

Katrine Fostervold Bakken

Barrierer mot endring og atferd som størkner

En studie av fagfornyelsens reise fra ide til klasseromspraksis

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjonen,
studieretning yrkesfag

Veileder: Anna Cecilia Rapp

Mai 2021

Katrine Fostervold Bakken

Barrierer mot endring og atferd som størkner

En studie av fagfornyelsens reise fra ide til klasseromspraksis

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjonen,
studieretning yrkesfag
Veileder: Anna Cecilia Rapp
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Norwegian University of
Science and Technology

Sammendrag

Implementering av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) på yrkesfaglige programområder står i fokus i denne masteravhandlingen. Jeg studerer hva som oppleves som barrierer og utfordringer for lærere i oversettelsen av LK20, eller det lærerne selv omtaler som fagfornyelsen, til klasseromspraksis. Formålet er å lokalisere barrierer knyttet til endringsarbeidet for å bidra til å peke på noen sentrale utfordringer som kan komme i slikt endringsarbeid. Tidligere forskning påpeker lite endring etter utviklingsarbeid i skolene, og dette begrunnes ofte i top-down styring. Fordi barrierer i henhold til utviklingsarbeid kan ha sine røtter på mange nivå i samfunnet, har jeg i denne studien valgt å se på LK20 som ide og dens reise til klasserommet. For å studere translasjon av LK20 i skolen og skolens endringsarbeid støtter jeg meg på teori om endringens faser fra Lewin, og teori om endring av skolekulturen ved Hargreaves restrukturering. Utfordringer og barrierer mot implementeringsarbeid på det individuelle nivå, knyttes opp mot læring i Illeris teori om læringens dimensjoner og barrierer.

Forskningen er utført innenfor et fenomenologisk, konstruktivistisk paradigme og empirien er samlet gjennom flere gruppeintervjuer. Informantene er lærere som underviser på yrkesfag og skolens ledelse. Skolen er høsten 2020 i oppstartfasen av implementeringen av LK20. Jeg bruker teori og empiri abduktivt for å finne barrierer for endring av klasseromspraksis. På individnivå benytter jeg Illeris teori om læring som støtte i tolkning av min empiri. For tolkninger i den sosiale dimensjonen legger jeg til teori fra Lewin og Hargreaves. Som bakgrunnsteppe for all analyse og drøfting ligger Berger og Luckmann sin fenomenologiske forståelse om virkeligheten som sosialt skapt.

Barrierer i denne studien innebærer alle utfordringer som oppstår på veien fra ide til utførelse av undervisning i yrkesfaglige klasserom. Studien avdekker flere barrierer: opplevd manglende medbestemmelse og støtte, ulik forståelse og opplevelse av begrepene i LK20, og hensikten med den. Det er ingen forskjell mellom fellesfaglærere og yrkesfaglærere når det kommer til uttrykt kunnskap om læreplanverkets idebakgrunn og innhold. Manglende relevant kompetanse på yrkesfaglige utdanningsprogram kommer til uttrykk ved at fellesfaglærere ikke kjenner programområdet de yrkesretter mot, og noen yrkesfaglærere sier at de ikke er oppdatert innenfor lærefaget. Kompetanse om selve LK20 og bakgrunnen for den er også en barriere, og tilsammen kommer dette til uttrykk ved at lærerne ikke vet hva de praktisk skal endre i klasserommet, og hvorfor. Ved denne skolen er lærerne usikre på hva LK20 innebærer og de opplever ikke å ha

en felles forståelse av innholdet i den. I denne studien avdekkes en sementering av LK06 i det lærere i liten grad har endret klasseromspraksisen.

Abstract

The implementation of *Kunnskapsløftet 2020 (LK20)* in vocational education and training (VET) is the focus of this master's thesis. I study what barriers and challenges teachers may experience in translating *LK20*, or what the teachers themselves refer to as *fagfornyelsen*, into classroom practices. The aim is to localise barriers related to the change-driven work to identify central challenges in such work. Previous research shows little change following developmental work in schools, which is often explained as an effect of top-down management. Because barriers in relation to developmental work may have its roots in many layers of society, I have chosen to study *LK20* as an idea and its journey into the classroom. To study the translation of *LK20* into schools and into schools' developmental work, I use Lewin's theory on the process of change, and Hargreaves' theories on educational change. Challenges and barriers in implementational work on an individual level is linked to learning through Illeris' (2012) theory on the dimensions and barriers of learning.

The research is carried out within a phenomenological and constructivist paradigm, while the empirical study took the form of several group interviews. The informants are VET teachers and the school management. The school is, during the autumn of 2020, in the process of initiating the implementation of *LK20*. I employ abductive reasoning on theories and empirical data to identify barriers that hinder change in the classroom. On an individual level I employ Illeris' theory on learning to support interpretation of empirical data. For interpretations of the social dimension I use theories from Lewin and Hargreaves. Berger and Luckmann's phenomenological approach towards reality as a social construction forms the basis of all analyses and discussion.

In this study, barriers consist of all challenges that may occur on the path from idea to implementation of teaching in VET classrooms. The study reveals several barriers: perceived lack of influence in decision-making processes and lack of support, differing interpretations of the concepts in *LK20*, and its aim. There is no difference between those who teach VET and those who teach *fellesfag* ('common subjects') in relation to expressed knowledge on the curriculum's founding ideas and content. A lack of relevant VET competence is evident where common subject teachers do not possess the VET-specific knowledge necessary to adapt common subjects to VET-specific requirements, while some VET teachers claim they are not up to date on their VET subject. Lack of competence on *LK20* itself and its background is also a barrier, and this manifests in the fact that teachers do not know what changes are required in

the classroom, and why. On this school, teachers are not sure what *LK20* entails and there is a lack of a common understanding of its contents. This study shows a cementation of *LK20* as teachers to a small degree have changed their classroom practices.

Forord

Da var masteravhandlingen ferdigstilt og jeg vil benytte anledningen til å takke veileder Anna Cecilia Rapp. Det har vært inspirerende og lærerikt å være under din veiledning! Jeg er svært takknemlig for oppmerksomheten og hjelpen jeg har mottatt gjennom hele prosessen.

Takk til Agneta Knutas og Marit Bongo Dikkanen for gjennomlesing av oppgaven, takk til Karl Kristian Vara for datateknisk bistand, og takk til Carl Philip Lund for hjelp med engelsk sammendrag.

Stor takk til alle som har bidratt til gode faglige diskusjoner, dette gjelder spesielt mine medstudenter på kull 2019, master i yrkesdidaktikk, NTNU.

Tusen takk til mine informanter, deres bidrag er uvurderlig! Og takk til Lars-Ove Haugen for diktet «Syklisk kompetanse».

Og til slutt, takk til mine nærmeste for tilrettelegging på hjemmefronten slik at denne teksten kunne bli til.

Vadsø, 20.05.2021

Katrine Fostervold Bakken

Syklisk kompetanse

Då eg skulle læra meg å sykla, fekk eg
klår beskjed frå far min
at du må ha fart
for å få balanse.

Han sprang bakom meg og skauv
i bagasjebrettet på den
alt for store sykkelen,
ein DBS med bakoverbøyd styre, fylldige, gråe dekk, knirkande fjærar under setet
og ein oppoverbua stang, alltid klar for nådestøtet
mot familiejuvelane.

Og eg lærte at han hadde rett.
Du kan ikkje så lett
- på sykkel, eller elles i livet -
balansera dersom du står i ro.
Eller i alle fall er det lettare
å halda balansen
så lenge det går framover.

Men eg lærte òg
at det framleis kan gå gale
om du sjølv
går fortare framover
enn sykkelen gjer.

Og at når det først går gale,
gjer det meir vondt
jo fortare det går.

(Haugen, 2017)

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	v
Abstract	vii
1 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.2 Aktualisering av tema.....	3
1.3 Teoretiske perspektiver i studien.....	5
1.4 Oppbygning av oppgaven.....	6
2 Inspirasjon til tema og tidligere forskning	6
2.1 Fagfornyelsen og LK20.....	10
2.1.1 Kompetansebegrepet	12
2.1.2 Dybdeløring	13
2.1.3 Yrkesretting og tverrfaglighet	15
2.1.4 Kvalitet	16
3 Teori	18
3.1 Nyinstitusjonell teori	18
3.1.1 Reformideer og spredning i norsk skole	19
3.1.2 Translasjon/oversettelse	22
3.3 Skolen som organisasjon.....	23
3.3.1 Skolekultur	24
3.4 Forandring og læring i organisasjoner	28
3.4.1 Lewins modell for forandring	29
3.5 Illeris om læringens prosesser og dimensjoner	31
3.5.1 Læringsmodellen	32
3.5.2 Barrierer mot læring	32
3.6 Teoretisk modell for å studere barrierer	34

4 Metode.....	36
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring	36
4.1.1 Abduktiv tilnærming	39
4.1.2 Gruppeintervju	40
4.2 Datagrunnlag	41
4.2.1 Utvalg og rekruttering	41
4.2.2 Forberedelse til gruppeintervju	42
4.2.3 Gjennomføring av gruppeintervju.....	42
4.2.4 Transkribering	43
4.3 Analysestrategi	44
4.4 Etisk og metodisk refleksjon	46
4.4.1 Etske retningslinjer.....	48
4.4.2 Godkjenning av studien.....	48
4.4.3 Informert samtykke og konfidensialitet	48
5 Funn og resultater.....	49
5.1 Oppfattelse og forståelse av LK20 som ide	49
5.1.1 Begrepsforståelse av kjernebegrep i LK20 som ide.....	52
5.1.2 Kompetanse og krav som vokser til gjennom LK20 som ide	55
5.2 Møte med LK20, translasjon og endringsprosessen i organisasjonen	56
5.2.1 Organisering av endringsarbeidet.....	61
5.3 Lærernes beskrivelse av endring i klasseromspraksis	63
6 Analyse og drøfting av resultater	65
6.1 Oppfattelse og forståelse av omgivelser og LK20 som ide.....	66
6.2 Møte med ideen, støtte og endringsprosessen i organisasjonen.....	76
6.3 Individuell læring og klasseromspraksis	83
7 Konklusjon	87

8 Referanser.....	92
Vedlegg	i
Vedlegg 1- Intervjuguide lærere	i
Vedlegg 2- Intervjuguide ledelse	v
Vedlegg 3- Informasjonsskriv	ix
Vedlegg 4- Samtykkeerklæring.....	xi
Vedlegg 5- Masteravtale	xii
Vedlegg 6- NSD sin vurdering	xv
Vedlegg 7- Forskningsprosessen.....	xvii
Vedlegg 8- Kategorier og koder fra NVivo	xix

Figuroversikt

Figur 1 Illeris læringstrekant. Samlet illustrasjon basert på Illeris læringens prosesser og dimensjoner (Illeris 2012, s. 39-48) og figur 2 (Illeris 2012, s. 43).....	32
Figur 2 Teoretisk modell for å studere barrierer	35
Figur 3 De tre forskningsspørsmålene og de syv kategoriene.....	45
Figur 4 Veggavisen	xvii
Figur 5 Oversiktsbilde fra den første kodingen.....	xvii
Figur 6 Bildeeksempel fra den andre kodingen	xviii
Figur 7 De første kodegruppene.....	xviii
Figur 8 Tre forskningsspørsmål og syv kategorier.....	xix
Figur 9 Forskningsspørsmål "barrierer mot læring"	xix
Figur 10 Koder under kategorien «atferd som størkner»	xx
Figur 11 Koder under kategorien «organisering»	xx
Figur 12 Forskningsspørsmål "betydning av støtte i endringsarbeidet".....	xxi
Figur 13 Koder under kategorien «kommunikasjon og klima»	xxi
Figur 14 Koder under kategorien «medbestemmelse».....	xxii
Figur 15 Koder under kategorien «kompetanse og krav»	xxii
Figur 16 Forskningsspørsmål "oppfatter og forstår"	xxiii
Figur 17 Koder under kategorien «begrepsforståelse»	xxiii
Figur 18 Koder under kategorien "fra samfunn og inn"	xxiv

1 Innledning

Det foregår kontinuerlige endringer i norsk skole for å bedre opplæringen og tilpasse den til nye samfunnsutfordringer. Endringer i læreplaner og arbeidsmetoder er noe lærere må forholde seg til. Kunnskapsløftet 2020 (LK20) har fått merkelappen fagfornyelsen¹ og den hviler på en politisk premiss om at hovedideene som reformen bygger på, Kunnskapsløftet 2006 (LK06), fortsatt skal ligge fast. Hensikten er tydeliggjøring av innhold i fagene og å sikre at opplæringen blir mer relevant (Karseth et al., 2020, s. 23). En relevant opplæring sikrer fremtidig arbeidskraft og selve ideen bak fornyelsen av læreplanverket finner vi i utvalgets NOU-innstillinger fra 2014 (NOU 2014:7) og 2015 (NOU 2015:8). LK20 bygger på allerede eksisterende praksis, men det forventes også en videreutvikling i skolens profesjonsfelleskap. I overordnet del stilles det krav til alle som jobber i skolen om at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 18). Å skape et felles anliggende om opplæring og elevenes læring er en del av profesjonsfelleskapet og utviklingsarbeidet ved skolene, og nå for tiden jobber skoler rundt om i Norge med å oversette LK20 inn i skolen.

Læreryrket er et av de yrkene vi regner som en profesjon. Mye av kvalifiseringen i yrkeslivet handler om nødvendig faglig oppdatering og videreutdanning for å holde seg oppdatert på endringer i arbeidslivet og forventninger til den profesjonelle yrkesutøvelsen. Mausethagen og Smeby (2017) påpeker at kunnskap- og kompetanseutvikling er en dimensjon ved det å være profesjonsutøver og må derfor strekke seg gjennom hele karrieren (s. 11). Det er derfor avgjørende for relevant opplæring av elevene, at lærerne er faglig oppdatert og kjenner til endringer i yrkesfagene de underviser i. For at skolereformer, som for eksempel LK20, skal ha effekt må skoler og lærerprofesjonen sette seg inn i reformen, oversette den, for så å ta den i bruk. Dette er et tidkrevende arbeid (Wåle & Bunting, 2019), og det er ikke gitt at det skjer en endring av klasseromspraksisen (Norby & Adalberon, 2016). Et sentralt verktøy i arbeidet med oversettelsen av LK20 er utviklingsarbeid. Hvordan dette gjennomføres har betydning for resultatet av endringen i organisasjonen (Glosvik & Pytte, 2016). Det kan oppstå ulike barrierer, på ulike nivå i endringsarbeid, og denne oppgaven handler om nettopp slike barrierer.

¹ Utdanningsdirektoratet (Udir) skriver at fagfornyelsen er navnet på prosessen med å fornye læreplanene i LK20 Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Fagfornyelsen – prosess for å utvikle nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i hvor komplisert utviklingsarbeid i skolen har vist seg å være, både globalt, nasjonalt og lokalt (Biesta, 2014; Fullan, 2006; Levin & Fullan, 2008; Røvik, 2015), og hvor liten endring vi egentlig risikerer å ende opp med, tar jeg sikte på å studere hvordan lærere opplever det praktiske arbeidet med nytt læreplanverk og hva som er deres barrierer for endring. I et samfunnsperspektiv er det viktig å studere slike fenomen for å øke utbyttet av implementeringsprosessene slik at reformene ikke ender opp som skrivebordsdokument.

Lærernes faglige utvikling er ofte sett på som en nøkkelkomponent ved endring og forbedring i utdanningsinstitusjoner. Forskning har imidlertid indisert at lærere gjør overfladiske endringer og går tilbake til sine "gamle" måter ganske fort etter at et utviklingsprosjekt er avsluttet (Hubers, 2020). På samme måte beskriver tidligere forskning hvordan endringer i skoleorganisasjonen, slik som skoleutviklingsprosjekt, ofte utfordres av andre prioriteringer som krever skolens umiddelbare oppmerksomhet (Coburn, 2004; Datnow et al., 2002; Fullan, 2006). Konsekvensen av dette er at mange skoleutviklingsprosjekt som i initiativfasen koster mye innsats, tid og penger ikke blir bærekraftige prosjekt. De vedvarer ikke så lenge at de blir institusjonalisert som vedvarende normer og hverdagspraksis (Berger & Luckmann, 1991) i skolen. Det er viktig å studere dette for å forstå hvilke utfordringer og barrierer lærere kan møte i arbeidet med å oversette reformer inn i klasserommet. For å studere barrierer knyttet til LK20 er det interessant å se på erfaringer fra implementeringen av LK06. Bergem et al. (2006) lokaliserte tre indikasjoner på hva lærere savnet i oppstarten av LK06. Lærerne ønsket for det første å vite mer om idéene bak læreplaner i fag siden de opplevde at egen kompetanse ikke strakk til, for det andre etterspurte de hjelpemidler knyttet til metoder fremfor innhold, og for det tredje opplevde de utviklingsarbeid på egen skole som mer nyttig enn tilfeldige kurs (Bergem et al., 2006). Jeg undrer meg over hvilke utfordringer og barrierer skoler møter i implementeringen av LK20. Problemstillingen er derfor:

«Hvilke barrierer kan yrkesfaglærere og fellesfaglærere møte i translasjon av Kunnskapsløftet 2020 som ide, og hvilke utfordringer møter de i innføringen av nye læreplaner på yrkesfaglige utdanningsprogram?»

Jeg vil forsøke å belyse problemstillingen ved hjelp av følgende operative forskningsspørsmål:

- Hvordan oppfatter og forstår yrkesfaglærere og fellesfaglærere LK20 som ide?

- Hvilken betydning har støtte fra fagteam og ledelse for ansatte i endringsprosessen?
- Hvilke barrierer opplever de ulike profesjonene selv i oversettelsen av reformen til skolenivå og inn i klasserommet?

1.2 Aktualisering av tema

Skolen som organisasjon er i Norge styrt av regjering og Storting, og skolen står i stadig press fra sine omgivelser. Om skolenes raske endring uttrykker Biesta (2014): «en europeisk redsel for å bli akterutseilt i internasjonal sammenheng» (s. 149), han argumenter for at skoler i høy grad er påvirket av global politikk. Karlsen (2015) viser også til at reformer fører til en restrukturering av det norske utdanningssystemet med tilpasning til internasjonale hovedtrender. Den bærende tanken er at vi kan oppnå større effektivitet og høyere kvalitet ved bedre samordning av utdanningssystemene og systematisk evaluering og måling av resultater (s. 27). Samfunnets stadige endring gjør at regjering og Storting ser et behov for en endringsdyktig skole og de kobler seg derfor på globale ideer. I denne forbindelse er OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) en nøkkelaktør med mektig innflytelse. De gir råd til forbedring av skolesystemet og denne typen av rådgivning har resultert i det som omtales som GERM (Global Educational Reform Movement), og det fører til standardisering av læreplaner og undervisnings- og læringsprosesser (Østerud, 2016).

Ideer om fremtidens kompetanse førte til at det i behandlingen av Meld. St. 20 (2012-2013) ble besluttet å nedsette et offentlig utvalg «som får i mandat å utrede framtidens kompetansebehov og hvilke kompetanser, ferdigheter og kvalifikasjoner de mener er viktig for å delta i videre utdanning, samfunns- og arbeidsliv» (s. 13). Ludviksen-utvalget la frem delutredningen «Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag» i 2014 (NOU 7-2014) og sluttutredningen «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» i 2015 (NOU 8-2015). «Rapport 1» om Udirs evalueringsprogram for fagfornyelsen peker på flere forhold i perioden 2006 til 2016 som forberedte det som skulle bli LK20, og evalueringene førte til vurderinger av grunnleggende sider ved skolereformen (Karseth et al., 2020, s. 27). Den første evalueringen «Rapport 1» viser til er Meld. St. 28 (2015-2016) som omhandler verdiløftet der skolens fellesverdier, formulert i formålsparagrafen, får økt betydning for undervisningspraksisene og skolens øvrige liv (Karseth et al., 2020, s. 13). Ny formålsparagraf ble vedtatt i 2008, mens Generell del av læreverket fra 1993 fortsatt var gjeldende frem til 2017. Videre skriver Karseth et. al at OECD-rapporter og målinger av nasjonale prøver ble vektlagt i selve fagfornyelsen som

ble implementert høsten 2020 (Karseth et al., 2020, s. 29). Det ble foreslått ny læreplanstruktur i fag hvor hensikten er tydeliggjøring av innhold i fagene og å sikre at opplæringen blir mer relevant. Fagfornyelsen viderefører kompetanseorienteringen med kompetansemål i skolefagene uttrykt som læringsutbyttebeskrivelser.

I Meld. St. 28 (2015-2016) begrunnes fagfornyelsen på flere måter, men sentralt for denne masterstudien er samfunnets stadige utvikling og det at utdanningssystemet utfordres av et økende mangfold både nasjonalt og internasjonalt. Det stiller økte krav til lærere. Karseth et al. (2020) viser i sin delrapport til et bilde av en skole som under LK06 gikk feil vei. Forfatterne henviser til rapporten «Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag» av Dahl et al.: «Det er en skole preget av målstyring der lærere opplever mistillit basert på økende grad av detaljstyring, økt kontroll, ensretting av undervisning og et smalt kunnskapssyn» (henvist i Karseth et al., 2020, s. 29). Dette fører ifølge Karseth et al. til et forslag for «en tillitsreform i skolen» og behovet for en fornyet Generell del av læreplanverket vokser frem (2020, s. 29). Generell del ble i 2017 erstattet med overordnet del av læreverket. Karseth et al. (2020) skriver videre at selv om «skolen har et tydelig verdigrunnlag uttrykt i formålsparagrafen, er det ulike oppfatninger både om hvilke verdier, kunnskaper og holdninger og hva som gir de beste forutsetninger for å lære dem» (s.16). Forfatterne peker ut en utfordring ved å invitere slike ulike oppfatninger inn i et felles prosjekt, som fagfornyelsen er. De skriver at det vil kunne føre til spenninger, dilemmaer og uenigheter. Noen slike dilemmaer «løses» ved at det fattes en beslutning, og andre dilemma omhandler det profesjonelle arbeidet for å kunne håndtere spenningene når læreplaner skal omsettes til praktisk handling (s.16). Å trekke ned, eller hente inn, globale ideer er derfor ikke en enkel lineær arbeidsprosess.

Overordnede dokumenter har som mål å sikre en god opplæring i norsk skole, men for at dokumentene skal få praktisk verdi må de oversettes i skolene og gjennomføres i praksis. Utviklingsarbeid er derfor viktig for å oppnå endring i organisasjoner. For at regjeringen skal få til disse endringene må de ha skoler og lærerprofesjoner på lag. Dessverre indikerer forskning at dette er vanskelig. Tidligere forskning (se kap.2) har gjerne fokusert på individuelle forhold eller forhold på den enkelte skole. Det er også gjennomført studier av reformideer, men det mangler studier som ser på hvilke barrierer og utfordringer profesjonene i førstelinje opplever knyttet til ulike nivå. Disse barrierene kan både ha individuelle, lokalt organisatoriske eller globalt transformert opprinnelser. Barrierer resulterer i at endringer som er tiltenkt ikke skjer. Det er derfor viktig å lokalisere disse utfordringene og barrierene for å hindre at atferd størkner

(Berger og Luckmann, 2018). For å undersøke hva lærere opplever ved reformimplementering setter jeg sammen et teoretisk perspektiv som er nyttig for å studere barrierer i et større perspektiv. Disse teoretiske perspektivene gjør jeg rede for i neste kapittel.

1.3 Teoretiske perspektiver i studien

For å studere barrierer og utfordringer lærere opplever i translasjon av LK20 bruker jeg flere teoretiske perspektiv, nettopp fordi barrierer kan oppstå av flere grunner og på mange ulike nivå. Jeg bruker nyinstitusjonell teori for å forstå hvordan ideer oppstår og beveger seg i organisatoriske og institusjonelle felt. LK20 er en ide som har røtter til sirkulerende globale ideer, jeg velger derfor å knytte nyinstitusjonell teori i denne masteravhandlingen for å kunne studere ideens reise inn til klasserommet. OECD er en viktig leverandør av globale ideer til skoler og en mektig aktør i sin påvirkning. I sin rapport «Improving School Quality in Norway» kommer de med tiltak for å forbedre den norske skolen. Globale ideer trekkes politisk og organisatorisk inn i offentlig sektor og organisasjoner, med ønske om å bli mer effektive og lønnsomme (Irgens, 2007, s. 175). Lærernes oppfatning av LK20 som ide og dens kontekst, samt deres forståelse av ideens reise inn i klasserommet er et viktig ledd i oversettelsen inn i organisasjonen. Samtidig er dette en kompleks prosess som kan være vanskelig å forstå, og derfor kan den skape potensielle barrierer mot endring. For å studere barrierer knyttet til translasjon av LK20 i skolen og skolens endringsarbeid støtter jeg meg på teori om endringens faser fra Lewin (henvist i Benne, 1976; Burnes, 2004; Burnes, 2009), og teori om skolekulturen og Hargreaves restrukturering (Hargreaves, 1996). Utfordringer og barrierer mot implementeringsarbeid på det individuelle nivå, knyttes opp mot læring i Illeris (2012) teori om læringens dimensjoner og barrierer. (Se figur 2 teoretisk modell).

Først og fremt er lærernes opplevelse et subjektivt fenomen, men i denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i at den subjektive opplevelsen er konstruert i samspill med andre aktører. Forskningen er utført innenfor et fenomenologisk, konstruktivistisk paradigme. Som bakteppe for min tilnærming i analysene har jeg Berger og Luckmann (2018) sitt fenomenologiske perspektiv på virkeligheten som sosialt konstruert for å forstå lærernes hverdagsvirkelighet. Sentralt i denne studien står begrepet «atferd som størkner» (Berger & Luckmann, 2018, s. 9) ettersom det ikke alltid skjer en endring etter utviklingsarbeid i skolen.

1.4 Oppbygning av oppgaven

Denne studien innretter seg mot lærere som underviser på yrkesfag, mot deres sosialt konstruerte oppfatninger av LK20 som reformidee, og mot deres forståelse av dens innhold. Den retter seg mot barrierer mot endringsarbeid i skolen som organisasjon, mot betydningen av støtte i organisasjonen, og mot lærernes oppfattelse og forståelse av denne endringsprosessen.

Opgaven består av åtte kapitler. I kapittel 1 gis det en introduksjon til masteravhandlingen gjennom tema, formål, problemstilling og aktualisering. Kapittel 2 inneholder inspirasjon til tema og en utvidet tekst om tidligere forskning. Her ser jeg på både prosjekter som har lyktes og prosjekter som ikke har lyktes. Jeg har valgt å ha med et kapittel om LK20, koblet til utviklingsprosess av og sentrale konsepter i læreplanen, nettopp fordi jeg stiller informantene spørsmål relatert til dette. Teori om reformideer, translasjon og organisasjon har jeg plassert i kapittel 3 sammen med teori om forandring og læring. Kapittel 3 avsluttes med en teoretisk modell jeg har utarbeidet for å analysere og drøfte resultater. I kapittel 4 gjør jeg rede for forskningstilnærming, datagrunnlag og analysestrategi, samt pålitelighet, gyldighet og etiske betraktninger. Kapittel 5 inneholder empiriske funn og disse funnene blir diskutert opp mot teori i kapittel 6. I kapittel 7 avsluttes oppgaven. Her vil jeg oppsummere funn, forklare hvordan denne studien har bidratt til forskningsfeltet og foreslå videre forskning.

