

**Læreres bruk av og erfaringer med veiledninger til
læreplaner for fag og veiledning i lokalt arbeid med
læreplaner**

Kari Anne Rødnes og Thomas de Lange



INNHOOLD

1 Sammenheng	3
2 Bakgrunn for prosjektet	5
3 Design og metode	7
3.1 Spørreundersøkelsen	7
3.1.1 Utforming av spørreskjema og analyse	7
3.1.2 Utvalg	8
3.1.3 Distribusjon og respons	8
3.2 Intervjuundersøkelsen	9
3.2.1 Intervjumetode	9
3.2.2 Utvalg	9
3.2.3 Analysearbeidet	10
4 Resultater fra spørreundersøkelsen	11
4.1 Spredning og mangfold i respondentgruppen ut fra bakgrunnsdata	11
4.2 Kjennskap om veiledninger til læreplaner for fag	14
4.3 Anvendelse av veiledninger til læreplaner for fag	15
4.4 Kjennskap til "Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner"	18
4.5 Oppsummering	20
5 Resultater fra intervjuene	22
5.1 Om informantene	22
5.2 Omfang i bruk av veiledningene	25
5.2.1 Kjennskap til veiledningene	25
5.2.2 Lærebokens betydning	26
5.2.3 Tidsmangel og mye nytt	28
5.2.4 Tidspunkt for publisering av veiledningene	30
5.2.5 Oppsummering	30
5.3 Bruksområder for veiledningene	31
5.3.1 Bruk av tips til aktiviteter, variasjon og tilpasset opplæring	31
5.3.2 Systematikk i bruken av veiledningene	33
5.3.3 Støtte i arbeidet med formulering av læringsmål og med vurdering	34
5.3.4 Bevisstgjøring og bekreftelse av egen undervisningspraksis	37

5.3.5 Bruk av andre ressurser enn veiledningene	38
5.3.6 Oppsummering	39
5.4 Synspunkter på nettløsning og enkeltveiledninger	39
6 Diskusjon og indikasjoner	44
Referanser	51
Vedlegg: Oversikt over svar på spørreskjema	52

1 Sammendrag

Denne rapporten er et enkelt og avgrenset kartleggingsarbeid av hvilken kjennskap og erfaringer lærere har med veiledningene til læreplanene i fag og veiledning i lokalt arbeid med læreplaner i LK06. Denne kartleggingen er delt i to empiriske deler. Den ene består av en kortfattet spørreundersøkelse, og den andre består av intervjuer med 10 lærere. Spørreundersøkelsen ble besvart av totalt 117 lærere og gir et bredere bilde av kjennskap til og bruk av veiledningene. Studien baserer seg dermed på to empiriske primærkilder (intervju og spørreundersøkelse) som i forskningslitteraturen omtales som flermetodedesign (Ringdal, 2001).

Selv om denne kartleggingen refererer til vitenskapelige arbeidsmetoder for datainnsamling og analyse, er datainnsamlingen såpass begrenset at vi ikke vil betegne arbeidet som forskningsbasert. Særlig utvalget i spørreundersøkelsen er såpass begrenset at vi ikke ønsker å trekke noen generaliserte slutninger på vegne av hele skolesystemet. Vi mener likevel at kartleggingen gir en interessant pekepinn på hva som kan være typiske strømninger i bruken av veiledningene blant lærere. Dessuten gir spørreundersøkelsen et bredere bilde som kan supplere og støtte de opplysningene som fremkommer i intervjuene.

Hovedkonklusjonene av kartleggingen er at både kjennskap til og bruk av veiledningene er begrenset.

Begrenset kjennskap til veiledningene

Tallene fra spørreundersøkelsen viser at 56,4 % av de 117 respondentene kjenner til veiledningene til læreplanene i fag. Av denne andelen oppgir 41,5 % at de noen ganger, ofte eller svært ofte har brukt disse veiledningene. Av det totale antallet respondenter utgjør altså andelen lærere som har brukt veiledningene 23,1 %. Blant disse ser riktignok brukerfrekvensen ut til å være relativt lav.

Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner er lite kjent blant lærerne. Her svarer 98,3 % at de ikke har brukt denne ressursen. Videre viser våre tall at bruksfrekvensen av veiledningene er noe høyere hos lærere på barnetrinnet, og at lærere i videregående opplæring både har minst kjennskap til og lavest bruk av veiledninger til læreplaner for fag. Intervjuene underbygger i stor grad dette bildet av at lærerne i liten grad kjenner til disse veiledningene.

Begrenset bruk av veiledningene

Hovedinntrykket som fremkommer gjennom både spørreundersøkelsen og intervjuene, er at veiledningene brukes i begrenset grad. Dette inntrykket styrkes også av vårt arbeid med å innhente informanter til intervju; det viste seg å være svært utfordrende å komme i kontakt med lærere som hadde tatt veiledningene i bruk. I tillegg uttrykker flere av informantene at

veiledningene er lite brukt blant kollegaer. Hovedsakelig er det fire forhold som blir tydelige i forklaringer på den lave bruksfrekvensen: (1) *mangel på kjennskap*, (2) *tilstrekkelig med støtte i lærebøker*, (3) *mangel på tid og stort informasjonspress* og (4) *at lanseringen skjedde lenge etter implementeringen av LK06*.

Spesifikke bruksområder for veiledningene

Det generelle inntrykket av det som fremkommer i intervjuene er at de færreste av lærerne har brukt veiledningene systematisk eller omfattende. Blant dem som *braker* veiledningene er det særlig fire bruksområder som fremkommer: (1) innhenting av tips til aktiviteter og variasjon av undervisningen, (2) støtte i arbeid med planlegging og formulering av læringsmål, (3) støtte i arbeidet med vurdering og (4) bevisstgjøring og bekreftelse av allerede etablerte måter å legge opp undervisningen og tolke læreplanen på. Våre funn er imidlertid klare på at lærerne heller ikke innen disse områdene bruker veiledningene på en særlig systematisk eller langsiktig måte i sitt arbeid.

Samtidig fremkommer det av lærerintervjuene at veiledningene i utgangspunktet anses som en positiv ressurs. Flere av lærerne har her påpekt at veiledningene kunne vært brukt mer. Videre antyder flere at man kunne satt av mer tid. En særlig positiv side som fremheves er at det formidles en ideer, tips og alternative arbeidsformer som lærere kan dra nytte av.

Lærebokens betydning

Det er en klar tendens i vårt intervjumateriale at lærerne i stor grad støtter seg til lærebøkene i sitt fag. Læreverkene fremstår her både som det viktigste planleggingsverktøyet samt at de i stor grad legger premissene for tolkning av læreplanen. Lærere som i mindre grad er fornøyde med læreboken, ser ut til å være mer åpne for å søke støtte og hjelp i veiledningene til læreplanene og til fag.

Nettløsningen

Nettløsningen ser ut til å fungere greit. De fleste som har vært inne på veiledningene, har funnet greit frem. Det er imidlertid synspunkter på at mengden er omfattende, og dermed vanskelig å få oversikt over. Det fremkommer også synspunkter i retning av at veiledningene burde være bygd opp likt. I tillegg etterlyser noen muligheten for en mer interaktiv og dynamisk nettløsning, der lærerne kan være aktive.

2 Bakgrunn for prosjektet

Innføringen av Kunnskapsløftet og læreplanene fra 2006 innebar en overgang fra innholdsorienterte til kompetansebaserte læreplaner. Læreplanene forutsetter arbeid på lokalt nivå der det med utgangspunkt i læreplanenes kompetansemål utarbeides planer for innhold, organisering, arbeidsmåter og vurdering. Slike lokale planer skal inkludere de fem grunnleggende ferdighetene, de skal synliggjøre prinsipper for tilpasset opplæring, og de skal være utarbeidet slik at de legger til rette for utvikling av elevenes kompetanse. Dette innebærer at et krevende arbeid knyttet til operasjonalisering av læreplanene tillegges det lokale nivået. Lokalt nivå kan være skoleeier, den enkelte skole eller (grupper av) lærere.

Læreplanenes utforming med vekt på kompetansemål er grunnlagt i *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30) og her defineres også de fem grunnleggende ferdighetene. Meldingen tydeliggjør at det innenfor rammene av tydelige kompetansemål skal være et profesjonelt ansvar å utarbeide planer som viser hvilke metoder og virkemidler som skal tas i bruk i opplæringen. De kompetansebaserte læreplanene gir dermed læreren større frihet i planleggingen. Samtidig må de forholde seg til et kvalitetsvurderingssystem, blant annet med nasjonale prøver og internasjonale kunnskapsprøver samt krav om dokumentasjon av oppnådde resultater.

Forskning knyttet til arbeidet med læreplanene fra LK06 har vist at lokalt læreplanarbeid oppleves som svært omfattende, og at det gjennomføres på varierende vis (Hodgson Rønning, Skogvold, & Tomlinson, 2010a; Møller et al., 2009). I *Kvalitet i skolen* (St.meld. nr. 31) ble det signalisert at det skulle utarbeides veiledninger til støtte i det lokale arbeidet med læreplaner, og man tenkte seg at disse veiledningene på sikt skulle frigjøre tid for lærere (Meld.St.19: *Tid til læring*)

Utdanningsdirektoratet har med utgangspunkt i dette utviklet *Veiledning i lokalt læreplanarbeid* og veiledninger til læreplaner for fag som støtte i det lokale arbeidet med læreplanene. Denne rapporten gir et innblikk i læreres bruk av disse veiledningene.

Formålet med kartleggingen har vært å hente inn data som belyser læreres erfaringer med og vurderinger av veiledningene, og det har vært et mål at informasjon skal hentes fra lærere som underviser på ulike trinn og i ulike fag. Samlet sett har kartleggingen søkt å skape et bilde av i hvilken grad veiledningene er kjent, på hvilken måte de tas i bruk, og i hvilken grad og på hvilke områder lærerne opplever dem som nyttige. Arbeidet med å utvikle kjennetegn på måloppnåelse på ulike nivåer, inkludere grunnleggende ferdigheter og prinsipper for tilpasset opplæring, står sentralt i lokalt arbeid med læreplaner. Disse områdene er spesielt fokusert i intervjuene. Samtalene åpner også for lærernes synspunkter på andre forhold som er mer konkret knyttet til praktisk bruk rundt veiledningen, f.eks. i form av lærernes vurderinger av muligheter for forbedringer både av innhold og av den tekniske siden ved nettløsningene.

I den siste delen av denne rapporten sammenholder vi våre funn med funn fra tidligere studier.

3 Design og metode

Denne undersøkelsen er strukturert etter tre ulike faser:

- 1) gjennomføring av en enkel spørreundersøkelse som skal gi et overblikk over hvor utbredt bruken av veiledningene er blant lærere
- 2) gjennomføring av en kvalitativ undersøkelse basert på intervju som utdyper hvordan lærere anvender veiledningene i sitt undervisningsarbeid
- 3) analyse av resultatene fra spørreundersøkelsen og intervjuene sett i sammenheng med annen forskning knyttet til LK06

Studien baserer seg dermed på to empiriske primærkilder (intervju og spørreundersøkelse). Dette omtales i forskningslitteraturen som flermetodedesign (Ringdal, 2001) og innebærer i korthet at vår studie støtter seg til to empiriske holdepunkter, hvor dybdeintervjuer av lærere utgjør hovedstammen i undersøkelsen.

Grunnet det begrensede utvalget i spørreundersøkelsen blir det ikke mulig å generalisere på vegne av hele skolesystemet ut fra disse funnene. Men undersøkelsen kan likevel være en interessant indikasjon på hva som kan være typiske strømninger i bruken av veiledningene, basert på opplysningene som fremkommer i intervjuene.

3.1 Spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen i denne rapporten er primært tenkt som en enkel forundersøkelse til den intervjubaserte hovedundersøkelsen. En hovedintensjon med spørreundersøkelsen har således vært å sikre spredning i utvalg av lærere til intervju, fordelt på ulike skoler, trinn og regioner. Det brede tilfanget av lærere fra spørreundersøkelsen skulle på denne måten gi oss en mulighet til å dekke ulike regionale og trinnsesifikke forhold som kunne tenkes å være av betydning med hensyn til erfaringer fra bruken av veiledninger. Denne spredningen gir et noe bredere bilde enn intervjuene, men tilfredsstillende ikke metodiske krav til generell representativitet (Ringdal, 2001). Den kvantitative delen er følgelig ikke ment å være statistisk representativ, men skal gi et avgrenset empirisk inntrykk av hvordan veiledningene anvendes i en rekke ulike skole- og undervisningskontekster.

3.1.1 Utforming av spørreskjema og analyse

Spørreundersøkelsen er lagt opp slik at vi prøver å identifisere kjennskap, grad av bruk og ulik type bruk av veiledninger. Her har vi lagt inn et hovedskille i skjemaet mellom dem som har hørt om og brukt veiledningene, og dem som ikke har hørt om eller brukt veiledningene. Dette er gjort for å unngå at vi trekker med oss informanter gjennom deler av undersøkelsen som de ikke har forutsetninger for å besvare. Et eksempel på dette skillet oppstår i spørsmål hvor vi adresserer hvordan veiledninger til læreplan i fag har blitt brukt,

og hvordan denne bruken oppleves. Lærere som overhodet ikke kjenner til veiledningene, vil naturlig nok ikke kunne besvare denne typen spørsmål på en meningsfull måte.

Dette skillet mellom informanter som kjenner/ikke kjenner til veiledninger til læreplaner for fag, har vi prøvd å utnytte som en ressurs. Dette har vi gjort ved å stille separate spørsmål til dem som kjenner til/ikke kjenner til veiledningene. På denne måten gir vi en stemme til flere grupper som både har og ikke har konkrete erfaringer i bruk av veiledningene.

3.1.2 Utvalg

Spørreundersøkelsen er gjennomført som en enkel kartlegging av læreres kjennskap til og bruk av veiledningene, samt en kartlegging av bakgrunnsopplysninger som alder, kjønn og fag. Selve utvalget omfatter totalt 30 skoler fordelt over følgende geografiske regioner:

- Troms
- Trøndelagsfylkene
- Hordaland
- Vest-Agder
- Oppland
- Akershus
- Oslo

Innenfor disse regionene valgte vi ut 4 skoler i hvert fylke, med en trinnvis fordeling mellom barneskole, videregående og 1.–10. trinns/ren ungdomsskole. I tillegg sørget vi for å få en dekning av både bynære skoler og utkantskoler, i tillegg er det 2 skoler fra samiske områder. Til sammen endte utvalget på 8 barneskoler (1.–7.), 4 barne- og ungdomsskoler (1.–10.), 6 ungdomsskoler (8.–10.) og 12 videregående skoler.

3.1.3 Distribusjon og respons

For å lette datainnsamlingen og analysen valgte vi å distribuere undersøkelsen elektronisk. Denne distribusjonen foregikk per e-post, enten direkte til lærerne eller via rektor, viserektor eller gruppeledere som videresendte til lærerne. Der hvor informasjonen ble sendt via rektor og liknende, ble en kopi av forsendelsen sendt til oss. Vi fulgte også opp distribusjonen av spørreskjema til lærere via "stråpersonene" ved å sende ut påminnelser og ringe opp telefonisk dersom vi ikke fikk informasjon om videresendingen av rektorer, viserektorer eller gruppeledere. Videre ble lærerne som deltok i undersøkelsen purret opp i to runder for å sikre høyest mulig svarvolum.

Det positive med å bruke stråpersoner i denne distribusjonsprosessen er at fordelingen av spørreskjema til lærere foregår effektivt og målrettet til rette vedkommende. En annen positiv effekt kan være at fordelingen av skjema fra skoleledere virker mer forpliktende overfor lærerne enn om undersøkelsen skulle vært sendt ut fra en ekstern aktør. En begrensning ved denne distribusjonen er at vi som forskere til en viss grad mister oversikten

over et ledd i datainnsamlingen. Dette gir seg blant annet utslag i en noe begrenset oversikt over lærerpopulasjonen i de skolene som har deltatt i undersøkelsen.

Av de 30 skolene som ble valgt ut i spørreundersøkelsen, fikk vil til slutt respons fra 20, med totalt 117 respondenter. Blant de 117 respondentene valgte 5 å melde seg til intervju, noe som tilsvarer 50 % av det totale antallet intervjuobjekter.¹

3.2 Intervjuundersøkelsen

3.2.1 Intervjumetode

Samtaleintervjuer kan i prinsippet struktureres på en rekke ulike måter (Kvale & Brinkmann, 2009). Åpne og mer ustrukturerte intervjusituasjoner gir for eksempel anledning til mer oppriktige erfaringer med stor troverdighetsgehalt, som kan by på overraskelser og uventede svar. Slik kan man oppdage forhold som en lukket og strukturert form ikke gir anledning til. En ustrukturert form er på sin side krevende å analysere (Kvale, 1999). Strukturerte intervjuer gjør selve analysen av data enklere fordi informasjonen svarer mer til forskerens forventninger. Informanten gis på den annen side lite rom for utdypning av egne opplevelser fordi innspillene styres i retning av forskningsspørsmålets utgangspunkt, dvs. at intervjuet blir mindre eksplorerende.

Intervjuene i denne kartleggingen er gjennomført som semistrukturerte intervjuer, slik at de har kunnet åpne for perspektiver som lærerne selv bringer på banen. En intervjuguide med utgangspunkt i spørsmål som ble skissert i konkurransegrunnlaget, danner utgangspunkt for samtale. Denne intervjuformen opprettholder fokus i forhold til problemstillingene, samtidig som det åpnes for mer eksplorerende beskrivelser.

Intervjuene ble gjennomført dels som telefonintervjuer og dels på informantenes skoler. Intervjuene ble tatt opp og lagret, og de ble deretter transkribert i sin helhet. Transkripsjonene er utført så ordrett som mulig, på normalisert bokmål. Ut over dette er de gjort så enkle som mulig. Sitater fra informantene er tatt inn i kapittel 5 nedenfor. Her er ytringene gjengitt med vekt på å skape sammenheng, det innebærer at intervjuerens "mmm", og "ja" og andre mindre ytringer, er tatt ut uten at det er markert. Videre er enkelte fyllord og gjentakelser tatt ut for å lette lesingen.

3.2.2 Utvalg

Utvalget til intervju, samt omfanget av samtale, begrenses av hvilke lærere vi har fått til å stille til intervju. Tallet på informanter som meldte seg til intervju gjennom spørreundersøkelsen, landet til slutt på 5 personer. Disse informantene fordelte seg over fylkene Troms, Hordaland, Vest-Agder og Oppland, med fire lærere på videregående skole

¹ Et av intervjuobjektene fra spørreundersøkelsen valgte imidlertid å trekke seg i etterkant.

og en på ungdomsskolen. En av lærerne fra videregående valgte av personlige grunner å trekke seg fra intervjuet.

Dette opprinnelige antallet som meldte seg til intervju via spørreundersøkelsen, vurderte vi som for lavt. Vi valgte derfor å supplere studien med ytterligere seks informanter utenom spørreundersøkelsen. I denne utvidelsen ønsket vi å opprettholde en jevn fordeling mellom barnetrinn, ungdomstrinn og videregående skole, samt geografisk spredning og fordeling mellom kjønn. De fem nye respondenter ble hentet inn fra barne- og ungdomsskoler, hvorav fire fra Akershus, en fra Oppland og en fra Aust-Agder. Fem lærere ble hentet inn gjennom henvendelse til skoleleder, som foreslo lærere de mente kunne bidra med synspunkter på veiledningene, og en erfaren lærer ble kontaktet direkte. Totalt sett ble det intervjuet tre lærere med bakgrunn fra videregående, fire med bakgrunn fra ungdomstrinnet og tre fra barnetrinnet.

Alle intervjuinformantene er formelt utdannet som lærere fra høyskole eller universitet, og alle omtales som lærere nedenfor.

3.2.3 Analysearbeidet

Våre observasjoner vil analyseres i lys av prinsippene for lokalt læreplanarbeid slik de fremgår av veiledningen, og funnene vil bli drøftet i forhold til annen relevant forskning.

