subjekt: Den handlende, som lærere eller lærerteam.
- Objekt: Aktivitetens mål, som implementering av LK20 med fokus på dybdelæring, tverrfaglighet og digital kompetanse.
- Medierende artefakter: Verktøy og konsepter som binder subjekt og objekt sammen, som læreplaner, digitale ressurser og vurderingspraksiser.
- Regler: Normer, lover og konvensjoner, inkludert opplæringsloven og uskrevne normer.
- Fellesskap: Aktører som deltar i aktiviteten, som elever, kolleger, skoleledelse og eksterne ressurser.
- Arbeidsdeling: Fordeling av roller og ansvar, som undervisning, vurdering og samarbeid.
- Outcome: Ønskede resultater, som elevenes læring i tråd med LK20 (Burner et al., 2025, s. 11).



Figur 1. Aktivitetssystemet (se Engeström 1987, 2000, 2001).

3.2.1 Dynamikk, spenninger og endring

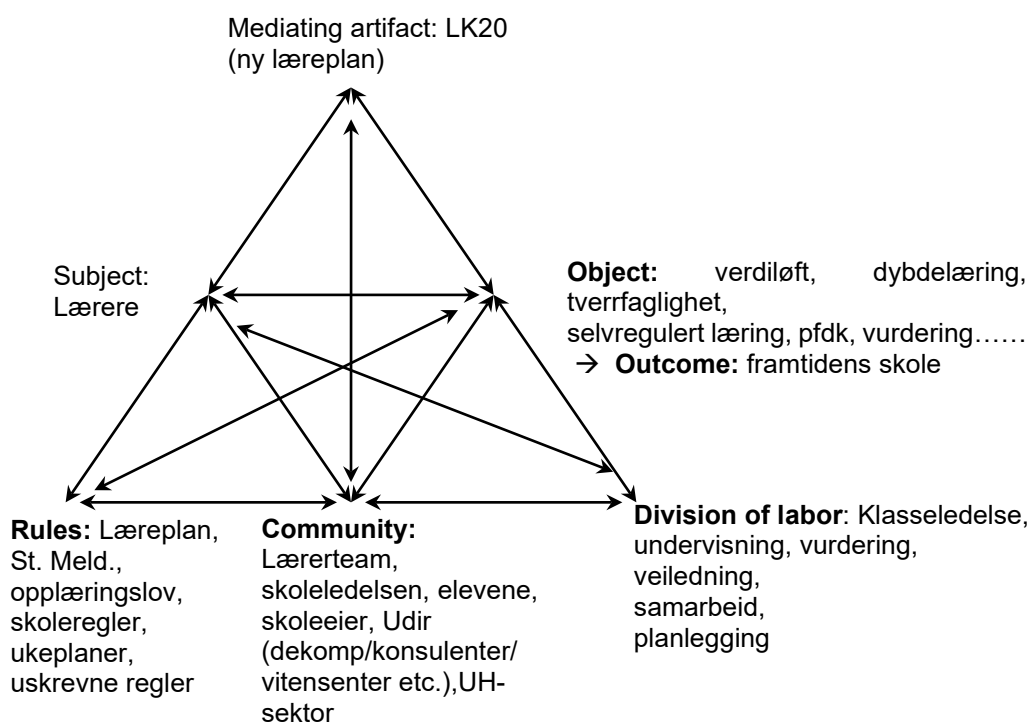
Aktivitetssystemer preges av både stabilitet og endring. Etablerte handlingsmønstre kan institusjonaliseres, mens spenninger og forstyrrelser driver utvikling. Spenninger kan være interne eller trigget av eksterne faktorer, som reformer som LK20 eller ny teknologi. Forskere har brukt aktivitetsteori til å analysere slike spenninger som endringsmotorer (Engeström & Sannino, 2010). I implementeringen av LK20 kan dette være for eksempel konflikter mellom intensjonen om dybdelæring og krav om å dekke grunnleggende ferdigheter, eller mellom tverrfaglighet og læreres tidsressurser.

3.2.2 Relevans for LK20-implementering

LK20 introduserer nye begreper som kjerneelementer, tverrfaglige temaer og dybdelæring, som krever vesentlige endringer i undervisningspraksis. Aktivitetsteorien hjelper oss med å forstå hvordan disse begrepene omsettes til praksis, og hvordan lærere navigerer mellom strukturelle rammer, lokale prioriteringer og egne vurderinger. Den gir et rammeverk for å analysere:

- hvordan lærere definerer mål (dybdelæring, vurderingskultur);
- hvilke artefakter som faktisk brukes (læreverk, digitale verktøy, metodikk);
- hvilke lokale regler og normer som påvirker implementeringen; og

- hvor spenninger oppstår (tradisjonell fagorientering vs. tverrfaglighet, vurdering for læring vs. summativ vurdering).



Figur 2. Aktivitetssystemet under kontinuerlig utvikling for EvaFag2025

3.2.3 Metodologisk betydning

Ved å bruke aktivitetssystemet som modell kan vi tydeliggjøre viktige variabler og spenninger mellom dem, og følgelig hvor barrierer kan oppstå, men også hvordan spenninger kan bidra til endret praksis. Dette gir grunnlag for å foreslå tiltak som styrker profesjonsfellesskapet og forbedrer rammebetingelsene for lærerne. Aktivitetsteorien gir også innsikt i hvordan historiske og kulturelle faktorer påvirker implementering, og vektlegger behovet for langsiktige, longitudinelle analyser av praksisendringer. For å få tak i de historiske forutsetningene har det vært viktig for forskerteamet å undersøke skoleledelsens og lærernes møte med LK20 før evalueringsprosjektet startet. Essensielt for forskere med aktivitetsteoretisk blikk er å analysere spenninger og hindringer i møte med nye artefakter (for eksempel ny læreplan) som utviklingspotensial. For å belyse reformimplementering over tid – særlig når impulsen kommer utenfra – kan det også være nyttig å supplere med implementeringslitteratur som eksplisitt beskriver prosesser, trinn, roller og kapasitet – selv om man kan argumentere for at disse to teoretiske og metodologiske tilnærminger er vanskelig å integrere. Utover i evalueringen har vi derimot sett hvordan de komplementerer hverandre, men først litt om historikken til implementeringsteori.

3.3 Implementeringsteori: utvikling, rammeverk og relevans

Implementering av utdanningsreformer er et felt som har vært gjenstand for omfattende forskning gjennom flere tiår. Den klassiske implementeringslitteraturen beskrives gjerne i tre generasjoner, som til sammen legger grunnlag for hvordan vi kan forstå dynamikken mellom nasjonal politikkutforming og lokal praksis (Lipsky, 1980; Matland, 1995; Pressman & Wildavsky, 1974; Sabatier, 1986).

Den første generasjonen hadde et klart top-down-perspektiv og forsto implementering som en lineær prosess hvor politiske mål ble omgjort til handling gjennom lover, forskrifter og styringsverktøy (Nilsen, 2015). Dersom en reform mislyktes, ble dette forklart med uklarheter i målene, utilstrekkelige ressurser eller svikt i den byråkratiske gjennomføringen.

Den andre generasjonen introduserte et mer kritisk bottom-up-perspektiv, der oppmerksomheten ble rettet mot de lokale aktørene som skulle omsette politikken til praksis. Lipskys (1980) begrep om street-level bureaucrats viste at lærere og andre frontlinjeutøvere ikke bare implementerer politikk, men også fortolker, tilpasser og i praksis er med på å utforme den. Fra dette perspektivet er implementering ikke bare en overføring av politiske intensjoner fra et sentralt nivå, men en interaktiv prosess hvor lokale kontekster, profesjonelle normer og individuelle vurderinger spiller avgjørende roller.

I tredje generasjon ble disse perspektivene forsøkt forent i helhetlige modeller som integrerer både top-down og bottom-up. Forskingen beveget seg her fra å beskrive hvorfor implementering ofte mislykkes, til å analysere hvordan den kan lykkes (Matland, 1995; Mazmanian & Sabatier, 1989; Sinclair, 2001). Dette ga rom for en mer dynamisk forståelse av implementering, strukturert i en klassisk input–prosess–output-modell der politikkinnholdet utgjør input og elevers læring representerer output. Det sentrale i den tredje generasjonen er imidlertid måten man gjennomfører selve prosessen med å realisere de politiske intensjoner i praksis.

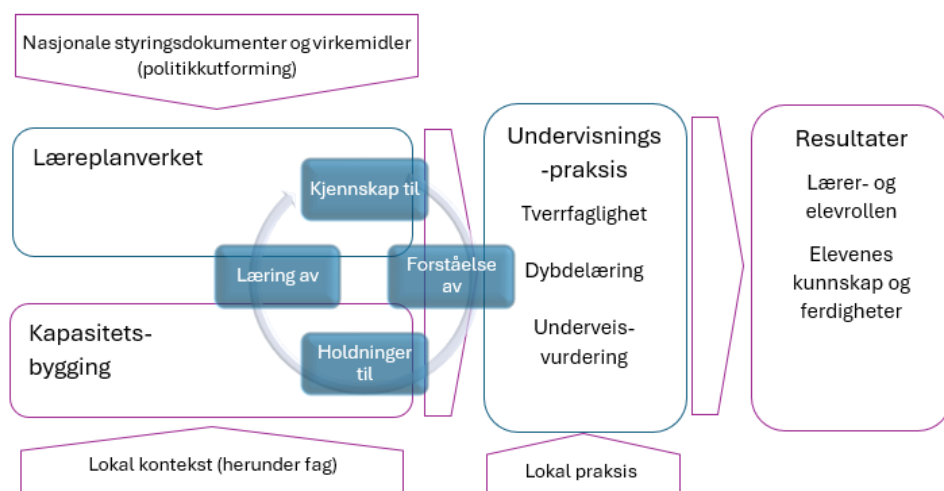
Fra 2000-tallet og fremover har implementeringsforskningen lagt stadig større vekt på prosessen og kapasiteten til de aktørene som står for gjennomføringen (Levin, 2005; Schofield, 2001). Implementering forstås i økende grad som en læringsprosess, der skolens og lærernes evne til å utvikle ny kunnskap, bygge profesjonelle fellesskap og omsette sentrale intensjoner til lokal praksis blir avgjørende. Fullan (2007) understreker i denne sammenheng at varig endring i skolen forutsetter et samspill mellom tydelige styringssignaler ovenfra og en lokal kapasitetsbygging nedenfra. Sentrale virkemidler som trekkes frem er profesjonsutvikling, støtte fra ledelse og et sterkt fellesskap blant lærere.

Denne forståelsen er relevant for å analysere implementeringen av LK20. Selv om utviklingen av læreplanverket involverte bred medvirkning fra praksisfeltet, representerer likevel det ferdige læreplanverket et klassisk top-down-initiativ i den forstand at staten har fastsatte det endelige innholdet og retningen for reformen. Planen legger tydelige føringer for blant annet tverrfaglige tema, dybdelæring og undervisningsvurdering, og utgjør dermed den nasjonale input-dimensjonen. Denne dimensjonen er supplert av ulike støtteverktøy, veiledere og ressurser som skal bidra til å oversette intensjonene til praksis. Men for at læreplanverket skal virkeliggjøres, er det avgjørende hvordan innholdet oppfattes og forstås lokalt, hva slags

holdninger skolene har til reformen og kapasitet til å lære (Levin, 2005; OECD, 2020). Implementering handler videre ikke bare om å vite hva reformen innebærer, men også om å utvikle ferdigheter og erfaringer som gjør det mulig å endre undervisningen i tråd med intensjonene.

Sett fra et botton-up-perspektiv, er lokal tilrettelegging en forutsetning for læring. Ekstern opplæring, ressurser fra skoleeiere og profesjonsutvikling bidrar til å bygge nødvendig kapasitet. Skoleledelsen har også en nøkkelrolle i å skape rom for refleksjon, sikre tid og ressurser, og bygge et klima der lærerne opplever støtte og legitimitet for å prøve ut nye tilnærminger (Fullan, 2005; Vennett & Pont, 2017). Samtidig kan en rekke faktorer hemme prosessen. Dette kan være uklart innhold i læreplanverket, svak eller utydelig skoleledelse, manglende læremidler eller knapphet på tid og ressurser. Slike barrierer kan føre til at reformen ikke får den ønskede gjennomslagskraften, selv om de nasjonale intensjonene er tydelige.

Samspillet mellom disse to dimensjonene utgjør kjernen i en modell for å forstå implementeringen av LK20. Reformen kan ikke forstås som en ren top-down-prosess, fordi dens realisering avhenger av lærernes og skolens evne til å gjøre innholdet operasjonelt. Samtidig kan den heller ikke reduseres til en bottom-up-prosess, da læreplanverket gir klare føringer og setter rammer som må følges. Det avgjørende er kombinasjonen, det vil si et læreplaninnhold som både oppleves meningsfullt og gir retning, og lokale strukturer og prosesser som bygger kapasitet til å omsette dette innholdet i undervisning.



Figur 3. Analysemodell basert på implementeringsteori

Med bakgrunn i de teoretiske perspektivene skissert over, kan LK20 forstås som et samspill mellom nasjonalt fastsatt innhold og lokale kapasitetsprosesser som inngår i en klassisk input-output-modell (figur 1). Input omfatter både læreplanverket med tilhørende støtteverktøy og av skolens og lærernes kapasitet – inkludert deres kjennskap til reformen, forståelse av innholdet, holdninger til endringen og evne til å utvikle ny praksis gjennom læring. Prosessen i modellen består av selve undervisningen der intensjoner omsettes til handling. Output kommer til uttrykk i endring i lærerrollen, elevrollen og i elevenes læringsutbytte.

3.4 Sammenstilling: komplementaritet, forskjeller og relevans for LK20

3.4.1 Forskjeller i opphav og fokus

Aktivitetsteorien kommer fra kultur-historisk læringsteori og analyserer den indre dynamikken i systemet – hvordan artefakter, strukturer og spenninger former handling. Implementeringsteori springer ut av offentlig politikk og analyserer hvordan eksterne reformer, programmer og tiltak virker inn på lokale systemer, og hvordan prosesser, verktøy og kapasitet påvirker «fidelity» og resultater. Og videre, aktivitetsteorien vektlegger endogene drivere (behov, spenninger, lokal læring). Implementeringslitteraturen vektlegger eksogene impulser (nasjonale reformer, programmer), og legger ofte til grunn at lokale systemer har innebygde stabilitetsmekanismer og motstand som må håndteres gjennom styring, opplæring og støtte. I aktivitetsteorien er spenninger dagligdagse og drivkraft for utvikling. I implementeringsperspektiver er spenninger ofte hindringer mellom reformkrav og eksisterende praksis som må overvinnes.

3.4.2 Komplementære styrker

Aktivitetsteorien er sterk på å avdekke hvordan mål, artefakter og strukturer samspiller i praksis, og hvor spenninger oppstår. Implementeringsrammeverk er sterke på å beskrive selve endringsprosessen: faser, roller, kapasitetsbygging, støtte, feedback, og balansering av kjernekomponenter og lokal tilpasning. Et nyttig integrasjonsgrep er å rette oppmerksomhet mot skolesamfunnet (community) der reformsignaler lander og oversettes til lokal praksis. Her blir nasjonale føringer en del av den lokale diskursen og som må forhandles fram i lys av eksisterende normer, strukturer og praksiser. Våre analytiske spørsmål har vært:

- Hvordan fortolkes reformens mål (object) av ulike aktører?
- Hvilke artefakter medieres lokalt (kunnskap, læreverk, digitale verktøy og samarbeidsrutiner)?
- Hvilke spenninger oppstår (for eksempel mellom tradisjon og innovasjon, mellom vurderingspraksiser)?
- Hvilke kapasitetsbyggende tiltak iverksettes (opplæring, coaching, tilbakemelding)?
- Hvordan balanseres reformens kjernekomponenter mot lokal tilpasning?

3.4.3 Oppsummering

Aktivitetsteorien kan gi et solid rammeverk for å forstå implementeringen av LK20 ved å belyse relasjonen mellom mål, artefakter og strukturer, og ved å identifisere spenninger som driver eller hemmer endring. Samtidig drar reformer nytte av implementeringsrammeverk som spesifiserer prosess, roller, kapasitetsbygging og tilbakemeldingssløyer – særlig når impulsen er eksogen og kjernekomponenter skal realiseres med en viss grad av samsvar (fidelity) og lokalt eierskap.

Det mest fruktbare analytiske grepet er derfor å kombinere aktivitetsteoriens dybdeanalyse av praksis og spenninger med implementeringslitteraturens prosess- og kapasitetsfokus. I evalueringen av LK20 har begge perspektivene blitt operasjonalisert: aktivitetsteoriens begreper for å avdekke hvordan praksis formes lokalt, og implementeringsrammeverk for å vurdere kvaliteten i prosessen – planlegging, støtte, engasjement, utførelse og refleksjon – og

for å forstå hvorfor endring skjer og hvordan den kan forsterkes. Slik kan evalueringen både forklare og forbedre implementeringen av LK20.

4 Metode

Vi har benyttet ulike metodiske framgangsmåter i de ulike arbeidspakkene, både intervjuer, observasjoner, spørreundersøkelser og dokumentstudier. Også målgruppene har variert noe. Vi har intervjuet lærere og observert dem i klasseromsituasjoner i flere omganger i arbeidspakke 1, sendt ut spørreskjema til et utvalg lærere og skoleledere på to tidspunkt i arbeidspakke 2, og intervjuet lærerutdannere og lærerstudenter, samt gjort dokumentstudier, i to omganger i arbeidspakke 3. Fokuset for evalueringen har vært realiseringen av LK20 i praksis i noen spesifikke fag; det som har skjedd i klasserommet, har følgelig vært et omdreiningspunkt. Vi har imidlertid også undersøkt hvordan lærere og skoleledere vurderer tilretteleggingen og oppfølgingen av LK20 i skolen. Evalueringen faglige fokus har medført at vi ikke har hatt elever som særskilt målgruppe, og heller ikke skoleeiere.

Nedenfor beskriver vi den siste runden med innsamling av data i de tre arbeidspakkene.

4.1 Den longitudinelle kvalitative studien av utvalgte case-skoler (ap1)

4.1.1 Utvalg skoler

For å oppnå god variasjon i datamaterialet valgte vi barneskoler ut fra kriterier om kommuneøkonomi (over/under middels), beliggenhet (sentralt/distriktstrøk), størrelse (liten, middels eller stor skole) og om skolen er lærerutdannings-skole eller ikke. Tabell 1 viser oversikt over de fem caseskolene, heretter kalt kasus 1, kasus 2, kasus 3, kasus 4 og kasus 5.

Tabell 1 Oversikt over caseskolene

	Kasus 1	Kasus 2	Kasus 3	Kasus 4	Kasus 5
Kommuneøk.	Over middels	Over middels	Under middels	Under middels	Under middels
Kommune	Sentralt	Distrikt	Sentralt	Distrikt	Distrikt
Skolestørrelse	<100	100-300	>300	>300	100-300
Lærerutdannings-skole	Nei	Nei	Ja	Ja	Nei

Kasus 1 er en liten aldersblandet skole. I kommunen arbeides det med et felles rammeverk for hele grunnskolen med fire ganger ti tverrfaglige dybdeområder. Lærere legger årsplaner ut fra rammeverket fra kommunen. Dette gir retning, men samtidig blir ting litt «låst», med fare for «overlapp» og «periodisering».

På **kasus 2** har fokuset i arbeidet deres vært tverrfaglighet og dybdelæring. Både elever og lærere utfører egne evalueringer i arbeidet med LK20. De trakk også fram at det vil være ulike typer utfordringer for de som har lang erfaring i skolen og de som er nye.

Kasus 3 har også mye fokus på tverrfaglighet og dybdelæring.

Kasus 4 ble involvert i flere andre prosjekter, bestemt på interkommunalt nivå, og måtte trekke seg ut av samfunnsfag og musikk skoleåret 2022-2023. Dermed ble det viktig å rekruttere en ny skole til prosjektet.

Kasus 5 var nytt kasus i skoleåret 2022-2023. Det har vært et fokus på å jobbe med målene om inkludering, motivasjon og mestring.

I det følgende skal vi se nærmere på hvem faglærerne er på de fem caseskolene.

4.1.2 Utvalg lærere

I de foregående delrapportene fra kasusstudien (Burner et al 2022; 2023; 2025) har vi relativt inngående beskrevet utvalget av lærere. Det ideelle ville jo vært å intervju de samme lærerne i de fire rundene med datainnsamling, men som nevnt har vi måttet gjøre tilpasninger siden noen har sluttet på den aktuelle skolen eller trukket seg fra undersøkelsen. I tredje runde ble 15 lærere intervjuet.

4.1.3 Den siste kvalitative datainnsamlingen

I denne siste runden, som ble utført fra januar til mars 2025, så ikke forskerteamet behovet for ytterligere datainnsamling på samme måte som i de tre foregående rundene, da dataene hadde nådd et metningspunkt. Klasseromsobservasjoner ble derfor utelukket i denne fjerde og siste runden med datainnsamling. Semistrukturerte intervjuer ble derimot brukt, på linje med tidligere datainnsamling, men vi gjorde én viktig endring i forhold til de tre foregående rundene. Intervjuguiden fra de andre rundene (Burner et al., 2022, 2023, 2025) ble endret til å bli mer evaluerende (se vedlegg 1). Del I av intervjuguiden speiler funnene fra tidligere år og ber læreren komme med oppsummerende og evaluerende tanker rundt implementeringen av LK20. Del II av intervjuguiden er også basert på funnene fra de tre foregående rundene, men formulert som hypoteser – påstander – som lærerne skulle ta aktiv stilling til, for eksempel at «jeg gjør som før» uansett hva som var intensjonen med LK20. De to mest generelle av disse hypotesene drøftes i avslutningen, mens de fire andre (se vedlegg) er innbakt i drøftingen i kapittel 4 og 5.

4.2 Spørreskjemaundersøkelsene (ap2)

Spørreundersøkelsen til lærere og skoleledelse ble gjennomført i to faser. Den første ble gjennomført høsten 2022 (oktober/november) og den andre våren 2025 (april/mai). Undersøkelsen fra 2022 er nærmere omtalt i Møller mfl. (2022). Formålet med undersøkelsen i 2025 var å sammenligne utviklingen over tid og derfor gjennomføre en identisk undersøkelse som i 2022. Det ble likevel gjort noen mindre tilpasninger av spørreskjemaet i 2025. For det første ble enkelte av spørsmålene om ekstern kompetanseheving kuttet ut. For det andre ble spørrebatteriet om elevrollen endret. For det tredje ble det foretatt mindre justeringer av spørsmålsformuleringene for å tilpasse teksten til tidspunktet for gjennomføringen av undersøkelsen.

I den første runden av spørreundersøkelsen var det bare 23 prosent av respondentene som svarte på undersøkelsen (N=1116). I undersøkelsen fra 2025 var svarprosenten på 24 prosent (N=1305). Dette inkluderte også respondenter fra den første runden. Blant dem svarte 35 prosent i den andre runden (N=339). Blant de nye respondentene var svarprosenten 22 prosent (N=966). De fleste i utvalget fra 2025 er derfor nye respondenter. Selv om det samlet sett er 1305 respondenter som har svart på undersøkelsen, er det en god del som bare har svart på et fåtall av spørsmålene, dvs. at de har gitt ufullstendige svar. Dersom vi utelukker dem som kun har svart på de innledende spørsmålene og få eller ingen av spørsmålene om

LK20, sitter vi igjen med et utvalg på 1055 respondenter. Legger vi dette tallet til grunn, har vi en svarprosent på 20 prosent.

Tabell 2 Antall svar på hele/store deler av undersøkelsen og antall svar på innledende spørsmål i undersøkelsen

	Fullstendige svar	Ufullstendige svar	Totalt
Lærere	503	338	841
Skoleledelse	195	6	201
Begge deler	10	3	13
Totalt	708	347	1055

Av de 1055 respondentene som har svart på hele eller større deler av undersøkelsen, er det i alt 841 lærere og 201 respondenter fra skoleledelsen. Vider er det 13 som oppgir at de både er lærer og en del av skoleledelsen.

Tabell 3 Antall svar på spørreundersøkelsen fordelt etter fag

	Fullstendige svar	Ufullstendige svar	Totalt
Engelsk	114	63	177
Matematikk	224	167	391
Samfunnsfag	67	41	108
Musikk	47	17	64
Andre fag	40	26	66
Ikke svart	21	27	48
Totalt	513	341	854

Et av formålene med undersøkelsen har vært å belyse erfaringene med LK20 sett ut fra de ulike fagenes ståsted. I evalueringen har vi lagt vekt på å belyse dette med bakgrunn i erfaringene fra engelsk, matematikk, samfunnsfag og musikk. På barneskolen er det imidlertid vanlig at lærere underviser i flere fag. I undersøkelsen ba vi derfor lærerne først oppgi hvilke fag de underviste i, og dernest velge å svare på undersøkelsen med utgangspunkt i erfaringene med undervisning i engelsk, matematikk, samfunnsfag eller andre fag. Tabell 3 viser antall svar fordelt på de ulike fagene og på hvorvidt det er fullstendige eller ikke fullstendige svar. I denne tabellen inngår ikke skoleledelsen. Det er videre 48 av respondenter som ikke har valgt å svare på spørsmålet om konkret fag de underviser i.

Tabell 4 Fordeling av populasjon og utvalg av skoler fordelt etter antall elever på skolen (1-7 trinn)

	Populasjon	Utvalg
7- 25 elever	8 %	3%
25-50 elever	12 %	6 %
51-100 elever	16 %	12 %
Mer enn 100 elever	64 %	79 %

I tabellen over har vi undersøkt skjevheter i utvalget ved å sammenligne skolestørrelsen målt etter antall elever på 1-7 trinn i populasjonen av alle skoler i landet, og i det utvalget av skoler som inngår i undersøkelsen. I populasjonen inngår det i alt 2176 skoler, mens det i utvalget inngår 373 skoler.¹ Resultatene viser at lærerne som svarer på undersøkelsen, gjennomgående er ansatt på større skoler sammenlignet med populasjonen. Mens det i utvalget er 79 prosent av lærerne som er ansatt på skoler med mer enn 100 elever, er tilsvarende andel i populasjonen 64 prosent. Dette er den samme skjevheten som vi fant i den første runden av undersøkelsen.

I den første runden av undersøkelsen fant vi også at lærerne i utvalget var eldre enn i populasjonen. Det betyr at de yngste lærerne er underrepresentert i utvalget. Mens andelen lærere opp til og med 29 år utgjør 21 prosent i populasjonen, utgjør de bare 5 prosent i utvalget. På den andre siden er det spesielt lærere i aldersgruppen 50 til 59 år som er overrepresentert. I populasjonen utgjør denne gruppen 20 prosent, mens den utgjør 38 prosent i utvalget. Vi har derfor valgt å vekte utvalget etter alder. I rapporten fra den første undersøkelsen i 2022 er det gjort en nærmere diskusjon av mulige årsaker til den skjeve aldersfordelingen og mulige konsekvenser (Møller et al., 2022).

I denne rapporten presenteres mange av resultatene i den løpende teksten og ikke i tabeller. Tabellene som er grunnlag for beskrivelsene, finnes i tabellvedlegget.

4.3 Undersøkelsen av to lærerutdanningsinstitusjoner (ap3)

I evalueringen av lærerutdanningsinstitusjonene er det laget to delrapporter (Salvesen et al., 2022 og Salvesen et al., 2025). I disse rapportene er metode og datainnsamling grundig beskrevet. I evalueringen har vi valgt ut en UH-institusjon som er stor og ligger sentralt og bynært (UH 1), og en mindre UH-institusjon (UH 2) som er plassert mer distriktsnært.