2 Inspirasjon til tema og tidligere forskning

En studie i en videregående skole om tilpasset opplæring fanget min aller første interesse for temaet i denne studien. I studien avdekket forfatterne negative holdninger i forhold til endring hos lærerne og studien slo fast at de ikke hadde endret praksis etter gjennomført skoleutviklingsprosjekt. Et stort flertall uttrykte at de hadde lite utbytte av prosjektet (Norby & Adalberon, 2016, s. 1). Forfatterne uttalte videre at siden det ropes etter forbedringer i den norske skolen, kvalitetsutvikling av undervisning og kompetanseheving hos lærere er det viktig at utviklingsprosjekt som skal føre til forbedringer gir resultater. Samlet sett viste analysen av reaksjonene at prosjektet i seg selv utgjorde et problem. Prosjektet ble gjennomført gjennom en top-down styring, hvor ledelsen satte premissene og styrte framdriften, slik som mange andre skoleendringer i Norge. Studien pekte på hvordan top-down styring kan bidra med vanskeligheter med implementering av tilpasset opplæring og at måten skoleutviklingsprosjekt drives på, er avgjørende for utfallet. Dette fikk meg til å tenke på hva det egentlig er som skaper barrierer i endringsarbeid i skolen, og på hvilket nivå finner vi disse barrierene? I dette kapitlet

vil jeg, selv om forskning på tematikken peker i forskjellige retninger, trekke frem noen tidligere studier som sier noe om dette.

Motsatsen til top-down styring i utviklingsprosesser er bottom-up, det vil si at endring initieres fra grasrota. I studien til Borg og Pålshaugen (2018), som bygger på den skandinaviske tradisjonen for aksjonsforskning i arbeidslivet, er designet spesielt orientert mot dialogbasert medvirkning fra ansatte i utviklingsprosesser. I motsetning til top-down styring konkluderer denne artikkelen med at igangsettelse av prosjekter hvor skolen selv konkretiserer hva de vil jobbe med, skaper engasjement. Videre at det er et stort potensiale i et mer systematisk samarbeid mellom lærere.

Hubers (2020) beskriver bærekraftig endring gjennom tre stadier. Førstegradsendring definerer hun som små, forutsigbare endringer i hverdagspraksis som er tett koblet til organisasjonsmedlemmenes tidligere kunnskaper og ferdigheter. Andregradsendring refererer til store transformasjoner som setter spørsmålstegn ved den aktuelle organisasjonen. Denne endringen krever nye kunnskaper og ferdigheter, men kobles likevel til rådende normer og verdier. Tredjegradsendring er ifølge Hubers (2020) ikke bare koblet til den enkelte organisasjonen, men også til dens institusjonelle omgivelser. Gjennom at organisasjonen endrer seg selv, endrer den også sine institusjonelle omgivelser.

Giles og Hargreaves (2006) peker på at lærere er selvstendige og opptatt av å forbedre egen praksis, men at reformer og press utenfra gjør at læringen ofte er individuell og ikke felles. Glosvik og Pytte (2016) støtter seg til dette og skriver at skolene mangler aktiviteter som fremmer organisasjonslæring, og at lærerne er mest konsentrert rundt egen læring. Rogstad og Reegård (2019) viser til tidligere forskning som viser at lojalitet og engasjement for et tiltak, samt tidlig og tydelig informasjon, er kritisk for vellykket implementering. Forfatterne skriver videre at en rekke studier viser at dersom endring skal finne sted, må de ansatte føle at de har ferdighetene som trengs, samt ha tro på, og ta eierskap til endringene. Levin og Fullan (2008) skriver at en vedvarende forbedring av skolene krever en vedvarende innsats i å endre praksis i skole og klasserom, og ikke bare endring i strukturer som styring og ansvarlighet.

Pedagogiske reformer er ofte vanskelig å oversette til praksis og implementeringen kan derfor mislykkes. Tidligere forskning diskuterer implementering av reformer og problemene forbundet med dem er ofte referert (Bergem et al., 2006; Levin & Fullan, 2008; Meyer, 2010). Elementer av betydning for hvorfor reformer med gode intensjoner ikke leder til at

virkeligheten forandres, beveger seg over et vidt spekter. Fra foreldrenes rolle til globaliseringens innflytelse, fra betydningen av tillit og over til karakteriseringen av utdanning som et åpent, dynamisk og adaptivt system (Luttenberg et al., 2013). Skoleutvikling avhenger av hvor vellykket implementeringen av nye ideer er, i form av både programmer og reformer relatert til skoleorganisasjon og utdanning. Samtidig er utviklingen av teorier om implementering avhengig av at skoler tjener som eksempler for hvordan eksperimentering og endring kan bidra til utvikling (Louis, 2010).

Endring er allestedsnærværende i utdanning. Fullan (2006) beskriver at slike endringer kan rangeres fra smått til stort. I første linje handler slike forandringer for eksempel om lærere som ønsker å øke bruken av samarbeidsaktiviteter i sin læreplan, i andre linje om involvering av hele skoleorganisasjonen og i tredje linje ligger nasjonale læreplanforandringer.

Utdanningsreformer er primært politiske anliggender, sekundært administrative og først tertiært pedagogiske, skriver Nordenbo (2013, s. 1) i sin synteserapport «Kunnskapsløftet som reformprosess – en forskningssyntese». Han refererer til noen av vanskelighetene ved implementeringen av LK06 og viser blant annet til at et fåtall av instruktørene i lærebedrifter i Norge mente at LK06 hadde styrket lærlingenes grunnleggende ferdigheter, noe som var intensjonen med LK06. Følgforskning ved LK06 sier ikke noe om hvorvidt innføringen av kompetensemål medførte bedre læring, men noe som har vært viktig er at lærere mener, at de kanskje har blitt bedre til å planlegge undervisning med utgangspunkt i kompetansemål. Om metodefrihet, skriver Nordenbo at det nå foregår mindre tverrfaglig arbeid gjennom temaarbeid og mindre prosjektarbeid, sammenlignet med foregående læreplaner. Lærere beskriver ikke andre vesentlige endringer i praksisen sin som følge av den metodefriheten de nå har (Nordenbo, 2013, s. 22).

I artikkelen «Det tar tid å tenke helt nye tanker» (Wåle & Bunting, 2019) er fokuset på hvordan lærere beskriver sin klasseromspraksis i etterkant av utviklingsarbeid innenfor temaet vurdering og læring. Artikkelen beskriver sammenhenger mellom formalisert utviklingsarbeid og endret praksis, fra lærernes perspektiv. Kompetansebegrepet er et nøkkelord i artikkelen og «nye måter å betrakte kunnskap og læring på har ført til at skolen i dag er en læringsarena, ikke bare for elevene, men også for lærerne» (s. 253). Forfatterne argumenter for at arbeidet med å skape en felles kultur er krevende og at det mest interessante i denne studien har vært hvordan lærere argumenterer for hva som har ført til endring i klasserommet. Artikkelen konkluderer med at

det vil være nyttig å fokusere på lærernes kollektive tankesett og språk i skolens utviklingsarbeid fordi skolen står framfor mange endringer der sentrale begreper skal fylles med innhold og gi mening for et samlet kollegium. Lærerne trenger tid til samtale, veiledning og diskusjoner for å endre sitt tankesett, og det vil derfor være hensiktsmessig å bruke ressurser på å få hele personalet med når man skal utvikle en felles forståelse for de nye begrepene.

For noen år tilbake undersøkte NTNU utviklingen i norsk vurderingskultur, et oppdrag gitt av Udir. I prosjektet fant de at mange skoler hadde utviklet en kollektiv forståelse, men at videregående skoler hadde større utfordringer med å skape dette. Årsaken er trolig det store fagmangfoldet i videregående skoler (Fjørtoft, 2020). Profesjonsfelleskapet spiller en viktig rolle i utviklingen av skolen og felles forståelse må bygges både innenfor undervisningsfagene, på ulike trinn og i hele skolen som organisasjon (Fjørtoft, 2020). Lederne må på sin side kontinuerlig etterstrebe en balanse mellom frihet og tillit, og oppfølging gjennom utfordrende spørsmål. For å strukturere slike prosesser er en undersøkende holdning hensiktsmessig og Fjørtoft (2020) henviser til Schöns tanke om den reflekterte praktiker hvor profesjonsutøvere ikke kan basere seg på ferdige prosedyrer og innlærte regler for god praksis, men i stedet bruke refleksjon som verktøy i hverdagen for å improvisere frem løsninger på problemene de møter, for å forstå sine handlinger. Deltakerne formulerer derfor spørsmål til egen praksis, undersøker den og gjør eventuelle endringer, samler inn data, tolker dem sammen og samarbeider om å finne svar (Fjørtoft, 2020). Fjørtoft (2020) henviser til Cochran-Smith & Lytle (2009, s. 2) når han skriver at profesjonalisering innenfra er en prosess som har felles konstruksjon av lokal kunnskap som mål. I denne studien erfarte for eksempel flere yrkesfaglærere at skriftlig dokumentasjon fungerte dårlig som grunnlag for vurdering i praktiske ferdigheter. Flere grupper testet ut digitale løsninger som lot elevene dokumentere både kunnskaper og ferdigheter med lyd og bilde. Taus kunnskap gjør seg gjeldende når vi vet mer enn vi klarer å sette ord på skriver Fjørtoft (2020), videre hevder han at profesjonsfelleskap er en gruppe mennesker som har funnet konstruktive måter å være profesjonelt uenige på, og at denne innsikten er spesielt viktig siden lærere i liten grad har muligheter til å observere hverandres undervisning. Eleven er også en aktør i skolen, de vil kunne svare på endringer i klasserommet med motstand: noen lærere i dette prosjektet forsøkte å involvere elevene mer i vurdering, men møtte motstand i klassene (Fjørtoft, 2020, s. 5). Studien konkluderer med at virkelighetsnære historier om typiske dilemmaer i praksis kan skape engasjement, og først når lærere og ledere støter på vanskelige spørsmål trenger man ny teoretisk innsikt. Videre anbefales det at man planlegger for utviklingsarbeidets slutt slik at innsikter og arbeidsmåter forankres i skolen.

Der er ikke bare i Norge det er problemer med skoleutvikling og implementering av reformer. Studien «Engaging with centralised policy initiatives: the Malta experience» som ble gjennomført av Bezzina (2019) som casestudie på fire skoler på Malta adresserer hva som skjer når skolene ikke klarer å bruke de høyt kompetente menneskene internt i skolesystemet. Funnene viser at ledere trenger de rette ferdighetene for å kunne fremme og opprettholde samarbeidet som de nye reformene og politikken understreker. De må også ha tillit til sine ansatte. Tidspress fører til at lederne ikke føler det er tid til utviklingsarbeid da de har mange administrative oppgaver. Dette går ut over deres evne til å støtte de ansatte i endringsprosesser. I USA ble det i et studie brukt forskningsbaserte feedbacker basert på voksnes læring som veilederhjelp til lærere som ikke følte at de klarte å henge med i den raske endringen i skolesektoren (Leggett & Smith, 2019). Her ba en lærer rektor om hjelp fordi hun følte at hun ikke strakk til som leder i klasserommet. Uroen hadde økt og det ødela læringsmiljøet. Rektor observerte undervisningen, og kom med konstruktive tilbakemeldinger og tips til endring. Tilbakemeldingene bygde på meningsfylte sykluser, gitt av en novise av en rektor, og førte til at læreren følte seg støttet og igjen mestret klasseromsundervisningen.

Forskning om skoleutviklingens bærekraft er både knapp (Cohen & Mehta, 2017) og spredt gjennom at studier ofte ikke bygger på hverandres teoretiske rammer eller bruker lignende metoder. Resultatene er derfor vanskelige å sammenligne. Gjennomgangen av tidligere forskning viser at det finnes mange barrierer mot endring og utvikling, men også at studier av skoleutvikling ofte retter seg mot skoleorganisasjonen eller kulturen i skolen. Endringsideen er sjelden satt inn i en kontekst. For å forstå hva LK20 representerer som ide vil jeg i neste kapittel sette den inn i en kontekst, samt gjennomgå noen sentrale begreper den inneholder.

2.1 Fagfornyelsen og LK20

Som mange reformer tidligere kan også LK20 plasseres i en global kontekst der OECD er en av de viktige premissleverandørene. Ludviksen-utvalgets arbeid i forkant av læreplanreformen bygde sitt arbeid blant annet på OECDs rapporter med evalueringer og forslag for norsk skole. Allerede i 2000 fikk den norske skolen økt kritikk etter nedslående resultater i PISA-studien og det skuffende resultatet fikk stor oppmerksomhet i media. Oppfatningen om at Norges utdanningssystem ikke var godt nok deltes av både politikere, lærere og allmenheten. LK06 ble antatt å være mer tilpasset det nye nasjonale systemet for kvalitetsvurdering og nasjonale tester som ble implementert fra 2004. LK06 førte ikke til store strukturelle endringer, men forbindelsene mellom ulike nivå i hele utdanningssystemet ble strengere (Blossing et al., 2014,

s. 41). Kompetansemål ble for eksempel beskrevet som sluttkompetanse på ulike nivå, og det gjorde det lettere å måle sluttkompetansen til elevene gjennom nivåtester. Sosial likestilling som er et viktig mål i norsk etterkrigspolitikk er også sentralt i LK20 og dette kommer til uttrykk i St.meld. nr. 16 (2006-2007). Her blir livslang læring ett av tiltakene for å hindre sosiale forskjeller.

I oktober 2016 ble stortingsmeldingen for fornyelsen av LK06 behandlet. I pressemeldingen skrev kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen: «Jeg er glad for at Stortinget har sluttet seg til en viktig fornyelse av kunnskapsløftet som vil legge grunnlaget for mer og bedre læring» (Kunnskapsdepartementet, 2016). I oppfølgingsdokumentet Meld. St. 28 (2015-2016) blir det presisert at LK06 er for omfattende og heller bidrar til overflatelæring enn ønsket dybdelæring. I LK20 er innholdet i fagene nytt og fornying i læreplan gjelder for grunnskolefag, gjennomgående fag og programfag på både yrkesfag og studiespesialisering. Årsaken til fagfornyelsen er at elever og lærlinger skal lære det som er relevant for samfunn og arbeidsliv, noe som endrer seg raskt med ny teknologi, kunnskap og utfordringer (Meld. St. 28, 2015-2016). I en artikkel presenterer Udir en ny tilbudsstruktur for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Tilbudet utvides fra åtte til 10 utdanningsprogram og det innføres fire nye utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2021). Artikkelen «Makt og innflytelse i prosessen med å endre strukturen i yrkesopplæringen» handler om endringsprosessen i utforming av ny struktur i yrkesopplæringen. Funnene viser at det er stor forskjell på hvordan fagmiljøene har hatt innflytelse i endringsprosessen og at den ikke har fulgt en forutbestemt prosedyre. Tendenser viser at nasjonale myndigheter fristiller seg fra et forpliktende trepartssamarbeid i beslutningsprosessene ved mange anledninger, i strid med Den Internasjonale arbeidsorganisasjon, ILO-konvensjonen (Hansen et al., 2019). Forfatternes erfaringer med at aktørene i yrkesopplæringen ikke systematisk er involvert i endringsprosessene, ble igjen konstatert. Teknologi- og industrifag sine innvendinger ble ikke hørt av hverken Udir eller Kunnskapsdepartementet. De endte opp med enda bredere Vg1, da de ble utvidet med linjene yrkessjåfør og logistikk. Hansen et al. (2019, s. 162) anser dette som et avvik fra kriteriene om relevans og konsistens i yrkesopplæringen.

For å implementere LK20 inn i skolene har Udir opprettet en digital kompetansepakke, en standard som alle skoler kan bruke. Dette er i tråd med OECD sitt forslag om implementeringsstrategi for den norske skolen (OECD, 2019). OECD gir følgende tips for implementering av kompetansemodellen for skoler i Norge:

[...] it brings together the main points for successful implementation in terms of policy design, stakeholder engagement and conducive context, and proposes concrete actions to move forward: clarifying objectives, reviewing policy tools, assigning roles and responsibilities, gathering data for monitoring, designing a communication strategy, and securing resources with a clear calendar. (OECD, 2019, s. 85).

Kompetansepakken for LK20 har betydelig fokus på noen sentrale begreper. I de neste kapitlene vil jeg presentere noen av dem, fordi de viser at læreplanverket ikke er en enkel ide, men sammensatt av flere ideer som har sin egen kontekst og historie. Dette er begreper som informantene blir spurt om i gruppeintervjuene, og det er grunn til å tro at begrepene har betydning for opplevde utfordringer og barrierer i implementeringen av LK20.

2.1.1 Kompetansebegrepet

Kompetansebegrepet er nært knyttet til begrepet kunnskap. Det har gjennom tidene hersket forskjellige filosofiske oppfatninger om hva kunnskap er, og ulike grunnsyn og retninger preger fortsatt dagliglivets, skolens og samfunnets kunnskapsoppfatninger (Hiim & Hippe, 2006, s. 15). Interaksjon med andre i hverdagslivet blir konstant påvirket av vår felles adgang til det sosiale lageret av kunnskap. Dette lageret inkluderer kunnskap om min situasjon og dens begrensninger, og adgangen til dette lageret gjør at man kan plassere individer i samfunnet og behandle dem på rett måte. Berger og Luckmann (2018) hevder at det er det pragmatiske motivet som dominerer hverdagen og det medfører at det er den standardiserte kunnskapen som opptar plass i det sosiale lageret (s. 59). Det vil si at kunnskapen ofte er begrenset til praktiske ferdigheter i rutinemessige handlinger. Hiim og Hippe (2001) presenterer et snevert og et utvidet kunnskapsbegrep hvor utvidet kunnskapsbegrep ikke er helt ulikt det vi finner i LK20. De beskriver at det «innebærer at kunnskap like mye kan betraktes i et prosessperspektiv, at det er snakk om en prosess som stadig utvikler seg i et spenningsforhold mellom praktiske utfordringer, refleksjon over gjennomføring og utvidelse av forståelsen» (s. 29). Kunnskap blir en helhetlig prosess der det ikke er skille mellom handlingsaspektet, forståelsesaspektet og følelsesaspektet (Hiim & Hippe, 2001, s. 29). Illeris (2012) henviser til Polanyis arbeid om taus kunnskap når han skriver om ubevisst læring. Taus kunnskap er også koblet til en helhetlig prosess og dreier seg om at man sitter inne med kunnskap selv om man ikke kan uttrykke den språklig (Illeris, 2012, s. 34). Denne kunnskapen er viktig i yrkesfaglig opplæring da ikke alt kan uttrykkes språklig, for eksempel håndlag med pasienter eller hvor hardt en mutter strammes til.

At vi definerer kunnskap, er ikke nytt for LK20. Det nye kompetansebegrepet er en ide med sin egen historie. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) «Kultur for læring» er det et nytteorientert syn på kunnskap. Kunnskapssamfunnet fremheves og det markeres at kunnskap har økt betydning som ressurs og drivkraft i samfunnsutviklingen (s. 23). Dale (2010) oppsummerer imidlertid denne stortingsmeldingen med at kompetanse er en kombinasjon av kunnskaper og kreativitet, og at det innebærer en evne til å oppdatere seg kontinuerlig (s. 24).

Kompetansebegrepet er forklart slik i LK20: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 28). Karseth m.fl. (2020) skriver at fagfornyelsen viderefører kompetanseorienteringen med kompetansemål i skolefagene uttrykt som læringsutbyttebeskrivelser. Likevel mener de kompetansebegrepet er noe endret da kompetanse under LK06 har blitt forstått som evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver viser elevene kompetanse i konkrete situasjoner (Karseth et al., 2020, s. 29-30).

I læreplanverket overordnet del kapittel 2.2 står det at kompetansebegrepet må forstås før man starter skolens arbeid med læreplaner og vurdering av elevenes faglige kompetanse. Fagenes kompetansemål må ses i sammenheng med hverandre og på tvers av fag. Det vil i praksis si at det krever økt samarbeid mellom lærerne. Kompetansemålene må også forstås i lys av formålsparagrafen og de øvrige delene av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.1.2 Dybdelæring

Dybdelæringsbegrepet blomstret opp etter at Ludviksen-utvalget kom med sin utredning om fremtidens skole i 2014: «Endringene i samfunnet og kunnskapsutviklingen skjer i et stadig høyere tempo. Dette er ikke nytt, men det stiller økte krav til endring av kompetanser, både for enkeltindividet, for samfunns- og arbeidslivet, og for skolen» (NOU 2014:7, s. 7). Begrepet ble også viet mye plass i utredningen et år senere, hvor det fremkommer at det sentrale poenget med kompetanse er anvendelse, en evne til å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver (NOU 2015:8, kap. 2).

At elever og lærlinger oppnår dybdelæring er en hovedintensjon med LK20. Udir definerer begrepet slik: «Dybdelæring er å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det

du har lært i nye situasjoner. Dybdelæring er altså mer enn faglig fordypning» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Forfatterne av artikkelen «Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger» skriver at utfordringen for arbeid med dybdelæring i skolen er at det er flere oppfatninger om hva begrepet betyr og hvordan skolen skal legge til rette for dybdelæring (Gilje et al., 2018).

Fullan m.fl. (2018) utforsker og beskriver begrepet «deep learning». I deres praktiske fremstilling av gjennomføring av dybdelæring i skolen, betraktes både elever, lærere, ledere, foreldre og andre aktører som lærende. Målet for dybdelæring er de globale kompetansene, de seks C-ene: kreativitet, kommunikasjon, kritisk tenkning, medborgerskap, samarbeid og karakter (min oversettelse, Fullan et al., 2018, s. 10). Forfatterne hevder at dybdelæring kan endre læringsutbyttet radikalt ved å fokusere på personlige og kollektive meningsfulle anliggender, det innebærer dypdykk i emner og temaer som for alltid vil forandre rollene til elever, lærere, familier og andre (Fullan et al., 2018, s. 15). De hevder det forandrer hele skolesystemet, er krevende og representerer motkultur til mer tradisjonell skole. I dette perspektivet betyr det en omfattende endring i norsk skole og dermed en endring for de som jobber der.

Kvalifiseringen til yrkeslivet handler derfor om nødvendig oppdatering og utdanning for å holde seg oppdatert på endringer i skolesektoren (Fullan et al., 2018; Mausethagen & Smeby, 2017). For yrkesfaglærere innebærer dette også oppdatering på yrkene de underviser i. Det innebærer en ny rolle for læreren og et syn på læring som et komplekst fenomen. I dybdelæring bruker lærerne sine kunnskaper og ekspertise for å engasjere elevene og støtte læring på nye og ulike måter. Det oppstår da nye relasjonsformer. Etter hvert som elevene mestrer læringsprosessen, endres lærerens rolle gradvis fra en som strukturerer læringsoppgaver til en som gir underveisvurderinger, som igjen bidrar til å aktivisere den neste læringsutfordringen. Ingen metodikk fungerer i enhver situasjon, men en kan se på læreren som aktivitør, kulturbygger og samarbeidsleder (Fullan et al., 2018, s. 101).

Fullan et al. (2018) henter begrepet *aktivitør* fra Hatties analyser over effekten av ulike faktorer i undervisning og læringsstrategier på elevenes læring (henvist i Fullan et al., 2018, s. 101). I følge Fullan et al. fant Hattie at det å være aktivitør er tre ganger mer effektivt enn å være «guide on the side», eller tilrettelegger. Denne strategien er mer hensiktsmessig enn «kateterrollen» som tradisjonelt har vært mest vanlig i norsk skole. Som aktivitør har læreren en stor pedagogisk

verktøykasse og kan bidra med tenkeverktøy og spørsmål som etablerer stillaser for læring (Fullan et al., 2018, s. 102). Lærere spiller en viktig rolle i arbeidet med å skape en kultur som verdsetter og bygger på elevenes interesser. Mestring er viktig, spesielt for de som presterer dårlig på skolen. «[...] tiltakene er ofte kjedelige, irrelevante og utgjør en konstant påminnelse om manglende mestring» (Fullan et al., 2018, s. 103).

2.1.3 Yrkesretting og tverrfaglighet

Udir skriver at «Yrkesretting og relevans i fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram kan øke elevenes motivasjon for faget, og gi mer helhet og sammenheng for både lærere og elever» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Yrkesretting kan gjøre undervisningen mer relevant for elevene mens de er i skolen ved å se nytteverdien av fagene på sikt i arbeidslivet. Det gir mer sammenheng og helhet i opplæringen. Et resultat av systematisk og langsiktig arbeid med yrkesretting kan bidra til økt kvalitet av opplæringen og øke gjennomføringen, skriver Udir. Samarbeid mellom programfaglærere og fellesfaglærere gir fagstoff og læringsmetoder relevans både for programfag og for yrkesutøvelsen til eleven, men for å lykkes er det viktig at elevene forstår hvordan fellesfagkompetanse kommer til nytte i programfagene og arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Dahlback et al. (2019) belyser i sin artikkel «Yrkesfaglig lærerkompetanse i brede utdanningsprogram» de kompetanseområder en yrkesfaglærer trenger for å undervise i brede yrkesfaglige utdanningsprogram med tidlig yrkesspesialisering. Koherens, profesjonsretting, yrkesspesialisering, helhetlig lærerkompetanse og praktiske ferdigheter er essensielle begreper for hvilken kompetanse som kreves for å undervise, men forfatterne hevder det er forsket lite på hvilken kompetanse yrkesfaglæreren konkret trenger. Koherens mellom pedagogikk, yrkesdidaktikk og praksisfelt må styrkes, og det argumenteres for behov for lærerkompetanse ut over eget fagbrevområde. Det konkluderes med et stort behov for etter- og videreutdanningstilbud for yrkesfaglærere i hvordan yrkesspesialiseringen bør gjennomføres i brede utdanningsprogram. Kompetanse i analyse av læreplaner opp mot faktiske behov i samfunnet og elevers interesser og utdanningsplaner, er også nødvendig. Funnene viser at det ikke er mulig å gi en yrkesrelevant opplæring uten denne yrkesdifferensierte og yrkesdidaktiske kompetansen. Det anbefales også at det kommer krav til at lærere som skal undervise på brede Vg1-fag har et fag- eller svennebrev, og yrkeserfaring fra ett eller flere av yrkene som inngår i utdanningsprogrammet (Dahlback et al., 2019, s. 22-23).

Tverrfaglige tema beskrives i Meld. St. 28 (2015-2016) som tema som inngår i flere fag og som skal prioriteres spesielt. Det legges til grunn for de prioriterte temaene, at de skal være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid. Ut fra dette framheves temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Videre står det i Meld. St. 28 (2015-2016) at arbeidet med de tverrfaglige temaene «skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag og samtidig gi en helhetlig forståelse av temaene. Temaene skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid, og de skal være et felles anliggende for skolen» (s. 7). Karseth m.fl. (2020) mener at slik blir de tverrfaglige temaene også satt i sammenheng med andre intensjoner, som å bidra til verdiløftet ved å styrke sammenhengene mellom formålsparagraf, ny overordnet del og læreplaner i fag (s. 32). Det er grunn til å tro at dette oppleves som et problem, da lærere på den ene siden skal jobbe spesialisert og differensiert i fagene, og på den andre siden skal jobbe tverrfaglig knyttet til samfunnsutfordringer.