Alle transkripsjonene ble gjennomgått med det utgangspunkt å finne utsagn der faktisk bruk av veiledningene – eller mangelen på bruk av dem – fremkommer tydelig. Ettersom bruken av veiledningene viser seg å være begrenset, har det analytiske hovedprinsippet vært å finne utsagn som på ulike måter kan belyse på hvilke områder veiledningene tas i bruk, på hvilken måte lærerne bruker dem, hva de opplever som nyttig, og begrunnelser for hvorfor de eventuelt i liten grad bruker dem.

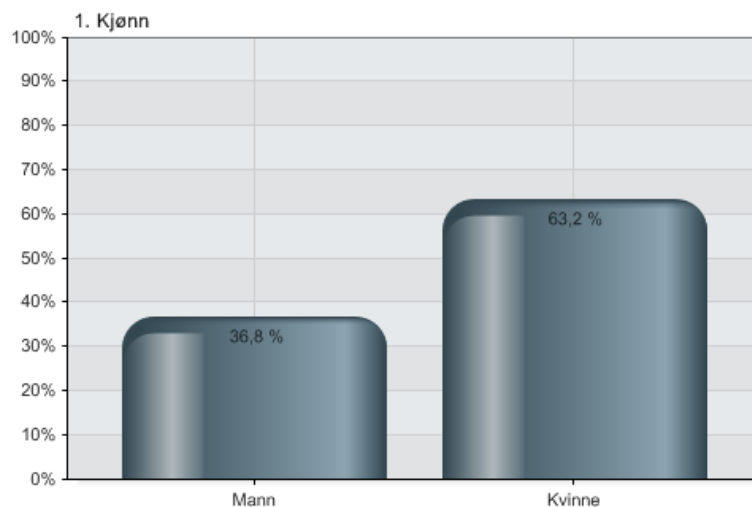
4 Resultater fra spørreundersøkelsen

I denne delen starter vi med den konkrete gjennomgangen av data fra spørreundersøkelsen. Vi starter med en gjennomgang av bakgrunnsdata som lærernes, kjønn, trinn og yrkeserfaring. Ut fra disse oversiktstallene går vi videre på lærernes kjennskap til og bruk av veiledningene. Så går vi litt mer nøye inn på hovedtrekk som skiller brukere fra ikke-brukere, samt at vi sammenlikner noen bakgrunnsdata med frekvens i bruk og kjennskap til veiledningene. Vi vil her legge frem tall som sier litt om hvordan brukere og ikke-brukere fordeler seg på ulike trinn, og om kjennskap til veiledninger for fag har en sammenheng med kjennskap til og bruk av veiledningen innen lokalt læreplanarbeid. For spesielt interesserte bør det nevnes at svar på samtlige spørsmål er tilgjengelige i sin helhet i tabellform som vedlegg til rapporten.

4.1 Spredning og mangfold i respondentgruppen ut fra bakgrunnsdata

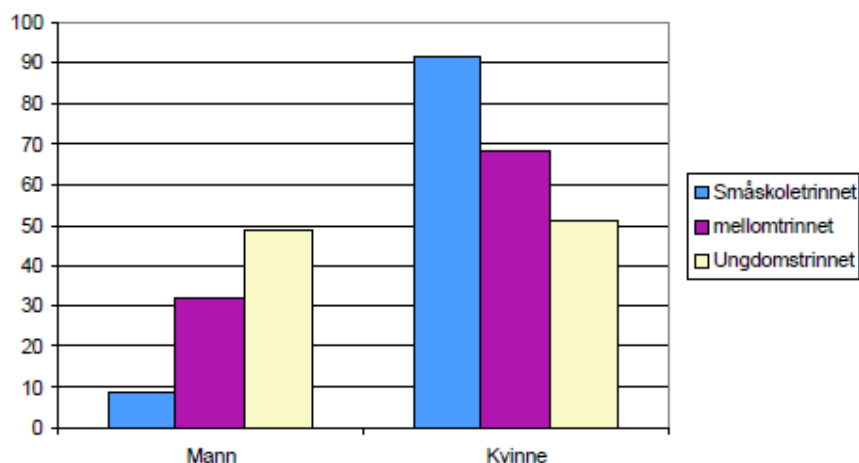
I presentasjonen av resultater starter vi med en kort gjennomgang av hvilken bakgrunn respondentene ser ut til å ha. Her vil vi trekke frem både kjønnsfordeling, hvor lenge de har jobbet som lærer og hvilket trinn de underviser på. Hensikten med denne gjennomgangen er i første rekke å gi et overblikk over dem som har svart på spørsmålene, og dernest hvilket mangfold disse representerer. Videre har vi tenkt å bruke noen av disse bakgrunnsdataene i en litt grundigere analyse av hvordan bruken av veiledningene henger sammen med respondentenes bakgrunn.

Det første bakgrunnsspørsmålet vi har valgt å trekke inn, går på kjønnsfordeling som vi ser presentert i følgende grafiske fremstilling:



Figur 1: Kjønnfordeling

Som vi ser av denne grafen, er fordelingen mellom kjønnene noe skjev, med en overvekt av kvinnelige lærere (63,2 %). Sammenlikner vi disse tallene med andre undersøkelser foretatt på lærerpopulasjonen i Norge, ser vi at fordelingen i vårt materiale ikke avviker nevneverdig med hensyn til kjønnsfordeling. Tall fra undersøkelser knyttet til NOU 2003: 16 i første rekke illustrerer dette bildet:

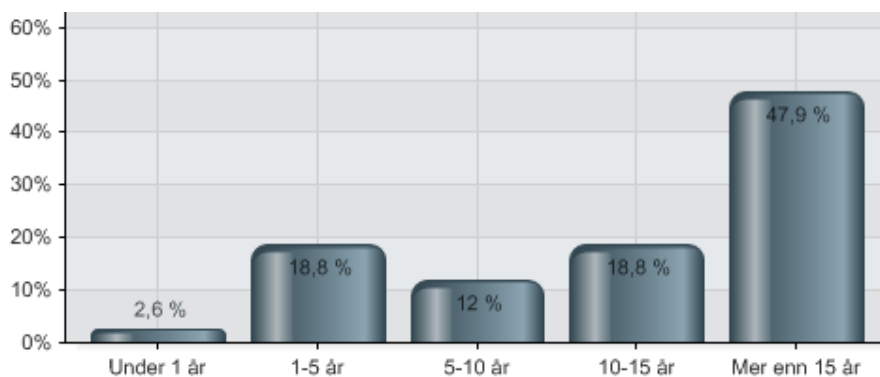


Figur 2: Kjønnfordeling i grunnskolen etter trinn (NOU: 16, 2003)

Som vi ser av tallene fra 2003, var for kjønnsfordelingen mellom lærere i grunnskolen klart skjevfordelt med en kvinnedominans på over 90 % på trinn 1.–4., 78 % på trinn 5.–7., samt en svak kvinneovervekt også på ungdomstrinnet. Ut fra denne fordelingen er det rimelig å anse overvekten av kvinner i vår undersøkelse som relativt allmenngyldig med hensyn til den generelle lærerpopulasjonen.

Ser vi på bakgrunnstall for respondentenes yrkeserfaring i vår undersøkelse, finner vi likeledes et mønster som tyder på likhetstrekk med det generelle bildet i skolen. Bakgrunnsspørsmålet i vår undersøkelse er her rettet mot hvor lenge respondenten har jobbet som lærer i skolen. Svarfordelingen på dette spørsmålet vises i den grafiske oversikten nedenfor:

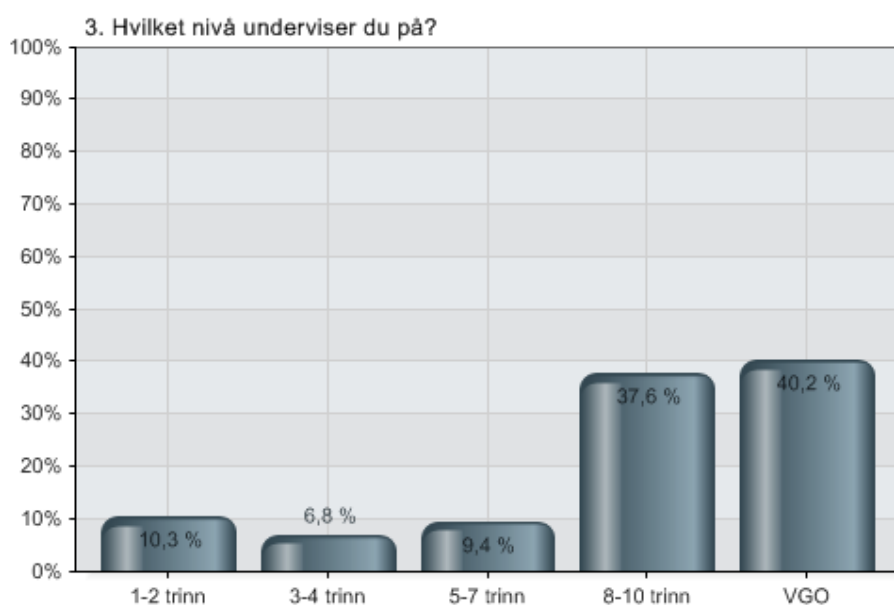
4. Hvor lenge har du jobbet som lærer



Figur 3: Antall år i arbeid som lærer

På spørsmålet om hvor lenge respondenten har jobbet som lærer, ser vi en relativt jevn fordeling fra 1 til og med 15 års yrkeserfaring. Videre ser vi en viss overvekt av lærere med mer enn 15 års erfaring. Foruten en forholdsvis jevn fordeling bevitner svarraten i vår undersøkelse også en viss økning i antallet erfarne lærere med fartstid over 15 år. Denne tendensen er også typisk i den generelle populasjonen av lærere i den norske skolen (NOU 2003: 16 I første rekke).

Den siste bakgrunnsvariabelen som vi ønsker å trekke frem her, er hvordan respondentene i spørreundersøkelsen fordeler seg i forhold til undervisning på ulike trinn. Dette spørsmålet ble stilt tidlig i undersøkelsen og fikk følgende svarfordeling:



Figur 4: Undervisningsnivå

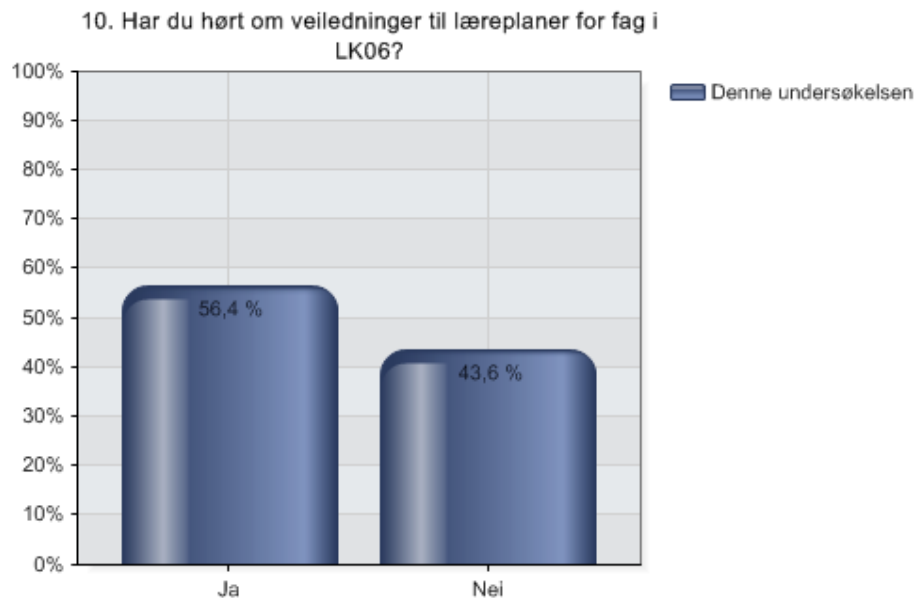
Som vi ser av grafen over, finner vi en klar dominans av lærere på ungdomstrinnet og videregående opplæring, mens de lavere trinnene (1.–2., 3.–4. og 5.–7.) er langt mindre representert. Ser vi de lavere trinnene under ett, blir denne skjevfordelingen imidlertid langt mindre iøynefallende, med en representasjon på 26,5 %, dvs. over en fjerdedel av respondentene i undersøkelsen. Dermed er dominansen til ungdomstrinnet og videregående noe mindre enn man kan få inntrykk av ved første gjennomgang. Videre ser vi at spredningen av respondenter er relativt jevnt fordelt mellom de laveste trinnene. Slik sett fanger vi opp det ønskede mangfoldet av lærere også i denne delen av skolesektoren.

Som en oppsummerende kommentar til disse bakgrunnstallene er det viktig for oss å understreke noen av hovedintensjonene i vår spørreundersøkelse. Disse intensjonene var på

den ene side at vi skulle sitte igjen med et bilde som kunne sammenholdes med skolens virkelighet, og på den annen side at respondentene favner over et relativt bredt spekter av lærere. Denne fordelingen mener vi å finne i våre bakgrunnstall, både hva angår yrkeslengde, kjønn og en spredning av lærere fordelt over ulike trinn. På dette punktet mener vi å kunne fastslå at den kvantitative delen av vår studie svarer til forventningene.

4.2 Kjennskap om veiledninger til læreplaner for fag

I kapittel 3 "Design og metode" har vi trukket opp et hovedskille i vår spørreundersøkelse som går på hvorvidt læreren kjenner til/*ikke* kjenner til veiledninger til læreplaner for fag. Dette hovedskillet mellom respondentene valgte vi å trekke opp ut fra følgende spørsmål: *Har du hørt om veiledninger til læreplaner for fag i LK06?* Svarfordelingen i forhold til dette spørsmålet ser vi i følgende grafiske illustrasjon:



Figur 5: Kjennskap om veiledninger til læreplaner for fag

Som vi ser av diagrammet over, deler informantene seg i nesten to like store grupper. Et lite flertall på 56,4 % av de totalt 117 respondentene sier at de har hørt om veiledningene, mens 43,6 % ikke har hørt om dem. Noe oppsiktsvekkende her er at nesten halvparten av respondentene mener aldri å ha hørt om disse støtteressursene overhodet.

Ut fra spørsmål nummer 10 i vår undersøkelse ser vi dermed et skille i to nesten like store grupper. Et nærliggende spørsmål blir her hvordan denne todelingen fordeler seg mellom ulike grupperinger av lærere. Dette er et relevant spørsmål, særlig fordi læreres hverdag på de ulike trinnene til dels er svært forskjellig, og at bruken av veiledningsressurser som veiledninger til læreplan for fag anses som mer interessant i noen av disse trinnene enn

andre. Ut fra denne antakelsen har vi valgt å sammenlikne resultatet fra to spesifikke spørsmål, henholdsvis spørsmål 10 (Har du hørt om veiledninger?) og spørsmål 3 (Hvilket nivå underviser du på?). Denne sammenlikningen av brukerdata for veiledninger og bakgrunnsdata om hvor lærerne underviser, ser vi i følgende krysstabell:

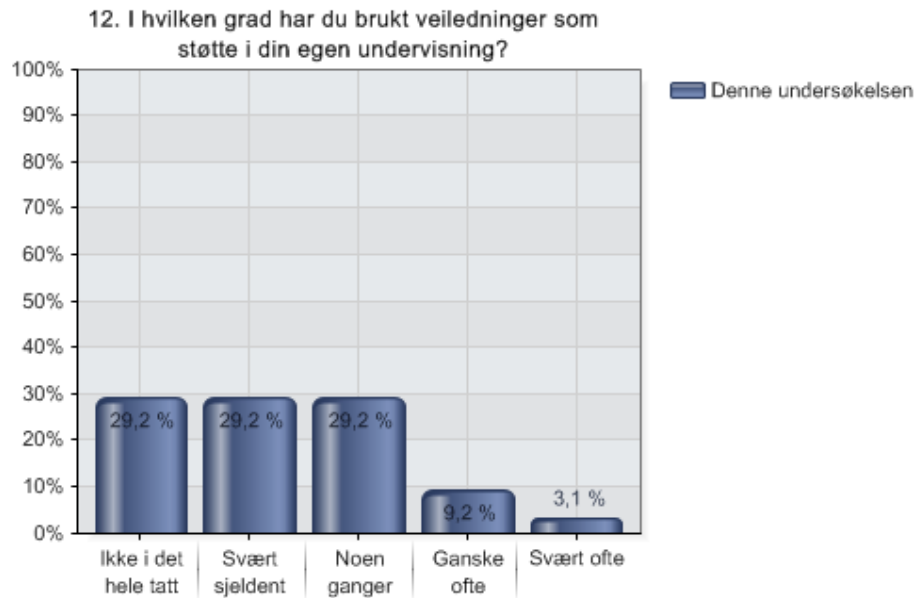
Tabell 1: Sammenlikning av spørsmål 10: "Har du hørt om veiledninger?" og spørsmål 3: "Hvilket nivå underviser du på?"

10. Har du hørt om veiledninger til læreplaner for fag i LK06?	Total		3. Hvilket nivå underviser du på?				VGO
		%	1.–2. trinn	3.–4. trinn	5.–7. trinn	8.–10. trinn	
Ja	60,7	66,7	100,0	90,9	54,5	44,7	
Nei	43,6	33,3	0,0	9,1	45,5	55,3	
N	117	12	8	11	44	47	

Det som fremkommer av sammenlikningen i tabellen over, er interessant på flere måter. For det første ser vi at kjennskapen til veiledningene på trinn 1.–7. er markant høyere enn på ungdomstrinnene og videregående opplæring. På trinn 1.–7. ser vi her en kjennsapsrate som ligger på hele 85,8 % poeng, mens det tilsvarende kjennsapsnivået ligger tilnærmet under halvparten av dette på videregående. Videre ser vi også en klar forskjell i kjennskap til veiledningene mellom informanter på ungdomstrinnet og videregående opplæring, hvor førstnevnte ligger om lag 10 % høyere enn den siste gruppen. Disse tallene gir et klart inntrykk av at kjennskap til veiledningen er klart høyere på barnetrinnene og utpreget lav på videregående nivå. Selv om vår undersøkelse ikke nødvendigvis gir et representativt bilde av den totale lærerpopulasjonen i skolene, mener vi at denne variasjonen bør være av interesse for både skoleledere og utdanningsmyndigheter, og om mulig kunne inngå i en mer dyptgripende oppfølgingsstudie om bruken av veiledninger i skolen.

4.3 Anvendelse av veiledninger til læreplaner for fag

I denne delen ønsker vi å fokusere mer konkret på den delen av respondentene som sier de kjenner til veiledningene til læreplanene i fag, og eventuelt hvordan de tar denne ressursen i bruk. Vi starter da med spørsmål nummer 12 som gir oss konkret informasjon om lærernes omfang i bruk av veiledninger. Spørsmålet vi stilte var: "I hvilken grad har du brukt veiledninger som støtte i egen undervisning?", fordelt på en skala fra "ikke i det hele tatt" til "svært ofte":



Figur 6: Bruk av veiledninger til læreplaner for fag

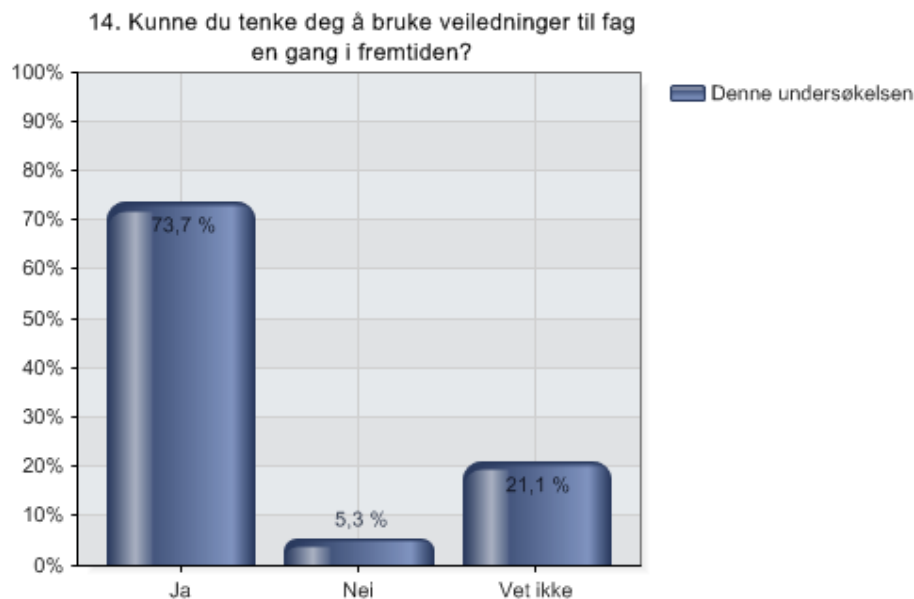
Som fordelingen i diagrammet over viser, melder om lag 60 % av informantene at de enten ikke bruker eller svært sjelden bruker veiledningene. Isolert sett er disse tallene ikke så overraskende. Litt oppløftende er at over 40 prosent som kjenner til veiledningene, antyder at disse er brukt fra *noen ganger* til *svært ofte*.