Evalueringen baserer seg på dokumentanalyse og intervjudata. Dokumentene omfatter programplaner for grunnskolelærerutdanningen 1–7 ved de to UH-institusjonene. Videre er planer på fagnivå sentrale i datamaterialet. Vi har tatt utgangspunkt i emneplaner, semesterplaner og eksamen for de ulike fagene. Intervjuer og gjennomgang av dokumenter ble gjennomført henholdsvis studieåret 2021/2022 og studieåret 2024/2025.

Dokumenter og intervjuer på fagnivå ble fordelt mellom de ulike institusjonene: musikk og engelsk på UH 1 og samfunnsfag og matematikk på UH 2. Når det gjelder dokumenter på fagnivå, etterspurte vi de sist gjeldende dokumentene for faget. Når det gjelder emneplaner, har vi sett på de første 30 studiepoengene innenfor faget.

I evalueringen har vi intervjuet programledere og praksisledere for grunnskolelærerutdanningen ved de to institusjonene. Ved begge institusjonene var det endringer i personalet – henholdsvis programleder på UH 1 og praksisleder på UH 2. Det ble gjennomført gruppeintervjuer av faglærerne. På grunn av endringer i fagstaben var det ikke de samme gruppene som ble intervjuet i begge rundene, men i alle fire fagene var fagkoordinator representert. Det ble også gjennomført gruppeintervjuer med studenter. Studentene var 4. og

¹ Tall på skolestørrelse er hentet fra GSI (Grunnskolens Informasjonssystem). Skoler med mindre enn 7 elever er tatt ut.

5. årsstudenter, altså studenter som snart var ferdige med sin utdannelse og klare for å bruke LK20 i sin lærergjerning. I den siste runden var det vanskelig å rekruttere studenter til intervju ved UH 1 (musikk og engelsk).

Totalt har vi intervjuet 47 informanter som fordeler seg på følgende måte:

Tabell 5 Fordeling av informantene

År	Studie -praksisledere	Faglærere	Studenter
21/22	4	11	11
24/25	4	12	5

5 Hva har skjedd i fagene fem år etter innføringen av LK20?

Med LK20 fikk vi en ny læreplanstruktur som videreførte flere av prinsippene fra LK06, men innførte blant annet nye sentrale områder og begreper. Målet var en læreplan som bidrar til en tydeligere sammenheng mellom formålsparagrafen og læreplanverket, og mellom de ulike delene av læreplanverket. Læreplanene for de ulike fagene var òg for omfattende, og ga lite tid til dybdelæring. LK20 skal også gi gode rammer og retning for lokalt læreplanarbeid og vurdering, og for valg av innhold og aktiviteter. Noen begreper fremstår som nye og sentrale og synliggjør på mange m ter intensjonene i LK20. Oppsummert kan vi si at begrepene verdiløftet, dybdelæring, kjerneelementer og tverrfaglige tema karakteriserer det nye som bringes inn med LK20.

I dette kapitlet trekker vi inn funn fra både case-studiene av skoler og den landsdekkende surveyen til lærere og skoleledere, samt - der relevant - funn fra studien av lærerutdanningsinstitusjonene. Nedenfor drøfter vi de ulike nøkkelbegrepene i LK20 hver for seg forstått som særskilte elementer i LK20. Disse elementene kan i noen sammenhenger forstås som virkemidler (som dybdelæring, tverrfaglige tema, mm) og i andre sammenhenger mer som perspektiver/intensjoner (elevrollen, verdiløft mm). For hvert element er det flere dimensjoner som belyses: 1) opprinnelig intensjon med innføringen; 2) læreres holdninger, om det tas i bruk og hvordan det brukes; 3) endring over tid; og 4) variasjoner mellom fag. Denne strukturen innebærer at vi i like stor grad foretar en felles vurdering av de ulike elementene på tvers av fagene, som en vurdering av hvordan de spiller seg ut i det enkelte fag. Hensikten har vært å få en mer samlet og evaluerende framstilling av prosjektets resultater.

5.1 Innføring av kjerneelementene

Innføring av kjerneelementer i de enkelte fagene har hatt som formål å prioritere mellom faglig innhold i fagene for å unngå stofftrensning. Samtidig skal kjerneelementene danne en ramme for utforming av kompetansemålene i fagene. I Meld. St. 28 (2015-2016) står det at kjerneelementer skal gjøre det enklere å begrunne og formulere færre og tydeligere mål i det enkelte faget. I tillegg står det at kjerneelementene skal «gjøre det enklere å begrunne hvorfor noe faglig innhold ikke tillegges vekt i læreplanen, slik at det blir mulig å redusere fagenes omfang».

5.1.1 Forståelsen av innholdet i og bruken av kjerneelementene

I de kvantitative spørreundersøkelsene inngår et eget spørrebatteri om kjerneelementene. Dette spørrebatteriet består av sju påstander om kjennskap til, forståelse av, vurdering av og bruk av kjerneelementene. Det samme spørrebatteriet ble brukt både i undersøkelsen i 2022 og 2025. Nedenfor rapporteres bare tallene fra 2025.

De aller fleste lærerne oppgir at de kjenner til og har en klar forståelse av innholdet i fagenes kjerneelementer. Seksti prosent av respondentene er helt enige i at de kjenner godt til kjerneelementene, mens 34 prosent er delvis enige. Det er altså bare unntaksvis at lærerne ikke kjenner til kjerneelementene. Tilsvarende oppgir de fleste at de helt eller delvis forstår fagets kjerneelementer.

Respondentene er også positive til påstandene om kjerneelementenes innhold. Totalt 34 prosent er helt enige i at kjerneelementene på en god måte beskriver sentrale kunnskapsområder i faget, mens 51 prosent er delvis enige. Samtidig er det også noen som opplever kjerneelementene som uklare (11 prosent er helt enige og 36 prosent delvis enige) og at de ikke dekker fagets bredde (11 prosent er helt enige og 35 prosent delvis enige). De fleste mener også at kjerneelementene kommer til uttrykk i fagets kompetansemål (75 prosent er helt eller delvis enige). I tillegg til spørsmålet om selve innholdet i kjerneelementene, inneholder spørrebatteriet også en påstand om lærernes bruk av kjerneelementer i planleggingen av undervisningen. Her svarer 29 prosent at de er helt enige i at de bruker fagets kjerneelementer i planleggingen, mens 51 prosent svarer at de delvis er enige i denne påstanden.

I de kvalitative case-studiene er tilbakemeldingen noe mer forbeholden; i løpet av fire år med datainnsamling har vi funnet at kjerneelementene i varierende grad brukes aktivt i planleggingen av undervisning, og heller ikke i videre pedagogisk praksis. I stedet er lærerne mer opptatt av læreplanens overordnede del, og de enkelte kompetansemålene i sitt arbeid. I tillegg er det tydelig at ikke alle kjerneelementene er fullt ut tolket, internalisert eller operasjonalisert av lærerne. Et illustrerende eksempel er kjerneelementet «modellering og anvendelser» i matematikk, som i løpet av de fem årene med LK20 ikke har blitt nevnt i læreres beskrivelser av egen praksis. Når lærere har blitt spurt direkte om dette kjerneelementet, har ulike tolkninger kommet frem som skiller seg fra definisjoner i LK20 eller forskningslitteratur. Forskning har påpekt at modellering som kjerneelement ikke er helt tydelig i LK20, verken når det gjelder hvordan man skal forstå og jobbe med det (Berge & Bolstad, 2019). I likhet med vår studie, fant Helder (2024) at matematikklærere i barneskolen har ulike tolkninger av matematisk modellering, som f.eks. at det betyr å løse en oppgave for elevene (dermed modellere for elevene) som de skal så gjenta med en annen oppgave. Her må det understrekes at matematisk modellering ikke har vært et sentralt tema i lærerutdanningen tidligere, og lærerne har dermed liten erfaring med det. Lignende funn finnes i internasjonal forskningslitteratur (Biembengut & Hein, 2010; Borromeo Ferri & Blum, 2013; Maass & Engeln, 2018), der anbefalingen er at lærerne trenger støtte og veiledning i å forstå og gjennomføre modellering i undervisningen (Borromeo Ferri & Blum, 2010; Niss, Blum & Galbraith, 2007; Maass & Engeln, 2018).

Også i andre fag forekommer det en varierende kjennskap til hva fagets kjerneelementer faktisk er. I musikk trekkes sårbarheten til små fag med mangelfulle profesjons- og fortolkningsfellesskap fram som en forklaring på manglende omforent forståelse av kjerneelementene. Samtidig har vi altså sett at dette gjelder også større fag som matematikk. Mens en samfunnsfaglærer rapporterte at det er krevende å se forskjellen på kjerneelementene og overordnet del fordi det er overlapp mellom disse. Denne kompleksiteten gjør at læreren er pragmatisk med hensyn til hvordan hen navigerer læreplanens forskjellige nivåer for å legitimere undervisningen. I engelsk er det særlig kompetansemålene som gjør at kjerneelementene oppleves som noe overflødige, siden disse anses av lærerne å være en naturlig integrert del av kompetansemålene.

Vi gjenfinner denne usikkerheten også i den kvantitative undersøkelsen, der nesten halvparten av lærerne oppgir at de helt eller delvis opplever kjerneelementene som uklare. Samtidig viser resultatene at 80 % av lærerne sier at kjerneelementene helt (22 %) eller delvis (47 %) brukes i planleggingen av undervisningen. Dette kan tyde på at kjerneelementene har en viss

tilstedeværelse i lærernes arbeid, men at de ikke nødvendigvis oppleves som tydelige eller sentrale. I de kvalitative casestudiene nyanserer bildet noe. Her ser vi at lærerne i større grad viser til kompetansemålene som styrende for undervisningsplanleggingen, mens kjerneelementene i mindre grad fremstår som konkretisert og tydelig integrert i praksis. Dette kan indikere at kjerneelementene i liten grad fungerer som en aktiv referanseramme i det daglige arbeidet med læreplanen. Avviket mellom de to datakildene kan delvis forklares metodisk. I spørreundersøkelsen kan det være at lærere i stor grad krysser av for «delvis» bruk fordi de husker at kjerneelementene har vært nevnt eller omtalt, uten at de nødvendigvis har hatt en stor innflytelse på planleggingen av undervisningen. Når vi går dypere inn i casematerialet, ser vi altså at kjerneelementene ofte er lite framtrædende i den praktiske innrammingen av undervisningen.

Det synes videre å være en forskjell mellom praksisfeltet i skolen og i lærerutdanningene, der kjerneelementene synes å ha fått betydelig mer oppmerksomhet i utdanningsinstitusjonene (Salvesen m.fl. 2025). Kjerneelementene har fått en tydelig rolle i faglig arbeid. Beskrivelsene av kjerneelementene er med å tydeliggjøre og strukturere fagene, ifølge faglærerne. Innenfor for eksempel matematikkdiraktisk forskning har det lenge vært økt fokus på prosessene som kjerneelementene representerer. Det har vært en bevisst bevegelse bort fra en del av det tradisjonelle «oppgaveparadigmet» (Skovsmose, 2003) eller «oppgavediskursen» (Mellin-Olsen, 1990), hvor matematikk primært forstås som arbeid med regneoppgaver med ett riktig svar og «to streker under svaret», og over mot en mer variert undervisning med vekt på blant annet utforskning (f.eks. Artigue & Blomhøj, 2013), modellering (f.eks. Niss & Blum, 2020; Steffensen & Kasari, 2023), kritisk kompetanse (f.eks. Skovsmose, 1994; Kacerja et al., 2017), matematiske samtaler (f.eks. Herheim & Johnsen-Høines, 2016), resonnering og bevis (Stylianides, 2007; Gustavsen & Hofmann, 2023). Disse elementene kombineres også med de grunnleggende ferdighetene. Denne utviklingen kan være en forklaring på hvorfor lærerutdanningene i større grad har tatt til seg og arbeidet med kjerneelementene sammenlignet med grunnskolen.

5.1.2 Forskjeller mellom fagene

Svarene fra lærerne i de ulike fagene viser relativt små forskjeller når det gjelder kjennskap til og forståelse av fagets kjerneelementer. Det er imidlertid større variasjoner mellom fagene i vurderingene av selve innholdet i kjerneelementene. Lærere i matematikk og musikk uttrykker gjennomgående mer positive holdninger til innholdet enn lærere i engelsk og samfunnsfag. Musikkklærerne skiller seg særlig ut ved i liten grad å oppfatte kjerneelementene som uklare. De rapporterer også i større grad enn lærere i andre fag at kjerneelementene er tydelig integrert i fagets kompetansemål.

Den variasjonen finner vi også i våre case-skoler der særlig engelsklærerne er mest kritiske og musikkklærerne mest positive. For engelsklærerne virker kjerneelementene fremmed som begrep. Å kommunisere, lese og skrive på engelsk er en såpass integrert del av faget at det oppleves kunstig for lærerne å tenke på kjerneelementer som noe annet enn selve faget – og dermed en del av alle kompetansemålene. Ofte forbinder engelsklærerne kjerneelementer med mer konkrete temaer fra kompetansemålene, for eksempel flerspråklighet (Burner et al., 2022, 2023, 2025).

For musikkfaget har endringene fra LK06 sine hovedområder til LK20 sine kjerneelementer ført til at musikkfaget har blitt profilert som et mer praktisk og samfunnsmessig orientert fag

(se også Borgen et al., 2023a, s. 55-62). Det kan synes som at de to første kjerneelementene, «utøve» og «lage» musikk, har størst betydning for det konkrete arbeidet til lærerne. De to siste kjerneelementene, oppleve musikk og kulturforståelse, kommer mer i bakgrunnen. Disse blir mer som konsekvenser eller resultater av det praktiske arbeidet med å utøve og lage musikk. Særlig kommer dette til uttrykk når lærerne forteller om hvordan musikkfaget har blitt et mer praktisk fag som en konsekvens av LK20. Dette understrekes og i rapporten fra UH-institusjonene (Salvesen et al., 2025) der faglærerne i musikk viser til hvordan kjerneelementbeskrivelsene «lage» og «oppleve» musikk har påvirket de faglige fokusene.

Kjerneelementet «kulturforståelse» trekkes inn i noe grad, særlig hos dem som vektlegger å sette musikken inn i en samfunnsmessig kontekst. Det generelle inntrykket er at kjerneelementene oppleves som en positiv dreining i faget, fra et mer musikkfag-språk til en mer hverdagslig språkdrakt og med større tyngde på praktisk arbeid og en mer aktiv elevrolle. Et eksempel kan være hvordan «komponere musikk» (LK06) har blitt til å «lage musikk» (LK20).

For samfunnsfag har LK20 medført betydelige endringer i fagets oppbygging og sammensetninger sammenlignet med LK06; samfunnsfaget har gått fra å være et fag bestående av tre fagområder til å bli et integrert fag som bygger sammen nåtidige, historiske og geografiske forhold. Samtidig, forskjellen mellom kjennskap til, forståelsen av og bruken av kjerneelementene, som vi så i spørreundersøkelsen (jfr. også Møller m.fl. 2023), kan peke mot at kjerneelementene i mindre grad former den konkrete undervisningen i samfunnsfaget på barneskolen, men at de samtidig er med på å forme lærernes forståelse for faget.

Innføring av kjerneelementene som en del av LK20, har kanskje hatt størst betydning i matematikkfaget. Blant annet utforsking som kjerneelement er fremtredende i læreres intervjuer. Det er kanskje ikke så rart i og med at verbet «å utforske» dukker opp i flere kompetansemål for hvert trinn i matematikk. Ofte blir utforsking i de kvalitative dataene våre sett i sammenheng med samtaler og muntlighet i matematikk, som kan knyttes til kjerneelementet «representasjoner og kommunikasjon». Det siste har fått et større fokus som følge av LK20. Utforsking blir samtidig sett på som utfordrende for noen elevgrupper, slik som de elevene som ikke er vant til denne arbeidsmåten fra tidligere skolegang, noe som var spesielt synlig de første årene med LK20 (Burner et al., 2022; 2023). Det blir i tillegg nevnt at utforskning kan være vanskelig å vurdere, og at elever må bli lært opp til å jobbe utforskende og stå i den prosessen; elevutholdenhet blir påpekt som en nøkkel her. Dette siste gjelder også resonnering og argumentasjon.

Noen kjerneelementer som utforsking og kommunikasjon har altså fått en betydning og plass i matematikkundervisningen, mens andre kjerneelementer er mindre fremtredende. Slik det er nå, er det mulig å bruke den digitale læreplanviseren til hvert trinn for å finne sammenheng mellom kompetansemål og kjerneelementer, men denne sammenhengen er fortsatt opp til lærerne å tolke. For eksempel er et kompetansemål etter 5. trinn å «utvikle og bruke ulike strategier for regning med positive tall og brøk og forklare tenkemåtene sine» knyttet til kjerneelementet «modellering og anvendelser» i den digitale læreplanviseren. Samtidig, hvordan denne tilknyttingen kan se ut eller gjøres i praksis, er det ikke noe informasjon om eller eksempler på.

5.1.3 Endring over tid?

Når vi sammenligner resultatene fra de kvantitative undersøkelsene i 2022 og 2025, finner vi at en like stor andel oppgir at de kjenner til og forstår innholdet i kjerneelementene. Samtidig er det en nedgang i andelen som er positive til innholdet i kjerneelementene. For eksempel var 37 prosent helt eller delvis enig i at kjerneelementene var uklare i 2022, mens tilsvarende andel i 2025 var 47 prosent. Det er også en noe større andel i 2025 som mener at kjerneelementene ikke definerer fagets bredde. Samtidig er det en nedgang i andelen som oppgir at de bruker kjerneelementene i planleggingen av undervisningen (80 prosent i 2022 og 70 prosent i 2025). Når noen av lærerne fire år etter implementeringen av LK20 fortsatt har dårlig kjennskap til deler av kjerneelementene, eller opplever de som til dels unødvendige og overlappende andre elementer i LK20, kan det ses som en understreking av at kjerneelementene framstår med varierende relevans i planleggingene av undervisningen. Siden kjerneelementene forstås som et helt sentralt element i LK20, så er det følgelig nødvendig å støtte lærerne i å se relevansen og ikke minst støtte deres videre arbeid med kjerneelementene i de ulike fagene.

5.1.4 Oppsummering

Samlet sett viser resultatene fra de kvantitative spørreundersøkelsene at lærerne generelt har god kjennskap til og forståelse av kjerneelementene, men det er en økende andel som opplever dem som uklare og ikke dekkende for fagets bredde. Samtidig er det en nedgang i bruken av kjerneelementene i undervisningsplanleggingen fra 2022 til 2025. Disse funnene bekreftes i de kvalitative case-studiene i skoler. Lærerne kjenner til kjerneelementene, men de blir i varierende grad brukt, og det kan se ut som de har blitt mindre framme i tenkesettet til lærerne i løpet av de 4-5 år med implementering av LK20. Det er engelsklærerne som er mest kritiske, mens musikk lærerne er mest positive.

Empirien om kjerneelementene er følgelig noe ambivalent, både med tanke på forskjellen mellom fag og forskjellen mellom spørreundersøkelsene og case-studiene. Spørreundersøkelsene viser jo en rimelig god kjennskap til kjerneelementene blant lærerne, at de oppfattes som at de til dels favner fagenes egenart, samtidig som de i mindre grad blir brukt eksplisitt i planleggingen av undervisningen. Case-studiene understreker at kjerneelementene i begrenset grad brukes eksplisitt i fagene, og lærerne har noe ulik forståelse av hva begrepet kjerneelement innebærer. Når lærerne i spørreundersøkelsene angir rimelig god kjennskap, mens man i case-studiene finner en varierende kjennskap, kan som nevnt en forklaring være at man i en spørreundersøkelse krysser av for «helt eller delvis enig», men med noe uklar forståelse av hva en sa seg enig i. En annen forklaring er at man finner at kompetansemålene (engelsk) eller overordnet del (samfunnsfag) som komplementære/dekkende for kjerneelementene, eller at de implisitt har blitt en del av fagforståelsen (samfunnsfag og matematikk). Ved UH-institusjonene vi har sett på, har kjerneelementene fått en tydelig rolle i faglig arbeid.

Gitt at kjerneelementene skal ha en sentral rolle i å definere faget og derigjennom prioritere mellom faglige tema, kan den noe negative utviklingen forstås på to måter. Den ene er at kjerneelementene ikke er tilstrekkelig godt nok definert, og den andre er at skolene lokalt ikke i tilstrekkelig grad har lagt vekt på å belyse nytten av kjerneelementene i planleggingen av undervisningen. Om det er slik at det er det som er omtalt som bakkebyråkratene (Lipsky 1980), i dette tilfellet lærerne, sin uklare forståelse som er «problemet», og at innholdet er rimelig klart, så er det formidlingen fra plan til praksis som er utfordringen. Det at

kjerneelementene synes mer framtreddende i lærerutdanning vil jo bøte på dette på sikt. Men en kan også spørre som om det her er fagvise forskjeller som en burde tatt høyde for: At man for eksempel kunne nedtonet disse i engelsk der de i stor grad overlappes av kompetansemålene, eller anses som unødvendig siden de kun beskriver noe som uansett praktiseres i faget (f.eks. «arbeid med engelskspråklige tekster»). Men at man la større innsats i å implementere disse mer eksplisitt i matematikk som en klar dreining i den matematikkdirigerte forståelsen.

Nå kan en jo spørre seg om det er slik at kjerneelementene konkret skal gjenfinnes i undervisningsplanene m.m., eller om det mer slik at de skal forme lærerens grunnleggende forståelse av faget. Samtidig skal de legge rammer for utformingen av kompetansemålene, samt legge føringer for prioriteringer av det faglige innholdet. Sett i lys av dette, er det rimelig å konkludere med at innføringen av kjerneelementene som en helt sentral del av LK20, i varierende grad har lyktes.

5.2 Vurdering og operasjonalisering av kompetansemålene

NOU 2015:8 foreslo å beholde kompetansemålene i LK20, men redusere antall mål. Hovedbegrunnelsen var å redusere stofftrengselen i fagene. Utvalget pekte samtidig på at færre mål betyr mer overordnede mål og at man derfor overlater mer til skolen og lærerne. Anbefalingene ble også støttet i Meld. St. 28. (2015-2016) der det fremgår at færre kompetansemål vil bidra til at læreplanene blir mindre omfattende, og at det igjen legger bedre til rette for dybdelæring og progresjon i læringen. I meldingen står det samtidig at det å definere kjerneelementer (jfr. over) også vil bidra til en prioritering og unngå stofftrengsel i opplæringen.

5.2.1 Vurdering av kompetansemålene

Den kvantitative spørreundersøkelsen viser at en stor andel av lærerne er positive til kompetansemålene. Omtrent $\frac{3}{4}$ av lærerne er helt enig i påstanden om at kompetansemålene gir en god beskrivelse av forventet læringsutbytte og at de gir en god beskrivelse av hva slags ferdigheter elevene skal mestre. Samtidig oppgir 9 av 10 at kompetansemålene gir et tilstrekkelig handlingsrom. En stor del oppgir også at de helt eller delvis bruker kompetansemålene når de planlegger undervisningen (84 prosent). Andre påstander i spørrebatteriet viser imidlertid at dette bildet må nyanseres. Svarene på påstanden om at kompetansemålene er for generelle til at de kan brukes i praksis, viser at 25 prosent er helt enig og hele 40 prosent er delvis enig. Tilsvarende er det 12 prosent som er helt enig i at kompetansemålene ikke dekker fagets bredde og 30 prosent som er delvis enig denne påstanden. Det er også bare 64 prosent som er helt eller delvis enig i påstanden om at kompetansemålene gir et godt grunnlag for å vurdere elevene i fagene.

Disse litt tvetydige resultatene kan, med støtte i de kvalitative case-studiene, forklares på den ene siden med at de mer generelle kompetansemålene i LK20 oppleves som positive fordi de åpner for mer fleksibilitet og muligheter til å tilpasse undervisningen. På den andre siden kan de mer generelle målene også føre til mer usikkerhet om hvordan de konkret skal tolkes og operasjonaliseres. Det er med andre ord grunn til å tro at det positive med friheten som kompetansemålene gir, har en bakside med større usikkerhet, blant annet ved at det blir mer utfordrende å vurdere elevenes måloppnåelse, noe som utdypes nedenfor.

Generelt kan vi si at i case-studien framheves kompetansemålene som omdreiningspunktet for og i sentrum av undervisningen og LK20. Reduksjonen og konsentrasjonen av målene oppfattes positivt da det gir mulighet for mer dybdelæring. Fokus på færre emner over lengre tid bidrar også til dybdelæring, som for eksempel konsentrasjon om brøk i 5. klasse i matematikk. Dette gir lærerne større frihet til å organisere undervisningen ut ifra behov i elevgruppen. Også engelsklærerne er godt fornøyde med at det er færre kompetansemål i forhold til LK06, og at elevene får lenger tid til å jobbe med ulike temaer (Burner et al., 2022, 2023, 2025).

Samtidig er det noen lærere, blant annet i musikk og til dels samfunnsfag, som forteller at kompetansemålene oppleves som for vide og lite konkrete, noe som åpner for svært ulike praksiser. Informanter peker på noen mulige konsekvenser som for eksempel at det er mulig å undervise på samme måte som før innføringen av LK20. Ved flere anledninger har enkelte samfunnsfaglærere etterlyst mer konkrete og spesifikke kompetansemål, særlig i historiedelen av faget. Her oppleves de nåværende kompetansemålene som for vage. Generelle kompetansemål krever også tolkning, noe som kan både være ressurskrevende og utfordrende, som for eksempel målet om utforskning i matematikk og engelsk.

Nedenfor skal vi drøfte nærmere de fagvise forskjellene og avslutte denne delen med en observasjon fra spørreundersøkelsen: Selv om mange av lærerne *både* er positive og samtidig gir uttrykk for en viss skepsis, ser vi også en viss polarisering mellom de som gjennomgående er positive til LK20 og de som gjennomgående er mer skeptiske.

5.2.2 Variasjon mellom fagene

I spørreundersøkelsen finner vi at lærerne i de ulike fagene vurderer kompetansemålene noe ulikt. I alle fagene opplever de fleste lærerne at kompetansemålene gir et tilstrekkelig faglig handlingsrom. Alle opplever med andre ord stor grad av frihet. Synspunktene er mer delt når det gjelder påstandene om at kompetansemålene gir en god beskrivelse av forventet læringsutbytte og av hva slags ferdigheter elevene skal mestre. Her finner vi at lærerne i matematikk er mest positive (mest enig i påstandene), mens lærerne i samfunnsfag er mest negative. Dette mønsteret gjenspeiler seg også i svarene på påstanden om at kompetansemålene ikke dekker fagets bredde. Her ser vi at lærerne i samfunnsfag er langt mer enig enn lærerne i de tre øvrige fagene. Lærere i musikkfaget er også noe mer skeptisk til kompetansemålene, men ikke i like stor grad som lærere i samfunnsfag. Det som skiller lærerne i musikkfaget fra de øvrige, er at de i størst grad er enig i påstanden om at kompetansemålene er for generelle til at de egner seg å bruke i praksis.

En forklaring på forskjellene handler om fagenes egenart. Mens matematikkfaget opererer med mer spesifikke kompetansemål knyttet til matematiske kunnskapsområder for hvert trinn, dekker samfunnsfaget et bredere spekter av ulike tema som gjør at kompetansemålene oppleves mer utilstrekkelige. Dette understrekes av funnene i den kvalitative case-studien. Flere lærere viser til at det er færre kompetansemål i matematikk sammenlignet med den forrige læreplanen (LK06). Dette sier de til tross for at LK20 har kompetansemål for hvert trinn fra 2. til 7., mens LK06 bare hadde kompetansemål etter 2., 4. og 7. Endringen har likevel gitt lærerne større frihet til å organisere undervisningen ut ifra behov i elevgruppen. Alle lærere rapporterer om hyppig bruk av kompetansemålene til å planlegge undervisningen. Det at kompetansemålene i matematikk er tydelig delt opp på hvert trinn, gjør det altså enklere for lærerne å planlegge og strukturere undervisningen. De opplever dette som en fordel, da de

kan bruke kompetansemålene til å gi en klar retning for hva som skal læres hvert år. Samlet sett kan man si at kompetansemålene i matematikk i LK20 har beveget seg i retning av å være mindre detaljerte, og med økt fokus på faglige prosesser som utforskning, resonnering og begrunnelse. Dette gir lærerne større frihet, men også noen utfordringer blant annet i vurderingen av *utforskning* som vi har vært innom tidligere.