Hiim (2013) beskriver utfordringer i felles programfag, og de dreier seg om inndelinger i fag som oppfattes som fremmede og uhensiktsmessige i yrkesopplæringen. Enkelte planer og fag er dominert av bestemte yrker, og en betydelig utfordring er knyttet til om elevene skal gis en obligatorisk innføring i alle eller storparten av yrkene i opplæringen som er knyttet til elevens yrkesvalg. Det er også knyttet utfordringer til uklare føringer for å velge konkret yrkesfaglig innhold og manglende fokus på arbeidspraksis. De store utfordringene i LK06 viser at man ikke har klart å fullføre bevegelsen mot et mer pragmatisk, kritisk kunnskapsbegrep med sterkere vekt på yrkes- og praksisforankring og et hensiktsmessig rom for medvirkning og lokal tilpasning (Hiim, 2013, s. 103). LK20 legger nå klare føringer for tilpasset opplæring, fagets relevans og sentrale verdier i opplæringen.

2.1.4 Kvalitet

Kvalitet ser ut til å kobles opp mot læreres kompetanse i den nye læreplanen LK20. Udir presenterer på sin nettside under fanen «kvalitet og kompetanse» *profesjons- og organisasjonsutvikling* som kompetanse, og *verktøy* for måling av kvalitet. Under fanen *profesjons- og organisasjonsutvikling* finner vi videreutdanning, kompetansepakker og systematisk kvalitetsutvikling. Ekstern vurdering, tilstandsrapport, ståstedsanalyser og brukerundersøkelser ligger under fanen *verktøy*. Læreres kompetanser ser derfor ut til å kunne måles gjennom disse verktøyene.

Kvalitetsbegrepet har også sin historie, og ifølge Kristin Clemet la Utdannings- og forskningsdepartementet i 2003 frem den første Kompetanseberetningen for Norge, og temaene var livslang læring og læring i arbeidslivet (Forskningsdepartementet, 2005, s. 3). Det ble konkludert med at medarbeiderne i undervisningssektoren hadde svakere lærevilkår enn man kunne forvente og skoler var i mindre grad lærende organisasjoner enn andre organisasjoner. Kompetanseberetningen av 2005 fulgte opp dette ved å ta for seg skolen som lærende organisasjon (Forskningsdepartementet, 2005). Clemet (2005) skriver at det er «spesielt viktig at nettopp skolene evner å ta i bruk, forvalte og utvikle kompetansen til lærerne» (s. 3). Kvalitetsbegrepet har røtter fra LK06 og det ser fortsatt ut som at kvalitet handler om læreres evne til utvikling og omstilling. Det ser også ut for at kvalitet kobles til evaluering og eksamen. I Meld. St. 20 (2012–2013) «På rett vei» presenterer regjeringen tiltak for en mer yrkesrettet og praksisnær opplæring, som skal gi solid kompetanse og bedre forutsetninger for å fullføre videregående opplæring. Målet er å styrke kvaliteten i hele grunnopplæringen.

Artikkelen «Kvalitet i yrkesutdanningen - Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen» argumenterer for at fag- og yrkesdidaktisk kunnskap best kan utvikles gjennom systematisk praktisk utprøving, endring og refleksjon sammen med kollegaer, elever og andre samarbeidspartnere. Forfatterens oppsummering viser at det foreligger noen hindringer for yrkesforankring og kvalitet i opplæringen. En av de er at læreplanene er diffuse og splitter opp yrkeskunnskapen i konstruerte skolefag. Læreplanene og vurderingsordningene i fellesfagene stimulerer ikke til yrkesforankring. Rammebetingelser for timeplaner og lærerressurser hindrer samarbeid mellom lærere og yrkesforankring av fellesfag blir ofte ikke stimulert av skoleledelsen. Samlet gir dette et dystert bilde av kvaliteten (Hiim, 2015).

Jeg har nå presentert noen av ideene knyttet til begrepene i LK20 og jeg vil nå presentere teori som kan forklare mer om deres translasjon inn i klasserommet. Jeg presenterer organisatoriske og individuelle teoretiske perspektiver som kan åpne for å studere hvilke utfordringer og barrierer yrkesfaglærere og fellesfaglærere kan møte i translasjon av LK20 som ide.

3 Teori

Det er flere perspektiver som kan brukes for å forstå hvordan LK20 oppstod, hvordan den lokalt blir oversatt og til slutt omsatt til praktisk arbeid i klasserommet. Jeg har valgt å bruke det nyinstitusjonelle perspektivet med vekt på konseptet translasjon, eller oversettelse. Reformideer sirkulerer globalt og trekkes ned politisk i land før de sendes ut som reformer (Røvik, 2015). Oversettelse skjer gjerne gjennom utviklingsarbeid i skolen, og som teoretisk rammeverk knyttet til denne endringen bruker jeg Lewins modell for forandring. I enhver skole er det en skolekultur og jeg vil i denne teksten bruke Hargreaves restrukturering som teori knyttet opp mot samarbeid. Sentralt i denne teorien er en omdefinering av regler, roller, ansvar og relasjoner. Etersom det er lærerne som skal utføre LK20 i klasserommet har jeg valgt Illeris sin modell om læringens prosesser og dimensjoner. Modellen benyttes gjerne i voksnes læring. I alle disse forhold, og på alle nivå, kan det søkes etter barrierer mot endring. Kapitlet skrives ut fra makro til mikronivå, fra globale ideer til oversettelse i klasserommet.

3.1 Nyinstitusjonell teori

Institusjonell teori vokste frem i flere varianter i slutten av 1800-tallet innenfor emnene nasjonaløkonomi, sosiologi og statsvitenskap. Den har røtter fra blant annet Weber, Durkheim og dels i fenomenologien gjennom Berger og Luckmann (Eriksson-Zetterquist, 2009, s. 7). Eriksson-Zetterquist (2009) skriver: «Den sentrale tanken innen institusjonell teori er at institusjoner vokser frem når mennesker konstruerer sin sosiale virkelighet» (min oversettelse, s. 7). Det er flere retninger innenfor institusjonell teori, men i denne studien ligger nyinstitusjonalismen til grunn for å forstå at skolen som organisasjon ikke er en isolert enhet, men at den er utsatt for press fra sine institusjonelle omgivelser og at den beveger seg i et organisasjonsfelt der den blir påvirket av aktører, normer og ideer.

Nyinstitusjonalismen oppstod på slutten av 1970-tallet. Den fokuserer mer på sektorer, legitimitet, utadvendthet og praktisk handling enn institusjonalismen som var mer fokusert på den enkelte organisasjon, på særinteresser, lokalsamfunnet og engasjement (DiMaggio & Powell, 1991, s. 13). Meyer og Rowan (1977) hevder at organisasjoner må leve opp til modernitetsnormer om kontinuerlige framskritt, fornyelse og rasjonalitet i tillegg til å være effektive. Hatch (2004) viser til at omgivelser kan stille krav til organisasjoner på to måter. For det første stilles det tekniske og økonomiske krav som fører til at organisasjonen må produsere og bytte varer og tjenester på et reelt eller illusorisk marked. For det andre kan det stilles sosiale

eller kulturelle krav som gjør at de må spille bestemte roller i samfunnet, og etablere og opprettholde en viss ytre fasade (Hatch, 2004, s. 101-102). Økonomiske insentiver og læreres arbeidstidsavtale er eksempel på tekniske og økonomiske krav. Skolen skal produsere god fremtidig arbeidskraft så billig som mulig. I tillegg har skolen mange funksjoner som for eksempel å bidra til danning og sosial integrering. Når det gjelder å forsyne samfunnet med fremtidig arbeidskraft så kan elevenes kompetanse ses som et slags produkt i sammenhengen, der deler av de reformene skolen gjennomgår tar sikte på å endre innhold og metoder for å fremstille et så treffsikkert «produkt» som mulig. Selznick hevder at organisasjoner ikke bare tilpasser seg sin interne gruppers aspirasjoner, men også til det eksterne samfunnets verdier (henvist i Hatch, 2004, s. 102). Scott forsøker å beskrive prosessene som gjør handlingsmønstre og organisasjoner til institusjoner gjennom begrepet institusjonalisering: «den prosessen der handlinger gjentas og tilordnes ensartet mening av en selv og andre» (henvist i Hatch, 2004, s. 103).

Den skandinaviske nyinstitusjonalismen skiller seg fra den amerikanske ved at oppmerksomheten i større grad er rettet mot ideenes mottaksside, det vi si organisasjoner og de prosesser som utløses og spilles ut i møtet mellom reformideer og den enkelte virksomhet sine tradisjoner. Man er opptatt av hva som skjer med virksomheten og hva som skjer med ideene som følge av slike «møter» (Røvik, 2007, s. 37-38). Dette teoretiske rammeverk brukes i denne studien for å forstå hvordan globale idéer med for eksempel røtter i OECD reiser, fanges opp og oversettes av nasjoner for å ende opp som reformer, slik som LK20, og gi virkninger inn i lokale endringsprosesser, der lærere kan oppleve barrierer.

3.1.1 Reformideer og spredning i norsk skole

Spredning av ideer er et sentralt begrep innen nyinstitusjonell teori og kort definert handler det om at institusjonaliserte elementer i enkelte organisasjoner spres som ideer. Disse ideene blir betraktet som riktige, tilstrekkelige, rasjonelle og nødvendige og det blir derfor viktig at organisasjoner innlemmer dem for å fremstå som legitime (Sahlin & Wedlin, 2008, s. 218). Røvik (2015) bruker konseptene ideer i spredning, men kaller det i sine studier for reformideer.

Selv om det har vært flere reformer og endringer i norsk skole, er høy reformaktivitet likevel ikke et typisk norsk fenomen. Det er snarere et globalt fenomen som preger de fleste samfunnsområder og alle typer organisasjoner: både forretninger, foreninger og forvaltninger (Røvik, 2015, s. 14). Czarniawska og Sevon (2005) beskriver denne typen reformideer som

mål- og resultatstyring, flatere organisasjonsstrukturer og leanbasert organisering. Et annet kjennetegn ved reformideer er at de har kraft til å utløse reformer (henvist i Røvik, 2015, s. 14). En reform kan ha varierende omfang, fra en mindre reform på en enkelt skole, til en mer omfattende reform initiert av sentrale skolemyndigheter (Røvik, 2015, s. 14). Røvik griper mangfoldet av forandringstrykket i skolesektoren ved å grovdele i tre hovedtyper: utdannings- og læreplanreformer, lokale skoleutviklingstiltak og reformer som indirekte berører skolefeltet.

Mange assosierer reformer i skolen til utdannings- og læreplanreformene og dette er *den første* hovedtypen av forandringstrykket i skolesektoren. Disse omhandler skolens organisering, struktur og innhold og er initiert politisk. Siden disse har fått så stor oppmerksomhet avspeiler det et samfunn med høy politisk legitimitet. Måten de blir til på bidrar også til dette da det er brede utvalg med i arbeidsprosessen. Her deltar både regjering, storting, politiske partier, læreres fagorganisasjoner, elevorganisasjoner og forskere. Når så reformene blir vedtatt får de gjerne en form av samfunnsmandatet til skolen og blir en slags kontrakt mellom samfunn og skole (Røvik, 2015, s. 15). Hatch (2004) påpeker at sosial legitimitet, som for eksempel skapes gjennom en samfunnskontrakt, er en ressurs i organisasjoner som åpent system. De er ikke bare avhengig av materielle ressurser, arbeidskraft, kunnskap og utstyr, men de er også avhengige av å være akseptert i det samfunnet de fungerer i (s. 103-104). Å oversette reformer inn i skolen blir derfor viktig både for å få til endring, men også av legitimitetsgrunner. Reformen blir i tillegg nedfelt i lover og forskrifter og får dermed også en rettslig status. Nettopp dette rettslige kravet bidrar til implementeringen av læreplanene (Røvik, 2015, s. 15). Her bidrar både Udir, fylkeskommunene, kommunene og skolene.

En ide som reiser må ifølge Sahlin og Wedlin komme i en slags forpakning eller som en mal (s. 230). LK20 har som vi har sett hatt mange slike innpakninger og for å få ideen helt inn i klasserommet er det utarbeidet en kompetansepakke for implementeringen (Utdanningsdirektoratet, 2019b), og skolene blir fulgt opp i gjennomføringen. Dette er, som beskrevet i kapittel 2.1 «Fagfornyelsen og LK20» i tråd med OECD sitt forslag om implementeringsstrategi for den norske skolen (OECD, 2019).

Den andre grovinndelte hovedtypen er lokale skoleutviklingstiltak. Skoleutvikling er, her sitert fra Dalin (1986): «systematisk, vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsene og andre relaterte forhold i en eller flere skoler med det siktepunktet å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt» (Dalin, 1986, s. 36). Røvik (2015, s. 21) viser til at innholdet i

skoleutviklingsprosjektene ofte er styrt av ideer og innhold i læreplaner, og at det har hatt en økende tendens etter Mønsterplan for grunnskolen (M-74). For eksempel ble det etter LK06 en økning i prosjekter innenfor ledelse, IKT og pedagogiske metoder i klasserommet. I de senere år har det vært et uttrykk for globale ideimpulser gjennom økt fokus på sammenlikning av land, handel på tvers av land, globalt medborgerskap i skolen gjennom for eksempel FNs bærekraftsmål og at vi skal utdanne fremtidig arbeidskraft til et globalt marked. Hvilken arbeidskraft som trengs i fremtiden vet vi ikke, så LK20 legger opp til innovasjon, kreativitet, kritisk tenking og problemløsning. I tillegg vektlegges livslang læring og omstillingsevne.

Det finnes to konkurrerende læresetninger om hvor initiativene til skoleutviklingsprosjekter kommer ifra. Den ene modellen kalles bottom-up der endringskraften kommer fra de lokale grasrøttene. Denne modellen antas å ha bedre forankring, større motivasjon og større sannsynlighet til å løse ekte lokale utfordringer. Den andre doktrinen, top-down, har motsatt retning og vektlegger en initiering fra skolemyndigheter (Røvik, 2015, s. 22). Det er sistnevnte som skjer ved LK20 da det er Udir som står bak kompetansepakken til skolens ansatte. Et mulig biresultat av sentralt styrt utviklingsprosjekter er at skolene blir mer endringsorienterte. De ansatte blir mer åpen for, og oppmerksomme på, ideer som ikke kommer fra sentrale myndigheter, og resultatet er at det man egentlig ønsket implementert ikke blir det. Røvik (2015) viser til tre mekanismer som har betydning for å vri innholdet i prosjektene. Det første er at de ansatte får mulighet til å ta opp et bredt spekter av lokale problemer. Det andre er at ideene blir tolket og oversatt lokalt og kan ende opp som noe ganske annet enn det sentrale myndigheter hadde sett for seg. Den tredje mekanismen er mulighet for å importere alternative ideer og oppskrifter. Ved bruk av eksterne konsultentselskaper, eller samarbeid med høyskoler/universitet (for eksempel Skolebasert Kompetanseutviklingsprosjekt (SKUP)), vil dette kunne øke.

Den tredje hovedtypen er reformer som indirekte berører skolefeltet. Den mest betydningsfulle i moderne tid er kommunereformen. Man har her tatt grep for å avbyråkratisere og effektivisere kommunene gjennom å fjerne vertikale hierarkiske nivåer og nedbygging av de gamle kommunale fagetater. Disse har blitt erstattet av tjenesteproduserende virksomheter med tydeligere resultatansvar (Røvik, 2015, s. 23). I fylkeskommunene er det utført samme operasjoner, og mange fylkeskommuner er nå slått sammen.

3.1.2 Translasjon/oversettelse

Translasjon er et nøkkelkonsept for å forstå endring i en institusjon (Czarniawska & Sevón, 1996, s. 7). Sahlin og Wedlin foreslår å bruke begrepet translasjon heller enn diffusjon ettersom sistnevnte er ansett som en fysisk prosess (2008, s. 224). Translasjon har flere meninger knyttet til seg, men noen kan bare fremkalles i hverdagslivet. Det innebærer derfor både en bevegelse og en transformasjon, det vil si at noe må bevege seg inn for så å skape en endring, som for eksempel med LK20 og endring i klasseromspraksis. Sahlin-Andersson beskriver translasjon som en «editing prosess» for å forklare hvordan ideer blir overført, transponert og transformert mens de sirkulerer (henvist i Sahlin & Wedlin, 2008, s. 225). Oversettelses sosiologi ble utviklet som en egen retning innenfor translasjonsteori i Skandinavia. Dette er en alternativ måte å forstå forandringer på gjennom endringer som avhenger av ideer og mote, og for å forstå hvorfor noen organisasjoner endrer seg og andre ikke (Eriksson-Zetterquist, 2009, s. 127). Eriksson-Zetterquist (2009) henviser til Czarniawska og Sevón når hun sier at ordet oversettelse betyr at noe (ikke bare ord) flyttes til et annet sted, og det utelukkes ikke at det har blitt forandret i prosessen. I denne prosessen kommer det som skal oversettes til å omformes av den spesifikke sammenhengen der det skal anvendes. Fokuset er tilpasning og omforming av idemessig og materielle objekt heller enn å motta, ta avstand fra eller akseptere ideene (Eriksson-Zetterquist, 2009, s. 128). En ide oversettes til et objekt, som igjen oversettes til en handling som blir oversatt, gjentatt og stabilisert. Slik sirkulerer ideer rundt i verden (Eriksson-Zetterquist, 2009). Dette betyr at LK20 må materialiseres og objektiveres før lærerne kan omsette den i praksis. Translasjon av ideer må også ha fokus på oversetterne, de aktørene som formidler ideer mellom ulike kontekster (Røvik, 2007, s. 256). Sahlin og Wedlin sier at de som sirkulerer ideer tradisjonelt har blitt kalt transportører, men uttrykker at dette begrepet gir en for passiv assosiasjon da «they teach, more or less directly, other organizations how to act in order to be acknowledged as legitimate» (henvist i Sahlin & Wedlin, 2008, s. 229). I følge Røvik (2007) er oppfatningene motstridende når det gjelder hvilken rolle translatøren bør spille. På den ene siden er det de som hevder at de bør være så usynlige som mulig og bare reprodusere ideer. På den andre siden mener noen at dette fører til at oversetterens betydning blir oversett (s. 256). Udir har i forbindelse med LK20 laget en nettmodul for hjelp til translasjon i skolene, men det er opp til skolene hvordan nettmodulen anvendes.

To begrep kan forklare hva som skjer ved en forandring: imitasjon og redigering (Eriksson-Zetterquist, 2009, s. 132). Røvik (2007) har fire oversettelsesregler: kopiering, tillegging, fratrekking og omvandling. Virkningene av å anvende hver av disse reglene kan innplasseres

på et kontinuum fra ingen til svak omforming, til betydelig omforming av det som oversettes. Reglene kan sånn sett summeres under tre omformingsmoduser (s. 307):

- Den reproduserende modus (kopiering)
- Den modifierende modus (adding og fratrekking)
- Den radikale modus (omvandling)

Begrepet *kopiering* brukes ofte synonymt med reproduksjon og duplisering. I denne sammenheng betyr det å hente ut en praksis fra en kontekst og gi den en idemessig representasjon for så å sette den i en ny organisatorisk kontekst slik at praksisen gjenskapes, det vil si med få endringer (Røvik, 2007, s. 308). Når det legges til elementer til en idemessig representasjon menes *adding*. Med *fratrekking* menes det motsatte, at man trekker i fra noen elementer når den skal oversettes og overføres til en ny organisasjonskontekst (Røvik, 2007, s. 311). Ved *omvandling* menes det her en grunnleggende endring av en praksis eller ide, gjerne både i form og innhold. Ideen eller praksisen fremstår da som en lokal innovasjon (Røvik, 2007, s. 315). Translasjonsprosessen er særdeles viktig å studere nærmere for å forstå hvorfor noen skoler lykkes med implementering og institusjonalisering av nye reformer, mens andre ikke gjør det. Både innebygd i de selve ideene, eller i mangel på kunnskap om ideene, samt i oversettelsesprosessen finnes potensielle kilder til barrierer mot endring. Det finnes modeller på hvordan organisatorisk læring kan skje (se kapittel 3.4.1 Lewin og 3.5. Illeris), samt forklaringer på hvilke hindringer som kan oppstå, men siden translasjon skjer i møtet mellom reformene og de lokale aktører som skal sette reformen ut i livet kan man også tenke seg at barrierer oppstår av både generelle og lokale grunner.

3.3 Skolen som organisasjon

Skolen er en kompleks organisasjon. Det komplekse og mangeartede ved organisasjoner innebærer at de perspektivene en gjør bruk av vil påvirke ens oppfatning av virkeligheten. Å fokusere på bestemte aspekter er det samme som å se bort i fra andre. Et mangfoldig perspektiv vil derimot også kunne by på problemer da ulike teorier bygger på forskjellige grunnantakelser (Hatch, 2004, s. 22). Jeg vil i den videre teksten drøfte sentrale aspekter innen skolekultur som har betydning for det analytiske perspektivet i denne oppgaven opp mot implementering i skolen, og hvilke utfordringer og barrierer yrkesfaglærere og fellesfaglærere kan møte i translasjon av LK20.

3.3.1 Skolekultur

En kilde til forming av skolen og med betydning for gjennomføring og utfall av skoleutviklingsprosesser, ligger inne i organisasjonen, nemlig de ansatte (Hatch, 2004, s. 225). Før man blir medlem av en organisasjon er man påvirket av familien, nærmiljøet, andre arbeidsgivere og utdanning, og dette har formet holdninger, atferd og identitet hos det enkelte individ. De fleste definisjonene på kultur refererer til noe som er felles for gruppemedlemmene, eller noe som de er sammen om: meninger, grunnantakelser, forståelser, normer, verdier og kunnskaper (Hatch, 2004, s. 230). Normer og verdier i norsk skole er godt nedfelt i Opplæringsloven og reformene, likevel vil kulturen være forskjellig på ulike skoler, de har sin egen skolekode. Skolen er gjerne delt inn i ulike avdelinger eller fagseksjoner og vil derfor ha opphav til ulike subkulturer. Hierarkiske subkulturer innenfor skoleverket er vanlig da man tradisjonelt har hatt en hierarkisk inndeling av personalet med rektor, mellomledere og lærere nederst. Hatch (2004) beskriver at det å ha felles kultur betyr at hvert medlem deltar i og bidrar til de generelle kulturmønstrene, men hver enkelt bidrar ikke med det samme og opplever ikke det samme (s. 230). Innenfor fag vil lærere kunne trekkes mot andre «som er lik seg selv» og danne subkulturer der. På denne måten vil en kunne ha et rikt mangfold i samme skole.

Sosiologen Hargreaves (1996) benytter et kulturperspektiv for å forklare hvordan skolekultur og lærerkultur reagerer på det han beskriver som en restrukturering av skolen (s. 7). Individualisme, isolasjon og privatisering utgjør en spesiell form for undervisningskultur, men det finnes også andre lærerkulturer som har betydning og innvirkning på læreres arbeid. Disse danner en kontekst der nærmere bestemte undervisningsstrategier utvikles, opprettholdes og prefereres over tid. Begrepet yrkeskultur i skolesammenheng omfattes av slike «overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på i et lærerkollegium der alle har måtte forholde seg til samme krav og begrensninger over lengre tid» (Hargreaves, 1996, s. 172). Kulturen bærer gruppens historisk genererte og kollektivt aksepterte løsninger videre til nye og uerfarne medlemmer, og på denne måten utgjør den et rammeverk for læringen som skjer i yrket (Hargreaves, 1996, s. 173). Det å jobbe i lærerteam vil gjennom dette føre til ulikheter innad i skolen. Mange lærere er organisert i team, så en nytilsatt på yrkesfag vil derfor ikke få samme opplæring som en nytilsatt på realfag. Caspersen (2011) finner støtte for antagelsen sin om at lærere som underviser i samme fag på en skole er mer like hverandre enn de er lik andre lærere ved skolen. Dette kommer frem i en rapport bygd på data fra den norske delen av OECDs lærerundersøkelse TALIS (Teaching and learning international survey), som NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) gjennomførte i 2008

på oppdrag fra Udir. Rapporten er et forsøk på å belyse betydningen av skolekultur for elevenes læring. Med skolekultur menes i denne rapporten lærernes undervisningsformer, miljøet ved skolen og i klassene, og hvordan skolen ledes. Forfatteren sier videre at forklaringen kan være at det er en *fagkultur* innad i skolen, mer enn det er en skolekultur (Caspersen, 2011, s. 32).

Om vi ønsker å forstå hva lærere gjør og hvorfor, må vi forstå den yrkeskulturen læreren er en del av (Hargreaves, 1996, s. 173). Lærerkulturen har to viktige dimensjoner. *Innholdet* består av holdninger, verdier, overbevisninger, vaner, antakelser og måter å gjøre ting på som en bestemt gruppe lærere, større eller mindre, er felles om. Det er «slik gjør vi det hos oss» og viser innholdet i læreres meninger, ytringer og handlinger (Hargreaves, 1996, s. 173). *Formsiden* består av relasjonsmønstre og samværsformene mellom kulturmedlemmene. Det er her endringer i læreres overbevisninger, verdier og holdninger skjer gjennom at kulturformen av kulturinnholdet blir realisert, reproduisert og redefinert. Endring kan være betinget i tidligere endringer i relasjoner mellom kollegaer, så for å forstå formsiden må man også forstå hvilke begrensninger og muligheter som gjelder endringer i skolen og utvikling av lærerarbeidet (Hargreaves, 1996, s. 173-174).

Hargreaves (1996) foreslår fem former for lærerkulturer: individualisme, samarbeid, påtvungen kollegialitet, balkanisering og restrukturering. Sistnevnte hevder han selv er mer i tråd med den postmoderne verdens krav og utfordringer. Det er restrukturering jeg har valgt som teoretisk analyseredskap i denne teksten siden den passer godt til reformarbeid og læreprofesjonen, som er underlagt verdens krav og utfordringer. Restrukturering omfatter skolebasert ledelse, større frihet i valg av skole for elevene og utvidet myndighet til lærere. Tanken bak restrukturering var å respektere og støtte opp om læreres faglige evne til selv å bestemme hvordan de i sitt arbeid kunne virke til det beste for lokale og statlige mål, samtidig som lærere da ville stå ansvarlig for sine avgjørelser. Restrukturering har på få år blitt ett kjent ord, men som mange andre sirkulerende ideer er betydningsinnholdet varierende, motstridende og uklart definert (Hargreaves, 1996, s. 250). Hargreaves viser til (NREST) og Lieberman for å beskrive restrukturering og skriver at det har som «siktemål å skape skoler som i større grad er sentrert om elevenes behov for aktive, erfaringsbaserte, samarbeidsorienterte og kulturnære læringsmuligheter, som støtter opp om den enkeltes anlegg og læringsmåter» (Henvist i Hargreaves, 1996, s. 150). Ved bruk av restrukturering prøver man å skape slike læringsmuligheter og man henter energi fra kollegiets felles kunnskapssøking. Det

«gjennomføres av genuint resultatansvar og styres av felles beslutningsprosesser» (Henvist i Hargreaves, 1996, s. 151).