Denne responsen indikerer at godt under halvparten av dem som har hørt om veiledningene (41,5 %), kan sies å ha brukt disse i en utstrekning hvor de kan ha hatt betydning for lærernes undervisnings- og planleggingsarbeid (*noen ganger* til *svært ofte*). Ser vi denne responsen i lys av det totale antall deltakere i undersøkelsen, ender vi opp med en gruppe på 23,1 % (n = 27) som har brukt veiledningene i en utstrekning som kan ha fått praktisk betydning for lærerne.

Ser vi litt nærmere på den andre siden av disse tallene, ser vi også en relativt dominerende gruppe som *ikke/svært sjelden bruker* eller *ikke kjenner til* veiledningen. Slår vi disse tallene sammen fra spørsmål nummer 10 og 12 (*ikke noen kjennskap til veiledningene* på 43,6 % og *ikke/svært sjelden brukt* på 48,4 %²), sitter vi igjen med en gruppe på totalt 76 % som ikke er aktive brukere av denne ressursen. På tross av at utvalget i denne undersøkelsen ikke er statistisk representativt, indikerer dette trolig et generelt mønster blant lærere.

² Tallet 48,4 % er hentet ut innenfor de 56,4 % som oppga at de har hørt om veiledningene. Slår vi dette sammen med de 43,6 % som ikke kjenner til veiledningene, får vi til sammen n = 89, som er tilnærmet 76 % av n = 117.

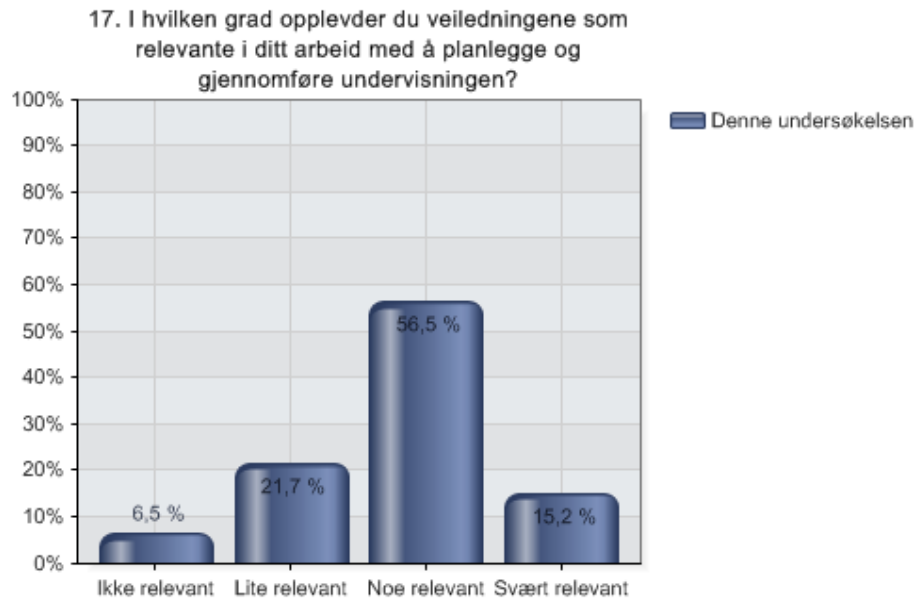
Vi valgte i vår spørreundersøkelse også å stille noen konkrete oppfølgings spørsmål til gruppen som ikke bruker veiledningene. Intensjonen med dette var å få et innblikk i hvilke holdninger og oppfatninger denne gruppen kunne tenkes å ha om utarbeiding av veiledninger for lærere. Spørsmål nummer 14 i skjemaet adresserer dette direkte med formuleringen *kunne du å tenke deg å bruke veiledninger til fag en gang i fremtiden*. På dette spørsmålet fikk vi følgende respons:



Figur 7: Hensikt om fremtidig bruk av veiledninger til læreplaner for fag

Som vi ser av fordelingen over, er mer enn 73 % av dem som har hørt om veiledningene, men ikke har brukt disse, positive til denne typen fagressurs. Antallet respondenter på dette spørsmålet er lavt (n = 19) og gir derfor ikke et godt grunnlag for generaliserte formeninger. Det er likevel et interessant at "ikke-brukerne" har en såpass positiv holdning med hensyn til veiledningene. Hva som ligger i disse oppfatningene kan vi imidlertid ikke si noe om, og det må eventuelt utdypes i en mer omfattende og presis oppfølgingsstudie.

Konsentrerer vi oss om gruppen som faktisk har brukt veiledningene, ser vi andre trekk som kan være av interesse for en videre oppfølging. Dette gjelder først og fremst i hvilken grad brukerne opplever at veiledningene er til hjelp. Ut fra følgende formulering: *"I hvilken grad opplever du veiledningene som relevante i ditt arbeid med å planlegge og gjennomføre undervisningen?"*, fikk vi følgende respons fra lærerne:



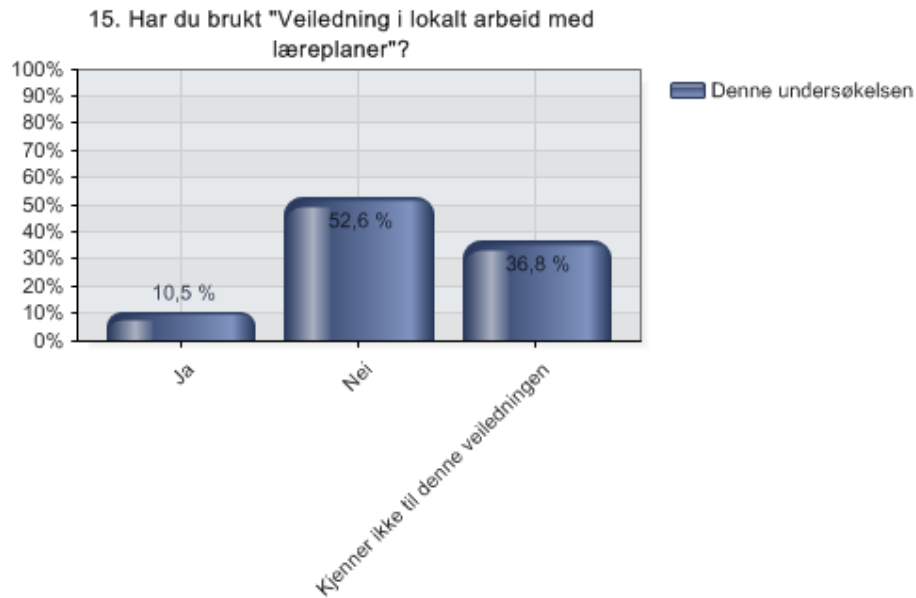
Figur 8: Relevans ved veiledninger til læreplaner for fag

Som vi ser av fordelingen ovenfor, angir så mye som 76,7 % av respondentene at bruken av veiledningene oppleves som nyttig. Dette spørsmålet omfatter da gruppen som har brukt veiledningene alt fra *svært sjelden* til *svært ofte*, og omfatter et totalt antall på $n = 46$ i vår undersøkelse. Det betyr at 35 av lærerne som er med i undersøkelsen oppfatter veiledningene som fra relevante til svært relevante i deres arbeid. Selv om disse resultatene er basert på relativt lave tall, kan dette tyde på at en del lærer også i en større populasjon vil kunne se nytten i bruken av veiledningene.

4.4 Kjennskap til "Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner"

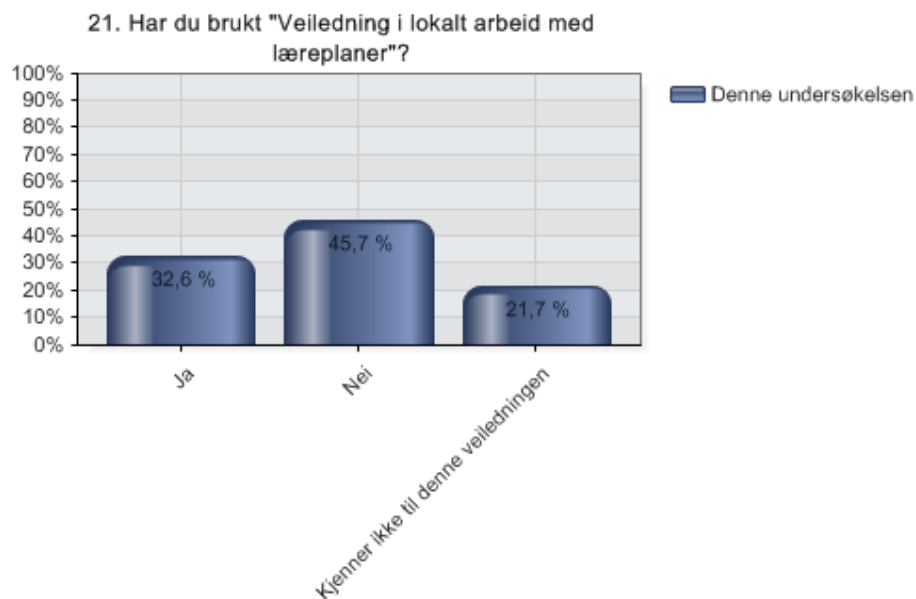
I det følgende vil vi også presentere noen resultater som går mer spesifikt inn på både kjennskapet til og bruken av *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Vi har i den sammenheng delt spørsmålet i to; henholdsvis til dem som ikke har brukt veiledninger i sitt arbeid i det hele tatt, og dem som har brukt veiledninger i noen grad eller mer. Vi starter først med en separat presentasjon for deretter å samle resultatet for å danne et mer helhetlig bilde av hvordan respondentene oppfatter denne spesifikke veiledningen.

Det første spørsmålet vi tar opp er rettet mot dem som *ikke* har brukt veiledningene til læreplanene i fag, men som kunne tenkes å ha brukt veiledningsressursen for lokalt læreplanarbeid. Formuleringen av spørsmålet er: "*Har du brukt 'Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner'?*" og ga følgende respons i denne gruppen:



Figur 9: Bruk av "Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner" blant lærere som *ikke* har brukt veiledninger til læreplaner for fag

Som vi ser av svarraten over, er lærere som ikke bruker veiledninger i fag heller ikke flittige brukere av veiledningen i lokalt læreplanarbeid. Videre ser vi at så mange som 36,8 % aldri har hørt om denne veiledningsressursen. Sammenlikner vi svarene i denne gruppen med lærere som har brukt veiledninger i fag, ser vi følgende utslag:



Figur 10: Bruk av "Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner" blant lærere som har brukt veiledninger til læreplaner for fag

Som vi ser av siste grafiske figur, er brukergruppen som har brukt veiledningene til læreplanene i fag også langt mer flittige brukere av veiledning i lokalt læreplanarbeid, i tillegg til at langt færre i denne sistnevnte gruppen aldri har hørt om denne ressursen. Følgende tabell kan gjøre denne sammenlikningen av disse to gruppene noe tydeligere:

Tabell 2: Sammenlikning i bruk av veiledningene til læreplaner for fag og veiledning til lokalt arbeid med læreplaner

	Har BRUKT Veiledning i lokalt arb.	Har IKKE brukt Veiledning i lokalt arb.	Kjenner ikke til Veiledning i lokalt arb.
Har IKKE brukt veiledninger i fag	10,5 %	52,6 %	36,8 %
Har BRUKT veiledninger i fag	32,6 %	45,7 %	21,7 %

Tallene fra tabellen over viser et klart mønster hvor overvekten av dem som bruker veiledninger i fag også i større grad kjenner til og bruker veiledning i lokalt læreplanarbeid. Denne vektingen kan skyldes at informasjon om veiledningene blir økende ved at man bruker dem. Hvordan dette henger sammen, har vi imidlertid for lite informasjon om i denne studien. For øvrig er antallet respondenter i disse gruppene såpass lav at vi kun kan antyde at bruken av denne veiledningen generelt ligger på et lavt nivå hos lærerne som har deltatt i denne undersøkelsen.

4.5 Oppsummering

En enkel sammenlikning mellom bakgrunnsopplysninger i vår spørreundersøkelse, med data fra andre studier, tyder på at våre tall speiler viktige fellestrekk blant lærere generelt. Mer spesifikt viser tallene fra vår spørreundersøkelsen at 56,4 % av de 117 respondentene kjenner til veiledningene til læreplanene i fag. Av denne andelen oppgir 41,5 % at de noen ganger, ofte eller svært ofte har brukt disse veiledningene. Av det totale antallet respondenter utgjør altså andelen lærere som har brukt veiledningene 23,1 %. Blant disse lærerne ser riktignok brukerfrekvensen ut til å være relativt lav. Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner er lite kjent blant lærerne. Her svarer 98,3 % at de ikke har brukt denne ressursen. Videre viser våre tall at bruksfrekvensen av veiledningene er noe høyere hos

lærere på barnetrinnet, og at lærere i videregående opplæring både har minst kjennskap og lavest bruk av denne ressursen.

5 Resultater fra intervjuene

5.1 Om informantene

I denne delen gir vi en rask oversikt over informantene som har deltatt i intervjuundersøkelsen. Denne oversikten tror vi er viktig for å se den varierte erfaringsbakgrunnen til intervjuobjektene. Vi starter med en kort beskrivelse av hver enkelt informant, for til slutt å gi en tabellmessig oversikt over alder, fag, trinn, arbeidserfaring og bruk, for hele gruppen.

Informant 1 er en kvinnelig lærer på en ungdomsskole i Oppland. Hun underviser i fagene engelsk, kroppsøving og norsk og har brukt veiledningen i engelsk. Hun har brukt denne veiledningen både til ideer i undervisning og støtte i arbeidet med vurdering. Hun har hatt nytte av de andre veiledningene. I arbeidet med tilpasset opplæring bruker hun ideer fra veiledningene til lavere trinn for elever med svakere engelskferdigheter. Veiledningene har ikke vært brukt i arbeid med grunnleggende ferdigheter.

Informant 2 er en kvinnelig lærer på en videregående skole Vest-Agder med ca. 30 års erfaring. Hun underviser i fagene norsk og fremmedspråk. Informanten har brukt veiledningene i norsk, men ikke i fremmedspråk. Hun har ikke brukt oppleggene som veiledningene skisserer, og har primært hatt nytte av vurderingsdelen. Imidlertid har *Vurderingsveiledningen*³ i norsk vært vel så nyttig som veiledningen til læreplanen. I den grad hun har brukt veiledningen til læreplanen, har det vært i arbeidet med vurdering og formulering av læringsmål. Hun mener begge veiledningene har hjulpet henne til å bli mer bevisst på planlegging. Informanten bruker ikke veiledningene som støtte i arbeidet med grunnleggende ferdigheter og tilpasset opplæring.

Informant 3 er en kvinnelig lærer ved en videregående skole i Troms med over 15 års fartstid. Hun underviser i fagene matematikk og fysikk. Hun har i spørreundersøkelsen svart at hun har hatt stor nytte av veiledningen i matematikk, men i intervjuet viste det seg at hun hadde brukt *vurderingsveiledningen i matematikk*. Denne veiledningen bruker hun aktivt i planlegging og overfor elevene. Det ser ikke ut til at informanten kjenner til veiledningene til læreplanen.

Informant 4 er en 60 år gammel mannlig lærer på videregående skole i Hordaland som i 15 år har undervist i matematikk. Informanten kjenner matematikkveiledningen og er interessert i denne typen ressurser. Han anser veiledningen i matematikk som lite nyttig og baserer seg i stedet på lærebok og læreplan. Han har ikke brukt veiledningen aktivt og tviler

³ Vurderingsveiledninger for Kunnskapsløftet 2010: <http://www.udir.no/Artikler/Eksamen/Vurderings-og-sensorveiledninger-VGO/>

på at de andre mattelærerne ved skolen har gjort dette. Informanten mener at lærebøkene og nettressursene til forlagene er bedre veiledningsressurser.

Informant 5 er en mannlig ungdomsskolelærer i Akershus i alderen 30–39 år. Han har jobbet som lærer i tre år og underviser på 9. trinn i fagene samfunnsfag, engelsk, kroppsøving og musikk. Denne informanten oppsøkte veiledningene for å få ideer og tips til undervisningen i samfunnsfag og engelsk. Lærerne på skolen jobber mye med vurdering, målformuleringer og kriterier. Han har ikke brukt veiledningene i forbindelse med tilpasset opplæring, grunnleggende ferdigheter eller vurdering.

Informant 6 er en kvinnelig lærer i alderen 30–39 år og jobber ved en ungdomsskole i Akershus. Hun har jobbet som lærer i fem år og underviser i norsk, samfunnsfag og norsk for språklige minoriteter på 9. trinn. Informanten har kikket på veiledningene i alle de tre fagene, men hatt mest nytte av samfunnsfagveiledningene. Hun har brukt denne veiledningen for å hente ideer til undervisningen. Hun har også brukt veiledningen til grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Hun har brukt den aktivt i forhold til tilpasset opplæring, blant annet ved å bruke elementer i samfunnsfagveiledningen i noa-undervisningen. Hun har sett på det som står i veiledningene om vurdering, grunnleggende ferdigheter og tilpasset opplæring, men ikke brukt veiledningene i tilknytning til dette. Hun har tipset kollegaer om veiledningen i samfunnsfag og tenker seg at veiledningene i større grad kan trekkes inn i planleggingsarbeidet ved starten av skoleåret.

Informant 7 er en mannlig lærer i alderen 30–39 år som underviser i fagene norsk og samfunnsfag på en barneskole i Akershus. Han har jobbet som lærer i ni år. Denne læreren har i liten grad brukt veiledningene og sier at dette ser ut til å gjelde også for de andre lærerne ved hans skole. I planleggingsarbeid i starten av skoleåret gikk de sammen i grupper for å se igjennom Utdanningsdirektoratets nettsider, men veiledninger ser de verken ut til å ha brukt i planlegging, grunnleggende ferdigheter eller vurdering.

Informant 8 er en mannlig lærer i alderen 30–39 med 13 års erfaring. Han jobber ved en barneskole i Akershus og underviser i fagene matematikk, samfunnsfag, norsk og kroppsøving. Han kjenner til og har vært inne på veiledningene i samfunnsfag, norsk og matematikk. Han har hentet noe støtte i tenkning omkring vurdering og målformulering og har også sett etter undervisningstips. Men for det meste bygger han undervisningen på lærebok, erfaring og andre nettressurser. Informanten mener at tidsmangel er den viktigste grunnen til at han i liten grad bruker veiledningene.

Informant 9 er en kvinnelig lærer ved en ungdomsskole i Oppland, er mellom 40–49 år gammel og har 15 års erfaring som lærer. Hun underviser i samfunnsfag og norsk. Hun har kun brukt samfunnsfagveiledningen og har gjort dette både i arbeid med årsplanene, med formulering av læringsmål, men særlig for å hente ideer til undervisningsaktiviteter (idébanken). Hun har lest det som står om vurdering. Dette sammenfaller i stor grad med

hvordan det jobbes med vurdering i samfunnsfag på hennes team. I har ikke brukt veiledningene i forhold til tilpasset opplæring og grunnleggende ferdigheter. Hun presiserer at læreboken er den viktigste ressursen i hennes arbeid, mens andre ressurser trekkes inn etter behov.