Samfunnsfaglærerne i case-studien er som nevnt noe mer kritiske til kompetansemålene enn matematikklærerne, jamfør funnene i den kvantitative spørreundersøkelsen. Forenklingene av kompetansemålene oppleves ikke utvetydig som positivt. Lærerne er positivt innstilt til at målene og faget er blitt mer samtidsfokusert, samtidig som de mener at målene er for krevende å bruke til å planlegge undervisningen, eller til å sikre at alle elever får en felles forståelse av faget og samfunnet. Denne spenningen mellom samtidsorientering og frykt for kunnskapsmangel er gjennomgående i hele perioden, og til tross for lærerne har utviklet strategier for å håndtere denne spenningen, så tas det opp også i de nyeste intervjuene. Lærerne gir likevel tydelig uttrykk for at de opplever kompetansemålene i samfunnsfag som mer relevante og samtidsorienterte enn tilsvarende mål i tidligere læreplaner.

I musikk oppleves også kompetansemålene som litt for vide og lite konkrete av lærerne, noe som igjen kan åpne opp for svært ulike praksiser. Informantene peker på noen mulige konsekvenser som for eksempel at det kan åpne opp for at ufaglærte kan undervise i faget på måter som ikke er i tråd med intensjonene. Det hevdes at det kreves sterk fagkompetanse for å fylle målene med relevant faginnhold med utgangspunkt i intensjonen i LK20. Til tross for dette er lærerne generelt positive til de åpne kompetansemålene. Ved å ha åpne kompetansemål fremheves spesielt mulighetene for å bruke egen spisskompetanse og å tilrettelegge for tilpasset opplæring. Videre vil det være sentralt å styrke musikk lærernes fortolknings- og profesjonsfellesskap for å kunne trekke enda tettere bånd mellom fagets kjerneelement og kompetansemål.

Vi så i spørreskjemaundersøkelsen at det jobbes godt med kompetansemålene i engelskfaget, noe vi også gjenfinner i våre case-skoler. Og, via kompetansemålene så jobbes det også godt med både kjerneelementer og tverrfaglige temaer. Engelsklærerne ser kompetansemålene som altomfattende, slik at når de jobber med dem så opplever de at de jobber med hele LK20, også inkludert den overordnede delen. Videre er det tydelig for engelsklærerne, og vi ser det i praksis, at det er på barnetrinnet at man særlig har lagt vekt på utforskning. Det er mer strukturelle forhold som eventuelt kompliserer arbeidet. Et eksempel er om man har kolleger å samarbeide med og om de kollegene er interessert i arbeidet med LK20, og også om det er en ledelse som "driver" arbeidet – enten på skole- eller skoleeiernivå – eller om holdningen er "la de tusen blomster blomstre". Et annet eksempel er antall timer i uka faget har til rådighet på barnetrinnet. Det oppleves utfordrende at faget har for få timer - noe som jo også gjelder musikk.

Til tross for at det er ulike oppfatninger av kompetansemålene mellom lærerne i de ulike fagene, er det likevel små forskjeller i hvorvidt de benytter kompetansemålene i planleggingen av undervisningen. For eksempel er det 86 prosent av lærerne i matematikk som er helt enig i påstanden om at de bruker kompetansemålene, er tilsvarende blant lærerne i samfunnsfag 83 prosent.

5.2.3 Endring over tid

Når vi sammenligner resultatene fra undersøkelsen i 2022 og 2025, viser de at det er en viss avtakende oppslutning om kompetansemålene. Mens det i 2022 var hele 82 prosent som var helt eller delvis enig i at kompetansemålene gir en god beskrivelse av forventet læringsutbytte, er tilsvarende andel i 2025 bare 74 prosent. Denne tendensen finner vi i svarene på alle påstandene i spørrebatteriet. Dette inkluderer også en liten nedgang i andelen som er helt eller delvis enig i at de benytter kompetansemålene når de planlegger undervisningen fra 92 prosent i 2022 til 84 prosent i 2025.

I de kvalitative case-studiene er det vanskelig å identifisere en tilsvarende nedgang. De som uttrykte en viss frustrasjon over generelle og til dels vage kompetansemål, synes i liten grad å ha endret syn i løpet av de fire årene, og ditto blant de som opplever de færre og åpne kompetansemålene som selve omdreiningspunktet i undervisningen.

5.2.4 Oppsummering

Lærere, lærerstuderenter og lærerutdannere vi har snakket med, er generelt fornøyde med at det er færre kompetansemål som gir dem større frihet. Det gir mer fokus, handlingsrom og tid til å jobbe med faget. Men vi så fra spørreskjemaundersøkelsen at det har vært en avtakende oppslutning om kompetansemålenes betydning. Dette kan jo tolkes som en forventet utvikling, at noe som var nytt og i fokus etter hvert trer i bakgrunnen og følgelig gis en litt mindre positiv vurdering. Spørsmålet er da om kompetansemålene har inntatt den naturlige plassen i undervisningen som de er tiltenkt. Dette ser ut til å bli bekreftet i spørreskjemaundersøkelsen der mer enn åtte av ti lærere angir at de bruker kompetansemålene i undervisningen. Selv om det er mindre variasjon mellom fagene, oppleves kompetansemålene som omdreiningspunktet i de fire fagene vi har studert. Og som vi skal se, har færre og mer åpne kompetansemål åpnet opp for mer dybdelæring og tverrfaglighet.

5.3 Intensjonen med og oppfølgingen av dybdelæring

Meld. St. 28 (2015-2016) viser til flere forskningsbidrag som har fremhevet betydningen av dybdelæring for å øke læringsutbytte for elevene. Ifølge meldingen betyr dybdelæring at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger. Dette i kontrast til overflatelæring som legger vekt på innlæring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes i sammenheng. I stortingsmeldingen vises det til at dybdelæring både handler om kvaliteter ved læringsprosessen og ved læringsutbytte. Læringsprosesser som fremmer dybdelæring, kjennetegnes av at elevene fordyper seg i et fag, jobber med lærestoffet over tid, at elevene reflekterer over egen læring, og at de forstår sammenhenger. Dybdelæring som læringsutbytte innebærer på sin side å utvikle god og varig forståelse, og at elevene klarer å bruke det de har lært (for mer utfyllende beskrivelse av dybdelæring, se Voll et al 2019, Bolstad 2020, Møller et al 2023). Men dybdelæring knyttes også ofte til tverrfaglighet. Dybdelæring kan følgelig forstås både som konsentrasjon i ett fag og som integrasjon mellom ulike fagområder (Karseth et al 2020).

5.3.1 Forståelsen og bruken av dybdelæring

I spørreundersøkelsen fremgår det at de fleste lærerne opplever at de forstår begrepet dybdelæring. Totalt er 97 prosent helt eller delvis enige i påstanden om at de har en klar forståelse av innholdet i begrepet. En betydelig andel, 83 prosent, oppgir også at de har egne

undervisningsopplegg for å fremme dybdelæring. I tillegg mener mange at vektlegging av dybdelæring øker elevenes interesse for læring. Det er 80 prosent som er helt eller delvis enige i dette.

I den kvalitative case-studien der vi går mer i dybden, er bildet noe annerledes. Noen lærere forstår dybdelæring kun som at en bruker mer tid i fag, noen ser det som en prosess der elever over tid arbeider seg frem mot en dypere forståelse, beskrevet gjennom "å gruble" og få "aha-opplevelser". Andre forbinder det med eierskap, elevaktivitet og det å anvende kunnskap på nye områder, gjerne gjennom tverrfaglige prosjekter og formidling (Burner & Schipor, 2025). Tverrfaglighet ser i mange tilfeller ut til å forstås nærmest synonymt med dybdelæring. Denne variasjonen kan tolkes som uttrykk for et komplekst og flertydig begrep som praktiseres på ulike måter, noe også spørreundersøkelsen viste. Mange lærere uttrykker en skepsis til begrepet og bruken av dybdelæring i undervisningen: Hele 44 prosent er helt eller delvis enige i at dybdelæring er et teoretisk begrep som er vanskelig å implementere i praksis. Videre er 44 prosent helt eller delvis enige i at de fleste elevene ikke har faglige forutsetninger for dybdelæring, og 60 prosent mener det er viktigere å prioritere grunnleggende ferdigheter enn dybdelæring. I tillegg oppgir 62 prosent at det er vanskelig å finne tid til dybdelæring i den daglige undervisningen. Disse motstridende resultatene kan dels forklares med at lærerne er delt i sine oppfatninger om dybdelæring, og dels at de i utgangspunktet er positive, men samtidig opplever utfordringer med å implementere dybdelæring i praksis.

Disse motstridende vurderingene kommer også tydelig fram i case-studiene, blant annet relatert til en potensiell spenning mellom forståelse og ferdigheter. Der tverrfaglighet og varierte arbeidsmåter fremstår som sentrale grep i realiseringen av dybdelæring, vil dette kunne komme i spenning med grunnleggende ferdigheter, kanskje særlig i matematikk. Spenningen mellom dybde og bredde, forståelse og ferdighet, er et gjennomgående tema. Dette kan også tolkes som en vedvarende spenning mellom læringsprosessen og læringsutbytte, jamfør målsettingene med dybdelæring.

Tid angis også som en utfordring, og det gjelder særlig i de små fagene engelsk og musikk. På den andre siden, læreplanens vektlegging av færre og mer åpne kompetansemål gir lærere mulighet til å gå i dybden. I matematikk trekkes det fram at konsentrasjon rundt bestemte emner på trinn, som tidligere nevnt, for eksempel brøk i 5. klasse, legger til rette for dybdelæring. Flere lærere opplever altså at LK20 gir økt mulighet for fordypning og refleksjon, men det rapporteres også om strukturelle utfordringer, som mangel på ressurser og støtte til elever med særlige behov. Samfunnsfaglærerne trekker særlig fram manglende læringsressurser som en utfordring. På den ene siden rapporterte lærerne at mangelen på lærebøker tidlig i implementeringen av LK20 gav dem mer frihet til å selv velge og designe opplegg som kan gå mer i dybden. Samtidig vektla de at denne tilretteleggingen var svært krevende med tanke på tidsbruk i en ellers hektisk hverdag. På den andre siden reflekterer de over at læringsressursene som lærebøker etc. ikke går i dybden og dermed ikke legger opp til dybdelæring. Dette har medført at lærerne har et ambivalent forhold til å bruke disse ressursene i undervisningen.

Elevenes nivå og alder gjør at det til tider er litt krevende å få til dybdelæring sammenlignet med høyere trinn i skolen. Enkelte lærere uttrykker at elevene mangler modenhet og utholdenhet til å fordype seg, og at dette krever bevisst og vedvarende arbeid over tid.

5.3.2 Variasjon mellom fag

Som nevnt over, oppgir de fleste lærerne at de har en klar forståelse av begrepet dybdelæring, og det er derfor ingen vesentlige forskjeller mellom lærerne i de ulike fagene på dette spørsmålet. Det er heller ingen vesentlige forskjeller i svarene på påstanden om at lærerne benytter egne undervisningsopplegg for å fremme dybdelæring hos elevene, eller på påstanden om at dybdelæring øker elevenes interesse for læring. Lærerne i de ulike fagene er derimot mer uenige om prioriteringen av grunnleggende ferdigheter og dybdelæring. Det er lærerne i samfunnsfag som i minst grad er enig i påstanden om at det er viktigere å prioritere elementære grunnleggende ferdigheter fremfor dybdelæring. Blant lærerne i samfunnsfag er det 53 prosent som er enige i denne påstanden, mens tilsvarende andeler i de andre fagene er på 60 prosent eller mer.

En tolkning er at de grunnleggende ferdighetene i samfunnsfag i en forstand fordrer dybdelæring. For lærerne i samfunnsfag er det gjennomgående at dybdelæring er knyttet til å bruke tid på et eller flere tema for å skape sammenheng – at tverrfaglighet og dybdelæring går hånd i hånd, ved at de legger opp til mer dybdelæring når de har tverrfaglig undervisning. Som nevnt over, er det en spenning mellom forståelse og ferdighet, prosess og læringsutbytte, i matematikkfaget. Forholdet mellom tekniske ferdigheter og det å forstå sammenhenger i matematikken, er også et velkjent tema i matematikkdiraktikken. Skemp (1976) kalte det instrumentell og relasjonell forståelse. I den matematikkdiraktiske forskningslitteraturen er det vektlagt at begge typer forståelse utvikles i et gjensidig avhengighetsforhold, og at begge typer forståelse av matematikk er nødvendig og ønskelig (Hiebert & Lefevre, 1986; Skemp, 1976).

Lærerne i musikk forteller at færre og åpne kompetansemål gir mer frihet, noe som vi så ovenfor også var tilfelle i de andre fagene, og at dette åpner for konsentrasjon i faget og mulighet til å velge bort ting. For eksempel kan dette handle om å sentrere elevenes utøvende kompetanse på enkelte instrumenter, både i det utøvende og skapende arbeidet i faget. Dette forstås som en type dybdelæring, spesielt når elevene jobber med det samme over lengre tid. Det samme ser vi i engelskfaget (Burner & Schipor, 2025).

Lærerne knytter på denne måten dybdelæring oftere til det å utvikle elevenes fagspesifikke kompetanse, både utøvende og teoretisk i musikk, enn til at dybdelæring handler om å se faget i en større sammenheng. Dette illustrerer et syn på dybdelæring som heller mer mot fagkonsentrasjon, og ikke fagintegrasjon (Karseth et al., 2020), noe som også reflekteres i avsnittet om tverrfaglighet. Sett som helhet oppleves dybdelæringsbegrepet likevel som litt vagt og vanskelig å definere i en faglig sammenheng. Begrepet har i liten grad vært diskutert eller anvendt i musikk- og engelskfaget, og hadde liten praktisk betydning i lærernes hverdag. Begrepet fungerte imidlertid godt til å åpne for en faglig diskusjon om hva som er viktig å vektlegge i undervisningen.

5.3.3 Endring over tid

Holdningene til dybdelæring har endret seg noe blant lærerne. I 2025 oppgir like mange eller flere enn i 2022 at de har en forståelse av begrepets innhold og at de har egne undervisningsopplegg for å fremme dybdelæring. På de påstandene som omhandler betydningen av eller bruken av dybdelæring i praksis, er trenden derimot mer negativ. Andelen som mener det er viktigere å prioritere grunnleggende ferdigheter har økt fra 52 prosent til 61 prosent, og andelen som mener at de fleste elevene ikke har faglige forutsetninger for

dybdelæring, har økt fra 32 prosent til 44 prosent. I tillegg mener en større andel i 2025 (61 prosent) at det er vanskeligere å finne tid til dybdelæring enn i 2022 (54 prosent).

Ovenfor så vi at begrensningen med hensyn til tid til bruk på dybdelæring, og spenningen mellom grunnleggende ferdigheter og dybdelæring ble trukket fram av informantene. Om disse spenningene har aksentuert seg i løpet av de fire årene, er det vanskelig å gi en klar vurdering av, men spørreskjemaundersøkelsen kan tyde på det. Samtidig finner vi i for eksempel matematikk at det har vært en utvikling i praksis med økt bruk av utforskning, åpne oppgaver, drøfting og samtaler som gir rom for resonnement og ulike løsningsstrategier. Lærerne rapporterer at slike tilnærminger kan bidra til økt forståelse hos elevene, selv om det også krever mer av både lærer og elev, særlig når det gjelder å sette ord på tenkning og artikulere resonnement. Lærere fremhever at matematikk ikke lenger bare handler om "å regne", men også om å forstå begreper og sammenhenger.

5.3.4 Oppsummering

Dybdelæring er et begrep som lærerne kjenner innholdet i når de svarer i spørreskjemaundersøkelsen, men har en noe mer varierende forståelse når vi spør mer utfyllende i den kvalitative delen. Om det er de ulike metodiske framgangsmåtene som her forklarer diskrepansen, eller om våre informanter i case-skolene representerer en mer «kritisk» gruppe enn den landsdekkende spørreundersøkelsen, er vanskelig å si noe om. Men det er mulig at de i intervjuene koblet tettere sammen innholdet, forståelsen og bruken av dybdelæring i sine svar, der usikkerheten rundt hvordan anvende det i praksis ble koblet til ulik forståelse av innholdet. Dette er i så fall i tråd med ambivalensen som også kom fram i spørreskjemaundersøkelsen, og som til dels ser ut til å ha forsterket seg med årene.

Samlet viser altså datamaterialet en ulik vurdering, der dybdelæring som konsept oppleves i all hovedsak som positivt, men krevende, og der implementeringen av det i praksis skaper uklarhet, usikkerhet og utfordringer. Vi finner at det utforskende og reflekterende får større plass, kanskje særlig tydelig i matematikk og samfunnsfag, samtidig som flere også mener at det går på bekostning av de grunnleggende ferdighetene. Den videre realiseringen av dybdelæringsidealet synes avhengig av både profesjonsfaglig utvikling og strukturell støtte, der skoler i enda større grad legger til rette for å styrke lærernes fortolknings- og profesjonsfelleskap der de for eksempel aktivt må forholde seg til begrepene fagkonsentrasjon og fagintegrasjon. Og her ser det ut til at en får lite drahjelp av UH-sektoren: Faglærerne og studentene viser i liten grad til dybdelæring, et begrep faglærerne i liten grad har diskutert, men flere av faglærere viser til sammenhenger i eget fag og bruk av faget i andre fag når vi kommer inn på begrepet.

Vi har tolket dataene fra case-studien i retning av at lærerne har vektlagt fagkonsentrasjon i sine tilnærminger til dybdelæring. Samtidig svarer flere av lærerne i den kvalitative case-studien at dybdelæring også er tett koblet til tverrfaglighet – ja, i en forstand nærmest som synonymer. Som vi skal se i avsnittet under om innføringen av de tverrfaglige temaene, så har forholdet mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon skapt spenninger. Dessuten, innføringen av kjerneelementene i fagene som vi drøftet over, hadde også til hensikt å bidra til dybdelæring. Dette perspektivet finner vi begrenset igjen i våre undersøkelser.

5.4 Innføring av de tverrfaglige temaene

Et av de nye sentrale elementene i LK20 er innføringen av de tre tverrfaglige temaene: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Disse temaene skal ikke være fag i seg selv, men inngå som naturlig del av fagene. De tverrfaglige temaene har ifølge Meld. St. 28 (2015-2016) ulike formål. For det første står det at temaene skal bidra til at elevene jobber med problemstillinger på tvers av fag, for derigjennom å skape bedre sammenheng i læreplanverket. For det andre fremgår det at elevene gjennom å jobbe med tverrfaglige tema, både skal få en bedre forståelse av det aktuelle temaet, få en bedre forståelse av de enkelte fagene som inngår, og dessuten få økt motivasjon for læring. For det tredje står det at en tydeliggjøring av flerfaglighet er en måte å ivareta elevens dybdelæring. Det fremgår også av meldingen at de tverrfaglige temaene skal gjenfinnes i kompetansemålene i de fagene hvor det er relevant.

5.4.1 Bruken av de tverrfaglige temaene

Svarene i den kvantitative spørreundersøkelsen viser at nær opp til samtlige lærere oppgir at de tre tverrfaglige temaene inngår i undervisningen i mer eller mindre grad. Omtrent $\frac{3}{4}$ av respondentene oppgir at de tverrfaglige temaene i stor grad inngår. Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling inngår i noe mindre grad enn de to øvrige tverrfaglige temaene. Det betyr at det også er en viss andel av lærerne som oppgir at de tverrfaglige temaene i liten grad inngår undervisningen i det aktuelle faget.

Dette kommer også til dels fram i case-studiene der de to andre temaene, folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap, i større grad blir sett på som en naturlig del av faget, særlig i engelsk og samfunnsfag. Samfunnsfaget hadde allerede en grunnleggende tverrfaglig karakter da LK20 ble introdusert, og dette har nok bidratt til at samfunnsfaglærerne opplevde det som enklere å operasjonalisere de tverrfaglige temaene. Dette viser seg også tydelig i spørreskjemaundersøkelsen (Møller m.fl. 2023). Også engelsklærerne jobber godt med de tverrfaglige temaene, særlig de to som faget har et særskilt ansvar for, folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. Selv om enkelte lærere forteller at de jobber som før, ser vi i klasserommet – og i dypere samtaler med lærerne hører vi – at det er stor bevissthet rundt tematikkene i de tverrfaglige temaene. Demokrati og medborgerskap i engelsk knyttes gjerne til elevenes økte deltakelse i timene og ulike klasseromsaktiviteter hvor elever jobber sammen. Når det gjelder livsmestring, er det indikasjoner på at det er elevmassen og hvordan den har endret seg, som gjør at tematikken oppleves særlig relevant. Et eksempel er spenningsforholdet mellom viktigheten av å tørre å snakke engelsk i timen versus en mer “skjør elevmasse”. På lærerutdanningsinstitusjonene kobles livsmestring tettest og mest eksplisitt til samfunnsfag, jamfør (Salvesen m.fl. 2025), mens det i engelsk kobles mer indirekte til undervisningen og da ofte knyttet til en mer sammensatt elevmasse.

I de andre fagene er det større variasjon i svarene; temaene blir brukt, men i ulik grad. For eksempel blir folkehelse og livsmestring knyttet til matematikk gjennom budsjett og økonomi og det å kunne klokka. Samtidig er det flere som er litt bekymret for at matematikk ikke blir tilstrekkelig synlig i arbeid med tverrfaglige temaer, jamfør nedenfor. Det samme gjelder til del musikkfaget hvor det er stor variasjon i svarene om musikkfaget brukes til å realisere læreplanens tverrfaglige tema. Noen har en økt bevissthet rundt de tre temaene, mens andre har et mindre aktivt forhold til de tverrfaglige temaene i læreplanen. De av lærerne som har et mer aktivt forhold til disse begrepene, leter etter relevante treffpunkt i sin egen undervisning.

5.4.2 Arbeidsmåter og organisering

Det fremgår også av spørreundersøkelsen at måten skolene arbeider med de tverrfaglige temaene varierer. Mens enkelte oppgir at de selv tar inn tverrfaglige tema inn i undervisningen eller samarbeider ad hoc med andre lærere, oppgir andre at de tverrfaglige temaene organiseres i en felles timeplan, at det legges til egne temauker eller prosjektperioder i løpet av året. Det mest vanlige er at lærerne samarbeider med andre lærere når behovet oppstår. Nesten 90 prosent svarer i undersøkelsen at dette beskriver praksis svært god eller nokså godt. Samtidig er det nesten 70 prosent som oppgir at de tverrfaglige temaene er organisert til bestemte prosjektperioder eller temauker i løpet av året. Svarene i de kvalitative case-studiene bekrefter dette: På skolenivå er det ulike måter å organisere arbeid med tverrfaglighet. Det kan være egne tverrfaglige fokusområder, prosjektuker med ulike temaer, eller faste punkter i skoleåret for tverrfaglige aktiviteter gjennom prosjekter og praktiske aktiviteter. Modellene er følgelig varierte, og forankret på ulike nivåer. Et eksempel på forankring på høyt nivå er hvordan det i en av kommunene i implementeringsfasen ble oppnevnt en egen gruppe med deltakere fra praksisfeltet, som formulerte og anga felles periodetemaer forankret i LK20 for hele skoleåret. Disse ble så tatt i bruk i alle klasserom ved alle kommunens skoler. Eksempler med forankring på lavere nivå er hvor skoler lager felles periodetemaer for alle fagene, etablerer tverrfaglige team, eller, som er tilfellet ved en av skolene, at man har faste, ukentlige tverrfaglige temadager for elevene på småtrinnet.

I case-studien kommer det i tillegg fram fagvise forskjeller. Engelsklærerne ser sammenhenger mellom tverrfaglig arbeid og de tverrfaglige temaene, slik at flere fag jobber gjerne sammen om å utvikle langvarige prosjekter med temaer som angår de tverrfaglige temaene. De opplever derfor å ha mer tid til arbeid med de tverrfaglige temaene nå, siden det er satt av større tidsressurser til arbeid med hvert kompetansemål i LK20 i forhold til LK06 (Burner et al., 2022, 2023, 2025). I samfunnsfag ser vi også at de tverrfaglige temaene, og da særlig demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling, uproblematisk blir tatt inn som organiserende elementer i undervisningen i faget og på tvers av fag. Dette henger som nevnt sammen med at samfunnsfaget i utgangspunktet allerede var et tverrfaglig skolefag. Lærerne kombinerer ofte innhold fra fagets forskjellige kunnskapsdeler i nåtidsorientert samfunnskunnskap, med innsikter fra historie og geografi. Lærerne hadde allerede før implementeringen god trening i å tenke på tvers. Dette gjelder både når det gjelder erfaring med å koble sammen ulikt faglig innhold, og erfaringer med å finne frem til, tilpasse og kombinere ulike typer læringsressurser i undervisningen.

Matematikklærerne i våre case tolker og operasjonaliserer de tverrfaglige temaene på ulike måter. Det blir pekt på at de tverrfaglige temaene kan arbeides med i matematikkfaget uten å involvere andre fag. Det legges imidlertid størst vekt på arbeid med de tverrfaglige temaene på tvers av fag, for eksempel gjennom prosjektarbeid eller prosjektuker. Et aspekt av tverrfaglig arbeid som blir trukket frem, er at det kan bidra til dybdelæring ved at elevene må overføre og anvende kunnskap til nye områder. Tverrfaglighet knyttes da til å integrere flere fag gjennom prosjekter og praktiske aktiviteter, noe som stemmer også for engelskfaget. Når det gjelder musikkklærerne snakker de i større grad om tverrfaglig samarbeid generelt, og at dette kan knyttes til konkrete samarbeid om felles tematiske prosjekter der flere fag er involvert. Dette kan kanskje tolkes som at de tverrfaglige temaene som sådan er lite fremme i musikkfaget. Videre fremkommer det at tverrfaglig samarbeid på skolene generelt har økt i omfang, men at musikkfaget ofte står utenfor dette samarbeidet. Lignende funn ser vi i evalueringsprosjektet

Evape 25 (Borgen et al., 2023b). At musikkfaget i liten grad inngår i tverrfaglig samarbeid forklares blant annet ved at musikk lærerne har mindre stillinger ved skolene, at de jobber på flere klassetrinn samtidig, og at de har mindre tilstedeværelse i kollegiet. De beskriver også at det i ulik grad oppfattes som relevant innad i kollegiet å integrere musikkfaget i tverrfaglig samarbeid, både på grunn av fagets størrelse og dets opplevde relevans.

5.4.3 Vurdering av relevansen

Den kvantitative spørreundersøkelsen viser at de fleste lærerne er positive til betydningen av de tverrfaglige temaene. For eksempel er 80 prosent helt eller delvis enig i at de tverrfaglige temaene skaper økt engasjement blant elevene. Samtidig er det også en del som mener at mange elever har for lite grunnleggende kunnskap til å ha nytte av de tverrfaglige temaene (21 prosent helt enig), og en del som mener at det er viktigere å prioritere de grunnleggende ferdighetene (25 prosent helt enig).