Sentralt grunnleggende for restrukturering er en omdefinering av regler, roller, ansvar og relasjoner for elever, lærere og ledere i skolen (Hargreaves, 1996, s. 251). Hvis det handler om å omforme maktforholdene i skolen skulle vi vente at lærernes arbeidsforhold ble organisert etter prinsipper om samarbeid og kollegialitet, og ikke hierarki og isolasjon. Samarbeid er sentralt både mellom lærere, mellom lærere og ledere, elever, foreldre og samfunnet omkring skolen. I postmoderne tid er behovet for innsikt, analyse, utvikling og endring økende både i utdanningsområde og andre steder. Hargreaves (1996, s. 255-257) foreslår noen prinsipper ved samarbeid for skoleutvikling innenfor konteksten restrukturering:

- *Moralsk støtte.* Samarbeid styrker beslutsomheten og den enkelte får dele sin sårbarhet med andre. Det følger alltid nederlag og frustrasjoner med endring.
- *Økt effektivitet.* Aktiviteter samordnes og ansvar fordeles og en unngår at flere gjør det samme, eller at noen blir overflødige.
- *Kvalitetsøkning.* Samarbeid gir bedre undervisning og bedre læring for elevene. Oppmuntrer til å våge mer, gir mangfold i undervisning og økt følelse av å oppnå noe. Lærere opplever trygghet gjennom positiv oppmuntring og tilbakemelding.
- *Mindre overbelastning.* Samarbeid gjør at en kan dele belastningene i den økte endringstakten.
- *Kontekstuell visshet.* Samarbeid fører til mindre usikkerhet og overdreven skyldfølelse som ellers gjennomfører lærerarbeidet ved å etablere felles område for hva som er rimelig å oppnå. Skaper kollektiv profesjonell trygghet som hjelper lærere til å motstå tendenser til å bli avhengige av feilaktige vitenskapelige «sannheter» om hva som er effektiv undervisning og skole. Samarbeid erstatter slike uriktige vitenskapelige eller yrkesmessige sannheter med den kontekstuelle visshet som ligger i den profesjonskunnskapen kollegiet i fellesskap har tilegnet seg.
- *Politisk trygghet.* Samarbeid kan gjøre lærere i stand til å samhandle tryggere og mer selvsikkert med omliggende systemer og skaper sikkerhet nok til å motta innovasjon utenfra, klokskap nok til å utsette dem og moralsk støtte til å avvise dem ved behov. Slik sett kan dette også dempe virkninger av intensivering og overbelastning.

- *Økt evne til refleksjon.* Lærere får reflektere over egen praksis ved dialog og handling som gir mulighet til tilbakemelding og sammenlikning. Andre blir speil for egen praksis, det gjør at en begynner å reflektere over praksisen og reformulerer den kritisk.
- *En mer lydhør organisasjon.* Samarbeid forener lærernes samlede kunnskap, ekspertise og evner, og gjør dem i stand til å reagere raskt på endringer i omgivelsene. Ved samarbeid i omgivelsene vil dessuten reaksjonsevnene til å fange opp endringer gå enda raskere.
- *Læringsmuligheter.* Samarbeid øker mulighetene for å lære av hverandre på tvers av klasser, fagreferanse og skoler. Samarbeid er en kraftfull kilde til læring og utvikling i yrket. I samarbeidsorienterte organisasjoner er helheten større enn summen av delene.
- *Kontinuerlig utvikling.* En oppmuntring til å se endringer som en prosess av kontinuerlig utvikling heller enn en jobb som må gjøres. Prosessen betyr streben etter stadig større dyktighet på den ene siden og framvoksende løsninger på stadig skiftende problemer på den andre. Samarbeid er et sentralt prinsipp for organisasjonslæring fordi den fremmer refleksjon, profesjonell læring og forening av de enkeltes ekspertise.

I tillegg til disse overnevnte prinsipper for positiv endring har Hargreaves (1996) også lokalisert noen farer som kan være uheldige, skadelig og uproduktive både for lærere og elever. Samarbeid kan også gis annet meningsinnhold og det kan realiseres på problematiske måter ved at det kan gjøre *makelig og bedagelig*. Lærere kan begrense samarbeidet til tryggere områder, der en unngår samarbeid i klasseromspraksis eller samarbeid gjennom systematisk refleksjon som fremmer moralsk støtte og deling av ressurser og ideer. Slike trygge former for samarbeid kan konsolidere i stedet for å utfordre eksisterende praksis. En annen måte er at den kan være *konformitetsskapende*. Samarbeid kan føre til «groupthink» og virke undertrykkende på den enkeltes individualitet og evne til å stå alene, og på den måten den tankemessige kreativitet som følger av dette. Samarbeid kan også være *påtvunget*. Dette kan oppstå som et administrativt anliggende, begrenset og kontrollert på måter som gjør det til en kunstig og uproduktiv sløsning av læreres innsats og energi. Om det gjøres til et administrativt kunstgrep kan det føre til undertrykkelse av læreres ekte ønsker om å samarbeide og utvikle seg i fellesskap. Til slutt kan samarbeid *gjøre medansvarlig*. Medansvarlig brukes av og til som et administrativt og politisk knep som skal sikre at lærere følger opp og forplikter seg på endringer som er bestemt av andre. Er slike beslutninger etisk tvilsomme, kan samarbeid ende som den rene kollaboratørvirksomhet (Hargreaves, 1996). Samarbeid står sentralt når det gjelder restrukturering i skolen, men det kan også være skadelig. Både meningsinnholdet og

realiseringene må stadig etterses for å sikre seg at resultatene er positive, både pedagogisk og sosialt. Det som virkelig betyr noe er hvem som styrer, hvem som deltar, hva som er hensikten og hvilke betingelser som er nødvendige for å komme i gang, og komme videre. I praksis betyr dette å utforske og komme i gang med visse former for samarbeid, men også at vi beveger oss videre der ifra (Hargreaves, 1996, s. 257).

Det kan gjøres valg mellom restrukturering som byråkratisk styring og kontroll, og restrukturering som profesjonalitet og myndiggjøring. Innenfor byråkratisk styring og kontroll kontrolleres og reguleres lærere så de kan foreta den praktiske gjennomføringen av andres bestemmelser. I restrukturering som profesjonalitet og myndiggjøring støttes lærerne, de oppmuntres og gis nystrukturerte muligheter til selv å arbeide for utvikling og forbedring, på lag med skoleledere, foreldre og elever. Ønsket om konsensus og en trang til å opprettholde endringstakten kan ofte avlede oss fra å ta opp grunnleggende og vanskelig dilemma mellom de to valgene byråkratisk styring og kontroll og restrukturering. Likevel om vi ikke tar fatt på dem tidlig, åpent og oppriktig, vil de bare undertrykkes og skape konflikt og uro som kan spre seg på diffuse og skadelige måter (Hargreaves, 1996, s. 258).

Hvor vidt man kan styre en kultur avhenger av hvilket perspektiv man anvender. I en skolekultur vil man møte kompleksitet, mange kolliderende interesser, hvor faglig egenart og tradisjon også er en faktor, særlig på yrkesfag hvor folk kommer fra en profesjon som har *sin* komplekse egenart. Det er også en jevn strøm av impulser som kan føre til «overload». Å implementere ny kunnskap og arbeidsmetoder i et kollegium innebærer forandring og det bringer oss over til organisering av slike utviklingsprosjekt.

3.4 Forandring og læring i organisasjoner

Jeg har tidligere skrevet kort om hvorfor skolen som organisasjon forandrer seg gjennom påvirkning fra omgivelser både lokalt og globalt. De fleste teorier omfatter i dag dynamiske ideer der organisatoriske prosesser står sentralt (Hatch, 2004, s. 382). Organisasjoner vil i framtiden være mer fleksible, de kan tilpasse seg forandringer og de har relativt få hierarkiske nivåer og svake grenser mellom funksjoner og avdelinger. Ansatte vil få myndighet til å handle og ta initiativ, og de blir belønnet for innsatsen. Organisasjonene hjelper til med å utvikle de ansattes kompetanser og sin attraktivitet på arbeidsmarkedet (Hatch, 2004, s. 382). For skolen vil dette si kompetansehevingsmuligheter, økt trivsel for elevene og et godt samarbeid med lokalmiljøet. Ut fra symbolsk-fortolkende perspektiver blir ikke organisasjoner betraktet som

statiske størrelser, men mer som dynamiske prosesser i stadig forandring. Teorier om forandring begynte med modernistiske modeller for planlagte endringer der en endringsagent planmessig innførte endringene i organisasjonen (Hatch, 2004, s. 383). Artikkelen «Drømmelæreren i et lærende skolesystem?» av Glosvik og Pytte (2016) bygger på et teoretisk perspektiv som tar på alvor at læring i organisasjoner omfatter både individuelle og kollektive dimensjoner. Undersøkelsen viser at mange lærere har et høyt følelsesmessig engasjement for yrket sitt. Det lokaliseres noen gap mellom det medlemmene opplever og mener om læring, og organisasjonens læringsfremmende aktiviteter. Perspektivet her er å fokusere på både individet og organisasjonsnivået samtidig (Glosvik & Pytte, 2016). Jeg vil i det følgende presentere teori for både den kollektive og den individuelle dimensjonen i endringsprosessen.

3.4.1 Lewins modell for forandring

En tidlig modell for sosial forandring i organisasjoner står Lewin for. Den har tre faser: opptining, endring og ny tilfrysing. Modellen definerer sosiale institusjoner som en balanse mellom ulike krefter der hvor noen virker for og andre mot forandring. Siden denne modellen definerer stabilitet som et dødpunkt mellom endringskrefter og motkrefter sier den egentlig mer om stabilitet enn forandring. Lewin definerte forandring som en forbigående ustabil tilstand som avbrøt en ellers stabil likevekttilstand (henvist i Hatch, 2004, s. 384). Modellen har fått kritikk fra blant annet Kanter, Stein og Jick (1992) for å være lineær og statisk, «en usedvanlig kompleks prosess til en barneregale» (henvist i Hatch, 2004, s. 387). Herman et al. (2014) benyttet Lewins planlagte tilnærming for endring, inkludert feltteoretisk og gruppedynamiske prosesser når de undersøkte læreres endring mot en mer inkluderende skole. Lewins teoretiske stilling gir, på tross av kritikk for å være statisk, en forståelse for atferd og endring (Burnes, 2009). I følge Benne (1976) forutsetter Lewins analyse tro og håp som et individuelt prinsipp og som driver for muligheter og konsekvenser av handlinger. Dette fordi de er sterke krefter som innebærer tiltrekning og aversjon mot sine egne og andre grupper, og deres standarder.

Siden de aller fleste praktiske eksempler og teoretiske drøftinger av forandringer i organisasjoner er formulert i den tradisjonen som Lewins modell bidro til å skape, velger jeg å bruke deler av den i analysen, nemlig de fasene som endring i organisasjoner gjennomgår. I denne studien vil jeg derimot utvikle dette teoretiske grepet med nyinstitusjonell teori, med teori om skolekultur og med Illeris teori om læring.

Opptiningsfasen fører til ubalanse i den likevekten som gir organisasjonen stabilitet (Hatch, 2004, s. 384). Det er flere forandringer i omgivelsene som påvirker skolen, for eksempel globalt: marked for kompetanse og kunnskap. Sentralt: styringsdokumenter, politikk og måling av kvalitet i hver enkelt skole. Lokalt: nedgang i elevmassen, kompetansebehov i lokalnæringen, fylkessammenslåing og økt kvalitet sett i lys av både nasjonale målinger og lokal konkurranse om elever. Alle disse krav til forandringer i skolens omgivelser kan bidra til en «overload». For å lykkes med et skoleutviklingsprosjekt hevder Lewin at opptiningsfasen er sentral. Schein identifiserer tre nødvendige prosesser for å oppnå opptining: at man er misfornøyd med dagens tilstand, innføring av overlevelsesangst eller skyldfølelse og psykologisk sikkerhet. Schein hevder videre at uten tilstrekkelig psykisk sikkerhet vil den nye informasjonen bli avvist eller motarbeidet, og det vil følgelig ikke skje en forandring. Med andre ord må man ikke føle tap eller ydmykelse om man skal akseptere ny informasjon, og avvise gammel oppførsel (henvist i Burnes, 2004, s. 985). Støtte er derfor viktig i denne fasen.

Etter opptiningsfasen starter *endringsfasen* som går ut på å påvirke bevegelsesretningen i det nå destabiliserte systemet (Hatch, 2004, s. 385). Schein påpeker at opptiningsfasen ikke er enden av prosessen, men at den skaper motivasjon til å lære. Derimot kontrollerer den ikke retningen på læringen. Han hevder videre at det er svært vanskelig å forutsi utfallet da det er svært komplekst det som skjer i organisasjonen. Man bør identifisere og evaluere alle muligheter og håndtere dette som en deltakerbasert forskning. Ved denne gjentakende tilnærmingen vil individer og grupper etter hvert bevege seg fra mindre akseptabel til mer akseptabel oppførsel (henvist i Burnes, 2004, s. 986). Uten forsterkning vil endringene bli kortvarige i organisasjonen, og man vil da ikke ha oppnådd endring.

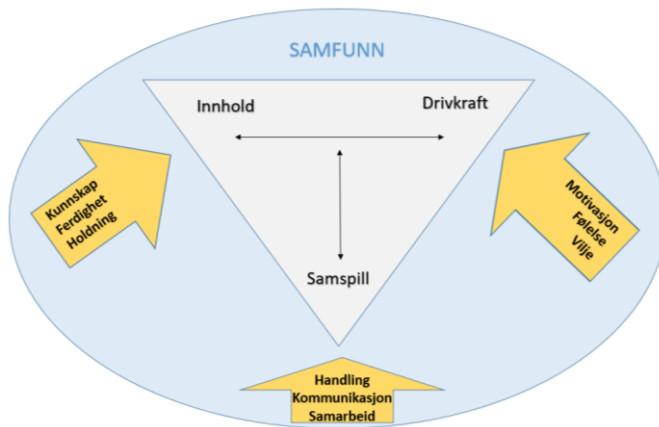
Sentrale myndigheter har satt i gang kompetansepakker for implementering av LK20. Implementeringskurset foregår i nettmoduler og det er opp til hver enkelt skole hvordan de vil gjennomføre det. Det foreligger et forslag til gjennomføring, og det er nok lett for mange skoler å velge denne løsningen da det er arbeidssparende ettersom pakken er ferdig konstruert. Denne pakken er konstruert etter anbefaling fra OECD (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Hvordan skolen velger å bruke denne kompetansepakken vil påvirke retningen på læringen i organisasjonen, men Schein anbefaler å håndtere forandring som en deltakerbasert forskning, for å skape motivasjon for læring. Hatch (2004) skriver at forandringene fortsetter til en ny balanse oppstår mellom pådrivende og hemmende krefter (s. 385).

I det de nye atferdsmønstrene stabiliserer seg eller blir institusjonalisert inntreer *nytilfrysningsfasen*, som er modellens siste fase. Lewin så på forandring som en gruppeaktivitet fordi normer og rutiner også må endres. Når disse er stabilisert i gruppen, man har oppnådd ny oppførsel, både individuelt og som gruppe, er organisasjonens kultur, normer og politikk endret. Får man ikke til dette, er man tilbake til deltakerbasert forskning i endringsfasen (Burnes, 2004, s. 986).

3.5 Illeris om læringens prosesser og dimensjoner

Illeris er en dansk professor som bygger sin modell på et bredt utvalg av teoretikere, her nevnes for eksempel Dewey, Piaget og Vygotsky. Modellen blir ofte omtalt i forbindelse med de voksnes læring, og er derfor valgt som teori i denne teksten ettersom det er lærernes læring som er i fokus. Modellen bringer inn både det individuelle aspektet: det kognitive som skjer ved læring og drivkraften bak (den psykiske energien). Den sosiale betydningen innebærer rammevilkårene og samspillet, både mellom mennesker og samfunnet generelt. Illeris (2012) beskriver læring som et komplisert og mangesidig begrep som omfatter enhver prosess som fører til en varig kapasitetsendring. Den varige endringen er interessant ettersom mye forskning viser til at utviklingsprosjekt ikke alltid fører til endring (Norby & Adalberon, 2016; Rogstad & Reegård, 2019). Læring skyldes ikke bare aldring, glemsel eller biologisk modning hos individer, men inneholder prosesser som sosialisering, kvalifisering, kompetanseutvikling og terapi (Illeris, 2012, s. 16). Læring om LK20 inneholder prosesser som sosialisering, kvalifisering og kompetanseutvikling for å oppnå varig kapasitetsendring. Illeris støtter seg til Piaget sin konstruktive teori om skjematisk fremstilling av læring, akkomodasjon og assimilasjon, som ved ny erfaring/læring igjen vil danne nye skjema (Illeris, 2012, s. 57). Når skjemaene kan brukes i nye situasjoner har man oppnådd det ønskelige: operativ kunnskap, eller som Illeris kaller det; transformativ læring (2012, s. 66). Illeris fastslår at det skjer sosiale konstruksjoner i fellesskapene som spiller sammen med individuelle konstruksjoner i de indre tilegnelsesprosessene (2012, s. 147). Han kan derfor ikke akseptere at disse står i motsetning til hverandre, læring er ikke bare sosialt eller individuelt produsert.

3.5.1 Læringsmodellen



Figur 1 Illeris læringsstrekant. Samlet illustrasjon basert på Illeris læringsprosesser og dimensjoner (Illeris 2012, s. 39-48) og figur 2 (Illeris 2012, s. 43).

Modellen som Illeris lanserer bygger på to dobbelpiler. Den loddrette viser samspillet mellom individet (den lærende) og samfunnet. Omverden er satt nederst fordi den er absolutt. Den vannrette dobbelpilen viser hva som skjer i individet, hvordan det som skal læres (innholdet) drives av psykologiske drivkrefter, og blir lært. Tanken bak modellen er at alle tre dimensjonene er tilstede hele tiden og virker på hverandre. Nettopp dette samspillet gjør at jeg anser modellen som anvendbar for å forstå læreres læring, eller mer presist barrierer og utfordringer for læring. Samfunnet og individ vil alltid påvirke hverandre og skolen som organisasjon har et sementert kulturelt preg. Endring kan derfor være vanskelig også på grunn av ytre forhold. Poenget med modellen er også å illustrere at det ikke bare handler om innhold, eller kunnskap, i læringsprosessen (Illeris, 2012, s. 43-48). Holdninger og ferdigheter er også tilstede.

3.5.2 Barrierer mot læring

I følge Illeris skjer det ikke læring i noen sammenhenger. Det er ikke gitt at impulsene og påvirkningene individet møter i sitt samspill omsettes til en indre psykisk tilegnelsesprosess. Det er et problem når det legges opp til en bestemt læring og den ikke finner sted, bare skjer delvis eller i en fordreid form (Illeris, 2012, s. 188). I følge Illeris er det Peter Jarvis som har «beskjeftiget seg nærmere med disse forholdene» (2012, s. 188). Jarvis deler ikke-læring i tre kategorier; forforståelse, ikke-overveielse og avvisning. Disse kategoriene dekker ifølge Illeris tre grader, eller bevissthetsnivåer, i forbindelse med ikke-læring, men definisjonene er ganske allmenne og dermed vanskelig å skjelne. Illeris bruker derfor en oppdeling som relaterer seg til de tre læringsdimensjonene: *feillæring* til innholdsmessige dimensjonen, *forsvar mot læring* til drivkraftsdimensjonen og *motstand mot læring* til samspillsdimensjonen. Det kan være

vanskelig å skille mellom disse i praksis, spesielt i formene om forsvar og motstand. Det er derimot betydelige prinsipielle forskjeller og derfor også forskjeller i hva de kan føre til og hvordan man kan forholde seg til dem pedagogisk og utdanningsmessig (2012, s. 189).

Når den tilsiktede læringen i innholdsdimensjonen ikke blir som tenkt eller blir noe annet enn det som er tenkt, dreier det seg om *feillæring* (Illeris, 2012). Ofte er det snakk om en feillæring som lett kan korrigeres. Et eksempel på dette kan være en misforståelse i regneoperasjoner i matematikk som lett kan rettes, om de bare blir oppdaget. En slik feillæring kan også oppstå på grunn av konsentrasjonssvikt da den lærende ikke oppfatter det som er tiltenkt i læringen. Dette skjer de fleste av oss, og i de fleste tilfeller fører det ikke til større problemer (Illeris, 2012, s. 189). Dersom dette oppstår i situasjoner hvor det ikke er helt eksakt hva som er rett eller galt, kan derimot konsekvensene bli større (2012, s. 199). Implementeringspakken til Udir har for eksempel ingen fasitsvar på hva som er rett eller galt, kun forslag til hvordan LK20 kan praktiseres i klasserommet. For lærere kan det derfor være vanskelig å vite hva en skal gjøre, og for elevene kan konsekvensen bli stor om de ikke får en god opplæring. Ett år i ungdommers liv er lenge om resultatet er lavt utbytte av opplæringen.

Individer vil kunne oppleve å både ville og ikke ville involvere seg i et læringsforløp. Illeris kaller dette for ambivalens og beskriver det som en litt mer komplisert psykisk reaksjon enn de andre formene for forsvar (Illeris, 2012, s. 201). Det er en økende tendens til dette nå som samfunnet presser i retning av mer læring i takt med moderniseringen. Innenfor den kritiske teorien har Becker-Schmidt (henvist i Illeris, 2012) satt søkelyset på kvinner, særlig ufaglærte, i industrien. Hun hevder, ifølge Illeris, at kvinnerollen er full av tvetydigheter; de idealiseres og nedvurderes på samme tid (2012, s. 201). Læringsmessig handler det mer generelt om hvordan mennesker lærer å leve med virkelighetens motsetninger og konflikter, og utviklingen av beredskapen til å omgås både ytre og indre konflikter og om å åpne seg for det dobbelttydige. Illeris gjenforteller Becker-Schmidts to nøkkelbegreper som benyttes for å forstå og håndtere disse forholdene. Disse to begrepene er ambivalensforsvar og ambivalenstoleranse. Når vi skaper oss problemer, står i konflikter og holder det ut, er det toleranse. Om vi derimot viker fra dem snakker vi om ambivalensforsvar (2012, s. 202).

For å sette ord på dette er det hensiktsmessig å skille mellom *forsvar* og *motstand*. Forsvar er noe som er bygd opp i forkant av situasjonen, mens motstand oppstår i situasjonen hvor det skjer ting som individet ikke kan eller vil akseptere (Illeris, 2012, s. 206). Uten å gå for langt

inn i Freuds driftforståelse tenker jeg at dette har sammenheng med lærernes erfaringer med tidligere endringsarbeid i skolen. Lærerne har for eksempel funnet ut at endringene ikke virker som tenkt og har bestemt seg for at «det sikkert endrer seg igjen snart». Derfor anses også kompetanseheving som unyttig og bortkastet tid. Motstandspotensialet blir her aktivisert i den forstand at det skjer akkomodative prosesser av defensiv karakter. Dette virker ikke blokkerende på den læringen som er tilsiktet, men det vil sjelden være den læringen som er tilsiktet utenfra Illeris (2012, s. 207). Motstand kan også føre til akkomodasjoner av en mer offensiv karakter, som kan føre langt fordi dette kan være en sterk drivkraft til å utbygge alternativer til det som oppleves som uakseptabelt. Dette kan være fremmede for læring og til og med være drivkraften i læreprosesser Illeris (2012, s. 207).

Psykisk forsvar mot læring knyttes primært til læringens drivkrefter. Her beskytter kroppen seg mot læring som kan virke truende eller belastende gjennom bruk av ubeviste psykiske mekanismer. Begrepet psykiske forsvarsmekanismer er nært knyttet til Freud og innenfor den psykoanalytiske teorien (Illeris, 2012, s. 190). Teorien om hverdagsbevissthet ble senere utviklet av Leithäuser og her påpekes andre typer forsvarsmekanismer som er av betydning for læring; reduksjon, harmonisering, avvising, nivellering, personalisering og syndebukkmekanismer (Illeris, 2012, s. 191-192). Samfunnet er i stadig endring og en stor mengde forandringer fanges opp i hverdagsbevisstheten. Alle disse impulsene vil sette mennesker i ulike roller og det eneste som skiller rollene fra hverandre er tidsstrukturen (Illeris, 2012, s. 193).

3.6 Teoretisk modell for å studere barrierer

I teoridelen har jeg gjennomgått flere teorier som er hensiktsmessige for å forstå reformideer, forandringsprosesser, motstand mot nye ideer og potensielle kilder til barrierer mot endring. I dette avsnittet vil jeg forklare hvordan jeg ser disse teoriene som nyttige verktøy i min drøfting av forskningsspørsmålene:

- Hvordan oppfatter og forstår yrkesfaglærere og fellesfaglærere LK20 som ide?
- Hvilken betydning har støtte fra fagteam og ledelse for ansatte i endringsprosessen?
- Hvilke barrierer opplever de ulike profesjonene selv i oversettelsen av reformen til skolenivå og inn i klasserommet?

Barrierer og utfordringer til en reform er i denne studien koblet til lærere, men jeg ser på barrierer og utfordringer som en prosess som ikke bare foregår i det enkelte menneske, men også har koblinger til reformideer på et samfunnsmessig makronivå og til hvordan slike ideer spres, oversettes og trekkes inn i den enkelte organisasjon. Barrierer og utfordringer har derfor sammenheng med organisasjonsstrukturer gjennom for eksempel hvordan skolen ledes og videre sammenheng med skolekulturen der den aktuelle forandringen skal skje. Alle slike aspekter har betydning for hvordan barrierer konstrueres og hvordan det enkelte individ opplever dem. For å synliggjøre hvordan jeg forstår disse teoretiske sammenhengene har jeg laget et teoretisk modell. Denne modellen bruker jeg i drøftingen av resultater.



Figur 2 Teoretisk modell for å studere barrierer

Modellen er utformet med tanke på at en forandningsprosess beveger seg fra makro til mikronivå, det vil si fra globale sirkulerende ideer, via organisasjonen og videre til individet. Nyinstitusjonell teori passer best på overordnet nivå og er derfor lagt til det jeg her kaller for omgivelser. Boksene i den teoretiske modellen er farget med koder for å signalisere hvor de primært vil bli anvendt, men både Illeris teori om «læringens dimensjoner og barrierer» og Lewins teori om «forandringens faser» faller naturlig inn på flere nivå i diskusjon av resultater. Illeris beskjeftiger seg med voksnes læring, og voksne vil befinne seg i både omgivelser, og i organisasjonen som ansatte, enten som lærere eller ledere. Lewin står for teorien om forandring og den er lagt til organisasjonen, men den sier også noe om individet som skal gjennom endringer og vil derfor også kunne bidra inn på individnivå. Translasjon vil kunne skje på alle nivå, på samme måte som transportører befinner seg på alle nivå. Jeg har valgt å sette den under organisasjon ettersom det er her translasjon primært skjer i nyinstitusjonell teori. Hargreaves

(1996) restrukturering er også lagt hit. Den blå sirkelen helt bak illustrerer min vitenskapsteoretiske forståelse gjennom fenomenologien til Berger og Luckmann (2018) og deres perspektiv på den samfunnskapte virkelighet. Dette bakteppet gjennomsyrrer hele studien.