Informant 10 er en kvinnelig lærer ved en barneskole i Aust-Agder. Hun er i alderen 30–39 år, har vært lærer i ti år og underviser i matematikk, norsk, musikk, samfunnsfag og naturfag. Informanten har nettopp oppdaget veiledningene. Skolen har deltatt i mange store prosjekter etter innføringen av LK06 og støtter seg mye til arbeidet som skjer der, i tillegg til lærebøker. Hun er svært positiv til veiledningene og mener at hun kommer til å sette seg inn i disse fra neste skoleår.

Oversikten over gir oss et visst innblikk i hvilken type lærere vi har intervjuet, hvordan de jobber og i hvilken utstrekning de har brukt veiledningene. Følgende tabell gir oss et lite overblikk over hele denne informantgruppen.

	Kjønn	Alder	Erfaring	Trinn	Undervisningsfag	Veiledning	Bruk
Informant 1	Kvinne	40–49 år	5–10 år	Ungdoms-trinnet	Engelsk, norsk, kroppsøving	Engelsk	Ganske mye
Informant 2	Kvinne	50–59 år	30 år	Vgo.	Norsk, fremmedspråk	Norsk	Noe
Informant 3	Kvinne	40–49 år	15 år	Vgo.	Matematikk, fysikk	Vurderingsveil. matematikk	Ikke brukt
Informant 4	Mann	60–67 år	15 år	Vgo.	Matematikk	Ikke brukt	Ikke brukt
Informant 5	Mann	30–39 år	3 år	Ungdoms-trinnet	Samfunnsfag, engelsk, kroppsøving	Engelsk, samfunnsfag	Ganske mye
Informant 6	Kvinne	30–39 år	5 år	Ungdoms-trinnet	Norsk, samfunnsfag, norsk for minoritetsspråklige	Samfunnsfag og norsk for minoritetsspr.	Noe
Informant 7	Mann	30–39 år	9 år	Barne-trinnet	Norsk, samfunnsfag	Kun sett igjennom	Ikke brukt
Informant 8	Mann	30–39 år	13 år	Barne-trinnet	Norsk, engelsk, Matematikk, kroppsøving	Norsk, engelsk, matematikk	Lite
Informant 9	Kvinne	40–49 år	15 år	Ungdoms-trinnet	Samfunnsfag, norsk	Samfunnsfag	Lite
Informant 10	Kvinne	30–39 år	10 år	Barne-trinnet	Matematikk, naturfag, norsk, musikk, samfunnsfag	Kun sett igjennom	Ikke brukt

Som vi ser av tabellen, utgjør denne gruppen et variert panel av lærere med ulike erfaringer og faglig bakgrunn. Med utgangspunkt i dette bildet håper vi at leseren vil kunne følge

utsnittene i våre analyser på en litt bedre måte. Dette bringer oss til den neste delen i rapporten som kartlegger intervjuobjektene bruk av veiledningene.

5.2 Omfang i bruk av veiledningene

Som en innledende kommentar kan vi nevne at ingen av informantene ser ut til å bruke "Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner". Vi vil derfor kun fokusere på veiledningene til læreplanene i fag. I disse analysene vil vi bruke sitater som viser i hvilken grad informantene bruker veiledningene, og hvordan de opplever denne bruken. Vi starter med informantenes kjennskap til veiledningene.

5.2.1 Kjennskap til veiledningene

I intervjuene kommer det til uttrykk at veiledningene er lite kjent blant lærere. For eksempel viser det seg at en av informantene (informant 3) har oppfattet at undersøkelsen dreier seg om *vurderingsveiledningen for eksamen videregående skole* og er dermed ikke kjent med veiledningen til læreplaner for fag. Flere andre informanter bekrefter dette inntrykket, noe følgende utsagn fra informant 5 illustrerer:

Jeg tror nok [...] mange [...] ikke er helt klar over at den veiledningen finnes. [...] Så altså det er mye å hente på [...] å informere om de ressursene som finnes. Sånn at en vet at mange, at flest mulig får det med seg.

Dette imøtegås av informant 6, en flittig bruker av veiledningene i samfunnsfag og norsk for språklige minoriteter:

Jeg tror det faktisk er mange som ikke vet, kjenner til det [veiledningene]. Og det er kanskje noe som man må opplyse mer om da, reklamere mer for dem, rett og slett.

Informant 6 påpeker at det trolig er et behov for "reklamering" for veiledningene.

Informant 9, en erfaren og godt orientert lærer, påpeker imidlertid også andre grunner til den sparsomme bruken:

Jeg tror kanskje at det er enkelte lærere som ikke kjenner til de sidene jeg. [...] det er jo litt uheldig. For her er det jo mange ideer man kan bruke, da. [...] U-dir kanskje bør tenke, altså, hvordan reklamere mer, for denne siden, til lærerne. [...] det er jo folk som sitter og helt sikkert ikke engang vet at den eksisterer, og så er det mange som vet at den eksisterer, men som ikke tar den i bruk. Men den er verdt å komme inn på, det er verdt å få noen ideer og se at den ligger her og, i det hele tatt så, den bør vel kanskje bli mere kjent.

I tillegg til at denne læreren mener at mange ikke kjenner til veiledningene, antyder han også at en del lærere som faktisk kjenner til den, ikke helt har sett bruksverdien av denne ressursen.

Informant 10, som nettopp har oppdaget veiledningene, ser derimot dette som spennende ressurs:

Men da jeg var inne og kikka på det i går, så tenkte jeg, "herlighet, hva vi går glipp av" [...] og de fleste av oss vet ikke at det ligger her engang, [...]. Ja, så jeg tror nok at jeg kommer til [...] å bruke det fra og med høsten av [...]

Lærerne ved hennes skole har altså ikke tatt veiledningene i bruk, men etter hennes mening vil veiledningene kunne være en god støtte i lærernes arbeid.

Et generelt inntrykk i denne første gjennomgangen er at bruksomfanget av veiledningene er på et lavt nivå, og at dette dels skyldes mangel på informasjon og dels mangel på å se nytteverdien i denne typen ressurs.

5.2.2 Lærebokens betydning

Trekk som fremkommer i intervjuene, er at lærerne i stor grad støtter sin undervisning til læreverkene. De fleste av lærerne i intervjuutvalget sier at de i stor grad støtter seg til lærebøkene og til veiledningene til læreverkene. Disse lærerne fremholder at lærebøkene er gode. Informant 2, som er norsklærer på videregående, beskriver dette nærmere:

Vi har for eksempel lærebøker der det ligger veldig gode opplegg, på nettet. I de forskjellige læreplanmålene. Og den boka er jo veldig, den vi bruker, er jo veldig greit laget ut ifra læreplanmålene og så videre. Der står jo også læreplanmålene i boka til elevene og sånn ikke sant.

Denne læreren er tydelig på at læreverket både er godt i forhold til målformuleringer og i forhold til tips til undervisning. Informant 7, som underviser i samfunnsfag og norsk på barnetrinnet, forteller også om den støtten som ligger i lærebøkene

Vi har brukt lærerveiledningen [til læreverkene], og det, det, jeg synes de er egentlig greie da. [...] Vi har vært igjennom dette med fullt med løse ark og permer og sånn. Og det ble egentlig veldig slitsomt av det òg, så vi har gått tilbake til læreboka [...].

Informanten påpeker at de i forbindelse med innføringen av LK06 gjennomgikk en periode med "klipping og liming" fra ulike lærebøker. Etter hvert har de imidlertid landet på en mer systematisk bruk av enkeltbøker og veiledninger. På spørsmålet om han ser for seg at veiledningene er noe han kan tenke seg å ta i bruk, sier informant 7 at:

Det er jo det, men samtidig så er det jo, til læreverket så er det egentlig ganske bra lærerveiledning også, da. Den bruker vi egentlig ganske aktivt [...]

Veiledninger til lærebøkene fremkommer her som en viktig tilleggsressurs som om mulig "konkurrerer" med veiledninger for fag.

Informant 8 er barneskolelærer med hovedvekt på matematikk. Han er svært fornøyd med det læreverket de bruker:

[...]... det som gjør at man kanskje ikke bruker så mye sånn eksternt i forhold til den boka er at, jeg synes at den boka er så veldig bra. [...] Jeg synes det er bra skrevet, og jeg synes at det, det peker tilbake til kompetansemålene hele veien. Og både med kjennetegn og vurdering og sånt noe kan jeg plukke ut derfra, den er ganske omfattende. Og da er det igjen litt det der med tiden, så jeg har tenkt litt over det: "[...] er du fryktelig lærebokstyrt?" Og det er jeg sikkert, men det handler jo litt om at den også er bra [...] Så jeg synes matteverket vi har er veldig, veldig bra, og der får jeg mye støtte. [...] lærerveiledningen gir meg [...] masse ekstra, og du vet hvilke mål det er, hvilke mål det jobber med i forhold til kompetansemålet.

Denne informanten er ganske tydelig på at læreboken gir ham det han trenger i arbeidet med faget, og at veiledningen til boken er en god tilleggsressurs. Samtidig er denne læreren også bevisst på at undervisningen dermed blir mye styrt av læreboken.

Informant 4, som ikke ønsker å ta i bruk veiledningene til læreplanene i fag, snakker også om støtten som ligger i matematikk på videregående:

[...] dessverre, vil mange si, men vi føler oss hele tiden svært avhengig av læreboken. Eller av lærebøkene, for vi bruker [...] jo det som finnes av lærebøker innenfor faget vårt, også er vi jo avhengig av læreplanen. Den må vi jo se på, men den er jo vanskelig å tolke. Og vi stoler i stor grad på lærebokforfatterne sine tolkninger, også er det selvfølgelig eksamensoppgavene som er styrende [...]

Et interessant element i utsagnet fra denne informanten er bemerkningen om at læreboken legger premissene for å tolke målene i læreplanen, og dermed utgjør et svært sentralt verktøy for lærernes planlegging. Læreplanenes noe begrensede rolle blir også trukket frem av andre informanter:

[...] den lokale læreplanen her i vår kommune den ble jo laget for såpass mange år siden nå at det har skjedd utrolig mye etter det. Blant annet at alle skolene bruker andre læreverk også. [...] Jeg er ikke helt sikker på om vi bruker den lokale læreplanen fryktelig mye egentlig.

Informant 1, som har hatt stor nytte av veiledningen i engelsk på ungdomstrinnet, påpeker her både at planene er til dels utdaterte og variasjonene i læreverkene på skolene også har betydning.

Selv om mange av informantene fremhever lærebokens betydning, nyanseres dette bildet også av noen. Blant fremkommer dette hos informant 3, som bruker vurderingsveiledningen i matematikk i videregående (men ikke veiledningen for fag):

[...] vi får stadig vekk nye lærere, og da er det mange som tror at læreboka er det som er pensum. Og da er vi veldig snar med å si at, at læreboka bruker vi som en støtte. Og læreboka er flink til å bryte ned læreplanmålene i delmål, og, og tolke læreplanmålene. Men det som egentlig er jobben vår, er å bruke læreplanen, da. Læreplanen er ganske uforståelig både for elever og for nye lærere. Sånn at, den vurderingsveiledningen synes vi er veldig grei å ta med. [...] Når det gjelder de andre veiledningene, så har vi ikke brukt dem, det finnes jo tusenvis av veiledninger, det finnes tusenvis av bøker og, veldig mye å forholde seg til, så vi har [...] det er liksom den her vi bruker da, som basis ja. [...] læreboka bruker vi som en, en støtte.

Informant 3 er her tydelig på at læreboken er en støtte, mens læreplanen er det sentrale styringsdokumentet. Også informant 9, som underviser i samfunnsfag og norsk på ungdomstrinnet fremhever læreplanen som det primære:

Det læreverket som vi har brukt frem til nå, [...] det sammenfaller litt dårlig med den nye læreplan. [...] men vi forholder oss til læreplan. [...], det er ikke boka som er læreplan, men vi bruker bøkene så godt vi kan for å kunne dekke målene i læreplan. Og der det ikke lar seg gjøre, der må vi bruke andre metoder, rett og slett. Og det kan være å låne litt fra andre, det kan være å bruke nettet en god del, eller rett og slett bruke lærerressurser. For mange av oss sitter jo med mye mer kunnskap enn det læreboka presenterer.

Informant 9 er tydelig på at der læreboken ikke sammenfaller med læreplanen, der skal læreplanen være styrende. Læreboken brukes med andre ord der den passer.

Andre ressurser enn læreverket brukes naturlig nok i større grad av lærere som ikke er så fornøyde med den læreboken. Dette gjelder blant annet for informant 1. Hun er lærer i engelsk, kroppsøving og norsk på ungdomsskolen, og en av dem som i størst grad opplever veiledningene (engelskveiledningen) som en positiv ressurs:

[...] jeg tror det at hvis vi kjenner godt nok til den her kjempedetaljerte veiledningen her, så trenger vi ikke noe læreverk nesten. For her er det så mye, og så mange muligheter til å, å jobbe. Det du mangler er jo tekster og konkrete oppgaver, men du finner jo alt. Mål og fokus på ferdigheter, og hvordan du skal forberede deg og massevis av læringsaktiviteter. Og vurdering.

Informant 1 ønsker seg mer tid til å sette seg inn i veiledningene og mener at engelskveiledningen nesten kan erstatte læreverk dersom denne blir brukt systematisk.

Kort oppsummert ser det ut til å være en tendens at lærerne i stor grad støtter seg til læreverkene. Læreverkene fremstår her både som det viktigste planleggingsverktøyet og legger i stor grad premissene for tolkning av læreplanen. Lærere som i mindre grad er fornøyde med læreboken, søker ofte støtte i andre kilder. Her fremkommer blant annet veiledningene til læreplanene og til fag som en aktuell tilleggsressurs.

5.2.3 Tidsmangel og mye nytt

Flere av intervjuinformantene i vår kartlegging fremhever at de opplever mangel på tid som en viktig årsak til at de ikke gjør seg godt kjent med og tar i bruk veiledningene til læreplanene i fag. Mangel på tid fremkommer også som et tydelig element hos informant 1 (ungdomsskolelærer), som sier følgende om dette:

Ja, jeg tror at det er mye her som tar tid, men det er vel det vi, som er mangelvare nå.

Detaljeringsgraden i engelskveiledningen fremheves her som noe positivt, nyttig og bevisstgjørende, men hun kommenterer videre:

[...] Jeg tror ikke at vi, for å si det rett ut, jeg tror ikke at vi tar oss tid til å følge det til punkt og prikke. Vi har det vel litt innover oss, og kanskje forhåpentligvis blir litt mer bevisst. Jeg tror dette handler veldig mye om tid i lærerhverdagen. Så man skal være litt, enten sammen med en skoleledelse sette av tid, på fellestiden eller planleggingsdag til at man skal samles i grupper og lage planer ut ifra disse veiledningene. Eller skal man bare se på det som at dette er et supplement, dette er noe frivillig å sette seg inn i.

Informant 1 fremhever at tiden er en vesentlig begrensning for å kunne dra nytte av veiledningen. Samtidig påpeker hun at en slik tidsbruk ikke prioriteres organisatorisk i skolen.

Begrensninger i tid blir også av informant 5 presentert som en hovedforklaring på hvorfor veiledningen i kroppsøving ikke ble brukt:

Jeg har vært inne og sett på samfunns- altså i samfunnsfag og i, i engelsk har jeg vært inne og sett. Og i [...] kroppsøving har jeg, har ikke hatt tid, da.

Også informant 8, som har brukt veiledningene svært lite, fremholder han mangel på tid som en hovedårsak:

Men jeg må jo være litt ærlig og si: Jeg har jo ikke studert de så nøye, det har jeg ikke. Men jeg har jo, ja, man har jobbet noen år. Og man, etter hvert ser hva som fungerer og hva som ikke fungerer. [...] I hverdagen som er ganske hektisk og det skjer mange ting, så er det ikke alltid at man da har liksom den nødvendige tiden til å gjøre det.

Utsagnet tyder på at gjennomgang og bruk av veiledningene ikke blir prioritert i en hektisk skolehverdag. Men også informant 8 påpeker at veiledningene kunne vært utnyttet bedre dersom det ble gitt mer rom for dette:

Jeg tror hvis jeg hadde hatt muligheten til å kunne sette seg ned: "Nå har du to dager på deg, sett deg ned og så går du inn i det her og så ser du på det, bruk det og kanskje finner du noe du kan bruke i undervisningen." Hvis noen liksom hadde gitt meg den beskjeden, så tror jeg kanskje at jeg virkelig hadde hatt en nytte av det. Men det er dessverre slik at det blir en del av mange andre ting. Så blir det en vurdering der og da, hva jeg drar nytte av. Så er det kanskje litt sånn hvis det er et tema, da, som jeg ser at ja, når man sitter og jobber med kompetansemålene, så ser man at det er et tema: ja, kan jeg finne noe der? Så hender det jo at jeg klikker meg inn på det.

Også her påpekes det at veiledningene ikke trekkes frem på det organisatoriske planet på skolen.

Det som kommer til uttrykk i utsagnene over er at veiledningene ikke har en fremtredende rolle i lærernes arbeid sammenliknet med andre ressurser. Det er mest snakk om litt sporadisk og tilfeldig bruk etter behov. En mer systematisk bruk og eller innføring i hva disse veiledningsressursene er, ser derimot ut til å være lavt prioritert eller helt fraværende.

En tilleggsfaktor i lærerens hverdag er at innføringen av Kunnskapsløftet har medført mye arbeid med å sette seg inn i nytt materiale. Dette kommer tydelig frem i flere sammenhenger. Det later også til å herske en viss forvirring blant informantene ved at de blander sammen veiledning til læreplan og vurderingsveiledning for eksamen. Videre uttrykkes det fra flere at stoffmengden er overveldende, slik informant 2 uttrykker det:

[...] men det er av og til at man får høre at nå ligger det noen veiledninger som er på fire hundre sider og sånn, og da får jo folk helt sjokk. Så det, det er noe med mengden kanskje. Det kan være at det kunne systematiseres bedre [...] det er litt tøft å ta inn over seg altså. [...] det er store mengder det her altså, av stoff. [...] og så er det jo det, at alt som handler om vurderingsforskrifter og sånne ting, vet du. Det blir også veldig tungt å få i hodet. [...] Så jeg tror for mange så, så synes jeg at Kunnskapsløftet innebar fryktelig mye nytt [...] Jeg føler jo at de som lager det gjerne vil få ut så mye fornuftig som mulig, det er jo sånn egentlig, men det spørres hvor mye folk kan ta imot.

Av denne informanten oppleves innføringen av Kunnskapsløftet i seg selv som en betydelig utfordring. I dette bildet fremstår veiledninger som litt "uoverkommelig".

Et liknende inntrykk får vi av informant 7 som svarer følgende på spørsmål om hvilket hovedinntrykk vedkommende har av veiledningene:

At det er veldig mye tekst synes jeg egentlig, da [...], at det står veldig mange ting. Så kanskje vi kunne gjort det litt enklere, litt kortere.

Informant 8 uttrykker påpeker likeledes at stoffmengden i til dels overlappende ressurser kan bli vanskelig å holde styr på:

[...] jeg føler at innimellom det skolenettet, da [...], og kompetansemål, veiledninger, innimellom det er jo, de går jo veldig i hverandre.

Foruten mengden, fremheves også likhet og overlapping som en utfordring.

Utfordringer med tid påpekes også av informant 10. Hun jobber ved en skole som etter innføringen av LK06 har satset på ulike typer utviklingsarbeid og prosjekter:

[...] en har valgt å fokusere på noen store prosjekter, og det innebærer igjen at, ja, da må vi faktisk velge vekk noe ting. Dessverre. Man kan ikke velge å satse helhjerta på alle ting, som er bra, selv om det er mange supre ting, så må en erfaringsmessig velge, så er det smart å velge å bli god på noe, før du hopper videre.

Å delta i prosjekter har gitt mye, men dette innebærer at andre ting, som for eksempel det å sette seg inn i veiledningene, blir satt under press.

Samlet sett fremkommer det i denne delen at lærere i hovedsak ikke er negative til veiledningene. Det som påpekes som den største hindringen for å sette seg inn i dem, er i første rekke tidspress og at andre ting prioriteres. Videre påpekes stor stoffmengde og uoversiktighet som en hindring.