Det sistnevnte kommer særlig fram i matematikk, der flere av lærerne er bekymret for at matematikken trer i bakgrunnen i arbeid med de tverrfaglige temaene, og at det blir mindre rom for systematisk arbeid med grunnleggende begreper og ferdigheter. Eksempelvis er det på de laveste trinnene et fokus på grunnleggende ferdigheter, og arbeid med de tverrfaglige temaene ser ikke alltid ut til å falle naturlig inn, spesielt når det gjelder litt større tverrfaglige prosjekter som krever konsentrasjon og utholdenhet som unge elever ikke helt har. En mulig tolkning er den kjente spenningen i feltet mellom prosedyre-forståelse og konseptuell forståelse (Hiebert & Lefevre, 1986). Mange lærere ser fremdeles på grunnleggende ferdigheter som et nødvendig forstadium for all videre matematisk utforskning og anvendelse. Dette kan bidra til en skepsis mot å trekke matematikken inn i mer åpne og tverrfaglige sammenhenger før det grunnleggende er på plass, i tråd med funnene i den kvantitative spørreundersøkelsen. Det kan se ut som at lærerne ikke fullt ut anerkjenner matematikken som inngår i tverrfaglige prosjekter som en reell del av matematikkfaget eller at det grunnleggende i matematikk også kan læres gjennom tverrfaglig arbeid. I stedet betraktes den som noe utenfor eller parallelt med det fagspesifikke arbeidet. At matematikklærere synes det er vanskelig å jobbe tverrfaglig er også fremtredende i internasjonal forskning (Maas et al., 2019). Men det påpekes også at matematikk trengs å synliggjøres i tverrfaglig arbeid, og at matematikk kan risikere å ende opp som bare et verktøy for de andre fagene i det arbeidet (Maas et al., 2019; English, 2016).

Dette kan ses i lys av en mulig spenning mellom det fagbildet læreplanen i LK20 formidler, med vekt på kjerneelementer, tverrfaglighet og dybdelæring, og lærernes egne fagoppfatninger, som kan være formet av tradisjonelle praksiser og erfaringer. Nå viser studien av lærerutdanningsinstitusjonene (Salvesen et al., 2025) at arbeidet med LK20 har blitt styrket i matematikkfaget de siste fire årene, noe som kan tyde på at nyutdannede lærere står bedre rustet til å takle denne balansegangen.

Noe av det samme finner vi i samfunnsfag. Den økte nåtidsorienteringen i samfunnsfaget som ses i og med LK20, har bidratt til en vedvarende ambivalens blant lærerne knyttet til den endrede balansen i vektleggingen av samfunnsfagets tre fagområder (samfunnskunnskap, historie og geografi). Mens forholdet mellom disse tre var mer balansert i foregående læreplanverk, peker for eksempel kjerneelementene og kompetansemålene i nåværende læreplan for samfunnsfag tydeligere mot nåtidstematikker. Dels finner de nåtidsorienteringen hensiktsmessig, særlig fordi det å ta utgangspunkt i noe nåtidig, som har eksplisitt relevans for

elevenes liv, er velegnet i didaktiske sammenhenger. Dels er de bekymret for at nåtidsorienteringen fører til at elevenes utvikling av en felles historisk referanseramme svekkes.

I engelsk er jo de tverrfaglige temaene godt integrert i fagets egenart og i kompetansemålene, og knyttes tett til den enkelte elev, for eksempel ved at man er opptatt av språkangst som en del av livsmestring, og det å anerkjenne flerspråklighet som en integrert del demokrati og medborgerskap. Lærerne i matematikk og engelsk trakk også fram at den store forskjellen i elevmassen kan gjøre det vanskelig å tilrettelegge for og utfordre alle elever på det nivået de er i det tverrfaglige arbeidet. I engelsk knytter lærerne dette til at elevene jamt over er blitt bedre i engelsk, men at flere sliter med å forvente om refleksjon og vurdering, samtidig som et økt antall flerspråklige elever i engelskklassene.

Hvorvidt det tverrfaglige arbeidet gjøres med suksess eller ikke virker til å ha mer å gjøre med organisering av skolen fra skoleeiernivå og skolens størrelse hvor større skoler med flere faglærere jobber mer systematisk sammen (jamfør kapittel 6). Videre betyr ledelse og kolleger noe for hvorvidt det forekommer vellykket og godt organisert tverrfaglighet. Vi ser at når ledelsen er engasjert og strukturelt legger til rette for tverrfaglighet, og når man har andre kolleger med samme fag og som er motiverte for samarbeid, så baner det vei for tverrfaglighet. Her spiller også skolestørrelse en rolle. På en liten skole hvor det bare er én engelsklærer, er det begrenset hva man kan få til.

5.4.4 Endring over tid

Oppslutningen om de tverrfaglige temaene er redusert fra 2022 til 2025. For eksempel var det i 2022 80 prosent som er helt eller delvis enig i at de tverrfaglige temaene bidrar til bedre forståelse av de enkelte fagene. Tilsvarende andel i 2025 var 70 prosent. I 2022 var det 53 prosent som var helt eller delvis enig i påstanden at det var viktigere å prioritere grunnleggende ferdigheter enn de tverrfaglige temaene. Tilsvarende andel i 2025 er 65 prosent. Disse resultatene kan dermed tyde på en viss grad av økende motstand eller lavere engasjement blant enkelte lærergrupper.

Er en slik endring i vurdering naturlig, eller skal vi tolke det som motstand eller lavere engasjement? En side som trekkes fra i de kvalitative case-studiene, er at å jobbe med tverrfaglige tema er tidkrevende, og det kan se ut som at det har blitt mindre rom for slikt arbeid over tid. Samtidig erfarer engelsklærerne at reduksjon i kompetansemålene har gitt de bedre tid. Og i samfunnsfag understrekes det at det tverrfaglige over tid faller på plass. Gjennom implementeringsperioden har det skjedd en utvikling som startet med arbeid på overordnede nivåer med å få modeller for tverrfaglig undervisning på plass, til at slike modeller senere i prosjektperioden har blitt integrerte og er fungerende deler av skolehverdagen. Slik sett kan det forstås som en naturlig utvikling, at de tverrfaglige temaene innlemmes i det tverrfaglige arbeidet og dermed blir mindre framtrædende. Samtidig ser vi i matematikkfaget en del utfordringer med å innpasse kjerneelementene og de tverrfaglige temaene på en god måte, og at noen av lærerne er bekymret for at disse tar tid fra det å lære elevene de grunnleggende regneferdighetene.

5.4.5 Oppsummering

Det jobbes stort sett godt med de tre tverrfaglige temaene i fagene. Det viser både den kvalitative og den kvantitative delen av studien. I samfunnsfag og engelsk oppleves de

tverrfaglige temaene som en integrert del av faget, noe som gjør de mer naturlig å jobbe med der enn i del andre fag. Samtidig er det i engelsk, sammen med musikk, som det gjennomgående rapporteres om for lite tid til tverrfaglig arbeid. I matematikkfaget ser man arbeidet med de tverrfaglige temaene som utfordrende, noe som kommer fram både i spørreskjemaundersøkelsen og i case-studiene. Samtidig rapporterer lærerne at matematikk kan inngå naturlig i flere tverrfaglige prosjekter, noe som indikerer at potensialet for meningsfull inkludering er til stede, forutsatt at det planlegges bevisst og med faglige mål for øye. Også i engelsk, om enn i mindre grad, kommer det fram en bekymring for at vektlegging av de tverrfaglige temaene kan gå på bekostning av de grunnleggende ferdighetene. Denne type argumentasjon kan vi kjenne igjen i musikkfaget, der noen lærere også forteller hvordan de prioriterer å jobbe med det de kaller fagets grunnleggende elementer. Også i samfunnsfag fant vi en liknende bekymring, men da som en uttrykt bekymring for at det felles historiske rammeverket kommer i bakgrunnen med vektleggingen av det nåtidige. Slik sett føyer situasjonen i fagene seg inn i et mer overordnede spenningsfelt i LK20 som dreier seg om forholdet mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon, som beskrives i en tidligere evalueringsrapport (Karseth et al., 2020).

I UH-sektoren finner tydelige inkludering av tverrfaglige temaer i semesterplanene i de fleste fagene. Også i eksamensoppgavene finner vi oppgaver knyttet til tverrfaglige temaer i ulike fag. I noen oppgaver bes også studentene om å relatere de tverrfaglige temaene til fagets kjerneelementer. Likevel, de tverrfaglige temaene synes å vies mindre oppmerksomhet i det konkrete faglig arbeid. Det blir pekt på byråkratiske hindringer og en studiemodell som gjør tverrfaglig samarbeid vanskelig.

5.5 Profesjonsfaglig digital kompetanse

Profesjonsfaglig digital kompetanse (PFDK) er ikke spesifikt framhevet som et nytt element i LK20, men matematikk har fått særskilt ansvar for programmering, og samfunnsfag for digitale ferdigheter. Vi er følgelig bedt om å ta for oss denne tematikken særskilt i evaluering. Siden samfunnsfag som nevnt har et særskilt ansvar her, vil vi ha en omfattende omtale knyttet til PFDK i dette faget. Men først kort omtale om forståelsen og bruken av PFDK i de andre tre fagene.

5.5.1 Forståelsen og operasjonaliseringen av profesjonsfaglig digital kompetanse i engelsk, matematikk og musikk

Matematikk, sammen med naturfag, musikk og kunst og håndverk har fått ansvar for opplæring i programmering. Dette er nytt i LK20, og programmering blir dermed en sentral digital kompetanse spesielt for matematikklærere og elever. Kompetansen innen programmering fremstår imidlertid som variert, men i utvikling. Selv om flere lærere har en grunnleggende forståelse for programmering og viser entusiasme, opplever de også usikkerhet knyttet til både teknisk og didaktisk kunnskap. Programmering omtales ofte som et tillegg til undervisningen, snarere enn som en integrert del av matematikkfaget, og dette reflekterer en begrenset operasjonalisering av forbindelsen mellom programmering og matematisk forståelse. Behovet for kompetanseutvikling går derfor ut over teknisk opplæring og handler også om å bygge bro mellom matematisk tenkning og det som i læreplanen omtales som algoritmisk tenkning ("computational thinking"). Og videre, de færreste lærerne er programmere, og læringsressursene har sine begrensinger, noe som innebærer at lærerne kan føle seg usikre

og ønsker støtte og undervisningsressurser særlig når det gjelder den videre utviklingen av elevens kompetanse utover det grunnleggende. Elevenes arbeid med programmering er tidvis preget av motivasjon og engasjement, særlig i møte med praktiske verktøy som Micro:bit og programmerbare roboter. Dette gir rom for inkludering og mestring hos elever. Samtidig viser studien at motivasjonen kan avta over tid dersom undervisningen ikke leder til dypere forståelse og progresjon. Uten tydelig kobling til matematiske begreper og mål, risikerer programmering å bli en overflatisk aktivitet og en frakoplet del av matematikkfaget.

Utover arbeidet med programmering bruker også matematikklærerne andre digitale verktøy. De digitale læreverkene og mulighetene som ligger i disse til for eksempel å monitorere progresjon, og gi tilpassede oppgaver blir verdsatt og mye brukt. I observert undervisning har digitale verktøy hatt en sentral plass, og matematikklærerne virker generelt kompetente i å benytte ulike digitale verktøy i matematikkundervisningen.

Begrepet programmering står som nevnt eksplisitt i musikkfagets kompetansemål, men dette nevnes ikke av noen av lærerne i vår casestudie. Musikkfaget er imidlertid et fag uten lærebok, og lærerne bruker ofte digitale ressurser som støtte i sin undervisning. Både i intervjuer og observasjon ser vi stor bruk av digitale ressurser som lydkilde, visuell støtte og som redskap i de praktiske og skapende delene av musikkfaget. Å bruke digitale ressurser i forbindelse med skapende aktiviteter er velkjent i musikkfaget (Husebø og Trønnes Strøm, 2025, i review). Det synes som et nyere fenomen at digitale ressurser nå også brukes i det utøvende musikkfaget, for eksempel ved at iPad brukes som et «live-instrument». Opphavsrett og digital dømmekraft tematiseres i læreplanen under grunnleggende ferdigheter, og en lærer i vårt datamateriale forteller også at dette eksplisitt tematiseres i undervisningen.

Engelsklærerne er opptatt av hvorvidt og hvilket omfang læringsressursene er digitale. De opplevde stor grad av digitalisering i forbindelse med pandemien. Da oppstod både uante muligheter og utfordringer. En av mulighetene var mer individualisert og tilpasset tilbakemelding til elevene, mens en klar utfordring var alt mulig elevene kan klikke på av reklame og sosiale medier (Burner et al., 2022, 2023, 2025). Debatten om «skjermbruk» virker å være høyst relevant for engelsklærerne, både når det gjelder omfanget av bruken og innholdet i bruken.

5.5.2 Profesjonsfaglig digital kompetanse, digitale ferdigheter og digitalt medborgerskap i samfunnsfag

Rammeverket for profesjonsfaglig digital kompetanse (PfDK) gir en «felles referanseramme og begrepsapparat til alle som jobber med kompetanseutvikling for lærere».² Etter intervjuer og klasseromsobservasjoner og lesing av nevnte rammeverk og beskrivelser av forventede digitale ferdigheter blant elever i småskolen, er tolkningen fra samfunnsfagets side at begreper tilknyttet den digitale opplæringen i skolen sannsynligvis bygger på en lite realistisk forståelse av hvordan digitale ferdigheter utvikles blant barn. Denne tolkningen står i sammenheng med prinsippene for ferdighetsorienteringen som preger både rammeverket for PfDK, rammeverket for grunnleggende ferdigheter, og for læreplanverket. I disse dokumentene vies det

²<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering-skole/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>

prosessuelle og pågående i ferdighetsutviklingen mindre oppmerksomhet enn de forventede oppnådde ferdighetene.

De grunnleggende ferdighetene, slik de formuleres i Rammeverket, bygger på forståelsen av elevenes læringsprogresjon fra det enkle mot det avanserte. Dette rammeverket var blant dokumentene til grunn for utvikling og revidering av læreplanverket. Vår forståelse er at de digitale ferdigheter i samfunnsfaget, når det gjelder læringsprogresjonen, skiller seg vesentlig fra de øvrige fire grunnleggende ferdighetene (lesing, skriving, regning og muntlige ferdigheter). Nevnte rammeverk beskriver hvordan progresjon i digitale ferdigheter er inndelt i fem nivåer. I en nedlastbar matrise på Utdanningsdirektoratets nettsider beskrives hvordan progresjon gjerne foregår ettersom elever mestrer bestemte ting på ett nivå, for så å bevege seg til nivåer oppover. Rammeverket angir altså en retning for digital opplæring, fra nivå én til nivå fem.³ Matrisen beskriver også hvordan opplæringen foregår samtidig og systematisk innenfor fem ulike ferdighetsområder («bruke og forstå»; «finne og behandle»; «produsere og bearbeide»; «kommunisere og samhandle»; «utøve digital dømmekraft»)⁴. LK20 har en logisk, analytisk konsistent oppbygning, der kategoriseringen av de fem grunnleggende ferdighetene inngår som en overordnet kategori. Våre undersøkelser og tolkninger tilsier imidlertid at opptrening i digitale ferdigheter foregår på langt mer varierte måter, og at ferdighetsutviklingen ikke nødvendigvis lar seg innpasse i oppadgående læringsbevegelser og innenfor definerte ferdighetsområder på samme vis som øvrige grunnleggende ferdigheter. Vi anser selve *plasseringen* av digitale ferdigheter i den overordnede kategorien grunnleggende ferdigheter som problematisk, fordi denne plasseringen skjuler særegne trekk ved digital opplæring (jf. Ruud, 2026b).

Samfunnsfag har et særskilt ansvar for at elevene utvikler digitalt medborgerskap. Utfordringer knyttet til dette har vært et gjennomgående tema i evalueringsprosjektet. Alle lærere vi har intervjuet har nevnt hvordan forstyrrelser og variasjoner i digital erfaring blant elever, har ført til utfordringer, i ulik grad, i klasserommet (Burner et al., 2022; Burner et al., 2023; Burner et al., 2025). Det går med mye tid på digital dannelse i klasserommene, eller opptrening i «digital folkeskikk» slik en lærer omtaler det, men hvorvidt det digitale dannelsesoppdraget og de tilknyttede utfordringene oppleves som håndterbare eller uhåndterbare, varierer. Sett opp mot innholdet i Rammeverket for PfdK og beskrivelsene av elevenes digitale ferdigheter i LK20, ser vi likefullt at det finnes et gap mellom de læreplanformulerte ferdighetene og de erfarte klasseromsvirkelighetene. I en av dette prosjektets rapporter, og i tråd med idealet om fellesskolen, benytter vi en samfunnsfaglærers beskrivelser av hva som foregår i hennes klasse omkring det digitale som en test på LK20s robusthet når det gjelder digital opplæring (Burner et al., 2025, s. 65-68). Barna i denne klassen bringer med seg svært ulike digitale erfaringer og kjennskaper til klasserommet. Mens noen barn knapt har erfaring med sosiale medier, så kan andre ha bred erfaring med å ferdes i digitale omgivelser der voldelige spill, tung pornografi og overgrep forekommer. Vi har blant annet blitt fortalt om elever som sier de både har mottatt og sendt seksualiserte bilder (jf. Burner et al., 2025, s. 65-66). Det er her viktig å understreke at dette gjelder en mindre del av vårt datamateriale, og at det ikke er snakk om mange i en klasse som har slike erfaringer. Likevel er det sosiale miljøet på småtrinnet tett,

³<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/rammeverk/>

⁴<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter>

barn påvirker hverandre, og vi har fått høre om hvordan noen elevers digitale erfaringer med pornografi, vold og overgrep påvirker det større lekemiljøet (Burner et al, .2025, s. 67; Ruud, 2026b).

Vårt begrensede materiale lar oss ikke trekke generelle konklusjoner om hvordan slik uønsket påvirkning foregår og hvordan det preger læringsmiljøet. Vi mener likevel at det er nødvendig å betrakte det som elever bringer med seg utenfra inn i klasserommet, og det som foregår mellom elevene både i og utenfor skolen, som en svært viktig påvirkning når digital ferdighetsutvikling skal foregå i skolen. Det fremstår som særdeles vanskelig, endog umulig, å skille elevenes digitale ferdsel utenom skolen fra så vel skolens digitale opplæring som fra barns bredere sosialisering. Vi stiller oss her spørsmålet om Udirs definisjon av digitalt medborgerskap, slik denne formuleres i rammeverket for PfDK, bidrar til å fremme et lite hensiktsmessig skille mellom barns digitale omgivelser og deres ikke-digitale omgivelser. Begge typer omgivelser veves sammen i barnas hverdag, og barns bredere sosialisering foregår i denne større sammenvevde virkeligheten. Slik sett peker våre funn i retning av at det ikke nødvendigvis er gunstig å skille mellom digitalt medborgerskap og medborgerskap som sådan. Det er nettopp denne sammenblandingen av det digitale og ikke-digitale, av det virtuelle og det virkelige, som gjør at vi mener de digitale ferdigheter skiller seg vesentlig fra de øvrige grunnleggende ferdighetene. Barn kommer med mange forskjellige slags digitale erfaringer, og dette fungerer som premisser for den digitale opplæringen. Slik sett kan en spørre seg om det er nok å regulere den digitale bruken i skolesammenheng, uten reguleringer generelt.

Et viktig poeng i denne forbindelse er at LK20s ferdighetsorientering også retter tydelige forventninger til elever når det gjelder selvregulering og konsentrasjonsevner. I møte med digitale omgivelser så er slett ikke alle elever i stand til å regulere seg selv og rette fokuset mot det som kreves i klasserommet. Dette øker i sin tur sjansene for å falle fra i skolen. Dette er også noe som bekymrer lærerstudenter i samfunnsfag som vi har intervjuet, som mente at det var flere elever som falt fra i faget nå fordi ferdighetsorienteringen satte nye, vanskeligere krav til elevrollen (Salvesen et al., 2025, s. 36).

Læreplanverk blir i faglitteraturen beskrevet som en *ordre* om hva skolen og skoleeier plikter å gjøre, som et *løfte* til elever og foreldre om hva de kan forvente, samt som en *definisjon* av det som faktisk foregår i skolen (Blikstad-Balas, 2020; Gedde-Dahl, 2002, s. 193). Når det gjelder utvikling av digitale ferdigheter innenfor rammen av LK20, så passer nok ikke disse beskrivelsene lenger. For det er ikke så enkelt å beskrive hva slags digital opplæring som faktisk foregår i skolen, eller å finne ut av hva ordren til skolen om hva man plikter å gjøre, når det er målet heller enn veien frem som defineres. Det vi vet, er at det eksisterer noen særegne utfordringer i skolen på dette området, og at det kan være hensiktsmessig å tenke annerledes omkring hva digitale ferdigheter er og hvordan de skal utvikles i skolen.

Det er også her viktig å understreke at lærerne ikke nødvendigvis kritiserer ferdighetsorienteringen som sådan. De setter også pris på friheten til å selv velge innhold og finne frem til egnede læringsressurser for sine klasser. Her har vi sett en utvikling over tid. I evalueringsprosjektets første år ble det fra samfunnsfaglærerne uttrykt til dels stor frustrasjon over manglende tilgang til LK20-tilpassede læremiddelverk. Dette innebar at de måtte bruke veldig mye tid, som regel på nettsøk, for å finne ressurser. I prosjektets siste fase har imidlertid tilpassede og digitale læreverk i faget kommet til, og noen av lærerne har fått tilgang til dette. Et interessant funn i den sammenheng er at lærerne likevel velger å ikke følge disse

læreverkene på slavisk vis, og kanskje har erfaringene fra de første årene etter implementeringen av LK20 fått dem til å se fordelene med å tilpasse og sette sammen ressurser på måter som er velegnet for sine klasser.

5.6 Har elevrollen endret seg i fagene?

LK20 gir tydelige signaler om forventingene til elevrollen. Dette kommer spesielt fram under omtalen av skolens verdigrunnlag i den overordnede delen. Her fremgår det at skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige, stiller spørsmål, utvikler kritisk tenkning, i tillegg til at skolen skal la elevene få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. Dette er begreper som kan knyttes til forventninger om den aktive og selvstående eleven (Rise, Hilt & Søreide, 2020). Tilsvarende kan forventingene til den aktive elevrollen ses i lys av Kedar-Voivodas (1983) skille mellom den passivt lærende eleven og den aktivt lærende eleven. Den aktive lærende elev skal være selvstendig, ta initiativ og kunne reflektere over egen læring.

5.6.1 Vurdering av elevrollen

I spørreundersøkelsen inngår det et spørrebatteri som tar sikte på å måle ulike aspekter ved elevrollen, slik den er beskrevet i den overordnede delen av læreplanverket. Sentrale egenskaper som inngår i forventingene til elevrollen, er selvstendighet og ansvar for egen læring, evne til å reflektere, evne til å samarbeide, engasjement, skaperglede og nysgjerrighet.

Tabell 6 Lærernes vurdering av elevrollen

	Stemmer for DE FLESTE elevene	Stemmer for HALV- PARTEN ELLER FLERE av elevene	Stemmer for NOEN elever (færre enn halvparten)	Stemmer for NOEN FÅ/INGEN elever
Elevene viser skaperglede	38 %	40 %	16 %	7 %
Elevene er engasjerte og aktive i klassen	33 %	45 %	17 %	5 %
Elevene samarbeider godt i gruppearbeid	30 %	47 %	17 %	6 %
Elevene er nysgjerrige og stiller spørsmål i klassen	28 %	40 %	23 %	9 %
Elevene arbeider selvstendig og tar ansvar for egen læring	13 %	42 %	31 %	14 %
Elevene er i stand til å reflektere over egen læring	9 %	35 %	37 %	19 %

Tabellen over viser at lærerne generelt sett mener at en stor del av elevene lever opp til idealene for elevrollen med hensyn til skaperglede, engasjement og samarbeid. Mellom 70 og 80 prosent av lærerne vurderer at egenskaper som skaperglede, engasjement og evne til samarbeid gjelder for halvparten eller flere av elevene. Når det gjelder forventninger til

selvstendighet, ansvar for egen læring og evne til å reflektere, er det færre lærere som mener at dette stemmer for de fleste elevene. Det ser altså ut til at det er lettere for elevene å koble seg på den mer utadretta delen av rollesettet, og i noe mindre grad den mer innadretta delen. Det kan tolkes som at den innadretta delen av rollesettet er nye forventninger som det tar tid for elevene å leve opp til. Men det kan også tolkes slik at det generelt sett er vanskeligere for elevene å leve opp til denne typen forventninger.

Tabellen kan også tolkes som et uttrykk for at hver enkelt lærer opplever variasjon i elevenes egenskaper og utviklingsnivå. Mens noen opplever at en stor del av elevene lever opp til forventningene, er det andre som opplever at det er det gjelder relativt få elever. Dette peker på at elevgruppen er sammensatt og med ulike forutsetninger, noe alle lærer må forholde seg til. Hvordan lærerne opplever denne variasjonen, vil imidlertid kunne ha betydning for hvordan læreplanens idealer tolkes og anvendes. For lærere som opplever at bare noen få elever lever opp til forventningene, kan idealene i LK20 fremstå som urealistiske og lite tilpasset elevmangfoldet. I slike tilfeller kan LK20 oppleves som krevende, og som en reform som forutsetter pedagogiske grep og ressurser som ikke nødvendigvis er tilgjengelige. På den andre siden, for lærere som opplever at de fleste elevene lever opp til forventningene, kan LK20 kunne fremstå som et mer meningsfullt rammeverk som gir utviklingsmuligheter – også for de som ikke lever opp til idealene. Det er rimelig å anta at opplevelsen av variasjoner i elevmassen også gir grunnlag for lokale tilpasninger av LK20. Denne variasjonen i opplevelsen av elevmassen kan også bidra til å forstå variasjon i hvordan LK20 tolkes og praktiseres, ikke bare ut fra den enkelte skole eller lærers oppfatninger og holdninger, men også ut ifra den lokale konteksten representert ved elevenes forutsetninger. Det kan også bidra til å forstå hvorfor LK20 ikke nødvendigvis fremstår som en ensartet prosess, men at implementeringen må forstås som en mangfoldig og kontekstavhengig praksis der elevmangfoldet sannsynligvis spiller en viktig rolle.

Fra den kvalitative case-studien er det særlig tre momenter som kan forklare spriket i vurderingene. Tidsaspektet skal vi komme innom nedenfor, men når det gjelder elevenes forutsetninger så påpekes det at vi må huske på at vi taler om barnetrinnet, og at man ikke må ha overdrevne forventninger om selvstendighet og evne til refleksjon. Det andre poenget er en sammensatt elevmasse, der noen vil kunne tilegne seg forventningene om en aktiv elevrolle, mens for noen framstår dette som urealistisk. Lærerne i samfunnsfag forteller om elever som ikke makter å tilpasse seg den forventede elevrollen, som ikke har de nødvendige forutsetningene for å tre inn i rollen. Til tross for lærernes omfattende forarbeid med å legge til rette for tilpasset opplæring, så er det en stor andel elever som kanskje ikke er modne nok, eller som kanskje har en diagnose som ikke er forenlig med for eksempel den roen og konsentrasjonen som trengs for samarbeid eller selvstendig, kritisk refleksjon. Elevsammensetningen er kompleks, både med tanke på oppførsel og motivasjon. Mer innadrettede forventninger til elevrollen knyttet til egeninnsats og refleksjon blir da vanskeligere å realisere.

Også i matematikkfaget knyttes utfordringene med elevrollen til elevgruppen og klassesammensetning, der lærerne er nødt til å tilpasse seg graden av selvstendighet og refleksjoner de kan forvente av elevene. En av lærerne trekker også frem mangel på ressurser for elever med ulike behov som et hinder for mer elevmedvirkning. Noen av lærerne peker dessuten på at mangelen på utholdenhet hos elever og problemer med elevatferd kan være

med å påvirke elevrollen negativt. På den andre siden blir det påpekt av andre lærere at når elevene er med å velge eller bestemme, så er de mer motiverte til å jobbe med stoff.