4 Metode

Jeg vil først si noe om hvilken vitenskapsteoretisk tradisjon denne studien er forankret i, før jeg går inn på valgt metode og forskningsdesign. Datainnsamling, gjennomføring av gruppeintervju og analysestrategien blir så beskrevet. Avslutningsvis blir forskningsetiske retningslinjer og forskningskvalitet drøftet.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Å forske kvalitativt innebærer at forskeren tilnærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme eller verdenssyn. Forskeren har med seg et sett med antakelser eller syn på verden som rettleider forskningen (Postholm, 2020, s. 33). Denne oppgavens forskning er utført innenfor et fenomenologisk, konstruktivistisk paradigme. Ontologi er læren om det som er i verden. Det vil si at det dreier seg om ulike verdensbilder og ulike måter å si noe om hvordan virkeligheten fortoner seg for en kvalitativ forsker (Postholm, 2020, s. 34; Sohlberg & Sohlberg, 2009, s. 41). Grunnleggende for denne studien er forståelsen av at det grunnleggende ved menneskeligheten er menneskets sosialitet samt at virkeligheten konstrueres sosialt gjennom forskjellige prosesser (Berger & Luckmann, 2018, s. 10). I denne studien ser jeg virkeligheten som skapt av personene som deltar i studien, i dette tilfellet er det lærere som underviser på yrkesfag og skolens ledelse som skaper en implementeringsprosess der de opplever barrierer og utfordringer. I sosiale situasjoner skapes det mange realiteter, men kulturen vil gjennom felles normer, verdier og kunnskaper bidra til å skape noen felles forståelsesrammer. Derfor er det viktig å forstå situasjonen da konteksten gir mening til sosiale relasjoner (Postholm, 2020, s. 34).

Masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål er ute etter hva lærere *opplever* som vanskelig i arbeidet med LK20. Jeg ønsker også å finne ut av *hvordan* lærere tolker og oversetter læreplanverket til hverdagsforståelse og om lærerne *opplever* støtte fra kollegaer og ledelsen i prosessen. Å finne barrierer og utfordringer i oversettelsen av LK20 innebærer å innhente subjektive erfaringer ved fenomenet.

Fenomenologi som filosofi har røtter tilbake til den tyske filosofen Husserl (1859-1938) og innebærer læren «om det som viser seg». Det vil si hvordan ting framstår for oss, slik de umiddelbart oppfattes av sansene (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 99). Fenomenologien er utviklet med utgangspunkt i filosofi og psykologi og ved en grovinndeling kan man skille mellom et sosiologisk og et psykologisk, individuelt perspektiv (Postholm, 2020, s. 41). Fenomenologien har siden Husserls filosofiske fremstilling utviklet seg i forskjellige grener. I min masteroppgave interesserer jeg meg for både det som menneskene opplever og det som de sosialt konstruerer, og derfor lener jeg meg mot fenomenologien til Berger. Wutnow m.fl. (2010) gjør i sin bok «Cultural analysis» rede for fenomenologien til Berger. De beskriver at spørsmålene må begynne med kunnskap om hverdagen, og om hvordan folk organiserer deres daglige opplevelse, og da spesielt den sosiale verden. Dessuten vektlegges den subjektive betydningen aktører tilskriver aktiviteten sin, det innebærer at aktørene selv er «rasjonell» i henhold til egen subjektivitet, og derfor «fri «og ikke mekanisk utvunnet». Slik rasjonalitet og frihet er imidlertid utilgjengelig i menneskelig aktivitet og må derfor være forstått som meningsfull for aktørene i samfunnet der det tolkes (Wutnow et al., 2010, s. 29). For eksempel betyr dette at det som for en yrkesfaglærer opplever som rasjonelt, ikke trenger å oppfattes slik av en fellesfaglærer eller ledelsen, og motsatt.

Å definere kultur som «totaliteten av menneskets produkter» er ikke bare å se den som materielle gjenstander eller sosiokulturelle formasjoner, men en refleksjon av denne verden slik den er i menneskets bevissthet (Wutnow et al., 2010, s. 35). I et hvert gitt samfunn kan man vanligvis finne signalsystem som kroppslige bevegelser, materielle gjenstander og lignende. Språket, som Berger definerer som et vokalsystem, er det viktigste systemet for å krystallisere og formidle subjektive betydninger (Wutnow et al., 2010, s. 36). Menneskets tegndannelse er et viktig eksempel på objektivisering, i den forstand at de er tilgjengelige ut over «her og nå» som uttrykker subjektive intensjoner (Berger & Luckmann, 2018, s. 54). Språket har stor betydning innenfor Bergers teori med tanke på sosial kontroll og som fenomenologisk forståelse av kultur (Wutnow et al., 2010, s. 37). For eksempel vil lærernes opplevelser av barrierer og utfordringer i dette perspektivet være påvirket, og konstruert, i interaksjon med andre. Hvordan de sammen snakker om barrierer og utfordringer i implementeringen av LK20 vil være en objektivisering av det som er skapt felles og det som fortsatt konstrueres (Berger & Luckmann, 2018, s. 87). Fenomenologisk sosiologi fokuserer på betydninger som folk deler intersubjektivt, men det er også objektivitet i en rekke kulturelle gjenstander. «In further attempts to describe social reality as a situation in which humans are constantly in the process of creating and

recreating their worlds» (Wutnow et al., 2010, s. 37). Et samfunn vil alltid være i bevegelse og bildet vil da endre seg. Dialektikken mellom selvet og den sosiokulturelle verden er i hjertet av Berges fenomenologi (Wutnow et al., 2010, s. 38). Samspillet skjer i tre samtidige øyeblikk; eksternalisering, objektivisering og internalisering. Analyse av de tre prosessene 1) grunnlag for vår hverdagskunnskap, 2) samfunnet som fremtrer som en objektiv virkelighet og 3) samfunnet som en subjektiv virkelighet kan oppsummeres med tre setninger: «Samfunnet er et menneskelig produkt. Samfunnet er en objektiv virkelighet. Mennesket er et sosialt produkt» (Berger & Luckmann, 2018, s. 9). Det er gjennom eksternalisering at samfunnet er et menneskelig produkt, det er gjennom objektivisering at samfunnet er en realitet og det er gjennom internalisering at mennesket er et produkt av samfunnet. Det understrekes at dette skjer i kollektivet.

Institusjoner er som mennesker, de fungerer på instinkt ved at de kopierer menneskelig atferd til en stabil og sosial forutsigbar rutine. De kopierer også menneskelig erfaring på det kognitive nivå med en følelse av forståelighet og kontinuitet. På denne måten gir de menneskene en psykisk lindring ved at de ikke trenger å definere eller omdefinere en situasjon. Handlingsforløpet er i stor grad forhåndsdefinert og dette gir stabilitet og forutsigbarhet. Institusjoner regulerer ikke bare menneskelige handlinger, det kontrollerer de også ved å straffe de som avviker. Et system av sosial kontroll er nødvendig når prosessen ved institusjonalisering ikke er vellykket. På dette grunnlaget vil institusjoner, som mennesker, unngå en hvert forsøk på å endres (Wutnow et al., 2010, s. 41). Det er i dette perspektivet rett og slett hardt arbeid å endre noe. Felles rammer og normer gjør at vi ikke må tenke utenfor boksen og gjør at vi kan føle oss trygge i forventninger, krav og aktiviteter. Skolen er en tung og sementert institusjon som ikke er enkel å endre. Tradisjoner over lang tid har konstruert denne institusjonen, muligens gjennom reformer, men ikke minst via alle de mennesker som har vært innom der. I praksis oppstår institusjoner i grupper av et ganske stort antall mennesker og «enhver sosial situasjon som løper over tid medfører en begynnende institusjonalisering» (Berger & Luckmann, 2018, s. 71).

Metodologi er strategien, handlingsplanen, prosessen eller designet som ligger bak valg og bruk av metoder for å finne resultater på det en forsker på (Crotty, 1998, s. 3). Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming ut fra Berger og Luckmann (1991, 2018) siden jeg ønsker å omfavne informantenes subjektive opplevelse. I følge Szklarski passer fenomenologi når forskeren vil gå ut i fra ett empirisk materiale og metoden er effektiv for å få frem de mest

vesentlige bestanddelene av et fenomen (henvist i Fejes & Thornberg, 2019, s. 148). I min studie er jeg ute etter opplevelsen av hva som er utfordrende og hvilke erfaringer som er gjort, etter oppstart med LK20. Jeg er også opptatt av de felles barrierer de ansatte konstruerer i endringsarbeidet.

Den fenomenologiske tilnærmingens viktigste kjennetegn kan oppsummeres ved hjelp av orienteringsfokus og induktiv tilnærming (Fejes & Thornberg, 2019, s. 151). Orienteringsfokus betyr at forskeren er interessert i hvilken betydning objektet har for individet, og ikke av objektet i seg selv. I mitt masterstudie er objektet implementeringen av LK20 og jeg er opptatt av hvordan lærerne individuelt og kollegialt opplever denne prosessen. Både objekt og individenes oppfatninger er konstruert i samhandling med andre. Mer primært er jeg interessert i om den individuelle eller kollektive opplevelsen av objektet har eller utgjør noen barrierer.

4.1.1 Abduktiv tilnærming

Induktiv tilnærming innebærer at forskeren tar utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene, situasjonen er med på å forme studien (Postholm, 2020, s. 26). Ved induktiv strategi startes undersøkelsen uten noe teoretisk utgangspunkt, «å føre inn» betyr at man trekker slutninger fra det spesielle til det mer allmenne (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 27). «Å dedusere betyr å utlede», det vil si at man har en utledning fra det generelle til det konkrete. Teorien kommer først (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 27). Abduksjon bør forstås i relasjon til prosesser av induksjon og deduksjon. Abduksjon er nødvendig når observasjoner av virkeligheten ikke passer med eksisterende teorier og en trenger å komme opp med ny teori for å imøtekomme disse observasjonene (Tavory & Timmermans, 2014). «Abduksjon handler om å velge eller konstruere en hypotese som forklarer et empirisk utfall bedre enn andre mulige hypoteser» (Fejes & Thornberg, 2019, s. 27). Konklusjonen er alltid foreløpig og er åpen for nye forklaringer, forsker pendler mellom data, kunnskap eller teori og gjør sammenlikninger (Fejes & Thornberg, 2019, s. 27). Som jeg skrev innledningsvis kan implementering av reformer oppleves vanskelig for lærere. Jeg ønsker å studere fenomenet ved bruk av et gitt teoretisk rammeverk for å vekselvis forstå informantenes opplevelser gjennom teori, og forstå teori gjennom informantenes opplevelser. Intervjuguidene (vedlegg 1 og 2) er utarbeidet med teori og tidligere forskning som retningsgivere. Analysen ble derimot først foretatt induktivt før jeg gikk over til en pendling mellom teori og empiri. Jeg gjør mer rede for abduktiv analysestrategi i kapittel 4.3.

Det er ikke mulig for meg som forsker å være helt objektiv siden jeg har med meg en teoretisk forankring gjennom min egen læring og erfaring. Min oppfattelse av fenomenet er også farget av forskning jeg har lest, og min opplevde erfaring av implementeringen av LK20. For å sikre kvalitet er jeg bevist dette, og setter derfor så godt jeg kan denne kunnskapen i parentes.

4.1.2 Gruppeintervju

Kvalitative intervjuer er en fleksibel metode som gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 77). Intervjuer med fenomenologisk tilnærming er enten ustrukturerte eller semistrukturerte og forskeren benytter seg av åpne spørsmål, er aktivt lyttende og legger til rette for et stimulerende samspill med informanten (Fejes & Thornberg, 2019, s. 153). For å gi rom til improvisasjon har jeg valgt semistrukturert gruppeintervju som metode. Det er viktig i studien at det er informantenes opplevelser som skal komme frem. Metoden gir rom for at nye tema kommer på banen og det gir meg mulighet til å endre intervjuguiden underveis. Siden jeg også vil undersøke skolen som organisasjon gjennomføres gruppeintervju fordelt på fagteam. I følge Berger og Luckmann (2018) kan man ikke eksistere i hverdagslivet uten en kontinuerlig interaksjon og kommunikasjon med andre. Hverdagsvirkeligheten fremstiller seg derfor som en intersubjektiv verden, en verden som jeg deler med andre (s. 43). Verden er i så måte sosialt konstruert av menneskers felles opplevelse i for eksempel skolens visjon eller i arbeidet med LK20. Jeg vil gjennom gruppeintervjuene kunne innhente nyttig informasjon om implementeringsprosessen, hvordan LK20 blir oversatt og forstått, innad i team, og på tvers av fagseksjoner. Intersubjektiviteten vil her være både mellom informantene og intervjuer, og dialogen er viktig i produksjon av kunnskap i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Ledelsen ved samme skole intervjues for å få innblikk i hvordan endringsarbeidet organiseres og styres, og for å få frem hva de opplever som barrierer og utfordringer i utviklingsarbeidet. Intervjuguiden er utarbeidet tematisk, basert på studien til Norby og Adalberon (2016), det politiske internasjonale trykket på skolen (Biesta, 2014; Karlsen, 2015; Røvik, 2015), Kurt Lewins teori om forandring i organisasjoner (Burnes, 2004; Hatch, 2004), Hargreaves (1996) restrukturering og læringens prosesser og dimensjoner (Illeris, 2012). Det er gjennomført fire gruppeintervjuer med tre informanter i hver og totalt 11 informanter er med i datainnsamlingen. Lyddopptak har blitt gjort i nettskjema diktafon og alle informanter har fått tildelt koder for å unngå at opplysninger kommer på avveie.

4.2 Datagrunnlag

4.2.1 Utvalg og rekruttering

I et skolesamfunn er det flere grupper av interessenter og de fleste vil fremheve elevene som den viktigste gruppen. Vi vet at det er andre dominerende interessenter i den offentlige debatten om skolen, og det gjelder ikke minst ledere og lærere på den enkelte skolen. Skoleutvikling og kompetanseheving kan tilnærmes på mange måter. For å svare på problemstillingen har valget falt på de som oversetter læreplanverket praktisk i klasserommet og de som skal oversette og implementere den i skolen. Jeg intervjuet åtte lærere og tre ledere. Det var avgjørende for meg at lærerne hadde jobbet etter LK20 gjennom høsten fordi hensikten var å få innblikk i erfaringene de har gjort seg av læreplanverket og av begynnelsen av implementeringsprosessen. Siden dette er en master i yrkesdidaktikk valgte jeg å rekruttere lærere som underviser på yrkesfag, enten som programfaglærer eller fellesfaglærer. Det er interessant å studere implementeringsprosessen av LK20 på yrkesfag, fordi det er grunn til å tro at LK20 på noen måter treffer yrkesfagene bedre. For eksempel ser det nye kompetansebegrepet til å treffe yrkesfag bedre med sin ferdighetsdimensjon, og overordnet del treffer særlig yrkesfag med tverrfaglighet og relevans. På den andre siden er det en del misnøye ved for eksempel at elevene ikke skal ha faget norsk på Vg1 og flere lærere er bekymret for elevenes lese- og skrivekompetanse. Med økt yrkesretting stiller det også krav til læreres kompetanse.

De aller fleste lærerne som er intervjuet har fullført pedagogisk utdanning, tre underviser i fellesfag, og tre programområder er representert. Av konfidensielle grunner ønsker jeg ikke gjengi hvilke. Informantenes alder er fra 29-64 år og antall år i skoleverket er fra 1-20 år. Det innebærer at jeg kan se på både likheter og forskjeller mellom de ulike informantene basert på alder og ansettelsestid i skolesektoren. Jeg vil også kunne finne en mulig felles kjerne av den erfarte implementeringsprosessen med tilhørende barrierer. Alle i ledelsen har pedagogisk utdanning og ledelsesutdanning.

Jeg kontaktet først ledelsen på skolen for å høre om det var mulig å ta kontakt med informanter ved denne skolen. Rekrutteringen av lærere foregikk muntlig på fagteam hvor jeg informerte om studien og ba de som ville delta om å ta kontakt. De som meldte seg, fikk tilsendt skriftlig informasjon på e-post og tidspunkt ble avtalt. Ledelsen fikk tilsendt en invitasjon og forskningsinformasjon via e-post.

4.2.2 Forberedelse til gruppeintervju

Intervjuguidene (vedlegg 1 og 2) ble utarbeidet med bakgrunn i tidligere forskning og teori. Dette kan derfor kalles en deduktiv intervjuguide (Postholm, 2020, s. 75). Jeg kaller de teoretisk inspirerte intervjuguider. Spørsmålene ble strukturert i hovedtema og de ble formulert med tanke på at deltakerne skulle ha en dialog i gruppeintervjuene. Spørsmålsformuleringene er åpne for å ha mulighet til å fange opp sider ved problemstillingen jeg ikke hadde tenkt på. Spørsmålene ble sortert i et slags hierarki, jeg startet alltid med hovedspørsmålet og brukte kun oppfølgingsspørsmålene om informantene ikke kom inn på innholdet av disse av seg selv. Oppfølgingsspørsmålene var til god hjelp for meg selv ved å strukturere intervjuet og til å holde noe grad av retning. Intervjuguiden til ledelsen er forholdsvis lik lærernes, men her er spørsmål om LK20 i klasserommet byttet ut med spørsmål knyttet til eksempelvis press ovenfra.

Første spørsmål i intervjuguidene ble utarbeidet med tanke på en myk og ufarlig start (Postholm, 2020, s. 165). Her spør jeg om utdanning og antall år i skoleverket. Faktaspørsmål er med på å etablere en relasjon og et tillitsforhold til informanten (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 80). Jeg gjennomførte et pilotintervju som resulterte i at jeg snudde intervjuguiden, første faglige spørsmål ble det siste og motsatt. Årsaken til at jeg valgte å snu intervjuguiden var å beholde en bedre struktur i lydopptakene da pilotintervjuet resulterte i at samtalene fløt rundt i alle tema. Jeg mistet da noe av oversikten. I pilotintervjuet fikk jeg også kontrollert at Nettskjema-appen og lydopptaket fungerte som det skulle. All informasjon om forskningsprosjektet ligger vedlagt som vedlegg 1- 6.

4.2.3 Gjennomføring av gruppeintervju

Intervjuene ble gjennomført på skolens møterom. Lærerintervjuene ble gjennomført i perioden før jul og ledelsesintervjuet i mars. Intervju med ledelsen ble forsinket på grunn av fravær. For å skape en god stemning serverte jeg kaffe og gjærbakst. Når alle hadde forsynt seg informerte jeg igjen om formålet med forskningen og det ble gitt mulighet for å stille spørsmål. Alle måtte skrive under på samtykkeerklæring (vedlegg 4). De fikk informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra studien og at det ville bli tatt lydopptak. Jeg informerte om hvordan jeg ville sikre anonymitet gjennom tallkoder og aliasnavn. Jeg forklarte rammen for dialogen jeg ønsket at de skulle ha, og at hovedhensikten min var å samle data om opplevelsen og erfaringene deres rundt implementering av LK20. Lydopptak ble så startet og alle ble gjort oppmerksom på det. Det første spørsmålet i intervjuguiden innebar å presentere seg, antall år i skoleverket og utdanning, og hvorfor de ble lærere. Dette var for å ha en mykere start. Denne informasjonen

kan ha betydning for om de enkelte opplever LK20 som nødvendig. Jeg fulgte intervjuguiden kronologisk, men opplevde innimellom at det ble diskutert tema fra andre spørsmål. Når dette skjedde merket jeg dette for meg selv i intervjuguide ved å skrive ned tidsangivelse i lydopptaket. Noen av disse temaskiftene var naturlige, og da poengterte jeg at «nå er vi over i neste tema», og stilte da spørsmålet jeg hadde utformet. Jeg gjorde dette for å markere for meg selv hvor vi var i intervjuguiden for å lettere ha oversikt ved transkribering. Det ene lærerintervjuet var preget av flere oppfølgingsspørsmål, jeg følte at jeg måtte stille spørsmål på nytt for å få tak i deres meninger og sjekke om jeg hadde forstått dem riktig. Dette intervjuet fikk meldt frafall fra en deltaker rett før gjennomføring, og det kan tenkes at dialogen ikke fløt så godt siden de bare var to deltakere. Moderatorrollen ble ulik i de ulike intervjuene. I to av lærerintervjuene fikk jeg en større rolle som viddevakt, og måtte bringe deltakerne tilbake til tema. En moderator skal legge til rette for ordveksling og skape en velvillig og åpen atmosfære hvor man kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter på fokusemnene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 179).

Kvale og Brinkmann (2019, s. 195) oppgir noen kriterier for intervjueren, og når jeg ser på disse opp mot gjennomføringen av intervjuene, mener jeg å ha oppfylt disse på en god måte. Jeg hadde kunnskaper om temaet og jeg var strukturert, klar, følsom, åpen, styrende, kritisk og tolkende. For å kvalitetssikre innholdet og forenkle arbeidet med analysen tematiserte jeg intervjuguidene. Denne strukturen kombinerte med min kunnskap om tema, gjorde at jeg kunne tolke og verifisere underveis i intervjuene. Dette gjorde at jeg allerede i første intervju begynte å se koblinger i datamateriale og teorien, og systematiseringen var i gang.

Tilbakemeldinger fra informantene var positive og de uttrykte at intervjuet var svært lærerikt, her fikk de ha en dialog om LK20. Jeg opplevde at de så på meg som en forsker ved å vise respekt og forståelse for mitt arbeid.

4.2.4 Transkribering

Jeg utførte transkriberingsarbeidet selv rett etter at intervjuene var gjennomført. Totalt hadde jeg 8,5 timer lydopptak. Kvale og Brinkmann (2019, s. 205) skriver at å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 204). Jeg prøvde ulike programmer for transkriberingen, diktator i Office Word og transkriberingsfunksjonen i NVivo. Det viste seg i begge tilfeller at dialekten vår ikke

egnet seg i disse programmene og redigeringen tok lengre tid enn å skrive ut lydfilene manuelt selv. Gjennom å transkribere fikk jeg dessuten en bedre oversikt over datamaterialet. Jeg valgte å transkribere på bokmål, og har lagt inn (...) for å vise til tenkepauser. Noen steder har jeg skrevet inn «ler» siden dette var et fenomen som oppstod ofte. Kvale og Brinkmann (2019, s. 207) forteller om standardvalg som skal gjøres gjennom hele transkriberingen. For å ta vare på erfaringer, har jeg derfor skrevet ut det som ble sagt, men da på bokmål. Alle informantene ble tildelt tallkoder for å anonymisere og disse tallkodene har jeg lagret adskilt fra masterdokumentene.

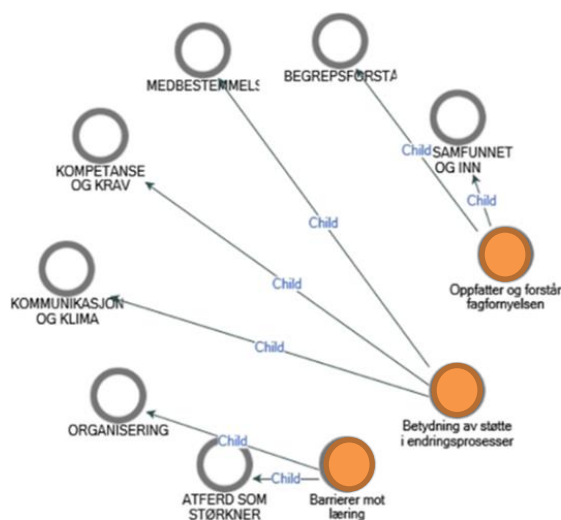
Transkriberingen var et tidkrevende arbeid, omtrent tok det fire ganger lydfilenes lengde. Fordelen med å utføre dette arbeidsstykket selv, var at jeg opparbeidet meg god kjennskap til datamaterialet og fikk virkelig startet analysearbeidet. Analysen starter med en gang og er med oss under hele forskningsprosessen (Nilssen, 2012, s. 101). Dette beskriver godt min prosess. Selv om jeg i intervjuene ikke skrev ned noe, startet den mentale prosessen allerede her. Underveis i første transkribering opprettet jeg meg flere masterdagbøker, både i notater på telefon, et eget dokument i Word og en manuell notisbok hvor jeg begynte å skrive ned tanker og ideer om sammenhenger. Når jeg etter alle lærerintervjuene lastet transkriberingene opp i NVivo, som er analyseprogrammet jeg ville bruke, oppdaget jeg at tallkoder ikke var særlig egnet. Jeg gikk da tilbake og endret tallkoder til fiktive navn. Aliasene ble oppbevart adskilt fra masterdokumentene for å sikre anonymitet. Transkriberingen endte i 95 sider tekst. Informantene har fått tilbud om å lese gjennom og bekrefte innhold i transkriberingene knyttet til eget gruppeintervju.

4.3 Analysestrategi

Min analyse startet allerede i oppstartfasen av studien. Ved oppstart av masterprosjektet laget jeg meg et stort tankekart over prosjektet (figur 4). Her knyttet jeg sammen teoretiske perspektiv og lokaliserte noen problemområder. Etter hvert ble problemstilling og forskningsspørsmål formet, og disse ble utgangspunktet for intervjuguiden. Starten på dette masterprosjektet er derfor teoriinspirert, hvor jeg starter fra teori og tidligere forskning.

Da jeg lastet transkriberingsfilene opp i NVivo ønsket jeg derimot en induktiv retning. Jeg var på let etter ting jeg ikke hadde sett. Min første arbeidsfase i NVivo var å sortere datamateriale etter spørsmål og informant. Jeg laget tre komparative enheter; fellesfaglærer, yrkesfaglærer og leder. Jeg klassifiserte de på kjønn og antall år i skoleverket. Etter hvert innså jeg at dette

programmet ikke gav meg den oversikten jeg ønsket og skrev derfor ut alle transkriberingene i original versjon. Jeg klippte, limte og farget med tusj (figur 5). Maher m.fl (2018) skriver i sin artikkel om å kombinere NVivo og tradisjonell metode, å veksle mellom manuell koding, som er mer taktil, og kodeprogram. Dette viste seg å være en nyttig metode for meg, men fortsatt syntes jeg at jeg var for låst i mine antakelser. Jeg meldte meg derfor på kodekurs gjennom NTNU og tilbrakte en del tid på YouTube hvor jeg så på filmer om koding. I tillegg inviterte jeg en person som ikke har erfaring fra skoleverket til en empirinær kodekveld. Dette var for å sikre empirinær koding da jeg var redd jeg ikke var objektiv nok. I forkant av den empirinære kodekvelden ble det lagd en konfidensialitetsavtale. Vi gikk gjennom transkriberingene line-by-line i NVivo og kodet ut 62 koder sammen. Som rammeverk til dette arbeidet brukte jeg Tjoras (2021) stegvis deduktive-induktive-analyseprosess, og vi hadde derfor fokus på hans kodetest hele veien. Linneberg og Korsgaard (2019) adopterer fra Saldaña når de skriver om å kode syklisk. Det vil si at den første kodingsyklusen bruker informantsentriske termer mens den andre syklusen blir mer forskersentrert i den forstand at begreper, temaer og dimensjoner fra eksisterende teorier kan innføres for å løfte analysen til et høyere analysenivå. Kodene, brukes nå til å skape mønstre. Derfor kan ikke denne prosessen ses på som lineær (s. 265). Lederintervjuet ble gjennomført på et senere tidspunkt og kodingen fra dette genererte ytterligere 21 koder. Da jeg skulle over til å lage kodegrupper, eller kategorier, henvendte jeg meg til «Abductive Analysis» av Tavory og Timmermans (2014). Jeg endte opp med 7 kodegrupper som omfavnet de 83 kodene jeg hadde. Disse ble igjen grovfordelt opp mot de tre forskningsspørsmålene. Underveis i hele analyseprosessen er det ført notater som ble brukt til senere utskrivning av funn.