5.2.4 Tidspunkt for publisering av veiledningene

Et annet forhold som er verd en nærmere betraktning er tidspunktet for utarbeidelse og publiseringen av veiledningene. Informant 6, som er en av de få som har brukt veiledningen i lokalt arbeid med læreplaner, påpeker at behovene for disse ressursene var størst i innføringsfasen av Kunnskapsløftet. Hun antyder at: "Vi burde hatt en sånn veileder da", slik at de kunne vært brukt direkte i implementeringsfasen mens de utformet de lokale læreplanene. Det samme påpekes av informant 7:

Kanskje, kanskje litt dumt de ikke kom samtidig [med læreplanene] egentlig, fordi at vi jobbet en del med det i 2006 egentlig.

Her fremkommer det tydelig at veiledningene kunne ha vært til større nytte dersom de hadde kommet tidligere. Veiledningene kommer altså i mange tilfeller etter at lærebøkene har fått fotfeste. Det sene tidspunktet for lanseringen av veiledningen, slik at andre kilder har forankret seg i undervisning og planleggingsarbeid, kan dermed dels forklare hvorfor lærerne i mindre grad ønsker å bruke tid på veiledningene.

5.2.5 Oppsummering

Hovedinntrykket som fremkommer gjennom intervjuene, er at veiledningene brukes i begrenset grad. Dette inntrykket bekreftes gjennom spørreundersøkelsen. Dette inntrykket styrkes også av vårt arbeid med å innhente informanter; der det viste seg å være svært utfordrende å komme i kontakt med lærere som hadde tatt veiledningene i bruk. I tillegg uttrykker flere av informantene at veiledningene er lite brukt blant kollegaer. Hovedsakelig er det fire forhold som blir tydelige i forklaringer på den lave bruksfrekvensen: (1) *mangel på kjennskap*, (2) *tilstrekkelig med støtte i lærebøker*, (3) *mangel på tid og mye nytt* og (4) *den sene lanseringen i etterkant av implementeringen av LK06*.

Blant de som *braker* veiledningene er det særlig fire bruksområder som fremkommer: (1) *tips og variasjon til undervisning*, (2) *støtte i arbeidet med planlegging*, (3) *støtte i arbeidet med vurdering* og (4) *bevisstgjøring og bekreftelse av egne faglige perspektiver og begrunnelser*.

5.3 Bruksområder for veiledningene

I denne delen skal vi trekke frem hvordan lærerne selv beskriver måten de har brukt veiledningene på, samt at vi tar for oss en del punkter om hva lærerne sier om *andre ressurser*. Det interessante med en slik analyse er at bruksområdene for veiledningene får en naturlig og praksisforankret beskrivelse som ikke nødvendigvis sammenfaller med utgiverens intensjoner. I analysen har vi da valgt å fremheve noen spesifikke bruksområder som utkrystalliserer seg i ulike anvendelsesområder. Dette skisseres i egne delkapitler nedenfor. Til slutt blir lærernes beskrivelse av egen bruk oppsummert i det vi oppfatter som tre primære bruksområder.

5.3.1 *Bruk av tips til aktiviteter, variasjon og tilpasset opplæring*

Vårt neste fokus er hvordan lærerne bruker tips fra veiledningen til aktiviteter og variert undervisning. Vi starter med et utsagn fra informant 10 som mener at veiledningen i samfunnsfag fremstår som nyttig for å få ideer til undervisningen:

Ja, jeg synes jo det, eller det er jo ofte når jeg skal, på en måte finne ideer, så er det jo ofte fordi at jeg vil ha, type oppgaver som går utover læreboka, som ofte er skriftlige oppgaver. Som går på liksom å finne svar i teksten og, som er lite varierte da, så ofte er det jo for å finne andre type oppgaver for å kunne lage mer variert, og litt mer annerledes undervisningsopplegg da. Og det synes jeg jeg har funnet, i hvert fall den idébanken på samfunnsfag synes jeg er veldig fin sånn sett, for der er det jo forslag til forskjellige type oppgaver, som ikke bare er sånn type sitte-og-skrive-oppgaver, som man må bruke for å få mer variert undervisning, da. Så det er jo egentlig for å få andre type oppgaver enn det som er i lærebøkene.

Informant 6 oppsøker veiledningene til LK06 når hun trenger ideer ut over det læreboken tilbyr. Her kommer det frem at veiledningene blir et supplement til læreboken, hvilket underbygger vårt tidligere inntrykk av at læreren i hovedsak støtter seg til læreverket.

Ideer til aktiviteter som finnes i idébanken i samfunnsfagveiledningen ser her ut til å fungere som en inspirasjonskilde. Også informant 9 trekker frem at de har latt seg inspirere av denne idébanken:

Selv om vi er jo ofte litt kreative og finner mange løsninger og finner mange læringsmåter, eller læringsmetoder, måter, så er det veldig ålreit å kunne få andre innspill og andre tips. [...] Også som jeg da nevnte at vi har gjort ting som kan være, ligner litt, men som ikke er helt det samme, og det går jo og på å få en idé, få inspirasjon, så lager man en fin lokal variant av det.

Informant 9 konkluderer med at nettopp disse ideene har vært svært nyttige i undervisningen. Hun går videre på denne tipstenkningen og forklarer at hun ønsker den utvidet:

[...] kanskje åpne litt for at, eller oppmuntre andre til å komme med sine ideer som kan legges inn i en sånn felles bank. For det sitter helt sikkert andre folk, eller lærere rundt omkring som har kjempegode ideer, men som har, de sitter på uten å få formidlet det videre. Så, men det spørs hvor svær den idébanken skal bli etter hvert, da.

Hun foreslår altså at idébanken utvides, og at det legges inn forslag til filmer/filmutdrag og lenker. Dette fokuset på å hente ut tips til undervisning fremkommer også hos informant 5:

Nei, altså jeg er innom med litt ujevne mellomrom, men jeg synes rett og slett at på engelsk, ja, det kan være at jeg ikke har leitet godt nok, men jeg har liksom ikke helt funnet de tipsene som jeg synes at: "Ja, dette kan jeg gjøre." Altså jeg har, ja, de gangene jeg har gått inn der, så har det kanskje vært fordi at jeg har vært stått litte granne og: "Hva skal jeg gjøre nå, jeg trenger noen tips." Også, så har jeg på en måte ikke helt funnet de tipsene som jeg har vært på jakt etter da akkurat der og da.

Informant 5 ser her ut til å begrense sin bruk til leting etter tips. Informant 6, som underviser i samfunnsfag, norsk og grunnleggende norsk for språklige minoriteter viser derimot en relativt variert bruk av veiledningen i samfunnsfag:

Men i samfunnsfag, så har det vært mer ideer, fordi altså, det er litt sånn så fordi undervisningsoppleggene som ligger i den veiledninga til samfunnsfag er litt få, eller det er ikke så mange. I hvert fall nå har vi jobbet lenge med historie, og det er ikke så mange undervisningsopplegg der.

I første rekke har denne læreren hentet ideer til aktiviteter i samfunnsfagundervisningen. Litt senere antyder hun imidlertid at ideer fra denne idébanken også har blitt bruk i andre sammenhenger:

Og særlig med samfunnsfag, da, for der er det jo den idébanken med øvelser og måter å jobbe på i faget som ikke er knyttet til spesielle temaer. Og det har jeg jo brukt litt, og da fått idéer til hvordan man skal jobbe med andre type temaer.

Hun har med andre ord brukt ideer på tvers av temaer. Videre har hun hentet ideer fra samfunnsfagveiledningen inn i undervisningen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter:

Jeg har brukt noen av de [ideene fra samfunnsfagveiledningen] i NOA for eksempel, altså litt av det samme som går på en måte forklarer begreper, eh, i grupper, da. At en har fått et begrep som de skal forklare, eh, uten å si selve ordet og sånn, så jeg har brukt det der og faktisk. Det var, altså jeg, mange av de som står på idébanken i samfunnsfag kan brukes i norsken. Særlig for å jobbe med muntlig i norsken, så er det mange som er fine der.

Informant 5 har altså brukt i elementer i samfunnsfagveiledningene i både andre tematiske områder og i et annet fag, noe som tyder på både variert og selvstendig bruk av denne ressursen.

Ut over å være en idébank kan veiledningene også bidra til både variasjon og bevisstgjøring om alternativer til lærebøkene. Informant 10 setter ord på dette:

For å bruke det som en ressurs når en står litt fast selv, når du føler at kanskje læreboka ikke, åh, det ikke er helt det du tenker, og sammenlikne litt, tenker jeg, for å finne noe du er personlig komfortabel med, finne en middelvei, og bruke det du synes er best. Det er godt å ha litt å velge mellom.

Denne informanten påpeker altså at veiledningen kan utgjøre et supplement der læreboken ikke strekker helt til.

Tilpasset opplæring er et viktig prinsipp i skolen som også bør gjenspeiles i veiledningene for fag. Spørsmålet er om informantene ser noen nytte i veiledningene på dette området?

Informant 1 antyder her at hun drar nytte av engelskveiledningen:

Selv på niende trinn så er det jo, du kan jo gå på andre og fjerde trinnet altså, og finne opplegg og ideer. For vi har jo, selv på niende trinn, elever som nesten ikke kan engelsk. Og da er det jo veldig lett å gå ned på trinnene i veiledningen og få ideer til læringsaktiviteter.

Ved å trekke ut aktiviteter og opplegg fra mange nivåer, noe læreverkene ikke gjør i samme grad, anpasser denne læreren sin undervisning til elever på et lavere mestringsnivå. Et annet eksempel finner vi hos informant 6, som bruker oppleggene fra veiledningen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter:

Og der er det jo basert på forskjellig nivå, eh, det er jo tre forskjellige nivåer man på en måte kartlegger de elevene også, så det er jo, ja det. Jeg har brukt på en måte oppleggene fra forskjellige nivåer, da, også har jeg bare gjort noen endringer selv.

Informant 6 bruker oppleggene fra veiledningen slik at det passer til det nivået hun underviser på. På denne måten hjelper veiledningene henne i arbeidet med tilpasset opplæring. Til tross for disse to eksemplene, sitter vi igjen med et klart inntrykk av at veiledningene i liten grad brukes aktivt i forhold til tilpasset opplæring. Her fremstår informant 1 og 6 som unntak.

Generelt er vårt inntrykk at den primære bruken av veiledningene dreier seg om innhenting av ideer til opplegg og aktiviteter, men i mindre grad til systematisk i planleggingen. Når det gjelder tilpasset opplæring, ser informantene lite nytte av veiledningene, men øyner visse muligheter til tips og ideer fra ulike trinn for å tilpasse aktiviteter for elever på ulike nivåer.

5.3.2 Systematikk i bruken av veiledningene

Vårt neste anliggende er hvorvidt lærerne bruker veiledningene systematisk i sitt planleggingsarbeid. Et eksempel som kan tyde på en slik bruk, ser vi hos informant 5, som sier at han har "vært inne og sett på" veiledningene i samfunnsfag og engelsk:

Ja, altså jeg har, jeg bruker det vel helst, jeg kan ikke si at jeg bruker de veldig ofte, men jeg har brukt de. Og da er det helst i, i planleggingsfasen av, ja, jeg har undervisningsopplegg. Vi har gjerne, jeg jobber på en skole hvor vi har sonefagsmodell. Eh, og da er det jo, blir det å jobbe med periodeplaner, sånn seksukers periodeplaner, og i planleggingen av den, så har vi brukt det.

Selv om det ikke er snakk om omfattende bruk, antydes det at veiledningene brukes konkret i arbeid med periodeplaner. Den samme informanten beskriver også en mer variert bruk ut over dette:

Og i samfunnsfag så brukte vi, hentet vi tips om, derre oppgaver om to land i Europa, hvor elevene, hvor vi tok en oppgave fra, inspirasjon delvis fra skolenettet. Også tilpasset vi litt. Og da var det, gikk det på at vi skulle sammenligne et rikt og fattig land i Europa.

Informant 5 har med andre ord også hentet ideer til konkrete undervisningsopplegg i samfunnsfagveiledningen. Dette tyder på en bruk som varierer fra det å hente litt inspirasjon, til å planlegge hele perioder.

Også informant 6 refererer til å ha brukt undervisningsopplegg fra veiledningene. I hennes tilfelle dreier det seg om planlegging av undervisningen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter:

[...] i hvert fall i grunnleggende norsk så har det hjulpet meg å planlegge undervisningen, for da har jeg jo brukt de undervisningsoppleggene.

Her ser det ut til at informant 6 har brukt oppleggene fra veiledningen ganske direkte i sin undervisning.

Selv om vi ser få eksempler på at veiledningene brukes systematisk i planleggingsarbeidet, gir flere uttrykk for muligheten til å gjøre dette, noe vi ser følgende uttalelse:

Det jeg tenkte på til høsten, var at man bør bruke de veiledningene mer i starten, når man da bestemmer seg for opplegg. Da også bruke de veiledningene. For nå har det vært sånn at man har liksom blitt oppmerksom på det her i løpet av året, og da har vi allerede lagt en del temaer, og da har man på en måte allerede planlagt det. Så derfor så har vi ikke brukt norsken noe særlig da, blant annet.

Her gir informant 6 tydelig uttrykk for at hun kunne tenke seg å bruke veiledningene mer systematisk i årsplanleggingen. Informant 1 antyder likeledes denne bruksmåten, men påpeker samtidig noen klare begrensninger:

Så man skal være litt, enten sammen med en skoleledelse sette av tid, på fellestiden eller planleggingsdag til at man skal samles i grupper og lage planer ut ifra disse veiledningene. Eller skal man bare se på det som at dette er et supplement, dette er noe frivillig å sette seg inn i.

Informant 1 ser potensialet i en mer systematisk av veiledningene i planlegging, men fremhever at det må settes av mer tid til å sette seg inn i disse ressursene.

Helhetsinntrykket vi sitter igjen med av systematikken i bruk av veiledningsressursene, er at lærerne i liten grad anvender disse på en langsiktig måte i sitt planleggingsarbeid. På den annen side antyder flere av informantene at det ligger et potensial for en slik langsiktig og systematisk bruk.

5.3.3 Støtte i arbeidet med formulering av læringsmål og med vurdering

En av intensjonene med veiledningene er at de skal støtte læreren i både vurdering og formulering av læringsmål. Informant 10, som ikke har tatt i bruk veiledningene, sier i den forbindelse at veiledningene kan utgjøre en ekstraressurs:

[...] få litt hjelp til å sette opp disse herre litt mer kortsiktige måla som du setter på, tar med klassen din for uka, og for dette opplegget, altså mål for de mindre tidsperiodene [...] lærebøkene har jo og mye av det, altså, men jeg tenker hvis du har litt mer bredde, i det du kan velge mellom, så tenker jeg du sikrer kvaliteten litt mer.

Informant 10 fremhever her at veiledningene kan være et supplement til læreverket. Går vi litt videre, ser vi at flere informanter oppgir at de har hentet noe slik støtte i veiledningene. For eksempel uttrykker informant 1 følgende:

Det har bare vært [supplement] til det jeg selv har, jeg tenker på vurderingskriterier som vi har da, i muntlig og skriftlig engelsk. Dette er supplement altså, jeg har ikke brukt det, spesielt detaljert, det har jeg ikke.

Sitatet over antyder at bruken primært ser ut til å være i form av et supplement til den kunnskapen man allerede har eller det læreverkene tilbyr, eller ved at det blir en type konsolidering av det arbeidet man allerede gjør.

Et liknende bilde får vi av informant 9, som gir uttrykk for at hun har lest det som står om vurdering i samfunnsfagveiledningen. Måten hun arbeider med vurdering og tilbakemelding på, tar imidlertid primært utgangspunkt i hennes egne erfaringer som lærer. Men hun antyder at det som står i veiledningen i stor grad samsvarer med hvordan hun selv tenker om dette.

Et annet eksempel fra informant 1 viser til hvordan skjemaer for vurdering i engelskveiledningen brukes:

Det som jeg synes er veldig greit, det er et av disse skjemaene i engelsk [...] dette her med at det er kjennetegn for måloppnåelse. For det er grei-, det som er av generelle ting i forhold til den vurderingen som gjøres skriftlig på [uklart] ved eksamen det er jo, det er veldig generelt det som Utdanningsdirektoratet har på sine sider. Og jeg synes at det kan være mer detaljert, da. Det er jo eksempler på ulike detaljerte vurderingskriterier i den engelske veiledningen. Og det, det synes jeg er viktig at vi blir kjent med.

[...]

Nå [...] åpnet jeg en link til et vurderingsskjema, det gjelder ferdighet: skriving. Det er "article". Og her er det jo da gode forslag til både underveisvurdering, halvårsvurdering og egenvurdering, og hvordan, hvordan elever kan vurdere hverandre. Det, det er jo synd hvis vi ikke vet, jeg synes altså det. Dette her, det er faktisk veldig bra [...] jeg tror vi kan bli mye bedre på dette her med underveisvurdering og om hva eleven mestrer og hva som kan forbedres. Og det er det vist eksempler på her.

Informant 1 er gjennomgående positiv i sin beskrivelse av engelskveiledningen med hensyn til vurdering, og antyder at denne ressursen kan være av generell verdi for alle lærere.

Holder vi oss til temaet vurdering, ser vi at informant 8 uttrykker en positiv oppfatning av alt fokuset på vurdering i LK06. Han tror både lærere og elever har mer kunnskap om hva elevene kan og ikke kan nå enn tidligere:

Eh, egentlig kanskje mest i forhold til den skriftlige vurderingen, og [...] målformuleringer. Og det er jo litt sånn lik det, ja, altså man kan jo like det eller ei, men det er jo, jeg har følt at det med skriftlig

vurdering, okay det har vært en tung jobb. Og det med å finne mål og jobbe med det, men det har jo også gitt meg en større bevissthet i forhold til elevene. Jeg har jo mer oversikt over elevene nå enn det jeg hadde for 13 år siden. Om det bare er fordi jeg har jobbet i 13 år, eller om det er mer fokus på det. Så jeg tror kanskje de tingene, ubevisst da, jeg tenker at jeg ikke har brukt dem så mye kanskje. Men jeg tror ubevisst, så har det jo ført en større bevissthet både rundt hva jeg jobber med og hva jeg vet om elevene. Og hvordan jeg kan på en måte kategorisere de litt også da.

I det arbeidet som refereres til over, mener informant 8 å ha dratt en viss bevisstgjørende nytte av veiledningene.

To av informantene berører også det å være tydelig på nivåer/vurderingskriterier og det å lage oppgaver som gir rom for elevene å vise hva de kan. Informant 1 trekker her spesielt frem vurdering og kjennetegn på måloppnåelse i norskveiledningen:

Nei, her synes jeg at det er veldig lite konkret i veiledningen, om, på akkurat det. Går man på vurdering i den veiledningen her, så synes jeg at det er ikke noe, ikke noen, ikke noe konkret som vises synes jeg. Men det er mulig det finnes noe her som jeg ikke har sett altså. Det står bare, det står så generelt.

Hun finner heller ikke noe om vurderingskriterier i norskveiledningen og gjør en kobling til bredden i norskfaget, både i forhold til sjangre og innhold:

Det står ikke, jeg klarer ikke å finne kriterier. Det som ofte skjer i norsk når elevene kommer i tiende trinn og blir trukket ut til en skriftlig eksamen, så er av og til eksamensoppgavene annerledes enn det man, det, det er, skal vi se. Det er vanskelig kanskje, å skrive, å jobbe bredt nok med norsken. Jeg tror det er et vanskelig fag for elevene å bli flink i fordi at du, du får mange, mye du, mye de skal mestre, mange ulike sjangre.

Her ser det ut til at informant 1 viser til en manglende sammenheng mellom oppgaveformuleringer og vurderingskriterier.

Denne sammenhengen mellom oppgaveformulering og vurdering påpekes også av informant 5:

Det som jeg synes er vanskelig da, er å lage oppgaver som er lette, altså som jeg, som skiller da. Du stiller de spørsmålene som gjør at det skiller på nivået hos elevene i forhold til hvor, i hvilken grad de, gjengir fakta eller om de faktisk kan, altså ta faktaene inn og bruke på en eller annen, ett eller annen nivå.