Det ser ut til å være ulike erfaringer med aktive elever på småtrinnet, der noen lærere ser det som krevende, spesielt for 1. trinn, men også videre i 3. trinn der elever trenger mye veiledning i matematikksamtaler. I likhet med engelsk, viser noen matematikklærere til eksempler med aktive elever når en kombinerer fag og fysisk aktivitet, men at det er læreren som har det pedagogiske ansvaret for å passe på at kompetansemål blir jobbet med. Det siste viser at om elevrollen skal endre seg så må også lærerrollen gjøre det. Vi ser altså at ved å spille på hele settet av rolleforventninger, er det mulig å aktivisere elevenes engasjement for egen læring. Likevel, hovedtrekket er at når forventningene til elevrollen som er lagt inn i LK20 møter en variert elevmasse, så skapes det strekk i laget som det krever økt ressurstilgang for å minske.

5.6.2 Endring over tid

Formålet med spørrebatteriet over var primært å sammenligne resultatene fra 2022 og 2025, ut fra antakelsen om at elevene i større grad levde opp til forventningene i 2025 sammenlignet med 2022. Det er imidlertid bare to av påstandene i tabellen over som ble stilt i begge undersøkelsene.⁵ Disse resultatene viser at elevene i mindre grad lever opp til forventningene i 2025 enn i 2022. Mens det i 2022 var 53 prosent av lærerne som mente at de fleste elevene var engasjerte og aktive i klassen, er tilsvarende andel i 2025 bare 33 prosent. Tilsvarende finner vi at færre opplever at elevene er nysgjerrige og stiller spørsmål i klassen. Mens 83 prosent mente dette stemte for minst halvparten eller flere av elevene, er tilsvarende prosent i 2025 på 68 prosent.

Det er vanskelig å finne grunner til denne negative dreiningen i spørreskjemaundersøkelsen i de kvalitative case-studiene. Hovedsakelig er inntrykket at lærerne mener at elevrollen til en viss grad har endret seg i positiv retning, men med store variasjoner. Elevrollen er ikke fullt ut forandret og lærere ser noen grenser på hvor mye elevene kan være med å påvirke, både i det faglige og det organisatoriske, men lærerne anerkjenner endringer. For samfunnsfagets del ser vi tydeligere endringer når det gjelder elevrollen, særlig i lys av de tilhørende endringer i lærerrollen som våre informanter forteller om, se under. I matematikkfaget er endringene mindre synlige. Gjennom hele perioden trekker lærerne fram en del utfordringer for å få til en aktiv elevrolle. Som en lærer sier «Jeg er litt redd for at det er også mye fine ord». Disse utfordringene sees som knyttet til normer i klasserommet og hvordan elever er vant til å jobbe fra før, noe som var spesielt gjeldende de to første årene med implementering av LK20. Lærerne trekker frem også mangel av ressurser og store klasser som en avgjørende faktor, da spesielt i de store skolene.

En forutsetning for at elever skal kunne tre inn i vår tids foreskrevne elevrolle, er den parallelle endringen i lærerrollen. I matematikk er det en viss bevissthet blant lærere om deres nye rolle der de ikke skal gi svarene med en gang og at de skal stille flere spørsmål som får elevene til å reflektere videre. Matematikklærerne ser imidlertid utfordringer med å la elevene stå i det og reflektere selv, noe som er igjen knyttet til elevmassen. Det er kanskje i samfunnsfag og til dels i musikkfaget at finner en tydelig endring i lærerrollen. I prosjektperioden har vi gjennomgående sett at samfunnsfaglærerne strekker seg langt for å tilpasse undervisningen.

⁵ Bakgrunnen for dette var et behov for å øke validiteten i spørrebatteriet om elevrollen fra første runde.

De beskriver sin nye lærerrolle som mer veiledende, de leder læringsprosesser og prøver ut teknikker for omvendt klasserom, og de fremmer kollektiv læring og setter i gang brede diskusjoner i klasserommet. Lærerne lar elevene bidra til å legge premisser for undervisning, og de finner frem til varierte og tilpassede læringsressurser som kan stimulere de enkelte elevene i sin ferdighetsutvikling når det gjelder selvstendighet, samarbeid, utforsking og faglig innhold. Resultatet er et mer aktivt klasserom, engasjerte, medvirkende, nysgjerrige og utforskende elever. Dette er positivt, og lærerne ser dette i sammenheng med den økte friheten og det større handlingsrommet de har fått med LK20. Det samme ser vi i engelskfaget, hvor lærerne legger i stor grad til rette for at elevene utforsker språket gjennom aktiviteter og tverrfaglige prosjekter.

5.6.3 Musikkfaget skiller seg ut

Når vi sammenligner svarene fra lærerne i de ulike fagene, finner vi små og lite systematiske forskjeller i det kvantitative datamaterialet. Unntaket er lærerne i musikkfaget, som mener at elevene i større grad viser skaperglede og engasjement, og er mer nysgjerrige og reflekterte, enn lærerne i de andre fagene. Musikkfagets egenart kan bidra til å forklare hvorfor lærerne i dette faget vurderer elevene mer positivt på disse områdene. Dette er et fag hvor det er potensial til at elevene kan få muligheter til å være utforskende, noe som fremmer skaperglede, engasjement, utforskertrang og refleksjon. Elevene i musikkfaget er medvirkende i å utforme fagets innhold gjennom at de blir *involvert* i valg av lærestoff og arbeidsformer. Lignende funn ser vi i Borgen et al. (2023b; 2025). I lys av at elevene i 2025 oppfattes som mindre utforskende enn i 2022 av lærerne, jamfør spørreskjemaundersøkelsen, kan det se ut som at musikkfagets egenart motvirker den negative trenden i engasjement som vi finner i de andre fagene. Dette aktualiserer viktigheten av de estetiske fagenes rolle og posisjon i skolen, særlig i lys av intensjonene i Stortingsmelding 34 (2023-2024) «En mer praktisk skole. Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.-10. trinn».

Funnene i den kvantitative undersøkelsen understrekes av den kvalitative case-studien. Elevene i musikkfaget beskrives og observeres stort sett som aktive. Informantene i casestudien forteller at det har blitt en dreining mot mer praktisk aktivitet i musikkfaget etter LK20, noe de også begrunner ut fra kjerneelementene i faget. Flere observasjoner viser elever med stort engasjement og kroppslig utfoldelse, der det er rom for at den enkelte elev deltar inn i det kollektive på sin egen måte. Dette skaper rom for tilpasset individuell deltakelse, med muligheter for ulike elevroller, og med åpning for å delta på forskjellige måter i den kollektive aktiviteten. Musikkrommet har på denne måten kanskje et annet sett med regler enn det tradisjonelle klasserommet, noe som kan åpne for engasjement og utforskertrang.

Kollektive kreative prosesser, som samspill eller det å lage musikk sammen, fremheves også som positivt for elevene. Da må elevene lære å skape noe sammen som gruppe. Dette er samarbeid og demokratisk øvelse i praksis. Dette perspektivet styrker opplevelsen av at musikk er et annerledesfag (Borgen et al., 2025).

5.6.4 Oppsummering

Hovedinntrykket fra både den kvantitative og den kvalitative delen er at lærerne i all hovedsak er positive til deler av forventningene til elevrollen i LK20. Og elevrollen har til en viss grad endret seg, men at dette gjelder særlig det vi har omtalt som den utadrettede delen av rollesettet (skaperglede, engasjement, samarbeid, nysgjerrighet), og i mindre grad

forventningene mht elevenes mer innadrettet innsats (selvstendighet, ansvar, refleksjon). To samvirkende hovedforklaringer blir her trukket fram: 1) Vi har undersøkt barnetrinnet og forventningene til slik innadrettete aktiviteter på dette trinnet er for store. 2) Samtidig har vi en variert elevmasse, det er større forskjeller med hensyn til ressurser, noe som gjør det vanskelig for en del elever å innta en mer selvstendig og reflektert rolle.

I siste runde med datainnsamling i case-studien framsatte vi en hypotese for informantene om at elevrollen tydelig hadde endret seg som følge av LK20. «Både og» eller «tja» kan oppsummere svarene. Igjen er det forhold som at dette gjelder småskoletrinnet og variasjonen i elevmassen som blir trukket fram. Det er nok en opplevelse av at elevene har dårligere konsentrasjon, «arbeidskondis» og ferdigheter som kritisk tenkning.

5.7 Undervisvurdering i fagene

Før LK20 ble iverksatt, ble det gjort omfattende store prosjekter knyttet til undervisvurdering, noe som har medført at det er en del bevissthet rundt undervisvurdering i fagene. Formålet med undervisvurderingene er å støtte opp under opplæringen, og i de nye læreplanene er det inkludert en omtale av vurderingene i de enkelte fagene.

I spørreundersøkelsen inngår det to spørrebatterier om undervisvurderinger. Det ene omhandler rammene for å gjennomføre undervisvurderinger og det andre hvordan undervisvurderingene gjennomføres. I det andre spørrebatteriet har vi påstander som tar sikte på å fange opp ulike former for formative vurderinger, dvs. «vurdering for læring» og «vurdering som læring».

5.7.1 Kjennskap til undervisvurdering

Svarene på det første spørrebatteriet viser at lærerne gjennomgående er godt kjent med omtalen av undervisvurderinger i læreplanen og at de oppfatter dette som en viktig del av elevenes læring. Det er 51 prosent som er helt enig og 38 prosent som er delvis enig i at de er kjent med omtalen, og 64 prosent som er helt enig og 32 prosent som er delvis enig i at undervisvurdering er en viktig del av elevenes læring. Case-studien viser at det er økt bevissthet rundt undervisvurdering i engelskfaget, særlig prosessorientert arbeid med tekster, som følge av endringen i LK20. Undervisvurdering knyttes av lærerne til dybdelæring og de opplever at den er mer integrert i faget (Burner et al., 2022, 2023, 2025). Den samme koblingen gjøres i matematikk, der innføring av kjerneelementer og dybdelæring blir trukket fram som elementer som har ført til endringer i vurderingsformer. I Burner et al. (2022; 2023) blir utfordringer knyttet til det å vurdere for eksempel «utforsking», og at formuleringene for vurdering knyttet til kjerneelementer og dybdelæring oppleves som abstrakte, trukket fram.

5.7.2 Bruk og resultater av undervisvurdering

Det er langt færre i spørreskjemaundersøkelsen som svarer at omtalen av undervisvurdering i læreplanene gir en god veiledning. Bare 24 prosent er helt enig i at dette er tilfelle. Det er også en god del som mener at det er vanskelig å få til gode undervisvurderinger som bidrar til elevenes læring (23 prosent er helt enig og 44 prosent delvis enig). Det er ingen vesentlige forskjeller i svarene på disse spørsmålene i 2022 og 2025, og det er heller ingen vesentlige forskjeller mellom lærerne i de ulike fagene.

Dette understøttes til dels i den kvalitative case-studien, selv om noen fagvise forskjeller trer fram. I engelsk er det noe delt hvordan dette har påvirket faget. Noen lærere opplever at egenvurdering og hverandrevurdering har fått større plass i faget, mens andre sier at vurderingsavsnittene i læreplanen har hatt mindre betydning for vurderingspraksisen. Casestudien viser videre at det er lite endring i vurderingspraksisene som følge av LK20 i musikk, og vurderingstekstene i læreplanen blir i liten grad brukt. Dette samsvarer med funnene i spørreundersøkelsen som viser at tekstene om undervisvurdering i læreplanene i mindre grad gir god veiledning til lærerne. For lærerne i samfunnsfag har innføringen av LK20 medført en viss endring når det gjelder vurderingspraksiser i faget. Gjennomgående i perioden har lærerne sagt at de opplever vurdering som noe nytt for dem på barneskolen, og at det har medført mer jobb. Dette er en gjennomgående opplevelse for alle lærerne. Samtidig trekker de frem at de ikke vurderer på samme måte som man gjør på ungdomsskolen, eller andre fag, og at det hovedsakelig brukes læringsfremmende tilbakemeldinger i undervisvurdering.

5.7.3 Formen på undervisvurdering

Det andre spørrebatteriet tar for seg ulike former for undervisvurdering. Her inngår fire påstander som måler undervisvurdering i form av vurdering for læring og 4 påstander som måler vurdering som læring. Resultatene viser at undervisvurderingene i all hovedsak foregår i form av vurdering for læring. For eksempel oppgir 89 prosent at de ofte/hele tiden gir muntlige eller skriftlige tilbakemeldinger til hver elev. Til sammenligning er det bare 32 prosent som oppgir at de ofte/hele tiden viser elevene hvordan de kan gjennomføre en vurdering av egen læring. Resultatene viser ellers at det har vært en liten nedgang i bruken av vurdering som læring (andel som oppgir ofte/hele tiden) fra et gjennomsnitt på 35 prosent i 2022 (gjennomsnitt av fire påstander) til et gjennomsnitt på 27 prosent i 2025. Det er ellers små forskjeller i bruken av undervisvurderinger mellom fagene. Praksisen inkluderer at elevene gir hverandre tilbakemeldinger og at elevene medvirker ved å fortelle hvordan de tenker selv. En del lærere, både på småtrinnet og mellomtrinnet, understreker viktigheten av undervisvurdering med spesielt søkelys på hva elevene får til.

I casestudien kommer det som nevnt fram at undervisvurdering inngår i varierende grad som en naturlig del av undervisningen. Lærerne beskriver undervisvurdering først og fremst som veiledning, der de kan gi individuell tilbakemelding og praktisk hjelp til elevene. Undervisvurdering omtales også som dialog med elevene der det kan gi rom for å bli bedre kjent med elevene. Observasjonene viser at hverandrevurdering foregår når læreren har lagt til rette for gruppearbeid, og der det er mulig at elevene hjelper og veileder hverandre. Enkelte lærere beskriver videre hvordan de aktivt innlemmer undervisvurdering i undervisningen. Lærerne vektlegger da utvikling av ferdigheter og deltakelse i timen i vurderingene, ettersom dette er kompetanser i tråd med fagets egenart og kan vurderes allerede blant de yngste elevene.

Det siste aspektet er noen utfordringer knyttet til vurdering. Det kommer til overflaten en bekymring angående elevenes egenvurdering. Ikke alle elever oppleves som modne nok eller med tilstrekkelig forståelse til å bruke egenvurdering riktig, noe som kan føre til unyanserte eller lite nyttige vurderinger uten verdi hvis elevene ikke klarer å ta eierskap (Burner et al., 2023). Mangel på tid kan også framstå som hindring siden det gjør det vanskeligere å utfordre elevene videre i samtale etter undervisvurdering, for eksempel ved å spørre "Hva har du egentlig tenkt her?" (Burner et al., 2025).

5.7.4 Oppsummering

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at de aller fleste lærerne mener at undervisvurderinger er en viktig del av elevenes læring, og de er godt kjent med omtalen av dette i læreplanene. Samtidig viser resultatene at mange opplever det som vanskelig å få til gode undervisvurderinger, og det er få som mener omtalen av undervisvurderinger i læreplanen gir noe god veiledning. Sentralt her er også hvordan undervisvurderinger gjennomføres, herunder spesielt skillet mellom vurdering *for* læring og vurdering *som* læring. Ifølge svarene fra lærerne, er det langt mer vanlig med vurderinger for læring enn vurderinger som læring.

5.8 Samlet vurdering av implementering av LK20 i musikk, matematikk, samfunnsfag og engelsk

Vi vil her vektlegge tre hovedpunkter som trer fram av den foregående gjennomgangen: 1) endring over tid, 2) betydningen av sammensetningen av elevmassen og 3) variasjon mellom fagene.

1) Det har vært en endring fra 2022 til 2025 når det gjelder vurderingen av flere av elementene i LK20, der det har gått fra en gjennomgående positiv vurdering til en litt mindre positiv vurdering. Hvordan skal vi forstå denne nedadgående trenden? Den mest opplagte, og naturlige (?), forklaringen er at over tid så svinner en del av den spesifikke terminologien knyttet til LK20 fra lærernes oppmerksomhet, selv om de i praksis inkluderer mange av elementene i skolehverdagen. En annen samvirkende forklaring er at mange av elementene som dybdelæring, elevsentrering, tverrfaglighet, m.m. jo allerede var innarbeidet, om enn at en ikke brukte disse benevnelsene. Mot slutten av implementeringsfasen vil da disse framstå som kjente innslag og følgelig kanskje være mindre framtrædende i refleksjonen rundt LK20. Funn fra den kvalitative case-studien peker videre på en tendens til at det har blitt mindre ressurser til rådighet for å få til tverrfaglighet og dybdelæring i skolene og mellom fagene, noe som kanskje kan forklare noe av den nedadgående tendensen. Ut over det finner vi ingen åpenbare forklaringer i case-studiene på den negative trenden i det kvantitative materialet.

2) Det som går igjen, særlig når det gjelder vektleggingen av en mer aktiv elevrolle, dybdelæring og tverrfaglighet, er at sammensetningen av elevmassen har betydning. Et spenn i ressurser, flerspråklighet, flere med diagnoser mm gjør at en del av elevene ikke klarer å henge med på de mange gode intensjonene som ligger i LK20, og vi får følgelig det vi har omtalt som «et strekk i laget». Dette er en overordnet spenning som trer fram i materialet, nemlig mellom ambisjonene i LK20 og om sammensetningen av elevmassen gir grunnlag for å realisere disse. Gjennomgående etterspørres det mer ressurser i form av penger og tid, disse henger jo ofte sammen, men og i form av tilpassede læremidler, for å løse denne spenningen, ressurser som i begrenset grad blir stilt til rådighet, ifølge våre informanter.

Ut fra aktivitetsteorien vil slike spenninger kunne avføde nye praksiser som klarer å forene disse motstridende tendensene (Engström, 2001). I Burner et al (2022, s. 63-68) er det flere eksempler på alternative tilnærminger som til dels løser opp denne spenningen, særskilt i samfunnsfag. Selv om noen lærere etterspurte mer standardiserte læremiddelverk, og selv om leitingen etter læringsressurser var tidkrevende, medførte det ofte at man fant oppgaver som kunne løses ulikt, noe som igjen bidro til at de fleste ut fra ulike forutsetninger kunne prestere

bra. Læringsressurser som å inkludere mer dagsaktuelle temaer og/eller ulike former for media, kan også bidra til å løse denne spenningen, som f.eks. å ta i bruk NRK-serien *Sånn er jeg, og sånn er det*, som vi så i Burner et al (2023, s 51). Å ta utgangspunkt i elevenes livssituasjon og saker de kjenner seg igjen i, kan være fruktbart for å inkludere alle elevene. En annen strategi for å løse den overordnede spenningen, er å legge til rette for mer praktisk undervisning. Dette er jo også et uttalt politisk mål, og LK20 gir lærerne større frihet til å inkludere praktiske oppgaver m.m. Både i musikk og til dels engelsk var det eksempler på mer praktisk/aktiv undervisning. En tredje strategi kan være å involvere elevene ved å la de være med å bestemme, selvfølgelig innenfor grenser, innholdet i undervisning, slik vi så eksempler på i matematikk. Disse eksemplene handler kanskje ikke om helt ny praksis blant lærerne i aktivitetsteoretisk forstand, men mer en forsterkning av allerede etablerte praksiser hos en del av lærerne. Og slike praksiser vil ofte kreve mer av lærernes engasjement, og vi kan her følgelig også skimte en strekk i laget i lærerstanden.

3) Den kvantitative spørreundersøkelsen viste ikke stor variasjon mellom fagene når det gjaldt vurderingen av de ulike elementene i LK20. Det framkom imidlertid en spenning mellom det å lære de grunnleggende ferdighetene på den ene siden og innføringen av kjerneelementene og de tverrfaglige temaene på den andre siden. I de fagene der disse to elementene i undervisningen nærmest overlapper, som i engelsk, var det minimale friksjoner, selv om engelsklærerne opplevde kjerneelementene litt som keiserens nye klær. Mens i matematikk der kjerneelementene i større grad innebærer en endring av vektlegging sammenliknet med LK06, kom spenninger mer til syne. Vektleggingen av utforskning, argumentasjon og refleksjon krever tid og ressurser, særlig knyttet til mer ressursvake elever (jf. punkt 2), og kan da gå på bekostning av innlæring av de grunnleggende matematiske ferdighetene. I samfunnsfag der innføringen av kjerneelementene innebar at man gikk fra tre definerte fagområder til ett fag som integrerte det nåtidige, historiske og geografiske, kom det til uttrykk en bekymring for at den historiske kunnskapen forsvant til fordel for det nåtidige. Samtidig, vektleggingen av det nåtidige gjorde det enklere å jobbe tverrfaglig og i dybden med relevant samtidstematikk. Også vektleggingen av flerfaglighet kan skape friksjon om det oppleves å gå på bekostning av de grunnleggende ferdighetene. Dette kan også kobles til spenningen mellom *fagintegrasjon* og *fagkonsentrasjon* innenfor dybdelæring. Vi finner imidlertid at de ulike friksjonene mellom de ulike elementene i LK20 i begrenset grad har ført til helt ny praksis blant lærerne (Engström, 2001). I stedet etterspørres det mer ressurser slik at man lettere kan inkorporere flere av elementene i undervisningen. Her vil det jo kunne oppstå en annen spenning, nemlig mellom det LK20-tilpassede læringsmiddelverk og de læringsressursene lærerne selv finner fram til, men disse kan også utfylle og forsterke hverandre (se Ruud, 2026a).

Matematikklærerne er rimelig positive til omleggingen med færre og mer åpne kompetansemål, siden man i utgangspunktet har konkrete mål knyttet til hvert trinn. Mens man i samfunnsfag der målene i utgangspunktet er åpne, opplever at med omleggingen har man fått mer vage og udefinerbare mål. I engelsk, som jo både er et teoretisk og et mer praktisk fag, opplevde man omleggingen som følge av LK20 som enkle å tilpasse.

Musikk, sammen med de andre praktisk estetiske fagene, er likevel det faget som lettest har inkorporert endringene i LK20 knyttet til kjerneelementene, kompetansemålene og dybdelæring. I casestudien er bildet noe mer nyansert med store lokale variasjoner. Dette åpner for både reproduksjon av gammel praksis og implementering av nye elementer. Generelt i casestudien ser vi at faget har fått en mer praktisk orientering. Samtidig, siden musikk er et

lite fag har man vansker med å komme i inngrep med de andre fagene om tverrfaglige tematikker, noe som til dels også gjelder engelsk.

Vi finner altså noen forskjeller langs dimensjoner som mer teoretiske fag vs. mer praktiske fag, mer konkrete og spesifikke fag vs. mer åpne og reflekterende fag, og store vs. små fag. Men når vi ba lærerne i case-skolene i siste runde med datainnsamling reflektere rundt hypotesen om at LK20 er enklere å jobbe med ut fra hvilke fag man har, så var vurderingene relativt sprikende. Her må en også huske på at lærerne på barnetrinnet underviser i flere fag enn det som de i utgangspunktet har svart ut fra, og den kunnskapen tas med i refleksjonene de gjorde. Om vi skal prøve å sammenfatte svarene, så er det at man i de praktisk estetiske fagene som lettest har inkorporert tenkningen bak LK20, også i engelsk og samfunnsfag har viktige elementer som dybdelæring og de tverrfaglige emnene glidd mer eller mindre sømløst inn. I matematikk er også tenkningen bak LK20 mottatt på god måte av lærerne, men bildet er kanskje noe mer nyansert. Evalueringen har vist at viktige elementer av LK20, som for eksempel mer utforskning og større vekt på samtaler, har ført til endringer. Det samme gjelder for innføringen av de tverrfaglige temaene, selv om noen lærere her ser utfordringer når det gjelder å ha tilstrekkelig vekt på matematikken i tverrfaglig prosjektarbeid. Det er også områder hvor det kan se ut som lærerne har behov for noe mer kompetanse, som for eksempel knyttet til programmering i matematikk, samt en dypere forståelse av kjerneelementene.

6 Hvordan jobber man på skolenivå med LK20 – ledelsens engasjement og profesjonsfellesskapet

I dette kapittelet skal vi ikke se på fagene som sådan, men diskutere hvordan skolen som helhet har jobbet med LK20 med utgangspunkt både i spørreundersøkelsen og case-studiene. Vi ser her på sammenhengen mellom strukturelle kjennetegn, skoleeiers involvering, skoleledelsen engasjement og profesjonsfellesskapet. Hypotesen er at det finnes en positiv sammenheng mellom skoleeiers og ledelsens engasjement, og hvordan profesjonsfellesskapet fungerer. Videre antas det at et velfungerende profesjonsfellesskap har betydning for kvaliteten på arbeidet med å iverksette LK20. Denne hypotesen får delvis støtte i Møller mfl. (2022). Vi starter ut dette kapitlet med å undersøke sammenheng mellom kjennetegn ved skolene og kommunene (størrelse, lokalisering og økonomi) og vurderingen av ulike sider ved LK20.

6.1 Er det sammenheng mellom kjennetegn ved kommune og skole og vurdering av LK20?

Hovedspørsmålet i dette avsnittet, er om implementeringen av LK20 varierer mellom skoler og kommuner, og om det er strukturelle eller ressursmessige forhold som kan bidra til å forklare slike forskjeller. I dette avsnittet rettes dermed oppmerksomheten mot betydningen av de lokale rammebetingelser som skolestørrelse, lærertetthet og kommunal ressursinnsats og økonomi. Antakelsen er at slike organisatoriske og ressursmessige forhold kan påvirke gjennomføringen av LK20 gjennom ulike former for kapasitetsbygging i skolene, jamfør implementeringsteorien vektlegging av kapasitetsbyggende tiltak som sentralt for å lykkes. Dette kan for eksempel handle om å styrke ledelsen, bygge kompetanse og legge til rette for å utvikle profesjonsfellesskapet.

Vi benytter enkle deskriptive krysstabeller for å beskrive hvordan lærernes opplevelse av LK20 varierer mellom kjennetegn ved skolene og kommunenes økonomi. Dette gir et innblikk i noen generelle mønstre som enten understøtter eller svekker våre antakelser. De deskriptive analysene har samtidig metodiske begrensninger og gir ikke nødvendigvis et fullstendig bilde de kontekstuelle forholdenes betydning for gjennomføringen av LK20. Somers' d benyttes som mål på sammenheng i tabellene. For noen av sammenhengene er Somers' d lav og ikke statistisk signifikant på 5-prosentnivå. Disse omtales derfor som tendenser og må tolkes med stor varsomhet.

Analysen bygger på data fra den andre runden av spørreundersøkelsen blant lærere, supplert med informasjon om strukturelle kjennetegn ved skolene og kommunene. Indikatorene på gjennomføringen av LK20 (avhengige variabler) inkluderer bruk av overordnet del, tverrfaglige tema og dybdelæring, barrierer for og fremmere av implementering, og vurderingen av profesjonsfellesskap. Alle disse indikatorene baserer seg på sammenslåtte variabler beregnet fra spørrebatterier.

De kontekstuelle forholdene inkluderer skolestørrelse (elevtall), lærertetthet (antall elever per lærer) og kommunale økonomiindikatorer (brutto driftsutgifter til skole per innbygger,

kommunens frie inntekter per innbygger og netto lånegjeld per innbygger). I tillegg har vi også undersøkt hvorvidt gjennomføringen varierer etter kommunestørrelse. Data om skolestørrelse og lærertetthet er hentet fra GIS (Grunnskolen Informasjonssystem), mens data om kommuneøkonomi og kommunestørrelse er hentet fra KOSTRA. Alle variabler er kategorisert i tre eller fem nivåer for å forenkle fremstillingen.

6.1.1 Skolestørrelse

Resultatene tyder på at skolestørrelse har noe betydning for gjennomføringen av LK20. Lærere ved større skole rapporterer gjennomgående om at de i større grad slutter opp om LK20 enn lærere ved mindre skoler. De rapporterer om større oppslutning om overordnet del, mer realisering av tverrfaglige tema, høyere forståelse av og praktisering av dybdelæring og rapporterer i større grad om forhold ved skolen som har fremmet gjennomføringen.