Figur 3 De tre forskningsspørsmålene og de syv kategoriene

Figuren er generert i Nvivo og ordet «child» viser til at kategoriene er hierarkisk fordelt under hver av de tre forskningsspørsmålene som ligger til høyre i figuren (farget med oransje av meg). Under «oppfatter og forstår fagfornyelsen» ligger kategoriene «samfunnet og inn» og «begrepsforståelse». De ble til etter at det fra datamaterialet vokste frem koder som omhandlet økonomi, globalisering, politikk, samfunnets krav, ny lærerrolle og oversettelse av ideer. Jeg hadde spørsmål i intervjuguiden knyttet til forståelse av begrep hentet fra LK20 og datamaterialet viste at det ikke var felles forståelse på skolen, derfor ble det opprettet en egen kategori for dette. Kategorien «betydning av støtte i endringsprosesser» ble til fordi det var mange koder knyttet til medbestemmelse, kompetanse, kommunikasjon og klima. Dette er den kategorien som inneholder flest koder. «Barrierer mot læring», et begrep lånt fra Illeris (2012), dukket opp da flere sitat inneholdt informasjon om lærere som ikke endrer seg. Enten fordi organiseringen svikter eller atferd som størkner. Oversikt over alle kategorier og koder ligger vedlagt i vedlegg 8 som figur 8-18.

Funn blir skrevet ut fra makro til mikronivå, fra omgivelser, via organisasjonen, til lærerne. Funn blir presentert i kapittel 5 gjennom bruk av min teoretiske modell for å studere barrierer (figur 2), og de knyttes opp til teori og drøftes i kapittel 6.

4.4 Etisk og metodisk refleksjon

Det er diskutert om begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet har relevans for kvalitative data siden de er nært knyttet til kvantitativ måling. Diskusjonene er grunnlaget for at begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet foretrekkes i kvalitative studier (Ringdal, 2018, s. 247). Relabilitet oversettes i blant også med *pålitelighet*, det underliggende spørsmålet er hvorvidt undersøkelsen er konsekvent gjennomført og relativt stabil over tid og på tvers av forskere og metoder. Objektivitet betyr her at funnene er frie for forutinntatte synspunkter, men et slikt krav er vanskelig å overføre til et konstruktivistisk paradigme (Postholm, 2020, s. 169). Her under legger jeg min egen forforståelse av fenomenet. Situasjonsbestemte betingelser er utgangspunkt for studien, på samme tid er jeg som forsker med på å tolke betingelsene ut fra min referanseramme. Forskeren prøver å forstå og skape mening i datamaterialet som er samlet inn og dette innebærer at forskningen aldri kan være «verdifri» (Postholm, 2020, s. 26-27). Jeg har reflektert rundt «biased view-point», min egen nærhet til fenomenet, ettersom jeg selv er lærer. Validitetskriteriet er om fortolkning av utsagnet er timelig dokumentert og logisk konsekvent (Postholm, 2020, s. 170). Jeg har som lærer, i likhet med informantene i denne studien, vært med i implementeringen av LK20. Å innta en

refleksiv holdning, å se min rolle som forsker i møte med teori og forståelsen jeg tok med inn i forskningen, har vært viktig for meg. Kvale og Brinkmann (2019) snakker om en refleksiv objektivitet, forstått som det å reflektere over sitt bidrag til produksjonen av kunnskap som forsker. Objektivitet betyr i denne sammenheng at man streber etter objektivitet om subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 273). Jeg sitter med tidligere erfaringer av utviklingsarbeid i skole som jeg nå setter til side ettersom det er informantenes erfaringer og opplevelser som er interessant i min forskning. Jeg har forsket i «egen kultur», med lærere som kunne ha vært mine kollegaer, og i et utviklingsarbeid som er likt det jeg selv er en del av.

Nærhet er viktig, men samtidig må forskeren ha distanse for å vurdere informantens situasjon utenfra (Postholm, 2020, s. 161). Jeg har forsøkt å legge vekk min subjektivitet gjennom hele prosessen og behandlet data med åpent sinn. I tillegg har jeg rådført meg med veileder og medstudenter på masterstudiet gjennom denne prosessen. Å forske i egen kultur innebærer noen fordeler både rent praktisk og faglig, vi kan språket og de som studeres har likheter med oss selv (Wadel et al., 2014, s. 26). Det å forske i kjente omgivelser og at en står nær informantene skaper en bedre forståelse og trygghet. Grunnleggende problemer kan oppstå ved å studere egen kultur, det kan være vanskelig å få tak i, nettopp fordi det tas for gitt (Wadel et al., 2014, s. 27). Postholm trekker også frem at om en kjenner temaet det forskes på, kan det utnyttes til egen fordel i forståelse og innsamling av datamaterialet. Det er derfor viktig at jeg tolker utsagn fra informanter opp mot valid teori, og at mine diskusjoner inneholder opplysninger om metode og analyse. Forskeren streber etter å bringe frem sannsynlig eller troverdig kunnskap, og høy troverdighet avhenger av om leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen (Postholm, 2020, s. 170). For å skape *gyldighet* i denne oppgaven skriver jeg derfor kontinuerlig ut mine valg. Undersøkelsen er troverdig hvis den er utført på en tillitvekkende måte. Bekreftbarheten knyttes til kvaliteten i de tolkningene som gjøres og til om innsikten prosjektet gir kan støttes av andre undersøkelser. Gyldighet i samfunnsvitenskap dreier seg om hvorvidt metoden egner seg til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Å gjøre forskningsprosessen transparent er også med på å øke gyldigheten, så åpenhet rundt hele prosessen, fra start til slutt, er noe jeg har forsøkt å oppnå ved å skrive ut alle valg. Resultatene er *overførbare* hvis de gjelder i andre situasjoner eller steder (Ringdal, 2018, s. 247). Generalisering er ikke et mål med denne studien, den vil bare kunne gi et innblikk i konteksten den ble skapt i. Utvalget er ikke representativt og utvalget er for lite til generalisering, noe som heller ikke er av interesse. Det er derimot ønskelig at denne studien kan overføres til andre relevante kontekster, i andre utviklingsprosjekter på yrkesfag.

4.4.1 Etiske retningslinjer

For å ivareta etikk og moral i forskning er det utarbeidet forskningsetiske retningslinjer. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) er et faglig uavhengig og rådgivende organ som sørger for at de forskningsetiske retningslinjene til enhver tid er gode verktøy for å fremme god og ansvarlig forskning (NESH, 2016). Kvale og Brinkmann (2019) hevder at en sentral del i forskningen er forskeretisk bevissthet. En forsker må ta hensyn til etiske og moralske problemstillinger gjennom hele prosessen. De beskriver moral som daglig oppførsel og etikk som noe formelt, som etiske retningslinjer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 96). I kvalitativ forskning snakker en gjerne om diskusjonstema som informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 96-113). Dersom forskningen inneholder personopplysninger, som lydopptak, kreves også godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg har forholdt meg til NESH (2016) retningslinjer for å fremme god og ansvarlig forskning.

4.4.2 Godkjenning av studien

Med bakgrunn i lydopptak av gruppeintervju og krav om godkjenning av prosjektet ble det søkt om godkjenning hos NSD. Ved bruk av lydopptak kan stemmer gjenkjennes og det innebærer derfor registrering av personopplysninger, i tillegg skal lydopptakene lagres forsvarlig (NESH, 2016, s. 18). Søknaden til NSD inneholdt en beskrivelse av prosjektet og informasjon om datainnsamling og lagring. Prosjektet ble meldt til NSD i oktober og ble godkjent (vedlegg 6).

4.4.3 Informert samtykke og konfidensialitet

I denne studien ble det sendt ut informasjonsskriv på e-post til informantene som hadde meldt sin deltakelse i forkant av intervjuene. Skrivet er utformet i tråd med NSD sine retningslinjer og inneholder beskrivelse av studien, dens formål, gruppeintervjuene og samtykkeerklæring. Deltakelse i studier er frivillig og informanter kan trekke seg når som helst, dette ble det informert om både i skrivet og ved oppstart av gruppeintervjuene. Selve underskriften på samtykke innhentet jeg i starten av gruppeintervjuene og de signerte avtalene oppbevarte jeg adskilt fra resten av datamaterialet for å sikre anonymitet. Jeg benyttet NSD sin ferdige mal for samtykkeerklæring (vedlegg 4). For å sikre konfidensialitet gjennom hele forskningsprosessen har jeg aidentifisert personlige opplysninger og alt av forskningsmaterialet er anonymisert før publisering. Jeg har oppbevart data trygt ved å oppbevare lydfiler i Nettskjema, og det er ikke oppgitt hvem som er informanter. Samtykkeerklæring og aliasnavn er oppbevart utenfor resten

av masterdokumentene og vil bli destruert ved prosjektets slutt. Transkriberingene er utført ordrett for å sikre fenomenologisk perspektiv i intervjuene. Jeg har derimot utelatt historier som er gjenkjennbare eller som er på sidelinjen av tema for å sikre anonymisering da skolen forskningen er utført på, er forholdsvis liten. Av samme grunn refereres det noen steder til hen fremfor han eller hun. Å utelate lett gjenkjennelige ytringer er gjort for å unngå eventuelle konsekvenser for deltakerne. NESH (2016) skriver i punkt 12 at forskeren må undersøke hvilke konsekvenser deltakelse i studien kan ha for deltakere. Dette innebærer at forskeren må vurdere nytteperspektivet, ikke bare for informantene, men hele gruppen det forskes på. Det er forskeren som er ansvarlig for at deltakerne i forskningen ikke skal utsettes for skade eller urimelige belastninger ved å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2016, s. 19). Min hovedhensikt med dette prosjektet er å lokalisere barrierer som kan hjelpe praksisfelleskapet fremover i utviklingsprosjekter.

5 Funn og resultater

For å svare på problemstillingen: «*Hvilke barrierer kan yrkesfaglærere og fellesfaglærere møte i translasjon av Kunnskapsløftet 2020 som ide, og hvilke utfordringer møter de i innføringen av nye læreplaner på yrkesfaglige utdanningsprogram?*», skriver jeg ut empirinære funn i en ramme relatert til min teoretisk modell (figur 2). Derfor starter jeg på makronivå med informantenes forståelse av ideen LK20, dens kontekst og innhold før jeg beveger meg over til deres forståelse av endring og barrierer i organisasjonen, og videre til de individuelle aspekter på mikronivå. På overordnet nivå (omgivelsene der ideen oppstår og ferdes) har jeg valgt å skrive ut funn som omhandler informantenes oppfattelse av LK20 som ide, kompetanse og krav som den resulterer i, og hvordan de oppfatter og forstår kjernebegrep i læreplanverket som ide. På organisasjonsnivå beskriver jeg funn som sier noe om hvordan organisasjonen har møtt LK20 og hvordan implementering er organisert. På dette nivået skriver jeg også ut funn knyttet til medbestemmelse, kommunikasjon og klima, og hvordan dette påvirker endringsprosessen. Kapitlet avsluttes med informantenes egne beskrivelser av hvordan endringsarbeidet har påvirket dem, deres undervisning, og hvilke resultater det har ført til i klasserommet. Resultatene beskrives i dette kapittel empirinært for å i neste kapittel drøftes i relasjon til teorien.

5.1 Oppfattelse og forståelse av LK20 som ide

Jeg er interessert i hvordan ansatte oppfatter og forstår LK20 som ide, fordi det har betydning for arbeidet i klasserommet. Jeg har valgt ut noen begreper i LK20 for få en forståelse av

hvordan informantene oppfatter dem og om de ser noen utfordringer, eller potensielle barrierer, mot endring i selve ideene. Jeg har valgt ut begrepene kunnskap, dybdelæring, yrkesretting og tverrfaglighet og kvalitet. Oppfattelsen av LK20 bringer også lærerkompetanse på banen.

Endring i norsk skole er nødvendig, det er alle informanter enig i, men det er ulik oppfatning av hva som bør endres. Flere lærere oppgir at skolen ikke lenger er tilpasset næringslivet og derfor trenger nye kompetansemål. Fellesfaglærere uttrykker dette på et mer generelt grunnlag, mens yrkesfaglærere gjerne henviser til sitt eget lærefag og tilhørende yrker. Ole sier det slik: «*Vi har såpass god erfaring fra arbeidslivet at vi ser at skolen må endres*». Marta snakker om nødvendigheten på en annen måte: «*Fagfornyelsen er en ren nødvendighet, oljen tar slutt. Vi må være kreative og innovative, kommunale bygg er fulle av ansatte som ikke slipper jobbene sine, så vi må skape arbeidsplasser selv*». Flere tar opp globalisering og politikk som retningsgiver i skolen og peker på at skolens output (elevenes fullføring og karakterer, min merknad) ikke var tilfredsstillende sammenliknet med de økonomiske tilskuddene. «*Men også det at man så jo på det økonomiske insentivet som gjøres fra regjering, Storting, altså de som bevilger penger. Man fikk ikke ut de resultatene man ønsket med LK06*» (leder1). Sitatet viser til at anvendte penger ikke ga det resultatet som er ønsket politisk. I tillegg er skole så viktig i Norge at «*ingen parti kan sitte flere år i regjering uten å gjøre noe med skolen*» (Per). De aller fleste mener at endring i norsk skole er nødvendig. Informantene er også samstemte om at det ikke er en felles forståelse av LK20s innhold ved skolen. Eller sagt med Martas ord: «*og har vi det, vet vi det ikke!*», Kari uttrykker dette på en litt annen måte: «*Vi har jo 2, 3, 4 forskjellige virkelighetsoppfatninger*». Kari sier videre at: «*fagteam er veldig delt hos oss, vi forstår ikke hverandre*». Forståelsen for LK20 spriker i mange retninger, man forstår ikke hverandre og på samme tid opplever lærere at de har jobbet for lite med LK20 knyttet til fag. Ledelsen på den andre siden, har en annen opplevelse: «*Jeg opplever at man går seg bort, i det øyeblikket vi snakker om nye ting, så handler det om nye materialer eller bøker, eller nye hjelpemidler. Men på den andre siden har vi de som klarer å lese læreplan på et annet nivå for å si det sånn, som klarer å se noen sammenhenger både i eget fag og til fremtid, mellom fag, og klarer å se sammenhenger slik det skal være*» (Leder3). Lærerne uttrykker at de ikke vet hva de praktisk skal gjøre i undervisningen for å etterfølge LK20, og de har heller ikke nye læreverker eller andre støttemateriell som kan lede de i prosessen. Læreverker, mener de, har tradisjonelt fungert som stillas for dem, og nå har de mistet dette rammeverket. I og med at det ikke er en felles forståelse av innholdet i LK20 uttrykker lærere usikkerhet i sin arbeidsutførelse og i mangel av støtte er

det lett å fortsette som før, eller som Marta sier: «*Noen har hoppet av på perrongen*», med referanse til at enkelte lærere ikke makter å ta til seg det nye, uklare som kommer inn.

Selv om man er enig om at det ikke er en felles forståelse for LK20 på skolen, er ikke avstanden så stor med tanke på hva de mener kunnskapsbegrepet betyr. De fleste uttrykker dette som «*det som er i hodet*». Yrkesfag skiller seg ut hvor alle lærerne oppgir at kunnskap også er praktiske ferdigheter. Dette er i tråd med utvidet kunnskapsbegrep som Hiim og Hippe (2001) presenterer i sin artikkel. For noen er det ikke et klart skille mellom kunnskap og kompetanse. Per sier: «*Kunnskap oppfatter jeg som mere den faglige ballasten du har*». Linn sier det skjer en endring nå med LK20: «*Jeg er der at vi er på vei fra kunnskap som pugg til at vi nå skal kunne anvende det i praksis. Det føler jeg er to veier nå*». Flere har diskutert forskjellen, eller likheten, på kunnskap og kompetanse, og Tom sier: «*Kunnskap er ikke bare teori, men praktiske ferdigheter*». Leder3 uttrykker det slik: «*Kunnskap er det som er i hodet, det jeg vet, det jeg forstår, med ferdighet nærmer vi oss kanskje kompetanse*».

Flere trekker frem problemløsning som strategi for samfunnsendring og som et svar på problemer vi enda ikke vet hva er. Informantene sier at samfunnet endrer seg raskt og det innebærer at samfunnsdeltakerne også må endre seg. Vi må stadig tilegne oss ny kunnskap. Flere lærere snakker om samfunnsproblemer som bakgrunn for LK20 og at det blir skolens jobb å bedre samfunnet gjennom opplæringen av elever. Både bærekraft, folkehelse og livsmestring er et tema som er diskutert mye, og alle ytrer at det er viktig å jobbe med dette i skolen. Det er enighet om at elevene må jobbe med dette for at det skal skje en holdningsendring på sikt. Problemet er bare at lærerne ikke vet hvordan og begrunner dette i manglende tid til å planlegge de gode tverrfaglige oppgavene: «*Vi ble kastet ut i det og rodde mens båten ble til*» (Per). Eller som Linn sier det: «*Fellestiden oppleves som meningsløs når vi heller kunne brukt tiden til å lage gode undervisningsopplegg sammen*». I tillegg til å ta vare på kloden og menneskenes helse trengs det nye arbeidsplasser og ny kompetanse «*til noe vi ikke vet hva er, det er utfordrende å undervise til noe vi ikke vet selv hva er*» (Marta). Informantene sier de savner dialog i praksisfelleskapet siden det gir mulighet til samarbeid og tverrfaglighet i alle fag. «*Også tenker jeg at det er naturlig i det verdensbildet som vi har, når samfunnet i seg selv blir mer globalisert, der ulike deler av verden blir mer sammenflettet, da er det også naturlig at fag blir mer sammenflettet*» (Leder2). Det er diskutert nødvendige endringer i skolen og i samfunnet knyttet til bærekraft og egen helse. Hvordan dette skal gjøres rent praktisk i klasserommet er derimot et fortsatt ubesvart spørsmål.

5.1.1 Begrepsforståelse av kjernebegrep i LK20 som ide

Dybdelæringsbegrepet knyttes ofte opp mot behovet for fremtidig kompetanse, til noe vi ikke enda vet hva er. Informantene er enig om at dybdelæring skal resultere i bedre læring for elevene, men hva innebærer det – gå i dybden eller bredden i faget, eller på tvers av fag? Bakgrunn for begrepet tror Kari «*Er et forsøk på å få frem innovative, miljørettede, holdt på å si gründere*». Pia lurer på hvordan man skal legge opp undervisning etter prinsippet: «*Men dybdelæring innebærer også at det er elevene selv som skal i dybden, det er ikke vi som lærere som skal gå i detaljer, elevene selv skal prøve å komme seg dit [...]. Det er vanskelig, hvor langt skal man gå, hvordan legge opp undervisning, slik at de får lyst å gå i dybden?*». Det er mange praktiske spørsmål knyttet til begrepet og Linn lurer på hvor, eller når, man skal stoppe siden elevene vil nå dybden på ulike steder og tid: «*Jeg lurer også på hva som skal dybdelæres, hvert kompetansemål, tema eller hva?*». Denne dialogen ender ut i bekymringer knyttet til eksamen. Pia og Linn setter her ord på hva de opplever som problematisk: «*Det synes jeg også er vanskelig. Hva skal vi måle de på? Om elevene skal få velge tema selv, har man kanskje ikke målt de andre temaene?*» Linn: «*Også trekker de et helt annet tema på eksamen? Eller skal vi styre trekking til det vi vet de er gode på*». Pia: «*Ja, og da har de ikke kompetanse på alle tema. Vi kan jo ikke si at de bare skal kunne en ting. Da har vi bommet*». Dette viser en usikkerhet knyttet til dybdelæring og det å teste bredt. Marta har en litt mer pragmatisk tilnærming til begrepet: «*Det er jo det vi vil diskutere, hva innebærer det for meg og for deg?*». Leder2 mener at man ikke må være spesialist i et tema for å gjenkjenne strukturer og eksemplifiserer dette gjennom temaet krig hvor hen forklarer hvorfor elevene ikke trenger å vite nøyaktig hva Hitler sa på en eksakt dag for å kjenne igjen strukturer. Dette kan for eksempel være årsaker til krig og hvordan de kan gjenkjennes i andre kriger. Leder1 er enig og sier: «*Ja, derfor både horisontalt og vertikalt, kjenner igjen elementer i både bredde og dybde. Det kan misforstås at man bare skal i dybden. Å se sammenhenger er viktig*».

Tverrfaglighet og yrkesretting er noe informantene anser som lettere for yrkesfaglærere. Flere mener det er betydelig lettere å innen yrkesfagene yrkesrette og gjennomføre tverrfaglige undervisningsopplegg enn det er i fellesfagene. Bakgrunnen for dette virker å være kjennskap til de ulike yrkene, som de fleste fellesfaglærere ikke har. Det ser ut til at det jobbes mer på tvers av fag hos yrkesfaglærere: «*Vi jobber tverrfaglig hele tiden, men det gjorde vi før også*» sier Marta. Kari: «*Ja, vi samarbeider godt, og vi kan fagplanene i alle programfagene, det er derfor det fungerer*». Arne kommenterer utsagnene med: «*Jeg overtar bare, mens elevenes læringsvindu er åpent, ikke så nøye hva faget heter. Men det er jo fordi jeg kan. Vi utfyller*

hverandre». Marta sier dette om praksisen: «Vi levner også stikkord til hverandre på tavla, så fortsetter jeg der, selv om jeg har planlagt noe helt annet. Det er min jobb å ta kompetanse med over så det blir tverrfaglig, vi tar trådene med». Her gir yrkesfaglærere eksempler på hvordan de overtar klasserommet etter hverandre og på samme tid sikrer at det faglige blir med over til neste time for å jobbe tverrfaglig. Det fortelles i denne situasjonen om at yrkesretting og tverrfaglighet på yrkesfagene er lettere med bakgrunn i fag- og timefordeling, siden yrkesfaglærerne har de fleste undervisningstimene i samme klasse og derfor samarbeider tett. Organisatorisk er det vanskeligere for fellesfaglærere å jobbe sammen, og tverrfaglig, siden de underviser på flere avdelinger i skolen.

Fellesfaglærere sier at de er i startfasen av å utvide sin yrkesretting: *«Jeg tenker mer og mer yrkesretting, [...] tenker varierte oppgaver og læring. Jeg gjør sikkert for lite, egentlig. Problemet er jo også at jeg tror jeg yrkesretter, men det vet jeg jo ikke [...], men jeg trenger mer tid til dette. Da slipper elevene å ha fokus på hvilket fag de har nå. Derfor oppleves også fellestiden og «suksesshistorier» som meningsløst når vi heller kunne brukt tiden til å lage gode undervisningsopplegg sammen. Det ideelle hadde nok vært om yrkesfaglærerne hadde fellesfag selv»* (Pia). Ole mener likevel at skolen og fellesfaglærerne er i en prosess: *«Det er mye bedre yrkesretting av fellesfag nå. Før nektet lærerne». Det sies også at i hvilken grad fagene yrkesrettes kan være personavhengig og at det ikke nødvendigvis er hvilket fag man underviser i som bestemmer hvor godt man yrkesretter. Marta sier: «Ja der tror jeg mattelæreren ramler av, teller epler istedenfor medisindråper» og Arne svarer: «Nja, ikke nødvendigvis, jeg vet yrkesfaglærere som synes dette er vanskelig. Jeg vet om lærere som viste bilde av verktøy i stedet for å hente det fra verksted. Så man må ta tak i dette selv som lærer». Per velger å fleipe det litt vekk: «Jeg har lagt det på vent, men nei, egentlig ikke. Man skal jo bruke ferdigheter nå, men jeg velger å ta tak i basisferdigheter, fordi de trenger det for å gå videre». I datagrunnlaget er det ingen klar forskjell mellom yrkesretting og tverrfaglighet, selv om informantene får spørsmål om begge. Hovedinnholdet i dataen er at alle lærere har behov for mer samarbeid for å lage undervisningsopplegg på tvers av fag og opp mot programområde. Som Linn uttrykker det: *«Jeg blir liksom spesialist på denne linja nå, så håper jeg får fortsette der neste år og ikke må tilegne meg kunnskaper om et nytt yrke da».**

Kvalitet som et begrep ble diskutert både i seg selv og knyttet til LK20 relatert til undervisning. Det er enighet om at kvalitet, på generelt grunnlag, er noe som kan måles, eller en beskrivelse av en tilstand, ut fra et subjektivt ståsted. Når begrepet knyttes til undervisning oppstår det

diskusjoner om hvem som er subjektet, er det eleven, læreren, ledelsen, foresatte, skoleeier eller samfunnet? Og hvem av disse er det som bestemmer hva god kvalitet er? En gruppe har følgende diskusjon: «Kvalitet i undervisning er at undervisningen holder et høyt og godt mål for elevene, rettet etter elevene, slik at vi kan løfte de faglig» (Linn). Pia lurer på om kvalitet er at man til enhver tid er godt forberedt og har ulike opplegg, eller «at elevene får noe utbytte av det uansett hvilken måte man gjør det på. Veldig vanskelig begrep». Linn mener at folk er forskjellige og kvalitet er derfor «forskjellig fra elev til elev». Per parerer med: «Det er jo akkurat det, og tilpasse det. Da er vi tilbake til kunnskapsbegrepet. Elevene forstår hvorfor de gjør det, det nytter ikke å kunne noe om du ikke kan bruke det. Å forstå bakgrunnen for ting, jeg er så veldig glad i akkurat de tingene, som jeg synes er vanskelig å kombinere med eksamenspress. Jeg har egentlig vært litt irritert på fagfornyelsen der de sier vi skal jobbe med dybden, det er ikke så farlig med formler og sånne ting [...] til syvende og sist er det de fire timene til eksamen som er avgjørende». Linn reflekterer om det å jobbe med kvalitet i faget: «Vi håper å ha en faglig høy standard også må man ha tydelige rammer og krav [...] jeg tror god kvalitet for elevene er at de har utbytte». Per bringer nå subjektet på banen: «Hvem er egentlig subjektet, lærer eller elev? Er det måten du jobber på eller elevene som bestemmer kvaliteten? Om jeg synes dette var bra, men elevene skjønner ingenting. Da må du heller si at kvaliteten er at du klarer å treffe de ulike mestringsnivåene. Dette er tilpasset opplæring, klarer jeg å treffe både Per og Pål, som i utgangspunktet har både ulike forventninger og ulike ambisjoner og svært ulike forutsetninger for å motta læring». Pia tar med lærerprofesjonen i samtalen: «Men har det noe med hvem vi er? Har vi riktig kompetanse?». Linn: «Helt sikkert, for det handler jo om vår approach til faget, og engasjement er ofte nøkkelen til å dra med seg elevene i undervisningen». Diskusjonen om kvalitet beveger seg over mot frafall i videregående opplæring, og stryk eller gjennomføring blir tema: «Jeg husker ett år flere elever strøk. Vi kunne ikke ha sluppet de gjennom». Dette utsagnet blir parert med: «Det er kvalitet! Vi kan ikke sette disse til å regne på medisiner for eksempel, eller koble strøm feil i et hus. Det går ikke an, vi må ta ansvar».