Denne informanten påpeker et behov for større nivåddifferensiering i vurderingen og utforming av oppgaver. Den samme informanten utdyper dette med et konkret eksempel:

Der hadde vi sånn muntlig fremføring om første verdenskrig, og vi jobbet veldig bra med første verdenskrig, og vi hadde et oppdrag vi drev og jobbet målrettet med, litt sånn, ja, elevene lagde modeller og de pratet om første verdenskrig, eller om de lagde modeller av skyttergraver eller de lagde et skuespill var det noen som gjorde. Mål, altså kriterier som gikk på at de skulle ha med samfunnsfaglige biter fra første verdenskrig. (...) og det som jeg savnet der da, i forhold til den forrige oppgaven var den her, jeg hadde noen elever som kom: "Hvordan skal vi reflektere over dette?" for det spiller ingen rolle om jeg tenker meg frem og prøver å finne en forklaring på hvorfor ting skjedde fordi at, vi har jo en forklaring, det spiller ingen rolle hva jeg tenker på en måte. Og det synes jeg var relativt godt tenkt av oppgående elever, der synes jeg at vi ikke fikk til den oppgaveformuleringen som gjorde at det var lett for de flinkeste å anvende kunnskapen sin på en måte.

Informant 5 påpeker her at en oppgave de selv hadde laget, i for liten grad differensierte i ulike nivåer. Videre fortsetter han å forklare hvilken rolle veiledningen spilte i etterkant:

Det fikk vi bedre til i utgangspunktet, da, i den oppgaven som vi fant på veiledningen. Det er det som jeg synes er, det er det som er utfordringen, altså på en måte, når du legger føringen for hvilket svar du får i oppgaveformuleringen, og da er det der du må åpne for at elevene får vist, får muligheten til å vise hva de kan.

Informanten antyder her at oppgaveformuleringene og opplegget de hentet fra samfunnsfagveiledningen fungerte godt. Selv om de tilpasset oppgaven noe, så presiserer han følgende:

det var liksom et sammenfall da, mellom oppgaveformulering og vurderingskriterier, og kompetansemål [...]

Denne bruken av veiledningen har fungert bevisstgjørende omkring sammenhengen mellom oppgaveformulering og vurderingskriterier.

Et generelt inntrykk med hensyn til vurdering og formulering av læringsmål er at lærerne stort sett klarer seg uten veiledningene. På den positive siden ser vi at en del lærere finner en viss støtte i å få bekreftet egne tanker og perspektiver i veiledningene. Den primære ressursen, spesielt i formulering av læringsmål, ser riktignok ut til å ligge i lærebøkene.

5.3.4 Bevisstgjøring og bekreftelse av egen undervisningspraksis

Veiledningenes bevisstgjørende effekt kommer til uttrykk hos flere av lærerne, og dette på tross av at veiledningene ikke har vært brukt direkte. For eksempel beskriver informant 1 sin opplevelse av veiledningen på følgende måte:

[...] vi har jo ei bok og vi har jo ei, temaer vi går igjennom i boka. Med, det har vært veldig greit å lese en del om kanskje først og fremst læringsaktiviteter og de linkene til vurdering i engelsk som jeg har satt meg mest inn i.

Hun omtaler spesielt opplegget i engelskveiledningen for 10. trinn, der elevene skal skrive et "review". Her legger hun vekt på detaljeringsgraden i opplegget som beskrives, og mener dette er nyttig:

Her er det jo, veldig detaljert [...] hvordan du skal forberede og hva du kan gjøre, og vi har ikke fulgt det til punkt og prikke. [...] Men jeg tror det er viktig at det står så detaljert fordi at da, ved å lese igjennom hele prosessen ifra a til å, så tror jeg det er med på å bevisstgjøre oss litt, da. Vi, det er veldig grundig det som står her. Og det tror jeg faktisk, noen ganger så er det kanskje ikke grundig nok, dette med å jobbe med ting før man starter, jobbe med ordforråd, hva i grammatikken skal øves på, og så er det, både etterarbeid og repetisjon. Det er veldig detaljert her, så det er ikke bortkastet, det står så detaljert i den veiledningen.

Ifølge informant 1 har veiledningen helt klart hatt en bevisstgjørende effekt, selv om ikke bruken av opplegget er helt samsvarende med hennes egen undervisning.

Flere av informantene fremhever også at det de leser i veiledningene samsvarer med måten de selv tenker på. De opplever dermed å få en form for støtte for måten de selv jobber på.

For eksempel sier informant 5 at han og en kollega bestemte seg for å jobbe med "five paragraph essay". I engelskveiledningen fant de nettopp denne metoden:

Og den strukturen står jo anbefalt på skolenettet, så da kunne vi klappe oss litt på ryggen, og si at vi var godt fornøyd med oss selv.

Han sier videre at hans egne perspektiver på formulering av læringsmål og vurdering samsvarer i stor grad med beskrivelsene i veiledningene:

[...] jeg kan ikke si at jeg har, kan huske at jeg har hatt en direkte overføring. Altså fra det, den tenkemåten. Jeg følte vel at, at den måten å tenke på var litt samsvarende med hvordan jeg får inntrykk av at de kollegaene jeg samarbeider med også har lært av. [...] Og jeg føler vel at, at akkurat den måten å tenke på med mål og kriterier og sånn, det er det mange som er flinke på her, synes jeg.

Informant 9, som har gjort seg godt kjent med veiledningene, forteller på liknende vis hvordan både hennes egne og kollegaers arbeidsmåter ser ut til å sammenfalle med det som står i veiledningen. Slik sett ser veiledningen ut til å ha en bekreftende verdi og rolle for en rekke lærere. På den annen side ser veiledningene ut til å ha mindre betydning for å utvikle og utvide lærernes arbeidsrepertoar og faglige forståelseshorisont.

5.3.5 Bruk av andre ressurser enn veiledningene

Andre ressurser enn lærebok og veiledninger til LK06 brukes av de fleste lærerne.

Vurderingsveiledninger trekkes frem av to av informantene. F.eks. sier informant 3 om denne veiledningen:

Og den bruker vi også, som et sånt fundament, i undervisningen. Og det bruker vi også når, når vi introduserer den til nye lærere og tar det opp på matematikkmøtene med jevne mellomrom. Og da spesielt i forbindelse med prøver, både når vi skal forberede tentamen, spesielt tentamen, da tar vi den opp sammen med elevene, og bare diskuterer lite granne om, om eh, vurdering, eh og, og så får de jo den her listen med formler de skal kunne utenat. For det må de ha.

I tillegg til læreboken bruker Informant 7 andre ressurser, f.eks. elektronisk tavle og blogg:

Så vi bruker jo egentlig ganske mye sånne fra nrk-skole og YouTube og sånn, for å visualisere det, på den måten da. Så det, så driver med PowerPoint, da, driver og lager sånne presentasjoner og viser frem.

[...]

For sånn som jeg, jeg driver og abonnerer på, på visse blogger og sånn, og der får jeg jo tips fra sånne der som driver og legger ut. Og det synes jeg er veldig greit, at dem for eksempel legger ut sånne små klipp da, og små pdf-er med ting de har gjort og sånn, og så kan jeg laste det ned og bruke det litt sånn videre.

Informant 8 trekker også frem Smartboard og ulike nettstedet som nyttige ressurser i undervisningen, både for variasjon, for å engasjere og for å tilpasse til ulike nivåer:

[En] veldig stor ressurs for meg, eh det er jo pc-en min. Det er min største, og det, spesielt i kanskje naturfag, nei samfunnsfag. Fordi vi bruker smartboard i klasserommet. [...] Jeg kan lage flotte oversikter, fange elevenes interesse der, og bruke alt altså fra aviser til eksterne lenker på nettet. Som jeg selvfølgelig, man, det er jo mye rart der også, men du har jo etter hvert funnet noen ting som

fungerer og da bruker jeg det. [...]. Og surfer vilt og hemningsløst for å finne bra ting som både kan fange elevenes interesse, og som kan være bra i undervisningen som ikke står i boka, for eksempel. Så det bruker jeg mye.

Informant 1 oppgir at hun foretrekker nettstedet bedregymkarakter.no, fremfor veiledningen i kroppsøving.

Informant 2 sier at de ikke bruker oppleggene fra veiledningene, og at opplegg og ideer finner en mange steder:

Det er, det er mange andre steder du finner opplegg, ikke sant? Vi har for eksempel lærebøker der det ligger veldig gode opplegg, på nettet. I de forskjellige læreplanmålene. Og den boka er jo veldig, den vi bruker er jo veldig greit laget ut ifra læreplanmålene og så videre. Der står jo også læreplanmålene i boka til elevene og sånn, ikke sant.

Samlet sett ser det ut til at bruken av veiledningene ikke skiller seg i særlig grad fra bruken av andre ressurser lærerne har tilgang til.

5.3.6 Oppsummering

Det generelle inntrykket av det som fremkommer i intervjuene, er at de færreste av lærerne har brukt veiledningene systematisk eller omfattende. De som bruker veiledningene i noen grad, fremhever på sin side spesielt tre områder der bruken av veiledningen oppleves som nyttige. Dette gjelder for (1) innhenting av tips til aktiviteter og variasjon av undervisningen, (2) støtte i arbeid med planlegging og formulering av læringsmål og (3) bevisstgjøring av allerede etablerte måter å legge opp undervisningen på og måter å tolke læreplanen på.

Samtidig fremkommer det av lærerintervjuene at veiledningene i utgangspunktet anses som en positiv ressurs. Flere av lærerne har her påpekt at veiledningene kunne vært brukt mer. Videre antyder flere at man kunne satt av mer tid. En særlig positiv side som fremheves er at det formidles en ideer, tips og alternative arbeidsformer som lærere kan dra nytte av.

5.4 Synspunkter på nettløsning og enkeltveiledninger

I denne delen presenterer vi utdrag fra intervjuene som belyser nettløsningen generelt, og veiledningene til enkeltfagene. Sitatene knyttet til enkeltveiledningene har vi valgt å la stå ukommentert. Til sammen gir utsagnene et bilde av hvordan våre informanter vurderer veiledningene. Sitatene kan ikke ses som uttrykk for mer generelle oppfatning av veiledningene.

Informantene er spredd over flere fag, noenlunde jevnt fordelt på undervisningsfagene norsk, samfunnsfag, matematikk og kroppsøving. I tillegg underviser de i grunnleggende norsk, fremmedspråk og studieretningsfag. Det er flest synspunkter på samfunnsfagveiledningen og norskveiledningen.

Nettløsningen:

Det at veiledningene er nettbaserte, ser ikke ut til å være problematisk. De som har vært interessert i å finne frem på disse sidene, har ikke møtt store utfordringer i forhold til struktur og oversikt. Flere nevner at de gjerne vil skrive ut og systematisere selv. Ingen har spesielle problemer med å finne frem, men de sier at det er mye stoff, slik at det blir mye klikking frem og tilbake:

Informant 1: [...] man kan gå litt i surr ved å drive å bla for mye frem og tilbake i alle, det er jo mye henvisninger frem og tilbake til de samme artiklene og til de samme skjemaene.

To av informantene ytrer ønsker om mer dynamikk i sidene, for eksempel ved at brukerne kan yte bidrag.

Informant 9: Kanskje åpne litt for at, eller oppmuntre andre til å komme med sine ideer som kan legges inn i en sånn felles bank. For det sitter helt sikkert andre folk, eller lærere rundt omkring som har kjempegode ideer, men som har, de sitter på uten å få formidlet det videre. Så, men det spørs hvor svær den idébanken skal bli etter hvert, da.

Informant 7: Norskplanen egentlig, og den er jo splittet opp i de derre ulike delemnene, så den synes jeg fungerer egentlig, det er [...] Men jeg hadde kanskje, som jeg begynte å si, det er veldig mye tekst. Man kunne for eksempel hatt noen bilder, eller eksempel til en YouTube-film eller et eller annet sånn, man kunne liksom ha gjort litt mer interaktivt på en måte da. For det ble jo, litt sånn stillestående på en måte. Så jeg vet ikke helt hvor innbydende det egentlig er å, å lese da. Ellers så kunne man for eksempel ha lagt til at man kunne ha kommentert det på en måte hvis det var noe som ikke stemte, eller noe som passet. Det kunne gått an å fått det litt mer interaktivt, da, det kunne gått an. Men da kreves det kanskje også at man har noen som passer på den sida, da. Så det er sikkert noe økonomi inne i bildet.

Informanter som har vært inne på flere fags veiledninger, sammenlikner veiledningene.

Informant 6: Den [den elektroniske løsningen] er grei å finne frem i. Samfunnsfag og grunnleggende norsk [...] er oversiktlige, mens norsken er kanskje litt mer sånn, [...] Samfunnsfagen er bedre lagt opp for å finne frem enn norsken.

Om hvordan den elektroniske løsningen fungerer:

Informant 8: Det, helt optimalt egentlig. Jeg har jo, vi har jo brukt det her både når vi, eller udir-sidene generelt tenker jeg, er helt flotte sider. Det er, både når vi jobber med nasjonale prøver, og når vi jobber med de andre tingene som vi trenger. Elevundersøkelser, trivsel, altså de tingene der. Aldri noen problemer, jeg satt bare for moro skyld og klikka litt her.

Informant 9: [...] jeg synes det er en, en ryddig side. En liten meny på venstre side hvor du lett kan finne frem faget. Og det er, jeg synes det er mye veiledninger og piler og lenker hele veien. Så man finner frem, men det er klart noen ganger må du lete litt, men det må du uansett hvor du er hen på et nett.

Matematikk:

[vet ikke om dette er verdt å ha med?] Informant 4: Brukeren er svært negativ til veiledningen, og til LK06 generelt. Sier om veiledningen i spørreundersøkelsen:

Det så ut til at veiledningane i matematikk hadde to viktige veikskapar:

1. Det virka som om dei var skrivne av folk med lita undervisningsrøynsle.
2. Det virka som om dei var skrivne av folk som trur at konkrete metodiske/fagdidaktiske opplegg kan formidlast skriftleg frå ein - 1 - sentral til tusenvis av svært ulike faglærarar.

Informant 2 underviser i matematikk. Hun har hatt stor nytte av vurderingsveiledningen i matematikk. Denne er hun svært positiv til, men hun har ikke benyttet veiledningen til læreplanen.

Samfunnsfag:

Som det fremkommer ovenfor, er flere informanter svært fornøyde spesielt med idébanken i samfunnsfagveiledningen (informantene 5, 6, 9):

Informant 5:

[...] vi liker jo godt den her, jeg har lånt [uklart] lista i forhold til klasseaktiviteter. Ehm, og, uten at jeg nødvendigvis har vært brukt noen sånn aktivt selv, så har jeg vært innom og kikket litt og klikket litt og, og synes at det, der var det mange tips vi på en måte kunne gått inn på.

Informant 6:

Jeg har tipset andre på trinnet om, det er den idébanken i samfunnsfag, for det er kanskje den som er [...] best da, med de veiledningene.

Videre eksemplifiserer informant 6 at ideer fra idébanken brukes til inspirasjon i andre fag, her grunnleggende norsk for språklige minoriteter og norsk:

Jeg har brukt noen av de [ideene fra samfunnsfagveiledningen] i NOA for eksempel, altså litt av det samme som går på på en måte å forklare begreper i grupper, da. At, at en har fått et begrep som de skal forklare uten å si selve ordet og sånn, så jeg har brukt det der og faktisk. Det var, altså jeg, mange av de som står på idébanken i samfunnsfag kan brukes i, i norsken. Særlig for å jobbe med muntlig i norsken, så er det mange som er fine der.

Engelsk:

Informant 1 om engelskveiledningens grundighet og stoffet om vurdering:

Jeg skulle vel ønske at vi hadde et, hva skal jeg si? Jo, jo mer tid man bruker inne på denne engelskveiledningen her, jo mer lyst får jeg i hvert fall til at, jeg, jeg får tro på at det er mye nyttig stoff her i forhold til både metoder og vurdering. [...] Det som jeg synes er veldig greit, det er et av disse skjemaene i engelsk [...] dette her med at det er kjennetegn for måloppnåelse. For det er grei-, det som er av generelle ting i forhold til den vurderingen som gjøres skriftlig på [uklart] ved eksamen det er jo, det er veldig generelt det som Utdanningsdirektoratet har på sine sider. Og jeg synes at det kan være mer detaljert, da. Det er jo eksempler på ulike detaljerte vurderingskriterier i den engelske veiledningen. [...] Også det som er, det som er bra med den engelske, er at du har, du har, når du trykker deg inn i første siden der, innenfor om det er lesing, lytting eller skriving eller [ordlæring?] og trinn. Så kommer du til en lang rullemeny hvor du har, kan gå innenfor der igjen. Men så har du allikevel de samme skjemaene, de samme artiklene i høyresiden. Og, og det [...] og det gjør det oversiktlig. Og jeg kan ikke se at det er, si at jeg synes det er noe som mangler her altså. Det som er

fint med den høyremargen i engelskveiledningen er jo at ved å gå på hver enkelt link her, så åpner det seg en pdf-fil som er veldig lett å printe ut.

Informant 5 ønsker en idébank etter modell av samfunnsfagveiledningen :

[...] for eksempel med engelsken, sånn som den der tabellen på en måte som er satt opp er jo veldig lett å navigere, klikke på, navigere rundt i. [...] jeg kunne tenkt meg litt mer tips på aktiviteter på engelsksiden. Litt mer sånn der verktøykasse-tankegang, at det òg, det som det sitter på samfunnsfagen kunne òg [...] Der er det et sted til hotseat og til cafévert og den delen der, slik det er nevnt der. Og det jeg kunne tenke meg noe litt mer sånn, sånn på engelsken òg.

Norsk:

Informant 1 om norskveiledningens rolle i forhold til engelskveiledningens i arbeidet med å utvikle kjennetegn på måloppnåelse:

Nei, her synes jeg at det er veldig lite konkret i veiledningen, om, på akkurat det. Det, går man på vurdering i den veiledningen her, så synes jeg at det er ikke noe, ikke noen, ikke noe konkret som vises synes jeg. Men det er mulig det finnes noe her som jeg ikke har sett altså. Det står bare, det står så generelt. Det står ikke, jeg klarer ikke å finne kriterier. Det som ofte skjer i norsk når elevene kommer i tiende trinn og blir trukket ut til en skriftlig eksamen, så er av og til eksamensoppgavene annerledes enn det man, det, det er, skal vi se. Det er vanskelig kanskje, å skrive, å jobbe bredt nok med, med norsken. [...]Her synes jeg det står veldig lite, i denne veiledningen om, her er det ingen linker til ferdige skjemaer innenfor vurdering. [...]: Nå gikk jeg inn på, og [uklart] hovedområde skriftlige tekster, og jeg trykket på tiende årstrinn. Hva er forskjellen på det som står under tiende årstrinn og det som står på niende årstrinn [...] den norskplan, veiledningen her er, den synes jeg er uoversiktlig.

Informant 6 om norskveiledningen og vurdering:

Hmm, nei, altså det er jo, kanskje mer på, ja nå kan det jo hende at det finnes mye av, for at jeg ikke har sett så mye på norsken, da, men altså eksempler på type måloppnåelse i norsk. Vurdering, men altså, for norsken er jo på en måte det som er kanskje vanskeligst å vurdere, og hvor det er mest, på en måte ulik praksis kanskje. Ehm, hvor jeg tenker at det er, altså i forhold til å bruke målene på å vurdere, da, stiler, som er det vi på en måte gjør mest, da. Hvordan man kan lage kanskje også andre type oppgaver som, som måler de målene i norsk, for altså de kompetansemålene i norsk de er jo mye, for de blir vanskeligere på en måte enn i samfunnsfag for eksempel som er mye mer konkret da. Ehm, kan du si målene i norsk er, man kan på en måte bruke de til liksom, på alt, men de er litt sånn, ja. Men det kan hende det ligger en del inne på norsken, for nå har ikke jeg kikket så mye på den. Men, det er en ting en kanskje kunne ha ønsket seg, da.