Tabell 7 Sammenheng mellom skolestørrelse og oppslutning om/bruk av overordnet del

	Opp til 49 elever	50 til 99 elever	100 og flere elever	Total
Lav oppslutning/bruk	36 %	22 %	21 %	22 %
Middels oppslutning/bruk	38 %	46 %	43 %	43 %
Høy oppslutning/bruk	26 %	33 %	36 %	35 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

(Somers' d = 0,092; sign. < 0,05)

Tabell 7 viser at det er en sammenheng mellom oppslutningen om og bruken av den overordnede delen og skolestørrelse. Blant lærere i skoler med under 50 elever ser vi at det bare er 26 prosent som oppgir høy oppslutning/bruk av overordnet del, mens tilsvarende i skoler med mellom 50 og 100 elever og mer enn 100 elever er på henholdsvis 33 og 36 prosent. Vi ser også at det er en større andel i de minste skolene som oppgir lav oppslutning/bruk av overordnet del (36 %) sammenlignet med de større skolene (henholdsvis 22 og 21 prosent).

Tabell 8 Sammenheng mellom skolestørrelse og realisering av tverrfaglige tema

	Opp til 49 elever	50 til 99 elever	100 og flere elever	Total
Lav realisering av tverrfaglige tema	40 %	24 %	25 %	26 %
Middels realisering av tverrfaglige tema	46 %	45 %	43 %	43 %
Høy realisering av tverrfaglige tema	15 %	31 %	33 %	30 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Somers' d = 0,113; sign. < 0,05)

Tabell 8 viser en tilsvarende sammenheng mellom skolestørrelse og realisering av de tverrfaglige temaene. Blant de minste skolene med opptil 50 elever, er det kun 15 prosent som oppgir høy realisering, mens ved større skoler er andelen over 30 prosent. Tilsvarende er det hele 40 prosent ved de minste skolene som oppgir lav realisering av tverrfaglige tema, mens ved de større skolene, er andelen omtrent 25 prosent.

Tabell 9 Sammenheng mellom skolestørrelse og praktisering av dybdelæring

	Opptil 30 elever	30 til 49 elever	50 til 99 elever	100 og flere elever	Total
Lav praktisering	36 %	36 %	17 %	18 %	20 %
Middels praktisering	48 %	39 %	56 %	52 %	51 %
Høy praktisering	16 %	25 %	27 %	30 %	29 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Somers' d = 0,103; sign. < 0,05)

På samme måte finner vi at lærerne ved de minste skolene opplever å ha mindre forståelse og praktisering av dybdelæring sammenlignet med større skoler. Tabell 9 viser for det første at andelen lærere som oppgir høy praktisering av dybdelæring øker med økende skolestørrelse. Ved de minste skolene på under 30 elever er andelen bare 16 prosent, mens den øker gradvis til 30 prosent blant lærerne ved de største skolene. På den andre siden ser vi at det er hele 36 prosent ved de minste skolene som oppgir lav grad av praktisering, mens tilsvarende blant lærere ved skoler over 50 elever er på 17-18 prosent.

Sammenhengen mellom skolestørrelse og de ulike indikatorene for gjennomføringen av LK20, er stabile på tvers av de ulike indikatorene. Resultatene støtter dermed opp under antakelsen om at mindre skoler gjennomgående har dårligere forutsetninger for kapasitetsbygging som fremmer LK20. Dette kan dreie seg om alt fra støttefunksjoner, organisatorisk kapasitet og evne til å skape et godt profesjonsfellesskap. I tabellen under har vi også vist hvordan lærernes opplevelse av profesjonsfellesskapet varierer etter skolestørrelse.

Tabell 10 Sammenheng mellom skolestørrelse og profesjonsfellesskapet

	Opptil 30 elever	30-49 elever	50-99 elever	100-200 elever	200 og flere elever	Total
Svakt profesj.fellessk.	55 %	27 %	19 %	32 %	30 %	30 %
Middels profesj.fellessk.	24 %	32 %	35 %	23 %	36 %	33 %
Sterkt profesj.fellessk.	21 %	41 %	47 %	45 %	34 %	37 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Somers' d = -0,038; ikke signifikant på 0,05-nivå)

Resultatene tyder på en viss sammenheng mellom skolestørrelse og lærernes vurdering av profesjonsfellesskapet, men Somers' d er lav og sammenhengen er ikke statistisk signifikant på 5-prosentnivå. Mønsteret i tabellen må derfor tolkes med forsiktighet. Ved de minste skolene ser vi likevel en tendens til at lærerne i mindre grad opplever å ha et sterkt profesjonsfellesskap sammenlignet med større skoler. Ved skoler opp til 30 elever er det 21 prosent som oppgir å ha et sterkt profesjonsfellesskap, mens tilsvarende andel for større skoler med opptil 200 elever er 40-50 prosent.

Tabell 10 antyder samtidig at skoler med mer enn 200 elever har en lavere andel lærere som opplever å ha et sterkt profesjonsfellesskap (34%). Dette kan indikere at de beste rammevilkårene for å skape et godt profesjonsfellesskap er ved skoler med 50-200 elever. Denne tendensen til kurvelineær sammenheng gjør også at målet på Somers' d blir lavt og ikke signifikant.

Tabell 11 Sammenheng mellom skolestørrelse og forhold som fremmer innføringen av LK20

	Opptil 30 elever	30-49 elever	50-99 elever	100-200 elever	200 og flere elever	og Total
Få fremmere	35 %	25 %	23 %	27 %	26 %	26 %
Middels fremmere	45 %	50 %	47 %	37 %	45 %	44 %
Mange fremmere	21 %	25 %	30 %	36 %	29 %	30 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Somers' d = 0,005; ikke signifikant på 0,05-nivå)

Tabell 11 viser ikke en tydelig statistisk sammenheng mellom skolestørrelse og lærernes vurdering av forhold som har fremmet gjennomføringen av LK20 (Somers' d er lav og ikke signifikant på 5-prosentnivå). Det er likevel en tendens til at lærere ved de aller minste skolene, med opp til 30 elever, rapporterer i større grad få fremmere for innføringen av LK20 sammenlignet med lærere ved større skoler. Dette samsvarer med flere av funnene fra de øvrige analysene, som peker mot at de minste skolene tenderer til å ha mer begrensede organisatoriske og profesjonelle ressurser.

Generelt peker resultatene på at skolestørrelse kan ha hatt en viss betydning for gjennomføringen av LK20. De mest konsistente og signifikante sammenhengene finner vi for oppslutning om overordnet del, realisering av tverrfaglige tema og praktisering av dybdelæring, der LK20 gjennomgående synes å ha hatt mindre gjennomslag i de minste skolene under 50 elever. I de aller minste skolene med opp til 30 elever, opplever lærerne også å ha et svakt profesjonsfellesskap og i mindre grad faktorer som har fremmet innføringen av LK20, men her er sammenhengene svakere og ikke statistisk signifikante. De må derfor forstås som tendenser eller som kurvelineære sammenhenger. Antakelsen er likevel samlet sett at mindre skoler i mange tilfeller har begrenset kapasitet til å gjennomføre LK20. Det er også verdt å merke seg tendensen til avtakende effekter i form av profesjonsfellesskap og fremmere i de største skolene. Vi skal ikke overdrive denne tendensen. En rimelig forklaring kan imidlertid være at størrelsen tilsier at det er mer krevende organisatorisk å skape gode profesjonsfellesskap og andre forhold som fremmer utviklingsarbeidet. Det betyr at de

strukturelle forutsetningene i form av skolestørrelse er mest gunstig når skolen er i størrelsesorden 50 til 200 elever. Ved slike mellomstore skoler har man ressurser, samtidig som at man kan i større grad lene seg til organiske og uformelle organisasjonsstrukturer.

6.1.2 Lærertetthet

En antakelse er at lærertettheten har betydning for gjennomføringen av LK20. Jo færre elever per lærer, desto større er mulighetene for kapasitetsbygging og for å gjennomføre de faglige endringene.

Lærertettheten har igjen en naturlig sammenheng med kommunens ressursbruk på skolen. Kommuner som bruker mye ressurser på skolen, har også større lærertetthet (færre elever per lærer) enn kommuner som bruker mindre på skole. Dette har igjen sammenheng med kommunens generelle økonomiske situasjon. Spørsmålet er imidlertid om muligheten for å ha høyere lærertetthet, bidrar til bedre gjennomføring av LK20.

Resultatene viser gjennomgående at lærertettheten ikke har betydning for gjennomføringen av LK20. Høy lærertetthet har med andre ord ingen betydning for hvorvidt lærerne bruker overordnet del og om de praktiserer tverrfaglige tema og dybdelæring. Vi finner imidlertid en svak sammenheng mellom lav lærertetthet og opplevde barrierer i gjennomføringen av LK20.

Tabell 12 Sammenhengen mellom lærertetthet og opplevde barrierer for gjennomføring av LK20

	Høy lærertetthet (få elever per lærer)	Middels lærertetthet	Lav lærertetthet (mange elever per lærer)	Total
Små barrierer	41 %	32 %	28 %	33 %
Middels barrierer	43 %	48 %	45 %	46 %
Store barrierer	17 %	20 %	27 %	21 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Somers' d = 0,100; sign. < 0,01)

Tabell 12 viser at det er en viss sammenheng mellom lærertettheten og graden lærerne opplever at det har vært barrierer for gjennomføringen av LK20. Ved skoler med høy lærertetthet (relativt få elever per lærer) er det 17 prosent som opplever store barrierer, mens tilsvarende blant skolene med lav lærertetthet (mange elever per lærer) er 27 prosent. Men selv om lav lærertetthet kan assosieres med større barrierer i gjennomføringen av LK20, synes ikke dette å ha påvirket gjennomføringen i form av å ta i bruk overordnet del, innføre tverrfaglige tema, iverksette dybdelæring osv. Med andre ord tyder det på at skolene og lærerne klarer å gjennomføre til tross for at de opplever barrierer.

Tabell 13 Sammenheng mellom lærertetthet og profesjonsfellesskapet

	Få elever per lærer	Middels	Mange elever per lærer	Total
Svakt profesjonsfellessk.	16 %	23 %	22 %	21 %
Middels profesjonsfellessk.	45 %	41 %	47 %	44 %
Sterkt profesjonsfellessk.	39 %	36 %	32 %	35 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Somers' d = -0,056; ikke signifikant på 0,05-nivå)

Tabell 13 viser også at det er en svak og ikke signifikant sammenheng mellom lærertettheten og den opplevde styrken på profesjonsfellesskapet. Selv om resultatene ikke er signifikante, ser vi likevel en tendens til at jo større lærertetthet, desto sterkere opplever lærerne at profesjonsfellesskapet er.

6.1.3 Kommunenes økonomi og størrelse

Kommunens bruk av ressurser på skolen

Det er rimelig å anta at økonomien har betydning for gjennomføringen av LK20. Kommunens bevilgninger til skolen målt i brutto driftsutgifter per innbygger (6-15 år), ser imidlertid ikke ut til å ha forventet virkning på gjennomføringen av LK20. Faktisk ser det ut til å være en svak motsatt tendens, dvs. at jo mer ressurser som brukes på skolen, desto svakere er gjennomføringen av LK20. Resultatene viser imidlertid ikke noe entydig og klart bilde. Generelt tyder resultatene på at kommunenes ressursbruk til skolen har liten eller ingen betydning for gjennomføringen av LK20. Det ser med andre ord ut til at det i kommuner med mindre ressurser til skolene, også er godt mulig å gjennomføre LK20.

Kommunens generelle økonomi

På kommunenivå finner vi at det er en sammenheng mellom kommuneøkonomien og bevilgninger til skolen. Jo bedre kommuneøkonomien er, målt i kommunens frie inntekter, relativ størrelse på disposisjonsfondet og lånegjeld per innbygger, desto mer bevilger kommunen til skolen per innbygger. Det er en spesielt sterk sammenheng mellom kommunens frie inntekter og bevilgningen til skolen.

På samme måte som for kommunenes ressursbruk på skolen, ser det imidlertid ut til at kommuneøkonomien har liten eller ingen betydning for gjennomføringen av LK20. Resultatene viser gjennomgående at kommunens økonomi (målt som frie inntekter, gjeld og fondsmidler) har liten betydning for realiseringen av LK20. Det betyr at lærere i kommuner med dårlig økonomi, opplever at LK20 gjennomføres i like stor grad som i kommuner med god økonomi. Dette gjelder både bruken av overordnet del, innføring av tverrfaglige tema og dybdelæring. Det ser heller ikke ut til at kommuneøkonomien har hatt betydning for å utvikle et godt profesjonsfellesskap.

Tabell 14 Sammenhengen mellom kommunens lånegjeld og opplevde barrierer for gjennomføring av LK20

	Lav lånegjeld	Middels lånegjeld	Høy lånegjeld	Total
Små barrierer	39 %	33 %	28 %	33 %
Middels barrierer	50 %	45 %	44 %	46 %
Store barrierer	12 %	21 %	28 %	21 %

Somers' d = 0,114; sign. < 0,01)

Vi finner imidlertid resultater som viser at lærere i kommuner med dårlig økonomi, i større grad opplever barrierer for å innføre LK20. Tabellen over viser at jo høyere lånegjeld kommunen har, desto større andel av lærerne i kommunen opplever store barrierer. Mens 28 prosent av lærere i kommuner med høy lånegjeld oppgir store barrierer, er tilsvarende blant lærere i kommuner med lav lånegjeld på 12 prosent. Den samme tendensen ser vi når vi sammenligner kommunenes disposisjonsfond, dvs. at jo mindre disposisjonsfond, desto større barrierer opplever lærerne i skolene. Vi finner imidlertid ikke tilsvarende sammenhenger mellom kommunens frie inntekter og opplevde barrierer blant lærerne.

Kommunestørrelse

Kommunestørrelse ser ikke ut til å ha betydning verken for gjennomføringen av LK20 eller for utviklingen av profesjonsfellesskapet.

6.1.4 Oppsummering og analyse

Resultatene fra analysen viser et tydelig mønster der skolestørrelse fremstår som en sentral forklaringsfaktor for variasjon i gjennomføringen av LK20. Lærere ved mellomstore og store skoler rapporterer i større grad høy oppslutning om overordnet del, realisering av tverrfaglige tema og praktisering av dybdelæring. Dette kan forklares med at større skoler har bedre organisatoriske forutsetninger for kapasitetsbygging, inkludert sterkere profesjonsfellesskap og bedre tilgang på støttefunksjoner. Samtidig ser vi at de aller største skolene (over 200 elever) ikke nødvendigvis skårer høyest på alle indikatorer, noe som kan tyde på at det også finnes organisatoriske utfordringer med kapasitetsbygging ved de største skolene. Også i case-studien ble skolestørrelse trukket fram som viktig, der man ved større skoler hadde mange kollegaer å spille på, noe som igjen styrket profesjonsfellesskapet og fagutviklingen på skolen. Samtidig, noen trakk også fram at på mindre skoler var det lettere å ta kontakt på tvers, man underviste ofte i mange fag, noe som for eksempel bidrog til tverrfaglige tilrettelegging. Men jevnt over så opplever de mindre skolene (under 50 elever) svakere profesjonsfellesskap og færre forhold som fremmer implementeringen av LK20

Lærertetthet viser en svak sammenheng med opplevde barrierer, men ikke med selve gjennomføringen av LK20. Dette kan indikere at lærerne opplever utfordringer knyttet til tid og ressurser, men at dette ikke nødvendigvis hindrer dem i å gjennomføre reformen.

Når vi vi ba lærerne i case-skolene om å reflekter over hypotesen: *Kjennetegn ved kommunen og skolen har stor betydning for hvordan vi jobber med LK20*, var kommentarene til dels bekreftende. Økonomi trekkes fram av omtrent alle som en sentral faktor, der en begrenset

økonomi gir mindre handlingsrom til å utvikle profesjonsfellesskapet, som igjen gir mindre mulighet for tverrfaglig arbeid og til dels dybdelæring. Også andre ressurser blir skadelidende: knapt råd til å kjøpe inn frø til naturfagstimen, som en lærer uttrykte det. Samtidig fant vi ikke entydige sammenhenger mellom kommunens ressursbruk og økonomiske situasjon, og gjennomføringen av LK20 i det kvantitative materialet. Kommuner med høy ressursbruk eller god økonomi skiller seg ikke systematisk fra kommuner med lavere økonomisk handlingsrom. Et unntak er kommuner med høy lånegjeld, hvor lærerne i større grad rapporterer om barrierer. Dette kan tyde på at økonomisk press i kommunen kan skape utfordringer for skolene, selv om det ikke nødvendigvis slår ut i svakere implementering. En forklaring på forskjellen mellom case-studien og spørreskjemaundersøkelse mht. økonomiens innvirkning, kan være at lærerne opplever et trangt økonomiske handlingsrom uavhengig av faktisk kommuneøkonomi og prioritering. I så fall kan dette forstås i lys av Parkinsons lov, hvor utvidede tidsrammer – ofte nært knyttet til økonomiske prioriteringer – likevel fylles med de samme oppgavene som tidligere. Som et resultat oppleves det ikke nødvendigvis at handlingsrommet faktisk øker.

Samlet sett peker analysen på at det er forhold ved skolens organisering og kapasitet – snarere enn kommunens økonomiske situasjon – som har størst betydning for hvordan LK20 gjennomføres. Dette tyder på at det er godt mulig å gjennomføre LK20 i kommuner med mindre økonomiske muskler, og at det å bygge kapasitet og et godt profesjonsfellesskap har vel så mye å gjøre med faglige og organisatoriske forhold som økonomiske. Men utfordringene oppleves likevel større i kommuner med dårligere økonomi. Likevel, funnene understreker betydningen av ledelsens eierskap og vilje og styrken i profesjonsfellesskapet (community) som viktige kapasitetsbyggende tiltak for en vellykket implementering slik implementeringsteorien vektlegger.

6.2 Skoleeiers involvering, skoleledelsens engasjement og profesjonsfellesskapet

6.2.1 Skoleeiers støtte, ledelsens tilrettelegging og profesjonsfellesskapet

I spørreundersøkelsen har vi stilt spørsmål om skoleeiers støtte til skoleledelsen og skoleledelsens støtte til profesjonsfellesskapet og lærernes arbeid med LK20.

Når det gjelder forhold som har bidratt til å ivareta og videreutvikle mål og intensjoner med LK20, svarte omtrent 20 prosent av skolelederne at de i stor grad og 48 prosent at de i noen grad hadde fått støtte fra skoleeier. Selv om spørsmålet i 2022 var formulert noe annerledes, er det ingen vesentlige forskjeller i svarene fra undersøkelsene i 2022 og 2025.

Lærerne ble også spurt om hvordan de mener skoleledelsen legger til rette for å ivareta mål og intensjoner med LK20. Her svarte 21 prosent at tilretteleggingen var meget god, og 36 prosent at den var nokså god. I 2022 ble det stilt et tilsvarende spørsmål om hvordan lærerne mente skoleledelsen la til rette for å gjennomføre LK20. Det er en tendens til at noe færre lærere opplever god tilrettelegging fra skoleledelsen i 2025 enn i 2022. I 2022 svarte 23 prosent meget godt og 40 prosent nokså godt.

Det er også en klar sammenheng mellom hvordan lærerne opplever skoleledelsens tilrettelegging og deres vurdering av kvaliteten på profesjonsfellesskapet. Jo mer støttende

skoleledelsen er, desto bedre oppleves profesjonsfellesskapet. I undersøkelsen fra 2025 er det imidlertid en mindre tydelig sammenheng mellom skoleledelsens vurdering av støtten de har fått fra skoleeier og lærernes vurdering av kvaliteten på profesjonsfellesskapet.

Igjen, en naturlig forklaring på endring fra 2022 til 2025 kan relateres til at det har blitt noe mindre fokus på LK20 utover implementeringsperioden både fra skoleeier og skoleledelsens side. Samtidig, det at sammenhengen mellom skoleledelsens tilrettelegging og kvaliteten på profesjonsfellesskapet oppleves mindre i 2025 enn i 2022, er vanskeligere å forklare. Noen forklaringer kan vi kanskje finne i informantenes refleksjon i case-studien (se under) over følgende hypotese: *LK20 følges ikke opp. Det settes f.eks. ikke av tid nok, ledelse er fraværende, kolleger er mindre interessert, for variert elevmasse.*

6.2.2 Ledelsens engasjement og ressursene stilt til disposisjon

Det varierer mellom skolene hvordan man vurderer ledelsens engasjement og ressurstilgangen. Samtidig er det gjennomgående vurdering at det i all hovedsak har vært god oppfølging fra ledelsen, særlig i starten. Nå etter fire år har ressursene stilt til disposisjon, både økonomisk og tidsmessig, blitt noe mindre; fellestiden (på tvers av trinn og fag) er det flere som savner. Og mangel på tid og ressurser gjør det vanskeligere å følge opp LK20 effektivt. Her kan en jo selvfølgelig tenke at dette er naturlig all den tiden LK20 skal sitte «litt mer i ryggmargen», som var tittelen på tredje delrapport fra ap1 (Burner m.fl. 2024). Samtidig, det kan se ut som hyppige skift i fokus og nye initiativer har tatt noe av tiden satt av til samarbeid på tvers, og gjort det vanskeligere å prioritere oppfølgingen av LK20.

Det er en opplevelse av strammere økonomiske rammer som påvirker både tilgangen til læringsressurser og gir økt tidspress, og følgelig mindre tid til å styrke profesjonsfellesskapet. Dette sees særlig i lys av at elevmassen har blitt mer variert og utfordrende. Det å ikke ha nok lærere inn i en klasse der man trenger flere siden man har elever med forskjellige behov, blir et hinder for å drive med «LK20-aktige» undervisning og aktiviteter: «man kan gjerne si at det skal være små grupper og sånne ting, men det funker ikke». Dette kan tyde på at det er strekk i laget både blant skolene og blant elevene, noe det ikke er tatt nok høyde for i LK20.

Det er altså en blandet opplevelse av ledelsens rolle i oppfølgingen av LK20. Noen lærere opplever at skolen setter av tid til diskusjon og samarbeid, og at det er initiativer som for eksempel fremmer tverrfaglighet. Samtidig uttrykker flere lærere følelsen av å være relativt alene i klasserommet, og at det mangler systematisk oppfølging fra kolleger og ledelse. Det er imidlertid vanskelig å peke på systematikk mht. skolenes oppfølging, jamfør funnene fra spørreundersøkelsen presentert over. Nedenfor presenteres to ytterpunkter fra våre case-skoler for å illustrere noen forskjeller, men som altså ikke nødvendigvis kan knyttes til systematiske forskjeller.

Ved en liten aldersblandet skole i sentrale strøk, i en kommune med over gjennomsnittlig økonomi, arbeider man innenfor et felles rammeverk for grunnskolen. Dette gir retning og fremdrift, men kan også virke begrensende. Standardisering medfører rapportering, der "alle skoler ser på hverandre," og balansen mellom transparens og rapportering for rapporteringens skyld blir utfordret. Felles opplegg og rammer kan svekke lærerens autonomi, mens fleksibilitet stiller høye krav til lærerens profesjonelle kompetanse. Samarbeid om årsplaner gir følgelig muligheter for struktur, men kan også bli en rutine som hemmer nytenkning.

Ved en stor skole sentralt plassert i en kommune med under middels økonomi, opplever man utfordringer knyttet til at implementeringen av LK20 ble forsinket på grunn av pandemien, og læreverkene i begrenset grad var ferdigstilt. Skolen har felles tverrfaglige temaer, men det er også rom for ad-hoc tematikker. Det etterlyses mer styring ovenfra for å fremme samarbeid mellom skolene i kommunen. Som det uttrykkes: «Det bør ikke være tilfeldig... det bør være styrt ovenfra for å sikre like muligheter, uavhengig av hvilken skole eller kommune man jobber i.» Kommuneøkonomien trekkes også inn her, blant annet ved man har redusert i antall årsverk uten at antall elever har gått ned, samtidig som elevmassen er blitt mer variert.

6.3 Samarbeid i profesjonsfellesskapet på den enkelte skole

6.3.1 Vurdering av profesjonsfellesskapet på skolene

Spørreundersøkelsen inneholder et spørrebatteri som har til hensikt å måle egenskapene ved skolenes profesjonsfellesskap. Resultatene viser at de aller fleste opplever å ha et godt profesjonsfellesskap. Blant annet viser resultatene at 59 prosent er helt enig og 29 prosent delvis enig i at skoleledelsen har en støttende lederstil. Det er videre 43 prosent som er helt enig og 43 prosent delvis enige i at lærerne samarbeider godt om det faglige utviklingsarbeidet. I tillegg mener 83 prosent at profesjonsfellesskapet i stor eller noen grad har bidratt til å ivareta mål og intensjoner med LK20.

Den kvalitative case-studien sammenfaller til dels med disse positive vurderingene. Vi ser imidlertid en variasjon når det gjelder vurderingen av profesjonsfellesskapet i lys av skolestørrelse og skoleeiers styring. På større skoler hvor skoleeier tilrettelegger og styrer mer, ser vi mer vellykkede profesjonsfellesskap i arbeidet med LK20. Og videre, når man har flere kollegaer er det lettere å få til velfungerende fellesskap, noe som er vanskeligere i en liten skole der man har kanskje 1-2 andre å samarbeide med. Men igjen må det understrekes at nærheten mellom ansatte i små skoler kan virke i motsatt retning og fremme tverrfaglige møteplasser.

6.3.2 Endring over tid?

Sammenligningen av resultatene fra 2022 og 2025 viser små forskjeller i lærernes vurdering av skolens profesjonsfellesskap og dets betydning for å fremme LK20. Vi finner imidlertid en liten forskjell i vurderingen av tidsbruken til utviklingsarbeidet. Selv om det er mange som opplever at det er knapt med tid til å samarbeide om utviklingsarbeid i skolen, finner vi at lærerne i 2025 i noe større grad opplever at det settes av tilstrekkelig tid til slikt samarbeid. Mens det i 2022 var 24 prosent som var helt enig i at skolen setter av tilstrekkelig tid til å samarbeide om utviklingsarbeid, er tilsvarende andel i 2025 på 31 prosent. Dette står jo litt i kontrast til hva som kom fram i case-skolene der tidsressursene i mange tilfeller ble sett på som minkende i løpet av implementeringsperioden for LK20 (jfr. ovenfor). Nå kan tidsressurser til faglig samarbeid generelt og tid til implementering av LK20 i profesjonsfellesskapet forstås som litt forskjellig ting; i case-undersøkelsen kom det fram at nye tiltak og aktiviteter hadde kommet inn til dels på bekostning av arbeidet med LK20, og dette vil jo i stor utstrekning også være faglig samarbeid.

I tillegg mener lærerne i økende grad at den faglige utviklingen primært er deres eget ansvar. Mens 23 prosent av lærerne i 2022 var helt enige i at den faglige utviklingen var deres eget ansvar, er tilsvarende andeler i 2025 på 29 prosent. En forklaring på disse resultatene kan

være at skolene i den første fasen av reformen hadde behov for kollektiv kompetansebygging for å sikre felles forståelse og tilnærming, men at utviklingsarbeidet etter hvert i større grad dreier seg om den enkelte lærers utvikling av eget undervisningsopplegg i klasserommet. Dette understrekes blant våre informanter i case-skolene der det blir vektlagt at det var større trøkk i starten fra skoleeiers/-ledelses side, særlig knyttet til overordnet del av LK20, og at oppfølgingen/implementeringen i det videre i større grad er blitt tatt ned på fag- og lærernivå. Dette kan også være en medvirkende forklaring på at vurderingen av tidsressurser stilt til disposisjon er noe ulik i våre case-skoler fra den generelle vurderingen blant lærere, gitt at vurderingen her handler om muligheten til tverrfaglige samarbeid og møteplasser, mens det i spørreskjemaundersøkelsen handlet om tid til faglig samarbeid generelt. Så kan jo også en forklaring være at våre informanter i case-skolene skiller seg fra normalfordelingen blant lærere på dette spørsmålet.