Ledelsen har en annen forståelse av kvalitetsbegrepet og trekker inn ulike målinger og ordninger for å heve kvaliteten i norsk skole. Leder1: «Jeg tenker på oppfølgingsordningen, [...] skoler ble plukket ut i en knippe og ble tilbudt ekstern veiledning. Det viser at de (myndighetene, min merknad) har vært på alerten hele tiden, og da er det som du sier, dette med måling, alt handler om at man må måle noe. Og er man ikke bra nok, skal man ha hjelp til å bli bedre. Dette fordi man ikke klarer å hente ut de resultatene som er ønskelig fra regjeringen

sin side». Det vises her til at regjeringen vil ha gode resultater på elevenes kompetanse, resultatene blir målt opp mot kostnadene ved å drive skolene. Leder2 parerer med dette: *«Jeg synes det er interessant det her med hva som er målbart. Den resultatorienterte utdanningsmakten i Norge, de vil gjerne se resultater av den utdanningen som foregår, men samtidig som de ønsker at vi skal skåre bedre på målinger for hvor god norske skoler er, og i det hele tatt, opp mot andre deler av verden, så åpner de læreplanmålene enda mer. Da blir det egentlig enda vanskeligere å måle det»*. Marta mener skolen hadde vært tjent med en kvalitetssikring av det som skjer i klasserommet: *«De må sikre et nytt spor, hvor de faktisk kvalitetssikrer arbeidet som er gjort. Eventuelt gå ut å se, skolevandring»*. Kari savner også dette: *«Det er dette jeg savner, samtale og refleksjon før og etter de eventuelt har observert. Det får meg også til å tenke gjennom mine valg»*. Pia får det avsluttende ordet om kvalitet: *«men kanskje man får høyere kvalitet om man yrkesretter mer for eksempel. At det blir mer relevant for elevene»*.

5.1.2 Kompetanse og krav som vokser til gjennom LK20 som ide

Dette kapitlet handler om lærernes kompetanse og krav som vokser til gjennom LK20. Ledelsen og noen få lærere snakker om nye krav som stilles av lærerprofesjonen, for eksempel det å holde seg oppdatert, i forbindelse med endringene som kommer i, og med den nye læreplanen. De sier at det er tydeligere krav til lærerprofesjonen nå fordi det er tydelig signalisert gjennom et eget kapittel i overordnet del. Ledelsen mener de kan kreve at lærere skal delta i kompetanseheving på skolen: *«Det er greit at vi skal legge føringer, vi er ansvarlig for den skolebaserte kompetansehevingen på skolen, men, altså det ansvaret hver enkelt lærer har for å oppdatere seg og lære seg dette er mye tydeligere signalisert i denne runden enn tidligere»* (Leder1). *«For det vil kreve endring å gå fra «kunnskapsløftsk» til «fagfornyelsk» både i forhold til hva de gjør faglig, men også elevsynet og egen rolle i klasserommet. Det blir en endring i deres identitet som lærer, og det tror jeg er skummelt for mange»* (Leder2). Lærernes syn på kompetansekrav kobles nærmere til deres konkrete behov som lærere. Flere lærere er opptatt av kompetansen en trenger i forbindelse med nye kompetansemål. Dette gjelder spesielt kompetanse om programmering og økt bruk av IKT i forbindelse med teknologiske hjelpemidler. Fellesfaglærere trekker også frem utfordringer knyttet til nye krav om yrkesretting i fellesfagene der de må ha kompetanse og kunnskap om yrker de selv ikke er utdannet i. Yrkesfaglærere ser også dette som et problem, siden de ikke har flere fagbrev, eller erfaring, og derfor ikke får favnet om alle yrkesvalgene elevene kan ta.

5.2 Møte med LK20, translasjon og endringsprosessen i organisasjonen

Jeg var nysgjerrig på hva som skjer når LK20 kommer inn i skolen, hvordan de ansatte håndterer møtet med det nye, og hvordan de har jobbet med oversettelsen. Dette kapitlet handler også om press fra de institusjonelle omgivelsene, ikke minst fra Fylkeskommunen, noe som kan skape problemer når en skoleorganisasjon trenger tid til å jobbe med implementeringen av en ny læreplan. Kapitlet handler derfor også om forhandling av tid.

Som nevnt i tidligere kapittel spriker forståelsen av LK20 som overordnet ide i flere forskjellige retninger, slik som forståelsen av de enkelte begrepene. Dette er noe informantene er enige om og de uttrykker at de savner kollektive diskusjoner for å oversette begrepene i LK20: *«Vi har ikke oversatt noe felles, alle er på sitt individuelle sted. Vi har fått undervisning fra Udir-pakka, ingenting er diskutert i kollegiet»* (Arne). Linn mener derimot at det har vært tolket felles til en viss grad: *«De kan nok melde som utført oppover i fylket, men det vi aldri har gjort etter diskusjoner, er å samle trådene igjen. Det har aldri vært en oppsummering av hva skolen mener»*. Konsekvensen av dette er at lærerne fortsatt ikke vet hva de skal utføre i klasserommet. Pia sier at det bare er jobbet med hovedtema i LK20 og ikke noe med oversettelsen til de spesifikke fag. Hun sier: *«Igjen vil jeg si at vi har jobbet alt for lite med fag! Spesifikke oppgavetyper, undervisningsmetoder, hvordan få til det tverrfaglig arbeidet, hvordan få til dybdelæring egentlig. Altså vi har ikke fått nok tid til å drøfte de her tingene»*. Det savnes med andre ord en mer klasseromsnær oversettelse av LK20. Lærerne vet ikke hva de skal utføre praktisk i klasserommet og det savnes å drøfte dette i praksisfellesskapet. Om manglende fellesskap sier Marta: *«Vi jobber mest i egne klikker, noen har hoppet av på perrongen, så det er individuelt hva man ønsker å legge i dette arbeidet»*. Det er ikke bare lærerne som opplever å være på forskjellig sted, også ledelsen har observert dette: *«Jeg registrerer et stort sprik i laget altså, for å bruke en slitt idrettsmetafor, det er, altså, om vi hadde vært på samme sted alle sammen, så hadde ikke vi gått oss så bort i fagene våre»* (leder3). Dette forstås som at lærere først bør ha en felles forståelse av LK20 før de fordyper seg i de endringene som gjelder enkelte fag.

Lærerne derimot er veldig opptatt av det de praktisk skal gjøre i klasserommet nå, i de enkelte fag, og de uttrykker et ønske om å få jobbe mer med dette. Det er lett å bli fast i det de tidligere har gjort uten denne forberedelsen. Knyttet til uroen innenfor endringer i egne fag, er læreplanmål og materiale som for eksempel lærebøker. Pia sier: *«Jeg synes det var svært problematisk at de ikke klarte å avgjøre tidligere at vi ikke fikk lærebøker! I samme fag har vi*

lagt opp ulike løp, hvor en følger lærebok og den andre bruker nettsted. Vi har undervisning på samme tid, men jobber helt ulikt». Det fortelles at ledelsen ikke ønsker å bruke penger på nye lærebøker siden LK20 er forholdsvis ny, og utvalget av læreverk ikke er så stort, og heller ikke nødvendigvis kvalitetssikret. En gruppe diskuterer det å være låst i egen praksis, og at dette ikke er i tråd med LK20. Jeg siterer Arne: *«Noen sa at første året var verst, det betyr vel at man skal gjenbruke, da er man låst altså. Det er krevende å slippe opp».* Det er uttrykt usikkerhet blant lærerne på hvordan man praktisk skal undervise i LK20s ånd. Det er også stor usikkerhet rundt eksamen fordi man tradisjonelt har rettet undervisning opp mot den. I tiden da intervjuene ble gjennomført var eksamener ute på høring og derfor ikke ferdigstilt. Mange snakker også om at det var for mange kompetansemål i LK06, tidspresset ble for stort. Det har nå blitt færre kompetansemål, men til gjengjeld har de nå en bredere tilnærming. Lærere oppfatter derfor ikke LK20 som tilpasset det ønsket som kom fra grasrota om mer tid til hvert kompetansemål.

I forbindelse med LK20 er de fleste informantene overens om at det trengs kompetanseheving. Selv om mange trekker frem videreutdanning er noen opptatt av at det også kan være kurs. Det er ulikt syn på hvem sitt ansvar kompetansehevingen er. Noen mener det er ledelsen sitt ansvar, men Kari sier dette: *«Alle må jo holde seg faglig oppdatert, noe må man ta ansvar for selv. Fellestiden kunne vært brukt bedre, det er da vi har mulighet til å gjøre noe sammen».* Marta oppsummerer slik: *«Så her er ståa, lærere vil ikke lære noe nytt fordi det gjør vondt og tror det (LK20, min merknad) går over. Ledelsen klarer ikke formidle at dette er din jobb. Lærere endrer ikke skjema og snur seg ikke».* Noen påpeker at det å utvikle organisasjonen er fånyttet om en ikke knytter til seg eksterne, ellers *«surrer bare de samme ideene i loop».* Flere har vært på kurs, men opplever ikke at det blir satt av tid til å dele innholdet med kollegaer i ettertid. Kompetansen blir derfor boende i enkelte individ. Hospitering blir nevnt av yrkesfaglærere som har undervist en stund, de føler at de har mistet kontakten med lærefaget sitt og dermed lærefagets utvikling. Gjennom hospitering kan de også få innblikk i andre lærefag. Det er stor enighet, både blant ledelsen og lærere, om at skolen har en enorm kompetanse, de ansatte er godt utdannet og kan mye. Uenigheten ligger i hvordan kompetansen kan anvendes for elevenes beste. Lærere innehar ulik kompetanse i fag, pedagogikk og didaktikk og det er ulik oppfattelse av hva som er elevenes beste. Både programområde og fag har ulike behov, og krav. Hvordan kan og bør denne kompetansen benyttes i utviklingsarbeid, og ønsker alle å trekke i samme retning? Når Per sier: *«Jeg tolker for meg selv, og det tror jeg andre gjør og. Skolen har ikke samme enhetlig tolkning»* spør Linn: *«er det et mål?».* «Nei, nei» sier Per, *«men det trenger*

ikke være helt anarki liksom». Translasjonen i denne organisasjonen har i stor grad vært individuell og resulterer i at lærerne ikke vet hva de praktisk skal utføre i klasserommet.

Ikke bare arbeidet med LK20 står på agendaen i skolen. Skoleledelsen sier at det er styringssignaler fra skoleeier om å jobbe med tre satsningsområder: tilpasset opplæring, vurdering for læring og læringsmiljø, og at disse signalene ble sterkere etter sammenslåingen mellom fylkene. Skolen hadde allerede startet arbeidet med satsningsområdene før dette ble uttalt av skoleeier, men arbeidet med disse fokusområdene fortsetter. En lærer uttrykker det slik: *«Fokus er alltid opplæringssjefen sin bestilling»,* en annen sier dette: *«Jeg tror det er skoleeier som lurder der bak også, de stiller krav til rektor»,* og en tredje slik: *«Ja, der er problemet. Skal utviklingstiden vår brukes til å forsvare oss, det synes jeg er for dumt, for vi gjør mye bra!».* Lærerne uttrykker at de tror ledelsen opplever et kontrollbehov ovenfra i organisasjonen, og at dette er grunnen til at ledelsen ikke tør å delegerer ansvar. Flere lærere mener at kontrollbehovet resulterer i mangel på medbestemmelse når det gjelder utviklingstiden ved skolen. En lærer sier at hun forstår at skolene i fylket skal ha en felles paraply, men at hun hadde ønsket en mer lokal praksisnærhet i utviklingsarbeid. Hun foreslår å jobbe med oppgaver i fagteam: *«Og det er jo også tilpasset opplæring, de som er svak kan gjøre oppgave a, b, mens flinke elever går videre til c, d, e. Vi hadde jobbet med fag og fagfornyelsen da. Å sitte å jobbe med generelle begreper på onsdager synes jeg er bortkastet tid»* (Pia). Hun eksemplifiserer her hvordan man kan knytte satsningsområder og arbeid med LK20 sammen. Det fremkommer ulike behov hva angår utviklingstiden, noen vil jobbe mer med fag, andre vil jobbe mer på overordnet nivå med overordnet del og fagtekster. Noen opplever at alt innhold med data og IKT er bortkastet og dermed oppfattes som en *«tidstyv»*. Ole sier dette: *«Det er så demotiverende, hva skal jeg med de dataspillene de viste frem? Jeg har lite nok tid fra før!».* Flere sier at de har meldt inn sin opplevelse av utviklingstiden, men sier at de ikke blir hørt. En lærer sier at alt virker forutbestemt. Flere lærere oppgir tid som en manglende ressurs, det hjelper ikke med 43 timers uke om man ikke har felles tid med kollegaer til utvikling. De savner en felles forståelse av endringsarbeidet som skal gjøres med LK20 og det savnes en oppskrift på hvordan man kan jobbe *«fagfornyelsk»* med elevene.

Ledelsen sier at de tidlig ville opprette et utviklingsteam for å skape et fora for medvirkning i implementeringen av LK20, men det tok tid å få teamet opp å gå: *«Ja, det ble veldig mange skjær i sjøen for å få etablert dette teamet. Vi ønsket allerede i fjor større medvirkning gjennom et slikt organ uten å måtte gå via IDF-møte (medbestemmelse gjennom informasjon, drøftinger*

og forhandlinger, min merknad). *Tanken var å ha bena enda mer forplantet i bakken, vi ønsket medvirkning»* (Leder3). Det som skjedde i mangelen av dette teamet var at ledelsen brukte tillitsvalgte og tilfeldig forbigående som sparringspartnere i arbeidet med LK20: *«Det var et forferdelig opplegg, men det var for å få en stemme som ikke kom fra ledelsen»* (Leder1). Selv om flere lærere opplever å ikke bli hørt, sier ledelsen at de har lyttet til lærere: *«Det jeg er glad for, er at vi i ledelsen åpnet for stemmene som sa at vi må jobbe med [...]. Jeg visste akkurat hvor vi skulle, men jeg angrer ikke på at vi lyttet til lærerne og det de følte [...]. Alle hadde ikke den ballasten vi trodde de hadde. De hang ikke med, likte ikke å jobbe på denne måten og de var utålmodige [...], men jeg er veldig glad for at de fikk medvirke»* (Leder1). Når Leder2 ser seg tilbake og reflekterer over hva som kunne vært gjort annerledes, uttrykker hen at de i utgangspunktet hadde en god ide om å bruke tid på overordnet del og fagtekstene først. *«Vi ble utsatt for press fra mange på å slippe de løs på egen læreplan. Jeg tror mange gikk rett på kompetansemål da og jobbet mye likt som før. Det tror jeg i ettertid var dumt».*

Noen yrkesfaglærere sier at det er tidkrevende å lage nye undervisningsopplegg: *«Vi må jo prøve ut oppgavene selv»*, og mener derfor at de trenger mer tid. En lærer viser til andre skoler som har sendt ut spørreskjema til sine ansatte for å lokalisere hva de ønsker å jobbe med i utviklingstiden. Dette viser at opplevelsen av medbestemmelse også spriker, hvor lærerne ikke føler seg hørt, mens ledelsen sier at de blir hørt. Et par lærere er også fortvilt på grunn av uttalelser som berører endring i retning av LK20, et sitat lyder slik: *«Det har også blitt veldig eksplisitt sagt at er du ikke med på endringstoget, får du finne deg en annen jobb. Jeg mister piffen da»*. De fleste lærerne har sagt at de ønsker å få til endring, men at det er vanskelig når utviklingstiden er brukt til undervisning om LK20. *«Vi har jo avsatt tid, den er låst, men den dreier seg om å lære oss på gammel måte. Ansatte kan ikke ta ordet her»* (Marta).

Informantene viser stort engasjement for skolens arbeidsmiljø i endringsprosessen, men hvem som er ansvarlig for arbeidsmiljøet er det uenighet om. Det er oppgitt fra flere lærere at de ikke opplever å ha en dialog med ledelsen, men det oppgis også en uønsket måte å kommunisere til og med hverandre på. Marta viser til skolens visjon og sier dette: *«Et godt sted å være, et godt sted å lære. Den gjelder antakelig bare for elevene.. (ler)»*. Det oppgis at ansatte *«himler med øynene eller rister på hodet når noen prater i felles møter»* (Kari). Andre opplever noen ansatte som hissige og at det er mye sukking. Per sier dette om fagteamet: *«I det siste er det blitt litt sånn klagekor»*. Gruppen diskuterer rundt dette og blir raskt enige om å ta seg sammen, ta ansvar og gjenoppta det konstruktive fagteamet de tidligere hadde. Fagteamet hadde den siste

tiden blitt brukt som utluftningskanal for frustrasjoner knyttet til organisering av skolen heller enn faglige dialoger. Flere lærere beskriver en økende trend i personalet med klaging over ledelsens måte å organisere skolen på, og at tema i pauser nå mer enn før, er frustrasjon knyttet til dette. En lærer savner tydeligere kommunikasjon og noen opplever ikke ledelsesteamet som samkjørte. Flere snakker om en ledelse full av visjoner og at det nok har blitt for mye på en gang, et spill med for mange baller i lufta. Pia sier dette: *«Om vi konkluderer da så er det endringsvilje, men dårlig gjennomføring»*. En knippe lærere synes det tar for lang tid å få svar på henvendelser, og tenker det av og til er bedre å si nei heller enn å la beslutninger vente. Selv om mange sier at de vil støtte hverandre og få til en god skole for elevene, uttrykkes det en frustrasjon for de som ikke vil være med på utviklingen. Det gis flere beskrivelser av lærere som *«meler sin egen kake»*, *«står igjen på perrongen»* eller *«venter på at det (LK20, min merknad) skal gå over»*. En lærer forteller om en kollegasamtale hen brukte et halvt år på å forberede, og mener det er unødvendig at *«steget skal være så stort. Det vitner ikke om god kultur»*. Sitatet viser en manglende takhøyde for dialog mellom noen av kollegaene. Det fortelles om lærere som ikke ytrer meninger i fagteam, tilsynelatende virker enig, og i ettertid oppsøker ledere for å klage. Det skaper utrygghet og ender i at noen *«går på tå hev»*. Kultur er også et tema for ledelsen og de bruker oppstarten av utviklingsteamet for å beskrive læringskulturen ved skolen: *«Det er kulturen igjen, deling? Trygghet? Det var derfor vi ville starte utviklingsteam, her var lærerne redde for å få skylden og man måtte ha mandat osv., og det forteller alt om kulturen her. Derfor er vi så glad for at dette teamet er oppe og går nå, det viser at vi er på vei. Dette er vanvittig bra for ledelsen og vi tror det er bra for de ansatte fordi vi er i ferd med å snu en læringskultur nå. Men det tar lang tid, vi har fordommer, tradisjoner osv., enda mange steiner å snu, men vi må ikke gi oss. Fagfornyelsen går ikke over, det vet vi»*.

I forbindelse med kultur er trygghet et sentralt tema for mange. Noen oppgir det at man tør å ta til motmæle som et tegn på trygghet, at vi våger å diskutere med hverandre i felles møtearena. De fleste oppgir at de trives her, selv om noen har begynt å se seg om etter ny jobb. Flere har gitt en beskrivelse av flere subkulturer innad i organisasjon og det mangler derfor en vi. I datagrunnlaget er det ofte referert til de og oss uten at det blir gitt noen beskrivelse av hvem det er. Noen ansatte opplever at ledelsen ikke kjenner sine ansatte. Arne sier dette: *«Altså i utviklingsarbeid må en først finne ut hvor alle er, om man ikke vet det, hvordan utvikle? Ledelsen aner jo ikke hva lærerne driver med, på tre år har ingen sett meg. Status, mål og evaluering er ikke til stede, hvordan vite om utvikling har skjedd når ett av leddene er borte?»*.

Det ble en stor utskiftning i ledelsen ved skolen og Leder1 sier at spenning i personalet er stort og synes samtidig det er viktig «å snakke om filosofien som ny ledelse, for når vi kom inn, så bestemte vi [...] at lærere skulle få jobbe og bli trygge på oss. Vi skulle ikke stikke fingrene i det som de holder på med, vi skulle prøve å få de med, gå sakte frem, [...] holde igjen med dette og skolevandring av respekt for lærerne og profesjonen, det komplekse arbeidet. Vi skulle ta en ting av gangen og gå sakte frem for å gjøre det mykt, vi har en vanvittig respekt for lærerne. Elevundersøkelsen viser jo at det skjer mye bra i klasserommene her!». Videre sier ledelsen at de er beviste på at ting tar tid «og vi tar mange runder i ledergruppen på å trygge oss selv, fordi vi opplever motstand, det er jo ingen hemmelighet. Men vi må trygge oss selv som team også, det er jobben vår, på samme måte som elevens læring er lærerens jobb, mens vi skal legge til rette for at de får opplæringen. Men det er klart at vi lytter, tar innspill, men vi er bevisst at endring tar tid. Det er trist, men det er lite man kan gjøre med hvem som er sjef og ledergruppe på en skole».

Alle lærere oppgir at opplevelsen av støtte fra fagteam er større enn fra ledelsen. Kari sier dette om arbeidsplassen sin: «Det er gode arbeidskår for lærere; lønn, ferie, arbeidstid, autonomi, elevkontakt. Det handler om det som skjer i klasserommet, godt samarbeid med elever og lærere. God opplæring av kollega når jeg kom, god oppfølging av en spesielt». En av de nytilsatte sier dette: «Jeg følte meg velkommen fra dag en, det er god humor her. Det er mange uttrykk for anerkjennelse, [...] det er et «godblick» her, og det opplever jeg oftere og oftere».

Krav fra ulike hold og tid ser ut til å påvirke hvordan skolen møter LK20 som ide, og flere faktorer, som for eksempel medvirkning, trygghet og støtte påvirker arbeidsmiljøet i organisasjonen.

5.2.1 Organisering av endringsarbeidet

Organiseringen av endringsarbeidet bærer preg av «til lags åt alla kan ingen gjera» for å sitere Ivar Aasen. Lærerne melder om en deduktiv innfallsvinkel på metoden som er brukt i implementeringen, med det mener de «tavleundervisning» om innholdet i LK20. Det uttrykkes at dette ikke gir dem noe, ettersom den sosialkonstruktivistiske læringen uteblir. Det diskuteres ikke i felleskap og man oppnår derfor ikke innsikt i hva andre legger i innhold og begrep. Det uttrykkes en stor usikkerhet i det arbeidet som skal gjøres i klasserommet, læreplanverket er ikke lokalt oversatt. Noen lærere uttrykker usikkerhet og en følelse av å komme til kort, gjør de det som er riktig? Måten «ledelsen skinner på alteret på» slik en informant uttrykker det, når

de ikke gir rom for diskusjoner, men benytter gammeldags tavleundervisning, oppleves av flere informanter som demotiverende. Det er etterspurt en mer praktisk innfallsvinkel, at lærere selv er aktive i læringsprosessen og flere vil jobbe innenfor eget fag. Skolen kom sent i gang med arbeidet og det har naturlig nok påvirket prosessen. «*Vi måtte begynne med overordnet del, tiden skulle vi gjerne skrudd tilbake. Hadde vi hatt denne under huden når læreplanen kom hadde det vært enklere å jobbe med fag, men dette blir jo om vi hadde hatt osv.*» (Leder1). Rammene var slik de var, 12 måneder etter at rektor var på plass skulle nye læreplaner rulle ut i klasserommene. Det var utarbeidet en plan for arbeidet, «*planen vår var helt striglet, vi setter i gang, og møter motstand*». Ledelsen fikk da henvendelser og de observerte at «*lærerne ikke hadde den forkunnskapen vi trodde de hadde, vi måtte rykke tilbake og oversette fagfornyelsen. Vi måtte rykke tilbake for å ikke miste noen lærere*». Det at lærere er på forskjellig sted, legger også føringer for hvor en bør starte prosessen. Ledelsen forteller at det viste seg etterhvert at den andre fylkeskommunen hadde jobbet fem år med dette før: «*vi kom syklende inn*». De ble kastet ut i det, «*på samme måte som vi kastet lærerne ut i det*». Ledelsen har gjort noen erfaringer og ser tilbake: «*Vi skulle lagt mer tid sammen, startet tidligere, selvfølgelig innenfor læreres arbeidstid*». Da tror ledelsen at skolen hadde kommet fortere dit som de er nå og de hadde kommet lengre, «*fordi jeg tror på mer tid sammen!*». Ledelsen sier de skal forsøke å legge timeplanen på en annen måte for neste skoleår, nettopp for å skaffe mer felles arbeidstid. Selv om de hadde en plan, kunne den vært mer forankret i personalet gjennom medvirkning, og det mener de utviklingsteamet nå er med på å sikre. Videre vurderer de å legge til rette for at Vg2-lærere får mer tid til arbeid med de nye læreplanene i utviklingstiden, «*for vi kan jo jobbe med forskjellige ting*». Leder3 mener dessuten «*det er jo enda ikke for sent å fortsette å brette på tekster om faget og holde på med den delen av læreplanen*». Fra lærernes side oppleves prosessen som «*rotete, uforutsigbar og toppstyrt*» (Marta). Dette kan være betinget i at «*vi er liksom for sent ute*» (Pia). I tillegg til å være sent i gang, bringer flere Koronapandemien på banen, samarbeid er ikke like lett på Teams. Noen opplever også at «*prosessen har vært et rot fra Udir sin side. Manglet litt der, høring her*», og mener det derfor også er vanskelig for ledelsen å legge opp et løp. Det er flere ressurser enn tid som påvirker implementeringen. Lærere savner input fra andre skoler og mener det burde vært noe lik oppfatning rundt i fylkeskommunen. Det er mye kunnskap på huset, det er alle enige om, men det savnes en systematisk deling av kunnskapen. Flere mener at økt samarbeid, på tvers av fag, faktisk gir tid, både til undervisning og for lærere i for- og etterarbeid. Men, de trenger «*tid til å samordne dette*» (Per).

5.3 Lærernes beskrivelse av endring i klasseromspraksis

Det er delt oppfattelse av om det har skjedd en endring i klasserommet. Jeg tilegner en del av dette ulike synet på tidsperioden intervjuene ble gjennomført på, og det er derfor naturlig med en gradvis utvikling. De som uttrykker minst endring er yrkesfaglærere og de begrunner dette med at de bestandig har undervist yrkesrettet og tverrfaglig. De har alltid hatt en mer praktisk innfallsvinkel til fag. Per sier: *«Fagfornyelsen tilpasser seg min måte å undervise på, jeg er ikke så lærebokfokusert»*. Flere oppgir likevel at teori må læres og at det ofte skjer gjennom lærebok, oppgavejobbing og PowerPoint-presentasjoner.