Og videre:

[...] eksempler på oppgaver med, med, hvor man for eksempel har tatt et kompetansemål og gir eksempler på oppgaver man kan gi i forbindelse med det kompetansemålet, hvordan de da kan vurdere en sånn type oppgave. Som kanskje også er annerledes enn bare vanlig skriv novelle, på en måte. For det er jo litt sånn der, vi har tenkt litt på det, fordi at det er forferdelig mange mål i den der planen, jeg føler jo egentlig at vi bare bruker den lese og skrive tekster i ulike sjangere. Hvilket er presist og nyansert, for det kan man på en måte bruke på alt, da. Men det er jo mange mål der som, som man på en måte kanskje føler at man, altså sånn er det jo med eksamen òg, når du tar eksamen, så er det på en måte bare de to målene de viser, for de skriver jo bare stil, på eksamen på en måte.

[...] norskplanen er jo, altså den er jo mye mindre konkret, enn den har vært før. Og nå har jeg bare jobbet med Kunnskapsløftet, så jeg kjenner jo ikke den andre så godt, men den er jo, den gir jo ikke så veldig sånn sterke føringer på hva man skal igjennom. Da har man kanskje også mer behov for å kanskje få litt pekepinn på, på litt sånn forskjellige oppgaver man kan jobbe med, da.

Informant 2 om det at både veiledningen til læreplanen og vurderingsveiledningen knytter kriteriebeskrivelsene karakter:

Eller så er det en ting i de veiledningene som, altså der som det står beskrevet. Du [utydelig] fem eller seks, også god eller god [utydelig] tre eller fire. Fordi at det kan føre til, altså de skulle jeg ønske ble tatt vekk. Fordi det fører på en måte til at elevene tror at det å rette en norsk skriftlig arbeid er et objektivt fag. Ikke sant, altså at man skal bevise at, jo dette er en toer se her. Dette er en treer. Og det er, det er helt umulig. Altså å rette norske tekster, som elevene har skrevet det, det vil alltid innebære en subjektiv vurdering.

Grunnleggende norsk for språklige minoriteter:

Informant 6 om veiledningen generelt:

Den grunnleggende norsk synes jeg er veldig oversiktlig og grei.

Informanten har brukt oppleggene fra denne veiledningen. Det er, slik det ser ut for meg nå, det eneste tilfellet av at man har brukt mer enn ideer (+ informant 1 som har brukt vurderingsskjemaet i engelsk).

Kroppsøving:

Informant 1 om kroppsøvingsveiledningen generelt:

Når det gjelder kroppsøvingsplanen, er den ikke like god [som engelskveiledningen]. [...] Nei, jeg, vi, de jeg jobber sammen med på trinnet, jeg har kroppsøving, vi, jeg må nok si at vi bruker veldig mye et nettsted som heter bedregymkarakter.no. Hvor det er veldig mye bra å hente, innenfor vurdering og. For jeg synes, hvis man bare ser på forsiden i veiledningen til kroppsøving, er jo den delt inn i trinn, altså fjerde, syvende og tiende. Og så er det kun friluftsliv som er under tiende. Nå er det jo utdypende artikler her, det er det jo, men, men. Det er, jeg er nok litt mer kritisk til den. Ikke det at det står noe galt der, men jeg synes ikke at den er like lett og oversiktlig å finne frem i, og heller ikke, så trykker du på, på linken på høyresiden "idrett og kroppsøving" så blar du nedover, ikke noe mer enn at så kommer du til slutt ned igjen hvor du kan laste ned læreplanen. Ingen beskrivelse av hvordan man skal, jeg finner ikke hvordan man skal vurdere kroppsøving her. Du har en del ressurslenker, men det er jo veiledningen som skal kunne brukes.

6 Diskusjon og indikasjoner

Denne rapporten presenterer funn fra en enkel kartlegging av læreres kjennskap til og bruk av veiledninger til læreplaner for fag i LK06 og veiledning i lokalt arbeid med læreplaner. Funnene bygger på en spørreundersøkelse med 117 respondenter blant lærere ved 20 skoler, og intervjuer med 10 lærere.

Kartleggingen viser at veiledningene er lite kjent. De som kjenner til veiledningene, bruker dem lite. Tre hovedårsaker til dette antydes gjennom intervjuene: Lærerne opplever at de har god støtte i lærebøkene, at de mangler tid til å sette seg inn i alternative ressurser og at det er mye nytt å forholde seg til etter LK06, og de peker på den sene publiseringen av veiledningene. I den grad veiledningene til læreplanene blir tatt i bruk, ser det ut til at de brukes lite systematisk, og da særlig for å hente ideer og for å få støtte eller bekreftelse i arbeidet med vurdering. I denne delen diskuterer vi primært forhold knyttet til den begrensede bruken og til den lite gjennomgripende måten veiledningene faktisk tas i bruk på.

Et hovedfunn er altså at veiledningene er lite kjent; dette kommer frem både gjennom spørreundersøkelsen og gjennom intervjuene. Spesielt er "Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner" ukjent; hele 98,3 % oppgir i spørreundersøkelsen at de ikke kjenner til denne veiledningen. Veiledningene til læreplanene i fag er bedre kjent, og 56,4 % svarer i spørreundersøkelsen at de kjenner til disse veiledningene. Kun halvparten av disse har gjort forsøk på å bruke dem. I arbeidet med å finne intervjuinformanter har det også vist seg vanskelig å finne lærere som kan vise til en reell bruk av disse veiledningsressursene. Flere av dem som deltok i intervjuundersøkelsen fremhever også at disse veiledningene fremstår som et ukjent fenomen blant kollegaer; dvs. at veiledningene er relativt lite kjent blant lærere generelt.

Av dem som i spørreundersøkelsen svarer at veiledningene er tatt i bruk, viser det seg dessuten at minst én respondent har anvendt vurderingsveiledningen,⁴ og ikke veiledningen til læreplanen. Blant dem som oppgir at de kjenner til veiledningene, ser det ut til at tilfeldigheter har ført dem frem til denne ressursen, enten ved at de har hørt om dem fra kollegaer, eller ved at de har kommet over veiledningene på Utdanningsdirektoratets nettsider eller på Skolenettet. Samlet sett ser det dermed ikke ut til at det er systematiske og målbevisste fremstøt som har brakt våre informanter i kontakt med veiledningene.

Bildet av at veiledningene er lite kjent blant lærere, støttes av det som kommer frem i to andre studier knyttet til innføringen av LK06. Rapporten *Underveis men i svært ulikt tempo*

⁴ Vurderingsveiledninger for Kunnskapsløftet, se <http://www.udir.no/Artikler/Eksamen/Vurderings--og-sensorveiledninger-VGO/>

finner at veiledningene som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet er lite kjent blant lærerne i deres utvalg, og at de dermed heller ikke kan sies å være til særlig nytte (Ottesen & Møller, 2010).

I rapporten *Vurdering under kunnskapsløftet* (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson, 2010b), fremstår veiledningsmateriellet som er utarbeidet til støtte i det lokale læreplanarbeidet nærmest som ukjent for lærerinformantene; ingen av lærerne oppgir å ha tatt i bruk veiledningene i sitt daglige virke. På dette grunnlaget stiller Hodgson et al. spørsmål ved Utdanningsdirektoratets strategi for å spre informasjon, og antyder at utelukkende å publisere dette materialet elektronisk kan ha vært med på å begrense tilgjengelighet og bruk.

Også vår undersøkelse antyder et klart behov for mer og målrettet informasjon om veiledningene. Om dette behovet kan dekkes ved en trykksak, som noen av våre informanter antyder, og som vel også kan leses ut av Hodgson et al. (2010b) betraktninger om nettpubliseringen, er vi imidlertid ikke sikre på. Nettekster åpner for ulike navigeringsveier, og det kan oppleves som komplisert å få oversikt (Dale, Engelsen & Karseth, 2011: 147). Likevel fremkommer det i våre intervjuer at lærerne i hovedsak opplever veiledningene som lett tilgjengelige og greie å finne frem i, og vi kan ikke se at det fremstår som problematisk eller begrensende for bruken at veiledningene er elektroniske.

Gjennom intervjuene med 10 lærere får vi et bilde av hvordan veiledningene brukes i praksis. Blant lærerne som ble intervjuet, hadde ingen benyttet "Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner". Disse lærerne kjenner til veiledningene til læreplanene i fag, men likevel er bruken av disse ressursene begrenset. Spesielt tre årsaker til dette fremstår som relativt tydelige. Mange av lærerne mener at de har nok støtte i lærebøkene. Mangel på tid til å gjøre seg kjent med veiledningene, hindrer bruken for flere av informantene. Videre stiller informantene spørsmål ved tidspunktet for når veiledningene ble publisert, noe som skjedde etter at det lokale arbeidet med læreplanen hadde pågått en stund.

I den grad veiledningene til læreplanene i fag faktisk brukes, ser det ut til at de brukes lite systematisk. De brukes primært for tips, ideer og variasjon i undervisningsopplegg. De brukes i begrenset grad som støtte i arbeidet med formulering av læringsmål og vurdering. Ut over dette ser veiledningene til i en viss grad ut til å fungere som ressurs for bevisstgjøring; lærerne kan "ha i bakhodet" noe av det de har lest i veiledningene, eller veiledningene kan fungere som bekreftelse på at man er på rett spor med sitt eget arbeid. Flere informanter ser imidlertid et *potensial* for å bruke veiledningene mer systematisk og gjennomgripende i planleggingsarbeid.

Når bildet som tegner seg gjennom vår kartlegging viser at intervjuinformantene kjenner til veiledningene, men få velger å bruke dem aktivt, blir det tydelig at andre ressurser dominerer i lærernes planlegging og tilrettelegging for undervisning. At lærebøkene er en

sentral ressurs i lærernes arbeid, fremkommer tydelig i vårt materiale. De som er fornøyde med læreverket, føler i liten grad behov for å lete etter andre ressurser. To mer omfattende studier (Hodgson et al. 2010a; Ottesen & Møller, 2010) bekrefter dette inntrykket. Læreboken fremstår som den mest vesentlige kilden i lærerens planleggingsarbeid (Hodgson et al., 2010a: 6), og den blir så viktig at den legger premissene for undervisningen (Ottesen & Møller, 2010: 71). I en tidligere rapport (Møller, Prøitz & Aasen, 2009) fremkommer lærernes frustrasjon overfor de nye læreplanene, mens 2010-rapporten viser at denne frustrasjonen ser ut til å ha avtatt noe. En vesentlig grunn til denne utviklingen tilskrives her lærebøkene, mens veiledningene i liten grad ser ut til å bidra til dette. I forhold til arbeidet med grunnleggende ferdigheter, heter det for eksempel:

Flere lærere nevner eksplisitt at nye lærebøker har vært til stor hjelp, i og med at de gjerne inneholder eksempler på hvordan ferdighetene kan integreres i undervisningen. Det samme ser ikke ut til å være tilfelle med veiledningene på Utdanningsdirektoratets nettside, som ikke nevnes før vi selv bringer det på bane (Ottesen & Møller, 2010: 80).

At lærebøkene har fått stor betydning for lærernes arbeid med læreplanene, faktisk i den grad at man ser bort fra tidligere utarbeidede lokale planer, vises i vårt materiale. Den samme tendensen ser også Hodgson et al. (2010a) i sine undersøkelser, der materialet viser at lærebokbruken:

[...] i enkelte tilfeller faktisk har ført til at man legger til side planer som er utviklet før læreboka var tilgjengelig, fordi læreboka bryter med det den lokale læreplanen la opp til (Hodgson et al., 2010a: 6).

Det at lærerne i så stor grad holder seg til lærebøkene, har antakelig sammenheng med tid, men handler også om at lærebøkene ser ut til å dekke arbeidet med utforming av læringsmål og vurdering. I arbeidet med grunnleggende ferdigheter kommer det imidlertid frem hos flere av våre intervjuinformanter at dette ikke har like klart fokus; f.eks. uttales det at dette er noe de har jobbet mer med tidligere, men at dette ikke lenger er så tydelig fremme. At det i liten grad arbeides systematisk med de grunnleggende ferdighetene, fremkommer tydelig i rapporten *Underveis, men i svært ulikt tempo* (Ottesen & Møller, 2010).

Vekten på læreboken kan sies å medføre at denne ressursen fremstår som en "dominerende form for læreplan" (Hodgson et al., 2010a: 87). Rønning et al. (2008: 179–182) antyder at lærebøkene i varierende grad ivaretar Kunnskapsløftets intensjoner. Et eksempel på dette er at de i liten grad støtter arbeid med å sikre progresjon i grunnleggende ferdigheter. Dette bildet nyanseres imidlertid av Ottesen og Møller som antyder at lærebøkene gjennomgående er en god ressurs for lærerne:

Lærebøkene som er utarbeidet til LK06 er en god støtte for lærerne, fordi de har eksempler på hvordan grunnleggende ferdigheter kan integreres i undervisningen i fagene. Derimot ser det ikke ut til at veiledningene som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet er godt kjent blant lærerne – og dermed heller ikke noe særlig til nytte. Rektorene etterlyser klarere føringer, større oppmerksomhet og støtte til arbeidet med grunnleggende ferdigheter (Ottesen & Møller, 2010: 126).

Veiledningene til læreplanene i fag er blant annet tenkt som en støtte for å sikre progresjon i læring og utvikling av grunnleggende ferdigheter. Ingen av lærerne vi har intervjuet, bruker veiledningene i dette arbeidet. Spørsmålet blir dermed hvor gode veiledningene faktisk er på dette området; dvs. i å synliggjøre hvordan man skal legge opp undervisningen for å sikre *progresjon* i de grunnleggende ferdighetene? På dette punktet vil det være anbefalelsesverdig å foreta en grundigere undersøkelse som på bredere grunnlag vurderer veiledningene i forhold til lærebøkene. Dersom lærebøkene er gode på dette området – og skolene gjør et grundig arbeid med å velge lærebøker – blir det et spørsmål hva veiledningene kan tilby ut over dette.

I våre intervjuer fremkommer det at lærerne opplever skolehverdagen som hektisk, og tidsmangel fremheves som en viktig årsak til at veiledningene ikke tas i bruk. Det samme forholdet kommer frem hos Ottesen og Møller (2010), der lærerne hevder ”... at de ikke rekker å se på veiledningsmateriellet i en hektisk hverdag” (ibid., s. 71). Tid er mangelvare i skolehverdagen, noe som også fremkommer i skolesektoren egen gjennomgang *Tid til læring* (Meld. St. 19). Dersom man ønsker at lærerne skal ta i bruk veiledningene på en mer gjennomgripende måte, kan det være behov for, for eksempel i forbindelse med årsplanlegging, å legge til rette for at lærerne får rom til å sette seg inn i veiledningsmateriellet som er utviklet til støtte i arbeidet med operasjonaliseringer av LK06.

Tidspunktet for publisering av veiledningene til læreplanen blir kommentert av flere informanter i vårt utvalg. De antyder at veiledningene kunne ha vært mer til nytte dersom de hadde kommet samtidig med at LK06 ble innført. I *Tid til læring* fremholdes nettopp at støttemateriell bør komme når nye forskrifter, eller som i dette tilfellet, læreplaner, innføres:

For å lette implementeringen mener *Tidsbrukutvalget* at i framtida må veiledningene komme samtidig med nye forskrifter (Meld. St. 19 *Tid til læring*: 81).

Og videre heter det i samme melding:

Tidsbrukutvalgets anbefaling

- være tilbakeholden med store endringer i læreplanverket
- utarbeide veiledninger som angir kompetansemål på alle trinn og i alle fag
- **sørge for at veiledninger til læreplaner foreligger før implementeringen**
- utrede den tidsmessige konsekvensen for lærerne før store endringer i skolen blir gjennomført (Meld. St. 19 *Tid til læring* s. 10, vår utheving)

Det er rimelig å anta at behovet for støtte i planleggingsarbeidet var størst da læreplanen LK06 var ny, og da lokalt arbeid med denne skulle startes. Vi må kunne anta at det at slike ressurser manglet da læreplanen ble innført, er med på å forklare den sterke posisjonen lærebøkene har fått.

Veiledningene er tenkt som en støtte i det lokale arbeidet med læreplaner. Vi har ikke systematiske data knyttet til hva lærerne anser som lokalt arbeid med læreplaner. Vi kan, basert på vårt datamateriale, kun antyde at det ser ut til å være stor variasjon i hva som oppfattes som lokalt læreplanarbeid – og mye usikkerhet om hva dette egentlig er; noen mener at det er noe som ble gjort én gang i forbindelse med innføringen av LK06, noen mener at de ikke har deltatt i slikt arbeid. Likevel ser det ut til at alle deltar i ulike former for kollegasamarbeid og årsplanlegging. I tråd med dette inntrykket, fremheves det i *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer* (Dale et al., 2011) som uklart hva "lokalt arbeid med læreplaner" betyr. Dersom veiledningene til læreplanene i fag er fra Utdanningsdirektoratets side er ment å fungere som støtte i det lokale arbeidet med læreplaner, men lærerne og skolene er usikre på hva dette arbeidet egentlig dreier seg om, blir muligens statusen til og hensikten med å bruke veiledningene uklar. Igjen fremstår det for oss som viktig at dersom veiledningene skal tas mer aktivt i bruk, er det viktig med informasjon om og tydeliggjøring av hva slags ressurser dette er.

På grunnlag av vårt materiale ser det ikke ut som om bruken av veiledningene til læreplanene i fag skiller seg i vesentlig grad fra måten lærerne bruker andre ressurser på. Andre ressurser ser ut til å bli omtalt på lik linje med veiledningene; flere sier at de heller søker til andre ressurser på nettet enn til veiledningene. Dette reiser spørsmål knyttet til veiledningenes status. Hva er egenverdien til veiledningene sett opp mot selve læreplanen, læreverkene med tilhørende lærerveiledninger, og andre ressurser? Hvilken rolle har Utdanningsdirektoratet ønsket at veiledningene skal ha? Er de ment å være eksemplariske måter å tenke på i planlegging av opplegg, f.eks. for å inkludere grunnleggende ferdigheter, tilpasset opplæring, samt sikre gode ordninger for målformulering og vurdering – og ivaretar i så fall veiledningene slike funksjoner? Eller er veiledningene ment som idébanker, der man kan la seg inspirere til enkeltaktiviteter? På hvilken måte er hensikten med veiledningene formidlet på nettsidene? Veiledningene er tenkt som en dynamisk ressurs, og dette er en av begrunnelsene for at de er nettbaserte. Men er de dynamiske – i større grad enn andre ressurser? Uten at vi har analysert veiledningene i seg selv, ser vi at de fremstår som relativt ulike. Hvordan påvirker dette lærernes opplevelse av veiledningene og hensikten med dem?

Vi har ovenfor pekt på at lærerne ser ut til å ha uklare oppfatninger av hva lokalt arbeid med læreplaner egentlig innebærer. I den sammenheng er det også verdt å reflektere over hvilke syn på disse prosessene som kommer frem i veiledningene. I sine omfattende dokumentanalyser finner Dale et al. (2011) at det er uklart hvilket nivå i skolesystemet veiledningene retter seg mot. Veiledningene i norsk, samfunnsfag og matematikk, sier de, ser bort fra skoleeiernivået, og er rettet mot lærerne i form av konkrete undervisningsopplegg. Dermed ser lokalt læreplanarbeid "ut til å bli tolket som at enkeltlæreren skal lage lokale undervisningsopplegg til bruk i sine klasser, på sitt trinn og med sine elever" (Dale et al., 2011: 111). Selv om veiledningene kan fungere som eksempler på hvordan man kan bryte ned kompetansemål og formulere kjennetegn på måloppnåelse,

er det uklart om veiledningene bidrar til bedre forståelse av disse prosessene; veiledningene "forklarte ikke hvorfor disse målene og kjennetegnene er avledet av kompetansemålene" (ibid., s. 148).