6.3.3 Variasjon mellom fag?

Det er små forskjeller i svarene mellom lærerne i de ulike fagene på spørsmålene om profesjonsfellesskapet. Et unntak er påstanden om at skolen setter av tilstrekkelig tid til faglig utvikling. Generelt er det relativt få som er enige i denne påstanden, men svarene varierer mellom lærerne i de ulike fagene. På den ene siden har vi lærerne i musikk, hvor en relativt stor andel mener at det settes av tilstrekkelig tid (40 prosent helt enige og 34 prosent delvis enige). På den andre siden finner vi lærerne i engelsk, som i mindre grad opplever at det settes av tilstrekkelig tid (22 prosent helt enige og 30 prosent delvis enige). En kombinasjon av et lite fag som engelsk og en mindre skoler, kan her være forklaringen; i hvert fall kom det fram at få timer og få lærere skapte utfordringen for å få til samarbeid. Hvorfor musikk lærerne vurderer dette annerledes, er vanskelig å finne forklaring på.

Lærerne i matematikk og samfunnsfag befinner seg mellom disse to ytterpunktene. Lærerne i matematikk skiller seg også noe ut fra de andre i svarene på påstanden om at den faglige utviklingen først og fremst er deres eget ansvar. Mens det blant matematikklærerne bare er 23 prosent som er helt enig denne påstanden, er tilsvarende andeler i de andre fagene rundt 40 prosent. En forklaring her er at matematikk er mer plan og målstyrt enn de andre fagene og følgelig det er noe mindre rom for enkeltlærers initiativ.

6.4 Oppsummering

Resultatene tyder på at kapasitetsbyggingen knyttet til LK20 avhenger av skoleeiers støtte og tilrettelegging for både skoleledelsen og lærerne, gjennom blant annet kursing og materiell. Videre er skoleledernes evne til å støtte profesjonsfellesskapet, samt profesjonsfellesskapets støtte til den enkelte lærer, avgjørende. Alternativet er en situasjon med lite støttende ledelse og et svakt profesjonsfellesskap der arbeidet med LK20 overlates til den enkelte lærer. Dette er i tråd med de mange studiene som vektlegger profesjonsfellesskapets betydning for å skape felles forståelse og bidra til endring (Voelkel og Chrispeels 2017; Harris og Jones 2010, Philott og Oates 2016). Funnene sammenfaller videre med implementeringsforskningen som vektlegger betydningen av lokal kapasitetsbygging (Fullan 2009), det vil si at skoleeier/-leder stiller ressurser til disposisjon og tilrettelegger for læring på felles møteplasser (Møller m.fl. 2023).

Økonomi trekkes fram som en viktig faktor blant informantene i case studiene, selv om vi i den kvantitative delen ikke finner at kommunens økonomi eller ressursbruk til skolen har vesentlig

innvirkning på gjennomføringen av LK20. Denne tilsynelatende motsetningen kan tyde på at lærerne har en subjektiv opplevelse av økonomisk knapphet uavhengig av den faktiske ressursinnsatsen fra kommunen. Med andre ord, selv i kommuner med relativt god økonomi, oppleves ressursene som utilstrekkelige. Dette peker på at implementeringen kan forstås som en prosess som fremmes og hemmes av både objektive rammebetingelser og subjektive fortolkninger.

Derimot viste spørreundersøkelsen at størrelsen på skolen har en betydning for variasjon i vurderingen av gjennomføringen av LK20. Lærere ved mellomstore og store skoler rapporterer i større grad høy oppslutning om overordnet del, realisering av tverrfaglige tema og praktisering av dybdelæring. Dette kan forklares med at større skoler har bedre organisatoriske forutsetninger for kapasitetsbygging, inkludert sterkere profesjonsfellesskap og bedre tilgang på støttefunksjoner. Samtidig ser vi at de aller største skolene (over 200 elever) ikke nødvendigvis skårer høyest på alle indikatorer, noe som kan tyde på at det også finnes organisatoriske utfordringer med kapasitetsbygging ved de største skolene.

7 Avslutning: Diskusjoner, konklusjoner og anbefalinger

LK20 ble gjennomført etter en langsiktig politisk prosess som bygger på to utredninger av Ludvigsen-utvalget (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8). LK20 sine grunnleggende ideer, intensjoner og sentrale begreper kommer til uttrykk i Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

Med dette utgangspunktet ble LK20 for grunnskolen ferdigstilt trinnvis fra 2017 til 2020. I 2017 ble overordnet del av læreplanen vedtatt. I 2018 ble kjerneelementene i fag fastsatt og i 2020 trådte den nye læreplanen for grunnskolen i kraft. Den trinnvise utviklingen av læreplanen var viktig for at de ulike fagene kunne prioritere innholdet med utgangspunkt i overordnede føringer. På den måten skulle overordnet del og verdigrunnlaget integreres i faget. De tverrfaglige temaene (og grunnleggende ferdigheter) som var fastslått i overordnet del, skulle bli innpasset der det var faglig relevant. Kjerneelementene skulle bidra til å prioritere det viktigste innholdet i fagene, redusere antall kompetansemål og på den måten gi bedre tid til innlæring og dybdelæring. LK20 fornyet de ulike delene i LK06 og etablerte en ny struktur som skulle legge til rette for bedre sammenheng i læreplanene. Nye deler og begreper som skulle bidra til at elevene får opplæring etter intensjonene, kom inn i læreplanen.

I denne avslutningen diskuterer vi mer overordnet om reformen har lyktes med disse intensjoner, blant annet i lys av problemstillingene for EvaFag25:

- er det endringer i hvordan man underviser og vurderer, endringer av lærer- og elevrollen, og endring i fagenes innhold
- hvordan de ulike elementene i LK20 tas i bruk i enkeltfag
- hvordan skole- og læringsmiljøet danner kollektive læreprosesser
- hva som fremmer eller ev. hemmer implementeringen av LK20 i skolene og i enkeltfag

7.1 Har intensjonene med LK20 blitt fulgt opp?

Spørreskjemaundersøkelsen viser i stort en positiv vurdering av LK20, både når det gjelder innhold og implementering. Informantene fra case-studiene bekreftet delvis hypotesen om at LK20 har fungert etter hensikten⁶, der intensjonene bak læreplanen til dels er blitt realisert. LK20 stiller krav til sterk faglig kompetanse, og den har gitt lærerne større handlingsrom og mer frihet. Færre og åpne kompetansemål og vektlegging av tverrfaglige temaer har bidratt til at undervisningen er blitt mer tematisk samlet og prosessorientert over lengre tid. I det ligger og at dybdelæring har fått større plass, selv om selve begrepet i liten grad har vært diskutert i praksisfeltet.

Samtidig, når det gjelder hypotesen om at LK20 ikke har ført til reelle endringer, men at lærerne snarere har begynt å bruke nye begreper for å beskrive det de allerede gjør⁷, gis det begrenset støtte til denne. Våre informanter mente gjennomgående at LK20 faktisk har ført til reelle

⁶ Påstanden var: I det store og hele har LK20 fungert etter hensikten.

⁷ Påstanden var: LK20 har ikke ført til reelle endringer. Jeg gjør som før, men bruker nye begreper på den praksisen.

endringer. Blant annet fremheves det at undervisningen har blitt mer praktisk, at det er økt elevmedvirkning, og at vurderinger underveis i læringsprosessen har fått større plass. I tillegg peker lærerne på at det har vært en økende vektlegging av digitalisering og tverrfaglig arbeid. Samtidig ser det ut til at LK20 også tydeliggjør praksiser som allerede eksisterte under LK06, noe som kommer til uttrykk i begreper som «bekreftelse», «forsterking», «presisering» og «økt bevissthet». Dette samsvarer med intensjonene bak den nye læreplanen. Som en informant påpekte; selv om lite ser ut til å ha endret seg, så betyr ikke dette nødvendigvis at man motarbeider LK20, men snarere at man allerede jobbet i tråd med intensjonene før reformen. Dette understreker at et visst *samsvar* mellom de overordnede målene og det som allerede var lokal praksis bidrar til å sikre en vellykket implementering.

7.2 Implementering av de ulike elementene i LK20

I kapittel 5 tok vi relativt grundig for oss de ulike elementene i LK20. Her skal vi diskutere dem mer samlet i lys av intensjonene og perspektivene knyttet til læreplanen.

Den *overordnede* delen av læreplanverket for LK20 har som mål å tydeliggjøre skolens verdigrunnlag, slik det framkommer i formålsparagrafen, og integrere dette både i fagene og skolehverdagen. Denne intensiverte satsingen på skolens verdigrunnlag omtales ofte som «verdiløftet», og kan forstås som et forsøk på å styrke skolens dannelsesoppdrag. Våre funn indikerer at det i forkant og under implementeringen av LK20 ble lagt betydelig arbeid ned på skolenivå for å omsette den overordnede delen i praksis, blant annet med støtte fra omfattende materiell utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (Udir). Spørreskjemaundersøkelsen viser og at de fleste kjenner godt til den overordnede delen av læreplanen.

Likevel ser vi at den overordnede delen i stor grad har blitt behandlet som et selvstendig område, heller enn noe som innlemmes i de ulike fagene. Skoleledelsen har i stor grad brukt veiledningene og støtteressursene fra Udir, men våre funn peker på at den overordnede delen i liten grad følges opp og innpasses i fagene. Det tyder på at intensjonen om å sette kompetansen i fagene inn i en større sammenheng, har vært utfordrende i implementeringen av LK20.

Dette reiser spørsmål om hvilken rolle den overordnede delen skal ha i læreplanforståelse og lærernes daglige arbeid, og hvordan den kan implementeres på makro-, meso- og mikronivå. Dersom målet er en tydelig forankring på klasseromsnivå (mikronivå), må det legges bedre til rette for systematisk arbeid med verdier og prinsipper i de ulike fagene. Dette krever en målrettet innsats for å sikre at lærere ser den overordnede delens relevans også i deres daglige praksis, og at den ikke bare forblir et tema på skolenivå.

Et annet sentralt element i LK20 er innføringen av *kjerneelementer*, som skal tydeliggjøre essensen i fagene og legge til rette for dybdelæring. Innføringen av kjerneelementene var et av de viktigste nye grepene i LK20. Gjennom å beskrive sentrale begreper, kunnskapsområder og uttrykksformer i fagene skulle kjerneelementene bidra til tydelige prioriteringer i faget. Kjerneelementene skulle sikre at undervisningen vektlegger færre kompetansemål og føre til mindre fagtrengsel. Slike grep skulle gi lærere mulighet til å jobbe mer målrettet og i dybden av det faglige innholdet. Likevel viser våre funn at det er stor variasjon i hvordan kjerneelementene forstås og anvendes på tvers av fag. For eksempel ser vi at musikkfaget på mange måter har lyktes med å bruke kjerneelementene i planlegging og undervisning, særlig gjennom aktive elementer som "utøve" og "lage musikk". Samtidig ser vi at det i andre fag,

som for eksempel engelsk, kan være uklart hva enkelte kjerneelementer tilfører utover det som allerede er en naturlig del av faget. I vår undersøkelse av UH-sektoren (Ap3) ser vi at kjerneelementene ifølge faglærerne har bidratt til å tydeliggjøre og strukturere fagene, mens studentene i liten grad møter kjerneelementene i praksis. Dette indikerer at det er et behov for å jobbe videre med intensjonene og innholdet i kjerneelementene, og klargjøre hvordan lærere skal forholde seg til disse i sin planlegging og undervisning. Videre kan det være aktuelt å se på hvilken måte kjerneelementene ivaretar fagenes egenart og innretning.

Kompetansemålene i LK20 er en annen viktig del av læreplanens struktur. De har et generisk og tverrfaglig preg, og vektlegger i større grad hva elevene skal kunne, heller enn konkret faginnhold. Dette gir lærerne et betydelig profesjonelt handlingsrom og mulighet til å tilpasse undervisningen til elevenes behov, noe som fremheves som positivt. Det kreves imidlertid sterk faglig kompetanse og gode profesjonsfellesskap når de åpne kompetansemålene skal omsettes til konkret innhold, noe som reiser spørsmålet om hvor åpne kompetansemålene bør være, og hvilke utfordringer dette kan skape i ulike fag. Det er videre relevant å spørre om det er tilstrekkelig balanse mellom fagspesifikt innhold, og vektleggingen av aktiviteter som utforskning og argumentasjon som ble forsterket gjennom LK20. Hovedtrekket er likevel at kompetansemålene som ble innført med LK06, og videreført med LK20, er omdreiningspunktet i de enkelte fag og brukes som utgangspunkt for faglige diskusjoner og planlegging.

LK20 legger stor vekt på å styrke både *faglig dybde* og *tverrfaglig samarbeid*, herunder innfasingen av de *tre tverrfaglige temaene* i undervisningen. Vår undersøkelse viser at de tre tverrfaglige temaene har fått stor oppmerksomhet og har påvirket det faglige fokuset. Organisering og arbeidet med temaene varierer imidlertid i stor grad ved skolene. Det ser ut som at enkelte små fag (som musikk) har vanskeligheter med å bli en del av samarbeidsprosjekter.

Flere av våre informanter peker også på at samarbeid er tidkrevende, og at LK20 kan være kompleks når de ulike elementene, som kjerneelementer, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål skal samspille og legge rammene for lærernes planlegging og undervisning. Det er viktig å merke seg at mange lærere i liten grad har diskutert begrepet *dybdelæring* i sine profesjonsfellesskap. Dette er et sentralt begrep i arbeidet med LK20 og oppfordrer til en mer grundig forståelse av fagstoffet, og at elevene kan bruke det hen har lært i nye situasjoner. Vi finner imidlertid at dette er et begrep som har vært tolket på ulike måter. Noen peker på at det dreier seg om mer fordypning og forståelse i eget fag, andre viser til tverrfaglighet. Noen av informantene mener at dette ikke er noe nytt og at det til en viss grad fremstår som et tomt begrep. Mange opplever det vanskelig få til dybdelæring i praksis blant annet på grunn av knapphet på tid, forventninger om tverrfaglighet, (fortsatt) for mange kompetansemål m.m. Denne doble intensjonen, fagkonsentrasjon og fagintegrasjon, er altså utfordrende å realisere i praksis. Dette kan tyde på et behov for at Udir og skoleledelsen tar en mer aktiv rolle i å ramme inn og støtte arbeidet med dybdelæring, slik at det knyttes til konkrete undervisningsopplegg og skoleutvikling.

LK20 gir tydelige signaler om forventningene til *elevrollen*. Dette kommer spesielt fram under omtalen av skolens verdigrunnlag og prinsipper for læring i den overordnede delen. Her fremgår det at skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige, stiller spørsmål, utvikler kritisk tenkning, i tillegg til at skolen skal la elevene få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. Samtidig som LK20 fremhever behovet for å styrke tverrfaglighet og

dybdelæring, er det nødvendig å erkjenne at elevmassen er sammensatt og kompleks og har blitt mer utfordrende å håndtere på klasseromsnivå. Dette kan føre til at lærere bruker mye tid på klasseromsledelse og mindre tid på å jobbe med selve læreplanen. Vår studie viser at de mer innadrettede forventninger til elevrollen knyttet til egeninnsats og refleksjon, er vanskeligere og mer utfordrende å realisere enn de utadretta som engasjement og evne til samarbeid. Spørsmålet da er om LK20 har en for ambisiøs forestilling av elevrollen, og at det er et stort gap mellom den elevrollen lærerne erfarer i praksis og den elevrollen LK20 ønsker å frembringe.

For å gjennomføre intensjonene i LK20, er det viktig at skoleeiere og myndigheter legger til rette for systematisk arbeid på tvers av fag og profesjonsfellesskap. Dette kan blant annet innebære å etablere tverrfaglige fagdager og utvikle gode eksempler som kan deles på tvers av skoler og fag. Slik kan intensjonene i LK20 om en helhetlig og fremtidsrettet skole i større grad oppnås i praksis. Samtidig viser evalueringen at større skoler med sterkere profesjonsfellesskap og større organisatorisk kapasitet har bedre forutsetninger for å realisere intensjonene i LK20. Mindre skoler og/eller skoler med svak ledelse og begrensede ressurser har større utfordringer. Selv om datagrunnlaget er lite fra UH-institusjonene, viser studentene god forståelse for læreplanverket, er faglig reflekterte og har interessante perspektiver knyttet til LK20. Det gir et positivt signal om en kommende generasjon lærere som kan bidra til implementeringen av læreplanen ved den enkelte skole.

Det er følgelig viktig å anerkjenne at reformer som LK20 krever tid og kontinuerlig oppfølging for å lykkes. Videreutdanning av lærere og et sterkere samarbeid mellom lærere, skoleledelse og skoleeiere vil være avgjørende for å sikre at intensjonene med reformen oppfylles.

7.3 Konklusjoner og anbefalinger

Evalueringen av LK20 viser at reformen har hatt en positiv innvirkning på norsk grunnskole, men implementeringen har vært variabel og avhengig av skolens ressurser og organisatoriske kapasitet. Reformen har i betydelig grad realisert flere av intensjonene, som å styrke faglig handlingsrom, fremme dybdelæring og styrke søkelyset på tverrfaglig samarbeid. Det vises til mer prosessorientert undervisning, økt elevmedvirkning og en tydeligere vektlegging av digitalisering. Lærerne vurderer i all hovedsak reformen som positiv, og funnene viser at endringene oppleves som reelle.

Et av målene for LK20 var en læreplan med en tydelig sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket. Dette er utfordrende. Den overordnede delen er godt kjent, men i liten grad integrert i fagene, noe som utfordrer intensjonen om å styrke skolens verdigrunnlag i klasseromspraksis. Vi ser at den overordnede delen er arbeidet med på skolenivå, men i mindre grad ivarettatt på fagnivå. Lærere uttrykker generelt kjennskap til kjerneelementene, men opplever varierende relevans i de ulike fagene. Kjerneelementene har bidratt til å tydeliggjøre faglig innhold, men variasjoner i forståelse og bruk peker på behovet for ytterligere klargjøring og støtte.

Færre og mer åpne og generiske kompetansemål har gitt lærerne et betydelig profesjonelt handlingsrom og oppleves i stor grad som positivt, men som mer krevende med tanke på fortolkning og innhold i undervisningen. Dette reiser også spørsmål om balansen mellom åpne mål og mer fagspesifikt innhold i kompetansemålene. Tverrfaglige temaer som bærekraftig utvikling og folkehelse har fått stor oppmerksomhet og påvirket det faglige fokuset. Temaene

blir verdsatt, organisering av og arbeidet med temaene varierer, men begrenset tid og ressurser gjør det utfordrende å innpasse dem fullt ut. Dybdelæring som "nytt element" har i varierende grad satt i gang prosesser og faglige samtaler, og følgelig kun delvis bidratt til skoleutvikling. Begrepet er i ulik grad operasjonalisert i praksis, og for å realisere intensjonen kan det være behov for mer systematisk arbeid og støtte i form av konkrete eksempler.

Elevrollen slik den er beskrevet i LK20 fremstår som ambisiøs, og forholdet mellom intensjon og praksis er utfordrende. Lærernes erfaringer med klasseromsledelse og elevsammensetning gjør det spesielt krevende å oppnå forventningene til egeninnsats som refleksjon og kritisk tenkning. Utfordringer rundt tidspress, manglende ressurser og varierende kompetanse, særlig når det gjelder digital kompetanse og tverrfaglige tilnærminger, trekkes frem som hindre for å nå reformens mål. Profesjonsfellesskap, ledelsesengasjement og skoleeiers ansvar er identifisert som avgjørende faktorer for en vellykket implementering.

Samlet sett viser evalueringen at LK20 har hatt en positiv innvirkning i skolen. Samtidig, implementeringen av LK20 er ressurskrevende og behovet for målrettet støtte, kompetanseutvikling og deling av gode praksiser er nødvendig. Reformen krever tid og kontinuerlig oppfølging, videreutdanning av lærere, samt styrket samarbeid mellom skoleledelse, skoleeiere og myndigheter. På den bakgrunn vil vi peke på områder som det kan være viktig å arbeide videre med:

- **Integrering av den overordnede delen:** Verdigrunnlaget er godt kjent, men i liten grad koblet til faglig innhold. Det trengs systematisk arbeid for å gjøre verdiløftet relevant på klasseromsnivå. Tiltak kan omfatte fagspesifikke veiledninger og arbeid i profesjonsfellesskap med søkelys på verdiløftet.
- **Klargjøring av kjerneelementene:** Det er behov for å styrke lærernes forståelse av kjerneelementenes funksjon og relevans. Variasjon i forståelse og bruk tyder på behov for tydeligere veiledning og eksempler som viser hvordan kjerneelementene kan styrke faglig prioritering og dybdelæring. Udir bør tydeliggjøre innholdet, utformingen og funksjonen av kjerneelementene i enkelte fag, mens i andre sammenhenger kan det være svakheter i implementeringen på skolenivå.
- **Åpne kompetansemål og fagspesifikt innhold:** Åpne mål gir handlingsrom, men det må arbeides med hvordan åpne kompetansemål kan konkretiseres og ulikt innhold prioriteres. Styrket arbeid i skole og profesjonsfellesskap med eksempler på gode klasseromspraksiser kan støtte lærere i fortolkning og konkretisering. Dette er særlig viktig i små fag og på små skoler.
- **Operasjonalisering av dybdelæring:** Begrepet er lite konkretisert og forstås på ulike måter i praksisfeltet. Udir bør utvikle eksempler og veiledning som viser hvordan dybdelæring kan realiseres i praksis, innpasses i undervisningen og knyttes til kompetansemål. Dette gjelder dybdelæring som fagintegrasjon, men kanskje særlig som fagkonsentrasjon, siden fagintegrasjonen er ivaretatt under tverrfaglig samarbeid omtalt i overordnet del.
- **Styrking av tverrfaglig samarbeid:** For å realisere intensjonene om tverrfaglighet bør skolene og skoleeierne utvikle strukturer for samarbeid, felles planleggingsdager og deling av gode praksiser. Ressurser og tid må prioriteres for å sikre reell integrering av tverrfaglige temaer.
- **Realistiske forventninger til elevrollen:** Mange lærere opplever at elevene har varierte forutsetninger for å ivareta intensjonene i LK20 og forventninger til en mer aktiv

elevrolle. Skolene må arbeide med mer praktiske og varierte undervisningsstrategier som kan ivareta alle elevene uansett forutsetninger.

- **Kompetanseutvikling og profesjonsfellesskap:** Videreutdanning og styrking av profesjonsfellesskap er avgjørende. Skoleeiere bør sørge for å ha arenaer for faglig dialog og erfaringsdeling. Skoler med begrensede ressurser bør få nødvendig støtte, eksempelvis gjennom regionale nettverk og tilpassede veiledningsressurser.

7.4 Noen reservasjoner

Denne rapporten bygger på tre empiriske arbeidspakker som er presentert i kapittel 4. Resultatene har sine begrensninger som må sees i sammenheng med utvalg av skoler, fag, antall respondenter og informanter, frafall m.m. Det at enkelte av våre informanter ved case-skolene i arbeidspakke 1 trakk seg eller sluttet på skolen i løpet av evalueringsperioden, har svekket det longitudinelle perspektivet noe, men ikke i så stor grad at vi ikke har kunnet analysert endringer over tid i implementeringsperioden. Og det at vi har fokusert på barnetrinnet hvor lærerne underviser i flere fag, kan gjøre at vurderinger fra ett fag «smitter» over på vurderingen i det faget de ble bedt om uttale seg om. Men igjen, vi antar at dette er en mindre utfordring som i liten grad har innvirkning på funnernes validitet. Til slutt, selv om case-skolene er systematisk valgt ut, representerer de et lite utvalg. Vi vil likevel hevde at de representerer sentrale utviklingstrekk ved implementeringen av LK20, både sett i lys av funnene fra spørreskjemaundersøkelsen i arbeidspakke 2 (se under), og sett i sammenheng med annen litteratur om LK20, både fra de andre prosjektene i Utdanningsdirektoratets evalueringsprogram og andre forskningsbidrag.

I arbeidspakke 2 gjennomførte vi en nasjonal spørreskjemaundersøkelse i to faser (2022 og 2025). Det har vært begrenset respons på undersøkelsen (23 % svarte i 2022, 24% svarte i 2025). Samtidig har vi fått inn tilfredsstillende antall der 1055 respondenter svarte i den andre runden av undersøkelsen. Det er ulikt antall svar for de ulike fagene, med flest respondenter i matematikk (391) og færrest i musikk (64), noe som vi har tatt høyde for i tolkningen av svarene. På grunn av den lave svarprosenten har vi undersøkt om datamaterialet inneholder skjevheter. Utvalget har en skjev aldersfordeling sammenlignet med populasjonen, og vi har derfor valgt å vekte dataene. Denne vektingen ser imidlertid ut til å ha liten betydning for resultatene. Vi kan likevel ikke utelukke at andre, ukjente skjevheter i utvalget kan ha påvirket resultatene, noe vi har tatt hensyn til i tolkningen. Samtidig innebærer ikke lav svarprosent nødvendigvis at det foreligger systematiske skjevheter i svarene.

I arbeidspakke 3 har vi fulgt to UH-institusjoner gjennom prosjektperioden. I evalueringen har vi valgt ut en UH-institusjon som er stor og ligger sentralt og bynært, og en mindre UH-institusjon som er plassert mer distriktsnært. Utenom at utvalget er relativt lite, er en annen begrensning at vi fikk færre representanter fra studentene i tale i andre runde i datainnsamlingen. Funnene må altså tolkes ut fra disse begrensningene. Samtidig peker de mot noen utviklingstrekk i UH-institusjonene som vi, både ut fra egne erfaringer og annen litteratur, anser som mer generelle.

I denne avsluttende rapporten – og i prosjektet – har vi sett de ulike arbeidspakkene i sammenheng og tolke resultatene ut fra ulike perspektiver med utgangspunkt i kvalitative data (Ap1 og Ap3) og kvantitative data (Ap2). Særlig samspillet mellom representative kvantitative

data og kvalitative dybde data var viktig, der sistnevnte bidrog i utformingen av spørreskjemaet og samtidig utdypet funnene som kom fram i spørreskjemaundersøkelsen. Ideelt sett burde dette samspillet fått enda mer plass i analysene, men ulike arbeidspakker som ble gjennomført i ulike faser over fire år innebar her noen begrensninger. Vi vil likevel si at samlet så framstår våre hovedfunn som solid funderte.

7.5 Avrundning

LK20, i starten omtalt som fagfornyelsen, har virket i seks år når denne rapporten ferdigstilles. Evalueringen har pågått i nesten fem år. Pandemien, som nå framstår som et litt fjernt minne, forsinket implementeringen av LK20 og dermed også evalueringen av implementeringen. Men etter noen startvansker og utsettelse har vi i det store og hele fulgt planene lagt for EvaFag25. Med denne sluttrapporten avsluttes denne evalueringen som tok sikte på å finne ut hvordan man i barneskolen jobbet med reformen i utvalgte fag, og resultatene av dette arbeidet. Håpet er at de funnene EvaFag25 har frambrakt, har bidratt til og vil bidra til justeringer og korrigeringer som styrker LK20.