Videre påpeker disse forskerne at veiledningene til dels er svært detaljert (f.eks. undervisningsoppleggene som presenteres i norskveiledningen og samfunnsfagveiledningen), de er ikke problemorienterte. Det stilles spørsmål ved hvorvidt denne typen veiledninger "gir inspirasjon til å prøve ut retningslinjene i læreplan- og veiledningstekstene for å se hvordan de fungerer under lokale rammefaktorer, og med lokale elevers læreforutsetninger?" (Dale et al., 2011: 144–145). Videre påpeker de samme forskerne at veiledningseffekten i eksempelbruken er svak: "Det blir ikke gjort forsøk på å trekke ut noe om erfaringer og utfordringer på tvers av eksemplene på undervisningsopplegg som foreslås" (ibid., s. 145). Forskerne konkluderer med at det "i direktoratets videre læreplanarbeid kan være verd å overveie, i kommende implementeringsplaner, om det er hensiktsmessig å utvikle autoriserte tolkninger med større grad av entydige veiledninger om hvordan lokalt læreplanarbeid best kan gjennomføres for å sikre at det skjer i hele skole-Norge" (s. 148–149).

Basert på informasjonen fra våre intervjuinformanter, og på forskning på arbeidet med LK06, herunder veiledningene, mener vi at en systematisk gjennomgang av veiledningene og måten de er presentert på, vil være nyttig for en eventuell videreutvikling av disse ressursene. Basert på samme forskningsgrunnlag, og på vår spørreundersøkelse, anser vi også at systematisk informasjon om at veiledningene finnes, er vesentlig for å legge til rette for utvidet bruk av veiledningene.

Indikasjoner:

Basert primært på vårt datamateriale, belyst av funn fra andre kilder, blir de viktigste indikasjonene som følger:

- Veiledningene til læreplanene i fag er lite kjent blant lærere. Dersom veiledningene skal tas i bruk, må det informeres på en systematisk måte om at veiledningene finnes.
- I den grad veiledningene brukes, brukes de i stor grad for å få tips til undervisning. Er det idébank man ønsker at veiledningene skal være? Eller skal de være planleggingsressurser på litt overordnet nivå? Man bør vurdere en tydeliggjøring med hensyn til intensjon. I denne sammenhengen bør det også vurderes om det er hensiktsmessig å få litt større grad av felles form på veiledningene.
- Veiledningene er kommet etter at læreverk og andre ressurser er utviklet. Man bør vurdere om det bør klargjøres hvilken status veiledningene er tenkt å ha i forhold til læreplaner, læreverk og andre ressurser.
- Veiledningene er lansert som ressurser til støtte i det lokale læreplanarbeidet. Forståelsen av hva dette arbeidet er, ser ut til å være sprikende. Kan man tenke seg

en synliggjøring av hva lokalt læreplanarbeid er, og den funksjonen veiledningene til læreplanene er ment å ha i dette arbeidet?

- Det skorter på tid for lærerne til å sette seg inn i nye ressurser. Dersom bruksverdien av veiledningene blir tydeligere, blir det antakelig høyere prioritert å sette seg inn i veiledningene. Kan man vurdere måter å insentivere bruken av veiledningene på, dersom man ønsker økt bruk?
- Samlet sett mener vi altså at dersom man ønsker å legge til rette for aktiv bruk av veiledningene, er det nødvendig både at man vurderer hvordan man kan gjøre veiledningene kjent, og at man foretar en gjennomgang av veiledningene med tanke på å synliggjøre intensjoner, bruksområder og status. I et eventuelt videre arbeid med informasjon om og videreutvikling av veiledningene blir det viktig at aktørene kjenner til de analysene som allerede er gjort (f.eks. Dale et al., 2011).

Referanser

- Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010a). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010b). *Vurdering under Kunnskapsløftet. Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Kvale, S. (1999). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Meld. St. 19 (2009–2010) *Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Kunnskapsdepartementet.
- Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet – tung bær å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom administrasjon og profesjon*. Oslo: NIFU STEP.
- NOU 2003:16 (2003) *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Norges offentlige utredninger. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ottesen, E. & Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Rapport 37/2010*. Oslo: NIFU STEP/Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Trondheim: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rønning, W. R., Fiva, T., Henriksen, E., Krogtoft, M., Nilsen, N. O., Skogvold, A. S. et al. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. Bodø: Nordlandsforskning.
- St.meld. nr. 30 (2004) *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.

Vedlegg: Oversikt over svar på spørreskjema

Kartlegging i bruk av veiledninger i LK06: (N) 117 respondenter

1. Kjønn

Alternativer	Denne undersøkelsen		1-2 trinn		3-4 trinn		
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	
1 Mann	36,8 %	43	8,3 %		1	12,5 %	1
2 Kvinne	63,2 %	74	91,7 %		11	87,5 %	7
Total		117			12		8

Alternativer	5-7 trinn		8-10		Vgo.		
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	
1 Mann	18,2 %	2	43,2 %		19	44,7 %	21
2 Kvinne	81,8 %	9	56,8 %		25	55,3 %	26
Total		11			44		47

2. Alder

Alternativer	Denne undersøkelsen		1-2 trinn		3-4 trinn		
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	
1 Under 30 år	9,4 %	11	25,0 %		3	0,0 %	0
2 30-40 år	16,2 %	19	8,3 %		1	12,5 %	1
3 40-49 år	26,5 %	31	25,0 %		3	25,0 %	2
4 50-59 år	37,6 %	44	41,7 %		5	50,0 %	4
5 Over 60 år	10,3 %	12	0,0 %		0	12,5 %	1
Total		117			12		8

Alternativer	5-7 trinn		8-10		Vgo.		
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	
1 Under 30 år	0,0 %	0	13,6 %		6	4,3 %	2
2 30-40 år	18,2 %	2	18,2 %		8	17,0 %	8
3 40-49 år	45,5 %	5	27,3 %		12	23,4 %	11
4 50-59 år	36,4 %	4	31,8 %		14	40,4 %	19
5 Over 60 år	0,0 %	0	9,1 %		4	14,9 %	7
Total		11			44		47

3. Hvilket nivå underviser du på?

Alternativer	Denne undersøkelsen		1-2 trinn		3-4 trinn		
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	
1 1-2 trinn	10,3 %	12	100,0 %		12	12,5 %	1
2 3-4 trinn	6,8 %	8	8,3 %		1	100,0 %	8
3 5-7 trinn	9,4 %	11	8,3 %		1	12,5 %	1
4 8-10 trinn	37,6 %	44	0,0 %		0	0,0 %	0
5 Vgo.	40,2 %	47	0,0 %		0	0,0 %	0
Total		117			12		8

Alternativer	5-7 trinn		8-10		Vgo.		
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	
1 1-2 trinn	9,1 %	1	0,0 %		0	0,0 %	0
2 3-4 trinn	9,1 %	1	0,0 %		0	0,0 %	0
3 5-7 trinn	100,0 %	11	6,8 %		3	0,0 %	0
4 8-10 trinn	27,3 %	3	100,0 %		44	0,0 %	0
5 Vgo.	0,0 %	0	0,0 %		0	100,0 %	47
Total		11			44		47

4. Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Alternativer	Denne undersøkelsen		1.-2. trinn		3.-4. trinn	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Under 1 år	2,6%	3	8,3%	1	0,0%	0
2 1.-5. år	18,8%	22	16,7%	2	0,0%	0
3 5.-10. år	12,0%	14	0,0%	0	12,5%	1
4 10.-15. år	18,8%	22	33,3%	4	25,0%	2
5 Mer enn 15 år	47,9%	56	41,7%	5	62,5%	5
Total		117		12		8

Alternativer	5.-7. trinn		8.-10.		Vgo	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Under 1 år	0,0%	0	2,3%	1	2,1%	1
2 1-5 år	0,0%	0	22,7%	10	21,3%	10
3 5-10 år	27,3%	3	13,6%	6	10,6%	5
4 10-15 år	9,1%	1	15,9%	7	17,0%	8
5 Mer enn 15 år	63,6%	7	45,5%	20	48,9%	23
Total		11		44		47

5. Hvor stor er den skolen du underviser på?

Alternativer	Denne undersøkelsen		1-2 trinn		3-4 trinn	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Under 100 elever	6,8%	8	8,3%	1	25,0%	2
2 100-300 elever	11,1%	13	15,7%	2	25,0%	2
3 300-500 elever	57,3%	67	41,7%	5	50,0%	4
4 500-700 elever	17,9%	21	33,3%	4	0,0%	0
5 700-900 elever	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0
6 over 900 elever	6,8%	8	0,0%	0	0,0%	0
Total		117		12		8

Alternativer	5-7 trinn		8-10		Vgc.	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Under 100 elever	27,3%	3	5,8%	3	0,0%	0
2 100-300 elever	9,1%	1	15,9%	7	6,4%	3
3 300-500 elever	36,4%	4	70,5%	31	51,1%	24
4 500-700 elever	27,3%	3	5,8%	3	25,5%	12
5 700-900 elever	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0
6 Over 900 elever	0,0%	0	0,0%	0	17,0%	8
Total		11		44		47

6. Er du formelt utdannet som lærer?

Alternativer	Denne undersøkelsen		1-2 trinn		3-4 trinn	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ja	88,9%	104	100,0%	12	100,0%	8
2 Nei	11,1%	13	0,0%	0	0,0%	0
Total		117		12		8

Alternativer	5-7 trinn		8-10		Vgo.	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ja	100,0%	11	86,4%	38	85,1%	40
2 Nei	0,0%	0	13,6%	6	14,9%	7
Total		11		44		47

7. Lengde på utdanning

Alternativer	Denne undersøkelsen		1.–2. trinn		3.–4. trinn	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Opp til 3 år	1,0 %	1	0,0 %	0	12,5 %	1
2 Opp til 4 år	20,2 %	21	25,0 %	3	37,5 %	3
3 4–6 år	44,2 %	46	58,3 %	7	37,5 %	3
4 Mer enn 6 år	34,6 %	36	16,7 %	2	12,5 %	1
Total		104		12		8

Alternativer	5.–7. trinn		8.–10.		Vgo.	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Opp til 3 år	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0
2 Opp til 4 år	18,2 %	2	31,6 %	12	7,5 %	3
3 4–6 år	63,6 %	7	55,3 %	21	22,5 %	9
4 Mer enn 6 år	18,2 %	2	13,2 %	5	70,0 %	28
Total		11		38		40

8. Hva underviser du i?

Alternativer	Denne undersøkelsen		1-2 trinn		3-4 trinn	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Norsk	41,9 %	49	75,0 %	9	100,0 %	8
2 Matematikk	39,3 %	46	75,0 %	9	87,5 %	7
3 Naturfag	26,5 %	31	50,0 %	6	50,0 %	4
4 Samfunnsfag	29,1 %	34	50,0 %	6	50,0 %	4
5 Engelsk	34,2 %	40	50,0 %	6	50,0 %	4
6 Fremmedspråk	16,2 %	19	8,3 %	1	0,0 %	0
7 Kroppsøving	22,2 %	26	58,3 %	7	50,0 %	4
8 Samisk som andrespråk	0,9 %	1	0,0 %	0	0,0 %	0
9 Finsk som andrespråk	0,9 %	1	0,0 %	0	0,0 %	0
10 Grunnleggende norsk for språklige minoriteter	1,7 %	2	0,0 %	0	0,0 %	0
11 Morsmål for språklige minoriteter	1,7 %	2	0,0 %	0	0,0 %	0
12 Annet fag	47,9 %	56	58,3 %	7	50,0 %	4
Total		117		12		8

Alternativer	5-7 trinn		8-10		Vgo.	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Norsk	72,7 %	8	40,9 %	18	19,1 %	9
2 Matematikk	63,6 %	7	34,1 %	15	23,4 %	11
3 Naturfag	36,4 %	4	25,0 %	11	17,0 %	8
4 Samfunnsfag	72,7 %	8	22,7 %	10	21,3 %	10
5 Engelsk	54,5 %	6	40,9 %	18	19,1 %	9
6 Fremmedspråk	0,0 %	0	13,6 %	6	25,5 %	12
7 Kroppsøving	54,5 %	6	27,3 %	12	0,0 %	0
8 Samisk som andrespråk	0,0 %	0	0,0 %	0	2,1 %	1
9 Finsk som andrespråk	0,0 %	0	0,0 %	0	2,1 %	1
10 Grunnleggende norsk for språklige minoriteter	0,0 %	0	2,3 %	1	2,1 %	1
11 Morsmål for språklige minoriteter	9,1 %	1	4,5 %	2	0,0 %	0
12 Annet fag	63,6 %	7	40,9 %	18	51,1 %	24
Total		11		44		47

10. Har du hørt om veiledninger til læreplaner for fag i LK06?

Alternativer	Denne undersøkelsen		1-2 trinn		3-4 trinn	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ja	56,4 %	66	66,7 %	8	100,0 %	8
2 Nei	43,6 %	51	33,3 %	4	0,0 %	0
Total		117		12		8

Alternativer	5-7 trinn		8-10		Vgo.	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ja	90,9 %	10	54,5 %	24	44,7 %	21
2 Nei	9,1 %	1	45,5 %	20	55,3 %	26
Total		11		44		47

12. I hvilken grad har du brukt veiledninger som støtte i din egen undervisning?

Alternativer	Denne undersøkelsen		1-2 trinn		3-4 trinn	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ikke i det hele tatt	29,2 %	19	12,5 %	1	37,5 %	3
2 Svært sjelden	29,2 %	19	75,0 %	6	25,0 %	2
3 Noen ganger	29,2 %	19	12,5 %	1	37,5 %	3
4 Ganske ofte	9,2 %	6	0,0 %	0	0,0 %	0
5 Svært ofte	3,1 %	2	0,0 %	0	0,0 %	0
Total		65		8		8

Alternativer	5-7 trinn		8-10		Vgo.	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ikke i det hele tatt	30,0 %	3	34,8 %	8	23,8 %	5
2 Svært sjelden	30,0 %	3	8,7 %	2	38,1 %	8
3 Noen ganger	30,0 %	3	34,8 %	8	28,6 %	6
4 Ganske ofte	10,0 %	1	13,0 %	3	9,5 %	2
5 Svært ofte	0,0 %	0	8,7 %	2	0,0 %	0
Total		10		23		21

14. Kunne du tenke deg å bruke veiledninger til fag en gang i fremtiden?

Alternativer	Denne undersøkelsen		1-2 trinn		3-4 trinn	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ja	73,7 %	14	0,0 %	0	66,7 %	2
2 Nei	5,3 %	1	0,0 %	0	33,3 %	1
3 Vet ikke	21,1 %	4	100,0 %	1	0,0 %	0
Total		19		1		3

Alternativer	5-7 trinn		8-10		Vgo.	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ja	66,7 %	2	87,5 %	7	80,0 %	4
2 Nei	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0
3 Vet ikke	33,3 %	1	12,5 %	1	20,0 %	1
Total		3		8		5

15. Har du brukt "Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner"?

Alternativer	Denne undersøkelsen		1-2 trinn		3-4 trinn	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ja	10,5 %	2	0,0 %	0	0,0 %	0
2 Nei	52,6 %	10	100,0 %	1	100,0 %	3
3 Kjenner ikke til denne veiledningen	36,8 %	7	0,0 %	0	0,0 %	0
Total		19		1		3

Alternativer	5-7 trinn		8-10		Vgo.	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ja	0,0 %	0	0,0 %	0	40,0 %	2
2 Nei	33,3 %	1	62,5 %	5	20,0 %	1
3 Kjenner ikke til denne veiledningen	66,7 %	2	37,5 %	3	40,0 %	2
Total		3		8		5

16. Har du brukt veiledninger i flere enn ett fag?

Alternativer	Denne undersøkelsen		1-2 trinn		3-4 trinn	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ja	71,7 %	33	57,1 %	4	80,0 %	4
2 Nei	28,3 %	13	42,9 %	3	20,0 %	1
Total		46		7		5

Alternativer	5-7 trinn		8-10		Vgo.	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ja	100,0 %	7	86,7 %	13	56,3 %	9
2 Nei	0,0 %	0	13,3 %	2	43,8 %	7
Total		7		15		16

17. I hvilken grad opplevde du veiledningene som relevante i ditt arbeid med å planlegge og gjennomføre undervisningen?

Alternativer	Denne undersøkelsen		1-2 trinn		3-4 trinn	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ikke relevant	6,5 %	3	0,0 %	0	0,0 %	0
2 Lite relevant	21,7 %	10	42,9 %	3	20,0 %	1
3 Noe relevant	56,5 %	26	42,9 %	3	60,0 %	3
4 Svært relevant	15,2 %	7	14,3 %	1	20,0 %	1
Total		46		7		5

Alternativer	5-7 trinn		8-10		Vgo.	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ikke relevant	0,0 %	0	6,7 %	1	12,5 %	2
2 Lite relevant	0,0 %	0	13,3 %	2	25,0 %	4
3 Noe relevant	100,0 %	7	60,0 %	9	50,0 %	8
4 Svært relevant	0,0 %	0	20,0 %	3	12,5 %	2
Total		7		15		16

18. Opplever du veiledningene som et nyttig bidrag i ditt arbeid som lærer?

Alternativer	Denne undersøkelsen		1-2 trinn		3-4 trinn	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ikke i det hele tatt	2,2%	1	0,0%	0	0,0%	0
2 I liten grad	28,3%	13	42,9%	3	20,0%	1
3 I noen grad	47,8%	22	42,9%	3	60,0%	3
4 I stor grad	17,4%	8	14,3%	1	20,0%	1
5 I svært stor grad	4,3%	2	0,0%	0	0,0%	0
Total		46		7		5

Alternativer	5-7 trinn		8-10		Vgo.	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ikke i det hele tatt	0,0%	0	6,7%	1	0,0%	0
2 I liten grad	0,0%	0	20,0%	3	37,5%	6
3 I noen grad	85,7%	6	53,3%	8	37,5%	6
4 I stor grad	14,3%	1	13,3%	2	18,8%	3
5 I svært stor grad	0,0%	0	6,7%	1	6,3%	1
Total		7		15		16

19. Opplever du at veiledningene blir brukt i kollegialt samarbeid mellom lærere?

Alternativer	Denne undersøkelsen		1-2 trinn		3-4 trinn	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ikke i det hele tatt	30,4%	14	42,9%	3	60,0%	3
2 I liten grad	34,8%	16	42,9%	3	20,0%	1
3 I noen grad	19,6%	9	0,0%	0	0,0%	0
4 I stor grad	6,5%	3	0,0%	0	0,0%	0
5 I svært stor grad	4,3%	2	0,0%	0	0,0%	0
6 Vet ikke	4,3%	2	14,3%	1	20,0%	1
Total		46		7		5

Alternativer	5-7 trinn		8-10		Vgo.	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ikke i det hele tatt	42,9%	3	20,0%	3	25,0%	4
2 I liten grad	28,6%	2	33,3%	5	37,5%	6
3 I noen grad	14,3%	1	26,7%	4	31,3%	5
4 I stor grad	14,3%	1	13,3%	2	0,0%	0
5 I svært stor grad	0,0%	0	6,7%	1	6,3%	1
6 Vet ikke	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0
Total		7		15		16

21. Har du bruk: "Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner"?

Alternativer	Denne undersøkelsen		1-2 trinn		3-4 trinn	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ja	32,6%	15	28,6%	2	60,0%	3
2 Nei	45,7%	21	71,4%	5	40,0%	2
3 Kjenner ikke til denne veiledningen	21,7%	10	0,0%	0	0,0%	0
Total		46		7		5
Gjennomsnitt		1,89		1,71		1,40
Standard avvik		0,73		0,45		0,49
Median		2,0		2,0		1,0

Alternativer	5-7 trinn		8-10		Vgo.	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ja	57,1%	4	46,7%	7	18,8%	3
2 Nei	28,6%	2	46,7%	7	31,3%	5
3 Kjenner ikke til denne veiledningen	14,3%	1	6,7%	1	50,0%	8
Total		7		15		16
Gjennomsnitt		1,57		1,60		2,31
Standard avvik		0,73		0,61		0,77
Median		1,0		2,0		2,5

24. Har du lyst til å være med i en intervjuundersøkelse om bruken av veiledninger for fag?

Alternativer	Denne undersøkelsen		1-2 trinn		3-4 trinn	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ja	10,9%	5	0,0%	0	0,0%	0
2 Nei	89,1%	41	100,0%	7	100,0%	5
Total		46		7		5
Alternativer	5-7 trinn		8-10		Vgo.	
	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi	Prosent	Verdi
1 Ja	0,0%	0	6,7%	1	25,0%	4
2 Nei	100,0%	7	93,3%	14	75,0%	12
Total		7		15		16