8 Referanser

- Andreassen, S.-E., & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring – en analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.
- Artigue, M., & Blomhøj, M. (2013). Conceptualizing inquiry-based education in mathematics. *ZDM Mathematics Education*, 45, 797–810. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0506-6>
- Berget, I., & Bolstad, O. (2019). Perspektiv på matematisk modellering i Kunnskapsløftet og Fagfornyinga. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 83–97. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1882>
- Berman, P. (1978). The study of macro- and micro-implementation. *Public Policy*, 26(2), 157–184.
- Biembengut, M. S., & Hein, N. (2010). Mathematical modeling: Implications for teaching. In R. Lesh, P. L. Galbraith, C. R. Haines, & A. Hurford (Eds.), *Modeling students' mathematical modeling competencies* (pp. 481–490). Springer.
- Blikstad-Balas, M. (2020). Godt arbeid med læreplaner sammen. *Bedre skole*, 32(4), 10–13.
- Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Fagbokforlaget. <https://www.fagbokforlaget.no/Dybdel%C3%A6ring-og-tverrfaglighet/19788245034165>
- Borgen, J. S., Murtne, Å., Bergsland, J. E., Bottolfs, M., Carlsen, K., Husebø, Ø., Ouff, S. M., Randers-Pehrson, A., Møller-Skau, M., Thorrud, S., Weum, K. B., & Ørbæk, T. (2023a). *De praktiske og estetiske fagene – fagtradisjoner, fornyelse og endringer i læreplaner for fagene frem mot LK20*. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/3097401>
- Borgen, J. S., Murtne, Å., Bergsland, J. E., Bottolfs, M., Carlsen, K., Husebø, Ø., Ouff, S. M., Randers-Pehrson, A., Møller-Skau, M., Thorrud, S., Weum, K. B., & Ørbæk, T. (2023b). *Praksis i de praktiske og estetiske fagene i LK20: Evaluering av fagfornyelsen i fire fag: Delrapport 2*. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/3097404>
- Borgen, J. S., Murtne, Å., Bergsland, J. E., Bottolfs, M., Hellenes, O., Husebø, Ø., Møller-Skau, M., Randers-Pehrson, A., Rimstad, Å., Thorrud, S., Strøm, I. T., & Weum, K. B. (2025). *Elevenes læringspraksiser i de praktiske og estetiske fagene i LK20: Evaluering av de praktiske og estetiske fagene i fagfornyelsen: Delrapport 3*. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/3182934>
- Borromeo Ferri, R., & Blum, W. (2010). Mathematical modeling in teacher education—experiences from a modelling seminar. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne, & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of the 6th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 2046–2055). Institut National de Recherche Pédagogique and ERME.
- Borromeo Ferri, R., & Blum, W. (2013). Barriers and motivations of primary teachers for implementing modelling in mathematics lessons. In B. Ubuz, C. Haser, & M. A. Mariotti (Eds.), *Proceedings of the 8th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1000–1009). Middle East Technical University and ERME.

- Brevik, L., et al. (2023). Å mestre livet i 8. klasse. Perspektiver på livsmestring i klasserommet i sju fag. Rapport 2 fra forsknings- og evalueringsprosjektet EDUCATE ved ILS, UiO. Universitetet i Oslo.
- Burner, T., Alvestad, K. C., Brazier, E., Gustavsen, T. S., Kacerja, S., Ruud, L. C., Salvesen, G. S., & Schipor, D. (2022). *EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen. Realiseringer av læreplanen i spesifikke fag. Arbeidspakke 1, Delrapport 1* (Skriftserie nr. 91). Universitetet i Sørøst-Norge.
- Burner, T., Alvestad, K. C., Gustavsen, T. S., Kacerja, S., Ruud, L. C., Salvesen, G. S., & Schipor, D. (2023). EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen. Suksess, muligheter, spenninger og hindringer i implementering av LK20 i fire fag. Arbeidspakke 1, Delrapport 2 (Skriftserie nr. 129). Universitetet i Sørøst-Norge.
- Burner, T., Gustavsen, T. S., Husebø, Ø., Kacerja, S., Rubilar, K., Ruud, L. C., Salvesen, G. S., Schipor, D., & Bergsgard, N. A. (2025). *EvaFag 2025: Evaluering av LK20 – Implementering av LK20 i en ny fase, Arbeidspakke 1, Delrapport 3* (Skriftserie nr. 158). Universitetet i Sørøst-Norge.
- Burner, T., & Schipor, D. (2025). Deep learning in the primary school English classroom in Norway. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 9(4), 1–16. <https://doi.org/10.7577/njcie.6176>
- Burner, T., & Svendsen, B. (2020). Activity Theory - Lev Vygotsky, Aleksei Leont'ev, Yrjö Engeström. In B. Apkan & T. J. Kennedy (Eds.), *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory* (pp. 311–322). Springer.
- Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A., & Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: A consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science*, 4(50). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-50>
- Darling-Hammond, L. (1990). Instructional policy into practice: "The power of the bottom over the top." *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3), 233–241. <https://doi.org/10.3102/01623737012003233>
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Greenberg, M. T., Embry, D., Poduska, J., & Jalongo, N. (2008). Integrated models of school-based prevention: Logic and theory. *Psychology in the Schools*, 45(1), 19–32. <https://doi.org/10.1002/pits.20228>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960–974. <http://www.tandf.co.uk/journals>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- English, L. (2016). STEM education K-12: Perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*, 3(3). <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0036-1>

- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature* (FMHI Publication #231). Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- Foot, K. A. (2014). Cultural-historical activity theory: Exploring a theory to inform practice and research. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 24(3), 329–347. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.831011>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Furberg, A., Rødnes, K. A., Silseth, K., Arnseth, H. C., Kvamme, O. A., Lund, A., Sæther, E., Vasbø, K., Erntsen, S., Fundingsrud, M. W., Øistad, J. H., & Slungård, K. (2023). *Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: Læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglige tema*. Universitetet i Oslo.
- Gedde-Dahl, T. (2002). Å lese læreplanen. I J. Tønneson (Red.), *Den flerstemmige sakprosaen: Nye tekstanalyser* (s. 190–219). Fagbokforlaget.
- Gustavsen, T. S., & Hofmann, A. (2023). Aspects of representing in proof-based teaching of fraction multiplication. I *Thirteenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME13)* (No. 13). Alfréd Rényi Institute of Mathematics; ERME.
- Helder, P. (2024). Norwegian primary teachers' shared understandings of mathematical modelling. I H. Siller et al. (Red.), *Researching mathematical modelling education in disruptive times: International perspectives on the teaching and learning of mathematical modelling* (s. 295–394). https://doi.org/10.1007/978-3-031-53322-8_23
- Herheim, R., & Johnsen-Høines, M. (2016). *Matematikksamtaler. Undervisning og læring*. Caspar Forlag.
- Hiebert, J., & Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. I J. Hiebert (Red.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (s. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hupe, P., & Hill, M. (2016). 'And the rest is implementation': Comparing approaches to what happens in policy processes beyond Great Expectations. *Public Policy and Administration*, 31(2), 103–121. <https://doi.org/10.1177/0952076715598828>
- Kacerja, S., Rangnes, T. E., Herheim, R., Pohl, M., Lilland, I. E., & Hansen, R. (2017). Stimulating critical mathematical discussions in teacher education: Use of indices such as the BMI as entry points. *NOMAD*, 22, 43–59.
- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottersen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. Delrapport 1*. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>
- Kedar-Voivodas, G. (1983). The impact of elementary children's school roles and sex roles on teacher attitudes: An interactional analysis. *Review of Educational Research*, 53(3), 415–437. <https://doi.org/10.3102/00346543053003415>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet.

- Levin, B. (2005). *Governing education*. University of Toronto Press.
<https://doi.org/10.3138/9781442675438>
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.
- Maaß, K., Geiger, V., Ariza, M. R., & Goos, M. (2019). The role of mathematics in interdisciplinary STEM education. *ZDM Mathematics Education*, 51, 869–884.
<https://doi.org/10.1007/s11858-019-01100-5>
- Maaß, K., & Engeln, K. (2018). Impact of professional development involving modelling on teachers and their teaching. *ZDM*, 50(1–2), 273–285. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0911-y>
- Matland, R. E. (1995). Synthesizing the implementation literature: The ambiguity-conflict model of policy implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5(2), 145–174. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart.a037242>
- Mazmanian, D. A., & Sabatier, P. A. (1989). *Implementation and public policy: With a new postscript*. University Press of America.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Mellin-Olsen, S. (1990). Oppgavediskursen. I G. Nissen & J. Bjørneboe (Red.), *Matematikundervisning og demokrati. Initiativet vedrørende matematikkundervisningen* (s. 47–64). IMUFA, RUC.
- Meyers, D. C., Durlak, J. A., & Wandersman, A. (2012). The quality implementation framework: A synthesis of critical steps in the implementation process. *American Journal of Community Psychology*, 50(3–4), 462–480. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9522-x>
- Møller, G., Bergsgard, N. A., Salvesen, G. S., & Burner, T. (2023). *EvaFag 2025: Evaluering av fagfornyelsen. Mellom frihet og struktur – evaluering av fagfornyelsen i grunnskolen. Arbeidspakke 2, Delrapport 1 (Skriftserien nr. 117)*. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Nilsen, P. (2015). Making sense of implementation theories, models and frameworks. *Implementation Science*, 8(53). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-8-53>
- Niss, M., Blum, W., & Galbraith, P. (2007). Introduction to modelling and applications in mathematics education. I W. Blum, P. Galbraith, H.-W. Henn, & M. Niss (Eds.), *Modeling and applications in mathematics education: The 14th ICMI Study* (s. 3–32). Springer.
- Niss, M., & Blum, W. (2020). *The learning and teaching of mathematical modelling*. Routledge.
- NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Departementenes Sikkerhets- og Serviceorganisasjon.
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Departementenes Sikkerhets- og Serviceorganisasjon.

- OECD. (2020). *An implementation framework for effective change in schools* (OECD Education Policy Perspectives, No. 9). OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/4fd4113f-en>
- Ottesen, E., Colbjørnsen, T., Gunnulfson, A. E., Hall, J., & Jensen, R. (2021). *LK20s forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger*. Universitetet i Oslo.
- Postholm, M. B. (2015). Methodologies in Cultural–Historical Activity Theory: The example of school-based development. *Educational Research*, 57(1), 43–58.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983723>
- Pressman, J. L., & Wildavsky, A. (1974). *Implementation: How great expectations in Washington are dashed in Oakland*. University of California Press.
- Rise, H., Hilt, L., & Søreide, G. E. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i «Fremtidens skole». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 176–190.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1717>
- Ruud, L. C. (2026a, kommer). «Ressursing». En sosiomateriell tilnærming til læringsressurser. I V. K. Banik, H. Roll-Hansen & L. C. Ruud (Red.), *Samfunnsfag i barnehage og småskole: Mellom politikk og praksis*. Scandinavian University Press.
- Ruud, L. C. (2026b, kommer). «Hjelp, kuken min brenner». Om opplæringspolitiske begrepers betydning når et verste tilfelle av digital opplæring oppstår. I V. K. Banik, H. Roll-Hansen & L. C. Ruud (Red.), *Samfunnsfag i barnehage og småskole: Mellom politikk og praksis*. Scandinavian University Press.
- Sabatier, P. A. (1986). Top-down and bottom-up approaches to implementation research: A critical analysis and suggested synthesis. *Journal of Public Policy*, 6(1), 21–48.
<https://doi.org/10.1017/S0143814X00003846>
- Salvesen, G. S., Hjordemaal, F., Ruud, L. C., & Gustavsen, T. S. (2022). *EvaFag2025: Fra plan til praksis – lærerutdanningsinstitusjonenes arbeid med Fagfornyelsen. Delrapport 1*. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Salvesen, G. S., Bergsgard, N. A., Gustavsen, T. S., Husebø, Ø., & Ruud, L. C. (2025). *EvaFag2025: Evaluering av fagfornyelsen: Times They Are a-Changin – mellom tradisjon og fornyelse. Lærerutdanningsinstitusjoners arbeid med LK20. Delrapport 2*. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Schofield, J. (2001). The old ways are the best? The durability and usefulness of bureaucracy in public sector management. *Organization*, 8(1), 77–96.
<https://doi.org/10.1177/135050840181005>
- Sinclair, A. (2001). Implementing evidence-based practice in the NHS: A model for change. *International Journal for Quality in Health Care*, 13(6), 491–498.
<https://doi.org/10.1093/intqhc/13.6.491>
- Skemp, R. R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching*, 77(1), 20–26.
- Skovsmose, O. (1994). *Towards a philosophy of critical mathematics education*. Springer.
- Skovsmose, O. (2003). Undersøgelandskaber. I O. Skovsmose & M. Blomhøj (Red.), *Kan det virkelige passe? Om matematikklæring* (s. 143–158). L&R Uddannelse.

- Steffensen, L., & Kasari, G. (2023). Integrating societal issues with mathematical modelling in pre-service teacher education. *Education Sciences*, 13(7), 721. <https://doi.org/10.3390/educsci13070721>
- Stylianides, A. J. (2007). Proof and proving in school mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(3), 289–321.
- Sundqvist, P., & Wikström, P. (2015). Out-of-school digital gameplay and in-school L2 English vocabulary outcomes. *System*, 51, 65–76.
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework. *OECD Education Working Papers, No. 162*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/fc467a64-en>
- Voll, L. O., Øyehaug, A. B., & Holt, A. (Red.). (2019). *Dybdelæring i naturfag*. Universitetsforlaget. <https://www.universitetsforlaget.no/dybdelaering-i-naturfag-1>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

9 Vedlegg

9.1 Intervjuguide for den siste kvalitative datainnsamlingsrunden

Evaluerende intervju spørsmål

Del I: Intensjonen med LK20 var:

Redusere fagenes omfang, tydeligere prioriteringer i fagene gjennom kjerneelementer, tverrfaglighet blant annet gjennom de tre tverrfaglige temaene, legge bedre til rette for dybdelæring, mer aktiv elevrolle, tydelig progresjon i faget, mer relevans og forståelse for elevene, verdiløft gjennom sammenheng mellom overordnet del og læreplan i faget.

... du har gjennom de årene vi har samla data, lagt vekt på... i intervjuene og i undervisninga vist...

Hvis du skal evaluere hele perioden de fire siste årene og tenke framover: kan du reflektere over LK20? Både på skolenivå og i ditt fag!

(deretter spørre mer og følge opp det som læreren går inn på)

Del II: Hypoteser («nå fremsetter jeg noen hypoteser og ønsker at du reflekterer over dem med tanke på din skole, ditt fag og også mer overordna nasjonalt»):

1. I det store og hele har LK20 fungert etter hensikten.
2. LK20 har ikke ført til reelle endringer. Jeg gjør som før, men bruker nye begreper på den praksisen.
3. LK20 følges ikke opp. Det settes f.eks. ikke av tid nok, ledelse er fraværende, kolleger er mindre interessert, for variert elevmasse.
4. LK20 er enklere å jobbe med ut fra hvilket fag du har (store/små, «skriftlig/muntlig», «teoretisk/praktisk»...)
5. Kommuneøkonomi, by/land, skolestørrelse o.l. har stor betydning for hvordan vi jobber med LK20.
6. Elevrollen er tydelig endra som følge av LK20.

9.2 Tabellvedlegg

Kjerneelementer

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om kjerneelementene i DET VALGTE FAGET (dvs. det faget du valgte i starten av undersøkelsen)? 2025

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Samlemål
Jeg kjenner godt til kjerneelementene i faget	57 %	38 %	4 %	1 %	73
Jeg har en klar forståelse av innholdet i fagets kjerneelementer	49 %	40 %	9 %	1 %	63
Fagets kjerneelementer beskriver sentrale kunnskapsområder i faget på en god måte	33 %	53 %	11 %	2 %	52
Kjerneelementene definerer ikke fagets bredde	10 %	36 %	35 %	19 %	-8
Jeg opplever kjerneelementene som uklare	9 %	36 %	33 %	22 %	-12
Fagets kjerneelementer kommer klart til uttrykk i fagets kompetansemål	21 %	54 %	22 %	4 %	34
Jeg bruker fagets kjerneelementer når jeg planlegger undervisningen	22 %	47 %	23 %	8 %	26
Samlemål = (% helt enig*100) + (% delvis enig*50) - (% delvis uenig*50) - (% helt uenig*100)					

Kompetansemål

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om kompetansemålene i DET VALGTE FAGET (dvs. det faget du valgte i starten av undersøkelsen)? 2025

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Samlemål
Kompetansemålene gir en god beskrivelse av forventet læringsutbytte for elevene	27 %	49 %	19 %	5 %	37
Kompetansemålene er for generelle til at de egner seg å bruke i praksis	22 %	42 %	22 %	14 %	18
Kompetansemålene gir tilstrekkelig faglig handlingsrom	42 %	47 %	9 %	2 %	59
Kompetansemålene dekker ikke fagets bredde	12 %	31 %	34 %	23 %	-13
Kompetansemålene gir en god beskrivelse av hva slags ferdigheter elevene skal mestre	28 %	46 %	20 %	6 %	35
Kompetansemålene gir et godt grunnlag for å vurdere elevene i faget	23 %	43 %	27 %	7 %	25
Jeg bruker kompetansemålene når jeg planlegger undervisningen	46 %	40 %	12 %	3 %	57

Samlemål = (% helt enig*100) + (% delvis enig*50) - (% delvis uenig*50) - (% helt uenig*100)

Tverrfaglige tema

Hvor godt eller dårlig beskriver følgende påstander praksisen med å inkludere de tverrfaglige temaene i DET VALGTE FAGET? 2025

	Beskriv er praksis svært godt	Beskriv er praksis nokså godt	Beskriv er praksis nokså dårlig	Beskriv er praksis svært dårlig	Samle- mål
Jeg som lærer tar tverrfaglige tema inn i egen undervisning uten samordning med andre lærere	17 %	39 %	35 %	10 %	40
Jeg som lærer samordner de tverrfaglige tema med andre lærere når det er behov for det	40 %	48 %	9 %	2 %	65
De tverrfaglige temaene er samordnet i en felles timeplan for lærerne	18 %	31 %	29 %	22 %	36
De tverrfaglige temaene er lagt til én egen temauke i løpet av skoleår	8 %	21 %	34 %	38 %	22
De tverrfaglige temaene er lagt til flere prosjektperioder/temauker i løpet av skoleåret	27 %	41 %	18 %	15 %	49
Skolen/klasseetnet bruker eksterne fagpersoner til å undervise i de tverrfaglige temaene	2 %	9 %	26 %	63 %	9
Skolen/klasseetnet har ikke planlagt hvordan tverrfaglige tema skal inkluderes i undervisningen	10 %	22 %	33 %	36 %	24

Samlemål = (% svært godt*100) + (% nokså godt*50) + (% nokså dårlig*10) + (% svært dårlig*0)

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om de tverrfaglige temaene (i tilknytning til DET VALGTE FAGET)? 2025

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Samlemål
De tverrfaglige temaene skaper økt engasjement blant elevene	29 %	50 %	14 %	7 %	40
De tverrfaglige temaene bidrar til en bedre forståelse av de enkelte fagene	24 %	47 %	22 %	7 %	30
De tverrfaglige temaene bidrar til bedre dybdelæring	33 %	44 %	17 %	7 %	40
Mange elever har for lite grunnleggende kunnskap til å ha nytte av de tverrfaglige temaene	21 %	40 %	29 %	11 %	15
Det er viktigere å prioritere (elementære) grunnleggende ferdigheter enn de tverrfaglige temaene	25 %	39 %	29 %	8 %	22
Det er vanskelig å få tid til de tverrfaglige temaene i den daglige undervisningen	21 %	40 %	27 %	12 %	16
Samlemål = (% helt enig*100) + (% delvis enig*50) - (% delvis uenig*50) - (% helt uenig*100)					

Dybdelæring

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om dybdelæring (i tilknytning til DET VALGTE FAGET)? 2025

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Samlemål
Jeg har en klar forståelse av innholdet i begrepet dybdelæring	63 %	34 %	3 %	1 %	78
Dybdelæring inngår som en naturlig del av den ordinære undervisningen	39 %	50 %	10 %	1 %	57
Jeg benytter egne undervisningsopplegg for å fremme dybdelæring hos elevene	39 %	44 %	14 %	3 %	51
Vektlegging av dybdelæring øker interessen for læring hos elevene	33 %	47 %	18 %	3 %	44
I undervisningen er det viktigere å prioritere (elementære) grunnleggende ferdigheter enn dybdelæring	17 %	43 %	34 %	6 %	17
De fleste elevene har ikke faglige forutsetninger for dybdelæring	11 %	33 %	39 %	17 %	-9
Dybdelæring er et teoretisk begrep som er vanskelig å få til i praksis	10 %	34 %	41 %	16 %	-10
Det er vanskelig å få tid til dybdelæring i den daglige undervisningen	21 %	41 %	27 %	12 %	16

Samlemål = (% helt enig*100) + (% delvis enig*50) - (% delvis uenig*50) - (% helt uenig*100)

Undervisvurdering

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om undervisvurdering (i tilknytning til DET VALGTE FAGET)? 2025

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Samlemål
Jeg er godt kjent med omtalen av undervisvurderinger i læreplanen	51 %	38 %	9 %	2 %	63
Omtalen av undervisvurdering i læreplanen gir god veiledning	24 %	52 %	20 %	4 %	36
Undervisvurdering er en viktig del av elevenes læring	64 %	32 %	4 %	1 %	77
Det er vanskelig å få til gode undervisvurderinger som bidrar til elevenes læring	23 %	44 %	22 %	11 %	23

Samlemål = (% helt enig*100) + (% delvis enig*50) - (% delvis uenig*50) - (% helt uenig*100)

Oppgi om og eventuelt hvor ofte du benytter følgende metoder for undervisvurdering i DET VALGTE FAGET 2025

	Aldri	Sjeldent	Ofte	Hele tiden	Samlemål
Jeg gir muntlige eller skriftlige tilbakemeldinger til hver elev	0 %	10 %	61 %	29 %	60
Elevene får individuelle tilbakemeldinger på bakgrunn av observasjoner og fremføringer/presentasjoner	1 %	15 %	62 %	22 %	55
Jeg gir muntlige tilbakemeldinger til elevene som gruppe	4 %	25 %	55 %	17 %	47
Jeg gjennomfører prøver/tester med individuelle tilbakemeldinger til elevene	11 %	49 %	34 %	6 %	28
Jeg veileder elevene i å sette egne læringsmål	12 %	53 %	31 %	4 %	25
Jeg viser elevene hvordan de kan gjennomføre vurdering av egen læring	11 %	57 %	30 %	3 %	23
Elevene vurderer eget arbeid ved hjelp av symboler, tall eller liknende	29 %	50 %	19 %	2 %	16
Elevene vurderer hverandres arbeider	19 %	60 %	20 %	2 %	18

Samlemål = (% aldri *0) + (% sjeldent*10) + (% ofte*50) + (% hele tiden*100)

Lærerrollen

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om din rolle som lærer i DET VALGTE FAGET? 2025

	Beskriver min rolle svært godt	Beskriver min rolle nokså godt	Beskriver min rolle lite godt	Samlem ål
Jeg legger i hovedsak vekt på å formidle kunnskap til elevene	38 %	44 %	18 %	60
Jeg legger vekt på å formidle kunnskap og støtter opp med veiledning og samtaler med elevene	49 %	46 %	6 %	71
Jeg legger vekt på å veilede elevene i deres egen læringsprosess	47 %	47 %	7 %	70
Jeg legger vekt på å skape læringssituasjoner sammen med elevene	59 %	39 %	2 %	78
Jeg legger vekt på at elevene skal ta ansvar for egen læring	29 %	49 %	22 %	54

Samlemål = (% svært godt *100) + (% nokså godt*50) + (% lite godt *0)

Elevrollen

SPØRREBATTERI FRA FØRSTE RUNDE: I hvilken grad mener du at følgende påstander stemmer for elevene i DET VALGTE FAGET? 2025

	Stemmer for HALVPA RTEN ELLER FLERE av elevene	Stemmer for NOEN elever (færre enn halvparte n)	Stemmer for NOEN FÅ elever	Stemmer IKKE FOR NOEN av elevene	
Elevene arbeider selvstendig og tar ansvar for egen læring	13 %	42 %	31 %	13 %	1 %
Elevene er i stand til å reflektere over egen læring	9 %	35 %	37 %	19 %	1 %
Elevene er engasjerte og aktive i klassen	33 %	45 %	17 %	5 %	0 %
Elevene samarbeider godt i gruppearbeid	30 %	47 %	17 %	6 %	0 %
Elevene viser skaperglede	38 %	40 %	16 %	6 %	1 %
Elevene er nysgjerrige og stiller spørsmål i klassen	28 %	40 %	23 %	8 %	1 %

Profesjonsfellesskapet

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om det profesjonelle fellesskapet ved din skole? 2025

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Samlemål
Skoleledelsen har en støttende lederstil	59 %	29 %	8 %	4 %	66
Lærerne støtter i all hovedsak om opp om utviklingstiltak som igangsettes av skoleledelsen	39 %	49 %	10 %	2 %	56
Lærerne ved skolen har felles mål om å fremme elevenes læring	68 %	27 %	4 %	1 %	78
Lærerne ved skolen samarbeider godt om det faglige utviklingsarbeidet	43 %	43 %	13 %	1 %	57
Lærere ved skolen deler praktiske erfaringer og metoder med hverandre	43 %	45 %	11 %	2 %	59
Skolen setter av tilstrekkelig tid til faglig samarbeid mellom ansatte	31 %	40 %	19 %	10 %	32
Min faglige utvikling er først og fremst mitt eget selvstendige ansvar	30 %	49 %	17 %	5 %	41
Lærernes faglige utvikling er først og fremst deres eget selvstendige ansvar	4 %	25 %	43 %	28 %	-33
Samlemål = (% helt enig*100) + (% delvis enig*50) - (% delvis uenig*50) - (% helt uenig*100)					

Hemmere og fremmere

Har noen av forholdene nedenfor hindret ivaretagelsen (og videreutviklingen) av mål og intensjoner med LK20 ved din skole? 2025

	Ja, i stor grad	Ja, i noen grad	Ja, men i liten grad	Nei	Samlemål
Mangel på tid	34 %	47 %	13 %	7 %	59
Manglende forståelse av LK20	6 %	34 %	27 %	32 %	26
Uenigheter om tolkning av innholdet i LK20	4 %	27 %	30 %	40 %	21
Manglende faglig støtte fra skolen/skoleeier	9 %	23 %	21 %	47 %	23
Mangel på læremateriell	21 %	30 %	24 %	25 %	38
Liten tilslutning til innholdet i LK20 blant lærerne	5 %	24 %	22 %	50 %	19
Mangel på interesse blant lærerne	5 %	25 %	28 %	42 %	21

Samlemål = (%i stor grad*100) + (% i noen grad*50) + (% i liten grad*10) + (% nei*0)

Har noen av forholdene nevnt nedenfor bidratt til å fremme innføringen av fagfornyelsen (LK20) ved din skole? 2025

	Ja, i stor grad	Ja, i noen grad	Ja, men i liten grad	Nei	Samlemål
Kompetanseutvikling i det profesjonsfaglige fellesskapet	32 %	50 %	13 %	5 %	58
Oppmuntring og støtte fra skoleeier	20 %	48 %	24 %	8 %	47
Oppmuntring og støtte fra skoleledelsen	27 %	44 %	21 %	7 %	52
Eksterne kompetansemiljøer som har bistått skolen	11 %	39 %	27 %	24 %	33
Opplærings-/ veiledningsmateriell fra Utdanningsdirektoratet	7 %	44 %	32 %	17 %	32
Tilgang til gode læremidler i undervisningen	16 %	48 %	24 %	12 %	43
Samarbeidskulturen blant lærerne ved skolen	38 %	47 %	12 %	3 %	63
God organisering/ planlegging av arbeidet	28 %	57 %	12 %	4 %	58
Egen innsats blant lærerne (egenopplæring mv.)	32 %	53 %	13 %	2 %	60

Samlemål = (%i stor grad*100) + (% i noen grad*50) + (% i liten grad*10) + (% nei*0)

Fornyelse og fordypning
Evaluering av innføringen av LK20 i fire fag på barnetrinnet
Sluttrapport EvaFag 2025

Nils Asle Bergsgard, Karl Christian Alvestad, Tony Burner,
Trond Stølen Gustavsen, Øyvind Husebø, Suela Kacerja,
Geir Møller, Lise Camilla Ruud og Geir Sigvard Salvesen

Skriftserien fra Universitetet i
Sørøst-Norge nr. 192

ISSN 2535-5325
ISBN 978-82-8483-049-0

usn.no