Alle lærere oppgir tid som årsak til begrenset samarbeid og utvikling av undervisning på tvers av fag. Arne sier dette: *«Vi har gode diskusjoner på yrkesfag, men knaggene (læringsmålene, min kommentar) må synliggjøres for elevene, det krever en god lærer!»*. Yrkesfaglærere oppgir at det er bedre samarbeid med fellesfaglærere nå, men at det fortsatt er en vei å gå. Mange mener det er opp til hver enkelt lærer hva de ønsker å gjøre ut av sine fag. Noen lærere sier at de har jobbet med omvendt undervisning en tid, noe de adopterte etter et FYR-kurs (Fellesfag, yrkesretting og relevans). Det er flere lærere som oppgir at LK20 egentlig er litt som FYR: *«Dette er egentlig en oppfølging av FYR, men hvor helhetlig jobber vi egentlig? Hvordan skal vi klare å få yrkesretta når vi ikke får fullført vår egen opplæring i yrkene, bare for at timeplan ikke passer?»* (Per). Det er klart uttrykt at det er lettere å få til tverrfaglig prosjekt innen programfag enn innen fellesfagene. Kari sier: *«Vi jobber jo tematisk på tvers av programfag hele året»* og Marta kommenterer med: *«Jobber jo tverrfaglig hele tiden med våre temabaserte årsplaner, men det gjorde vi før og»*. At det er lettere for yrkesfaglæreren tilskrives lærerkompetanse og hvordan skolen har organisert fag og lærerteam. Fellesfaglærere jobber på flere avdelinger og i forskjellige klasser mens yrkesfaglærere oftest jobber på en avdeling og har flere programfag selv. Pia sier det er vanskelig å planlegge undervisning når en ikke kjenner programfagene: *«Det er en utfordring at vi ikke kjenner fagene. Kunne de kjøpt oss fri en dag så vi fikk en dag på verksted eller i praksis, eller hvert til stede i andre fag?»*. Per foreslår at skolen ser på alle prosjekter som gjennomføres på et år og setter de i system. Tre lærere oppgir at de jobber mer med kjerneelementene og alle lærere sier at de har økt fokus på enkelteleven. Elevenes interesser og hva de skal utdanne seg til, er mer utgangspunkt for undervisning nå enn før. Økt motivasjon og mestring oppgis som årsak, og flere lærere håper dette gir økt gjennomføring. Ledelsen oppgir at de har observert endringer i klasserommet i løpet av skoleåret. De hører pedagogiske diskusjoner mellom lærere og har lest fagteamreferat som inneholder forslag til nye undervisnings- og vurderingsmetoder: *«Vi leste et referat fra fagteam*

nylig, der konstaterte vi at de holdt på med dybdelæring fordi de snakket om undervisningsopplegg i en klasse som hadde overføringsverdi til et annet klasserom» (Leder3). Leder 2 sier: «Jeg opplever en større vilje blant lærere nå enn før til å ta tak i elevenes interesser for å skape god undervisning». Leder1 opplever også større bevissthet rundt tilpasset opplæring og «hører mer om dette nå enn for 1,5 år siden». Leder3 siterer noen yrkesfaglærere som sier «at det egentlig er slik de alltid har undervist, på yrkesfag. Så endring? For min del så har jeg ikke observert det og lærerne sier at de har gjort det lenge». Flere uttrykte at læreryrket er noe helt annet nå enn før, det rokker ved hele læreridentiteten å gå fra kateteret og ha full kontroll til å være veileder eller «coach», som Linn beskriver det. Ledelsen mener også at læreryrket er endret nå. «Det vil kreve endring både i forhold til hva lærere gjør faglig, men også elevsynet og egen rolle i klasserommet. Det blir en endring i deres identitet som lærer, og det tror jeg er skummelt for mange» (Leder2). Også Leder1 beskriver endringer i lærerprofesjonen etter LK20: «Det ble ikke bare færre kompetansemål, men nå har hele reformen endret alt i skolen, rollen til elev, lærer og metoder».

Det er flere som har sagt at lærere får lønn uansett hvilken praksis de har i klasserommet. Marta mener at det er «behagelig å ha bedrift i bedriften, tror mange tenker slik. Lønna kommer og «jeg» gjør det jeg gjør, ingen sjekker opp med tanke på kvalitet». Hun sier videre at det faktisk er krise at LK20 legger opp til lærernes autonomi og at ledelsen «ikke klarer å hjelpe alle om bord i samme tog, vi har folk i vogner som ikke går fremover». Hun legger til at dette nok ikke bare gjelder ved denne skolen, men at det uansett ikke er til det beste for elevene. Arne mener at om lærere gjør som de selv vil da bygger de ned skolens visjon, et godt sted å være, «men litt rotete klasserom, ellers er det greit (ler)». Flere informanter sier de er overrasket over kolleger som ikke har satt seg inn i Opplæringsloven, Arne sier det da ikke er rart at implementeringen må begynne der. Han stiller seg uforstående til at lærere kan utføre jobben sin uten den kunnskapen. Han sammenlikner det å bruke to timer på Opplæringsloven nå i arbeidet med LK20 med det å «lære en kirurg å operere 20 år ut i tjeneste, etter han har tatt livet av en haug med mennesker. Om ikke vi kan loven, det er jo pinlig». Marta mener alle burde lese den ukentlig, at det er «vårt mandat». Kari er opptatt av at alle har et ansvar for å holde seg faglig oppdatert, «noe må man ta ansvar for selv». De er enige i at fellestiden kunne vært brukt bedre om alle hadde satt seg inn i «selvfølgeligheter» selv. De fleste lærerne oppgir at det ikke stilles noen krav til de ansatte. En av beskrivelsene lyder slik: «Flere som hviler på laurbærene og venter på at det går over» (Arne). Dette med individuell praksis er noe informantene stadig vender tilbake til, spriket i kollegiet er stort: «Noen er veldig inngrodd i sine vaner, mens andre

er hele tiden interessert i å videreutvikle seg, finne nye metoder, dra på kurs, webinar, så ja, det er forskjell» (Linn). Hun sier at det er veldig personavhengig. Ole mener at de unge lærerne er mer «på» enn de som skal gå av med pensjon, «de gidder ikke». Siden det er så personavhengig mener Marta at det er sårbart. Det har blitt fortalt historier om lærere som lukker for «kritisk tenking når vi stopper spørsmål fra elevene fordi dette skal vi lære om i neste uke», avslutter timer før tiden, fordi læreren er ferdig med sin planlagte undervisning og karakterer som blir satt basert på innsats heller en faglig kunnskap. Noen mener at vi «bare stamper og har ingen utvikling» fordi ledelsen ikke har kontroll på det som skjer i klasserommet, «man kommer unna med hva som helst, det er ingen kvalitetssikring». En gruppe tar opp målinger for kvalitetssikring i klasserommet og diskuterer gjennomføringstall. Per sier: «Det er selvfølgelig en utfordring at vi har lav gjennomføring. Jeg vet ikke årsaken, men er det manglende tilpasset opplæring?». Per spør om det er på grunn av manglende tilpasset opplæring siden det er et av de prioriterte satsningsområdene til fylkeskommunen. Pia lurer på om man da skal gi elevene bedre karakterer enn de fortjener, det synes ikke hun. Videre sier hun: «skal vi bli snillere eller må vi endre undervisningen?». Det blir fortalt en historie hvor det ble gitt ros for å gi en elev karakteren 2 fremfor stryk i et fag og diskusjonene tar seg opp. «Men er det det som er målet, å slippe alle gjennom?». Gruppen enes om at det i så fall ikke er kvalitet. Flere stiller seg kritisk til suksesshistoriene som blir servert i felles møter, fordi det aldri blir gitt konstruktive tilbakemeldinger. Alt er bra uansett hva det inneholder, og det gir lærere mer rom for å fortsette akkurat som før. De har da fått bekreftet at det de gjør er bra nok. Leder2 får avslutte dette kapitlet med dette utsagnet: «Kanskje ligger endringsviljen i kompetansemålene og ikke i praksisen».

6 Analyse og drøfting av resultater

I forrige kapittel ga jeg en empirinær beskrivelse av de utfordringene og barrierene yrkesfaglærere og fellesfaglærere opplever i møte med ideen LK20. Som det fremgikk i kapitlet så er kilden til de ulike barrierene på forskjellige nivå. I dette kapitlet diskuteres resultatene i lys av de teoretiske perspektivene og teoretisk modell (figur 2) som jeg presenterte i kapitel 3.6. Kapitlet struktureres etter de tre forskningsspørsmålene (Kap.1.1 og figur 3):

- Hvordan oppfatter og forstår yrkesfaglærere og fellesfaglærere LK20 som ide?
- Hvilken betydning har støtte fra fagteam og ledelse for ansatte i endringsprosessen?
- Hvilke barrierer opplever de ulike profesjonene selv i oversettelsen av reformen til skolenivå og inn i klasserommet?

6.1 Oppfattelse og forståelse av omgivelser og LK20 som ide

Skoler befinner seg alltid i ett organisasjonsfelt og de har en institusjonell omgivelse bestående av politikk, regler og ikke minst normer (Eriksson-Zetterquist, 2009). Dette er noe alle som arbeider på en skole vet, selv om det ikke alltid uttrykkes eksplisitt eller i teoretiske termer. En lærer sier for eksempel at ingen parti kan sitte flere år i regjering uten å gjøre noe med skolen, det viser både hvor viktig skolen er for samfunnet, men også at lærere er opptatt av det som skjer i skolens institusjonelle omgivelser. Resultatene viser at barrierer mot endring også har sine kilder på makronivå, der de både ligger latent i selve ideen, og oppstår i møtet mellom ide, politikk, ledelse og skoleorganisering.

OECD er en mektig aktør når det gjelder reformideer og spredning av ideer innen utdanning. OECD evaluerer ulike lands utdanningssystemer og gir råd om i hvilken retning landene bør reformere sitt utdanningssystem (OECD, 2019; Østerud, 2016). Denne typen av rådgivning fører gjerne til standardisering av læreplaner, undervisnings- og læringsprosesser, og har resultert i det som omtales som GERM (Østerud, 2016). Få lærere i denne studien hadde kunnskap om OECD, og de som visste noe knyttet organisasjonen utelukkende til PISA-prøvene. Det betyr at det ikke er allmenn kjent hos lærerinformantene at ideer i LK20 er tett koblet opp mot råd fra OECD. Dette skaper barrierer for endring hos lærere siden deres tolkningsrom og evne til kritisk granskning er begrenset. De har tolket LK20 slik som ideen er objektivert (Berger & Luckmann, 2018) fra Udir, og ikke sjeldent på kompetansemålnivå, istedenfor å på et overordnet nivå kunne kritisk granske, aktivt forhandle, velge og innovativt oversette. Ledelsen hevder at lærere som jobber på kompetansemålnivå mister essensen i overordnet del og fagtekstene som er viktig for å kunne jobbe «*fagfornyelsk*», som en i ledelsen kalte det, men også tolkningen ledelsen gjør av LK20 er begrenset til den objektiverte ideen. Ledelsen hadde mer kjennskap til OECD, både hvem de er, hva de jobber med og hvordan de samhandler med Udir. Å jobbe på overordnet nivå, i dette tilfellet å ikke gå direkte til kompetansemålene, ser ut til å være et ledelsesanliggende og ikke en del av hverdagen til lærerne. Det at lærere ikke har kunnskap om OECD og politiske agenda bak LK20 kan virke som barrierer mot endring i skolen, nettopp fordi man har gått glipp av det jeg kaller «*hvorfor-dimensjonen*» som setter mennesker i stand til å kritisk reflektere. Roller er institusjonaliserte fenomener med koblinger til sementerte normer. Det at ledelsen skal ha overordnet blick mens lærere skal ta hånd om virksomheten i klasserommet synliggjøres når ledelse og lærere skal arbeide sammen om implementeringen. De ulike rollene har sin egen virkelighetsoppfattelse. Der lærere ikke ser det overordnede bildet har ikke ledere kunnskap til å hjelpe den enkelte

lærer med oversettelsen av LK20 som ide hele veien inn i klasserommet (Berger & Luckmann, 2018). Ledelsen beskriver et «*språk i laget*» når de forteller om en lærerstab som er på forskjellig sted i LK20, hvor noen løfter blikket til overordnet del mens andre dykker i lærerplaner. Barrierer oppstår når lærere og ledere ikke har adgang til hverandres virkelighetsforståelse og behov.

Selv om skolen er en treg og kanskje noe sementert (Berger & Luckmann, 2018) institusjon, så er den likevel en del av samfunnet vårt og derfor bestandig i endring. Informantene er interessert i utvikling. De mener at endring i norsk skole er nødvendig, blant annet fordi skolen ikke lenger er tilpasset næringslivet. Økt digitalisering i bransjen har ført til at det nå blir utført mer diagnostisering av maskiner og deler. Skolen mangler både deler og diagnoseutstyr for å lære elevene dette. Selv om den nye læreplanen legger opp til tettere koblinger i forhold til arbeidsliv vil den ikke nødvendigvis løse slike utfordringer, det er betinget av skolens økonomiske kapasitet. Næringslivet endrer seg i raskt tempo, fordi det går hand i hand med ny teknologiutvikling og globalisert økonomi (Biesta, 2014; Hatch, 2004; Meyer & Rowan, 1977). Det er ikke gitt at forandring i skolen og næringslivet skjer til samme tid og heller ikke at forandringen trekker i samme retning. Man vil derfor kunne oppleve forsinkelser i begge retninger (Røvik, 2015) og slike forsinkelser vil kunne skape barrierer mot endring, noe som for eksempel resulterer i at en yrkesfaglærer mener det er sløseri med tid og ressurser å koble IKT læring til spill, når det som egentlig trengs er kunnskap og ressurser om digitalisering innen det spesifikke yrkesfaget.

I et nyinstitusjonelt perspektiv eksisterer ikke skolen som organisasjon i et vakuum, men i et organisasjonsfelt av både lokal og global institusjonell omgivelse. Det stilles derfor krav til skoler om å leve opp til modernitetsnormer om kontinuerlige framskritt og fornyelse, samt at de skal være rasjonelle og effektive (Meyer & Rowan, 1977). Mange tidligere reformer har både bygget opp, og fått kritikk, rundt en ide om eleven som humankapital (Blossing et al., 2014), slik tolkes også denne reformen. Resultatene viser for eksempel at ledelsen kobler kvalitetsbegrepet mot målbare indikatorer og økonomisk balanse, og at de er opptatt av prosjekter som bistår skolene i å bli bedre slik at de statlige pengene gir resultater. Det er ett uttrykk for målstyring og i et slik perspektiv skal skolen produsere god fremtidig arbeidskraft så effektivt som mulig. Også lærerne er opptatt av at elever i fremtiden må ha kompetanse for å jobbe med ting de i dag ikke vet hva er, og at de må være kvalifiserte til å skape arbeidsplasser selv, ting som vi finner i LK20. Samtidig fokuserer ikke utdanningsreformene ensidig på

produksjonsforhold, de har også fokus på individets integrering i samfunnet. Individet som kulturbærer og skolen som institusjon skal bidra til at alle individer får de samme mulighetene. Derfor bidrar skolen også til danning og sosial integrering (Blossing et al., 2014; Kunnskapsdepartementet, 2017a), et perspektiv som står lærerne i studien nært.

Reformideer og høy reformaktivitet er et globalt fenomen som berører de fleste samfunnsområder. Reformen sirkulerer rundt som en tidstypisk problemdefinisjon som også inneholder løsningen for problemene i skolen (Røvik, 2015, s. 14). LK20 kan derfor ses på som både en problemdefinisjon og en løsning. Gjennom LK20 har den Norske stat prøvd å bistå med definering av hva de største utfordringene er, og via kompetansepakken fra Udir fremkommer de viktigste punktene som må implementeres som løsninger i skolen. For å sette ting på spissen vil samfunnet via LK20 i dette perspektivet, gjennom implementeringspakken, løse samfunnets utfordringer via skolen. Denne studien viser imidlertid at dette er forenklinger som ikke holder i praksis, noe videre drøfting vil vise til.

Hverdagsvirkeligheten står sentralt i informantenes forståelse av sentrale begreper i LK20. De har personlige og private oppfattelser av omgivelsene og ikke sjelden preges disse oppfattelsene av deres profesjonsidentitet, ofte knyttet til fagenes egenart. For eksempel er yrkesfaglærere i høyere grad opptatt av både organisasjoner og normer i praksisfeltet, noe som kommer til uttrykk når de diskuterer ferdighetsdimensjonen ved det nye kompetansebegrepet i LK20 (Hiim & Hippe, 2001; Karseth et al., 2020; Meld. St. 28, 2015-2016). En yrkesfaglærer sier for eksempel at kunnskap ikke bare er teori, men praktiske ferdigheter, noe som ligger tett opp mot Udir sin forklaring av begrepet kompetanse. Yrkesfaglærere er tettere koblet til arbeidslivet og ser et behov for å oppdatere opplæringen i skolen. Ferdigheter er hos yrkesfaglærere også knyttet til begrepet taus kunnskap fordi det gjør seg gjeldende i praksis når vi vet mer enn vi klarer å sette ord på (Fjørtoft, 2020; Illeris, 2012). For informantene skapes muligheter og begrensninger i møtet med LK20, der yrkesfaglærerne ser muligheter og mener den nye reformen er tett koblet til både samfunnets behov for arbeidskraft og deres forståelse av kompetanse, yrkesretning og tverrfaglighet. Fellesfaglærerne opplever barrierer mot endring og lurer på hvordan de kan knytte sin undervisning til det som LK20 legger opp til.

Selv om LK20 har foregått i en demokratisk prosess med et utvalg som har lagt grunnlag for Stortingsmeldinger, gjennom NOUer og en fagfornyelse på omfattende høringsrunde, så er det grunn til å si at dette skoleutviklingsprosjektet er et top-down prosjekt. Det er politisk initiert

av skolemyndigheter (Røvik, 2015, s. 22). LK20 var ønsket av lærerne i denne studien, men mest fordi de mente at LK06 måtte slankes i forhold til kompetansemål. Samtidig var de ikke forberedt på en fullstendig ny reform. Ikke bare ble det færre kompetansemål, men også en endring i rollene i skolen. I følge Røvik (2015) er et biresultat av sentralt styrte utviklingsprosjekter at ansatte blir mer åpen for ideer som ikke kommer fra sentrale myndigheter og at det som er tenk implementert, ikke nødvendigvis blir det. På den måten kan reformen åpne opp for barrierer mot endring. Yrkesfaglærerne i studien oppgir for eksempel at de som regel jobber som før, de hevder å alltid ha undervist på linje med LK20 på yrkesfag, og mange henviser til FYR som ideleverandør for tverrfaglig arbeid. Fellesfaglærere oppgir også FYR som ideleverandør for yrkesretting av fellesfag. FYR prosjektene på skolen er små prosjekter som gjennomføres som egne dager og er ikke integrert gjennom hele skoleåret. Det tilsier at det lærerne gjenkjenner fra FYR ikke er helt det samme som LK20 legger opp til. I møte med den nye ideen husker lærerne gamle ideer som lignet på den nye og viser at en av Røviks mekanismer for å vri innholdet i prosjektet har funnet sted (2015, s. 22). Ideene er tolket og oversatt lokalt, og de har endt opp som noe delvis annet enn det myndighetene initierte, gjennom menneskelige læringsprosesser har det oppstått barrierer mot endring. På linje med Berger og Luckmanns (2018) teori om vaner og institusjonaliseringsmekanismer vil lærere lete etter likheter med det de har gjort tidligere. Individens forforståelse og vaneperspektiv gjør at det gjenkjennbare er lettere å se enn det nye. Det er arbeidsomt og energikrevende å endre på egne hverdagsrutiner. En lærer reflekterer over hvordan vi leter opp likheter mellom LK06 og det vi tidligere jobbet med, for å slippe å endre så mye på eget arbeid: «*Noen sa at første året var verst, det betyr vel at man skal gjenbruke, da er man låst altså*». Berger og Luckmann (2018) beskriver det som atferd som størkner og det er en sterk barriere mot endring og utvikling. Samtidig er prosessen ifølge Berger og Luckmann (2018) helt rasjonell. Mennesker knytter det opplevde til sin allerede eksisterende kunnskap. Ved ny lærdom vil vi derfor tilpasse kunnskapene slik at de passer oss selv. På denne måten kan vi endre allerede eksisterende kunnskap ved bruk av minst mulig energi, for mennesker liker rutiner. Teorien til Berger og Luckmann (2018) kan derfor gi oss innblikk i hvorfor lærere opplever og forstår begrep ulikt, og hvorfor ledelsen ser LK20 med andre øyne enn det lærerne gjør. De har alle sin egen hverdagsvirkelighet. Illeris (2012) gjør noe av det samme som Berger og Luckmann (2018) når han knytter ny kunnskap opp mot eksisterende skjema i den lærende. Gjennom å la disse teoriene belyse informantenes forståelse, tolkning og translasjon av innhold og konsepter i LK20 viser de seg i flere uttrykk:

Konseptet kunnskap blir beskrevet som det som er i hodet av de fleste av informantene. Et utvidet kunnskapsbegrep har stor relevans for yrkesfaglærere da kunnskap også kommer til uttrykk gjennom kroppen i praktisk utførelse. Hiim & Hippe (2001) beskriver kunnskap som en prosess som stadig utvikler seg i et spenningsforhold mellom praktiske utfordringer, refleksjon over gjennomføring og utvidelse av forståelsen. Kunnskap er derfor en helhetlig prosess der det ikke er skille mellom handlingsaspektet, forståelsesaspektet og følelsesaspektet (s. 29). Ledelsens deduktive opplæring av LK20, som noen beskriver den som, gir ikke rom for disse tre aspektene. Tradisjonell tavleundervisning passer ikke til et utvidet kunnskapsbegrep og det gir ikke lærere mulighet til å delta i en helhetlig prosess, noe som skaper barrierer for endring. Det utvidede kunnskapsbegrepet ligger nærmere yrkesfaglærernes oppfatning av begrepet enn fellesfaglærernes. En lærer relaterte kunnskap til yrkesdidaktisk kompetanse ved å si at kunnskap ikke bare er teori, men praktiske ferdigheter. Samtidig etterlyses det mer arbeid med konkrete oppgaver til bruk i klasserommet. I yrkesfaglærernes daglige virke er uttrykket taus kunnskap (Fjørtoft, 2020; Illeris, 2012) kjent, det viser til hverdagsforståelsen, og fagenes egenart. Det er mange ferdigheter innenfor yrkesfag som ikke kan beskrives med ord, de må læres gjennom for eksempel repeterende øvelser, under veiledning. For elektrikeren kan det dreie seg om hvor hardt en ledning skal presses inn i kontakthylsteret eller hvor hardt en skrue strammes til. På denne måten er verkstedarbeid og øving på prosedyrer en viktig del av yrkesfaglærernes hverdag, og en del av fagets egenart. Siden det uttrykkes manglende dialog og samarbeid rundt LK20 er det grunn til å tro at det også foreligger taus kunnskap om LK20 hos lærerne. De vet ikke hvordan andre lærere praktiserer LK20 i klasserommet, de ønsker skolevandring. I dette ligger også barrierer mot endring, da en skole med private praksiser i henhold til ny læreplan risikerer å trekke i forskjellige retninger og bli fragmentert.

Kompetanse innebærer «forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 28). Det nye kompetansebegrepet viser flere sider ved det å lære, man skal etter LK20 tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter for å mestre og løse oppgaver i både kjent og ukjent terreng. Det yrkesfaglæreren relaterer til når han beskriver kunnskap er at eleven kan bruke kunnskaper og ferdigheter *fra* stikkontakten *til* for eksempel arbeid med en lysbryter. Eleven flytter da kunnskaper og ferdigheter fra en situasjon over til en annen ved bruk av forståelse og refleksjon, fra kjent til ukjent. Et annet eksempel er å flytte kompetanse om påkledning av slagpasienten, til påkledning av en nyoperert hoftepasient. Dette er enkle eksempler på hvordan kompetanse kan flyttes over i ukjent terreng innen yrkesfag, men en fellesfaglærer lurer på hvordan de skal yrkesrette når de som lærere ikke får fullført sin egen

opplæring i yrkene, og peker på problemer med å flytte kompetanse over i ukjent terreng. I funnene kommer det frem at lærere flytter kompetanse og ferdigheter fra LK06 over i LK20.

Dybdelæring, sier informantene, skal resultere i bedre læring, men om det innebærer å gå i bredden eller dybden er det uenighet om. Skal elevene lære bredt om for eksempel alle kriger, eller skal elevene i dybden på en eller få utvalgte kriger. Særlig knyttes det usikkerhet i forhold til eksamen når det for eksempel gjelder begrepet dybdelæring, for om man skal gå i dybden rekker man kanskje ikke å gå i bredden og da risikerer man å miste et tema, eller kompetansemål, som kan være relevant for eksamen. Barrierene for endring ligger innebygd i begrepet dybdelæring, i møte med den praktiske hverdagen, og i motstridige krav mellom LK20 og eksamensordninger. Ledelsen knytter både bredde og dybde til begrepet og mener det kan misforstås at man bare skal i dybden. Ledelsen mener derfor at elever skal jobbe med elementer, både i bredden (flere kriger) og i dybden (på en krig) slik at elevene kan se sammenhenger og dermed kunne kjenne igjen for eksempel elementer som fører til krig. Lærerne på sin side uttrykker bekymring for tidsaspektet og for hva elevene blir målt på til eksamen. Dette viser til to ulike oppfatninger og muligens er det enklere for lærerne å se utfordringer knyttet til dette, siden de jobber nært den praktiske virkeligheten med læreplanen i klasserommet.

For lærerne blir derfor dybdelæringsbegrepet fra Fullan et. al (2018) en utopi. Da det innebærer en total forandring i skolen hvor man går vekk fra tradisjonell skole og istedenfor gjør dypdykk i emner og tema som for alltid vil forandre rollene til elever, lærere og familier. Elevene jobber her i oppløste timeplaner og tverrfaglig for å løse reelle problemer. Fullan et. al mener at samarbeid også er viktig utenfor skolens vegger, så de inkluderer foreldre og lokalsamfunnet i dybdelæringen. I dette perspektivet er det ikke lenger en tradisjonell skole, men et utvidet samarbeid mellom alle parter for økt læring hos elevene. En ting som lærerne mener kan bidra til barrierer mot muligheten for dybdelæring, er organiseringen av skolens timeplan og fagdeling i reformen. Dette resonnementet støttes av Hiim (2013) som også beskriver en fremmed og uhensiktsmessig oppdeling av fag. Det vil eksempelvis gjøre det praktisk vanskeligere å jobbe tverrfaglig, med kjerneelement og etter prinsipper for dybdelæring med elever, når lærere selv har en timeplan å følge. En fellesfaglærer sier det er en utfordring å ikke kjenne yrkesfagene og skulle ønske at de fikk en dag på verksted eller i praksis. Læreren peker her på utfordringer med å gå i dybden når man ikke vet hva elevene lærer i programfagene. Samarbeid i klasserommet eller i praksis hvor både programfaglærer og fellesfaglærer er til stede, mener flere læreren er en løsning på dette kunnskapshullet, men de ser et paradoks i

motstridige krav mellom timeplanenes krav, lærerens arbeidstid, fagenes egenart, eksamensordningene, elevenes gruppeinndelinger og andre aspekter.

Fellesfaglærere tror de yrkesretter, men er usikre. Kvalifiseringen til yrkeslivet handler også om nødvendig oppdatering og utdanning for å holde seg oppdatert (Fullan et al., 2018; Mausehagen & Smeby, 2017). LK20 stiller nye krav til faglig kompetanse hos lærerne, men den stiller også krav om kunnskap om reformen i seg selv. Lærerprofesjonen er endret. Yrkesfaglærerne sier også at de har mistet kontakt med praksisfeltet og ønsker hospitering. Det er et institusjonelt gap mellom arbeidsliv og skole og dette kunnskapshullet er avdekket i tidligere forskning (Dahlback et al., 2019). Samfunnet har en økende flyt av innovasjoner og det er vanskelig å ta innover seg alt (Hargreaves, 1996; Illeris, 2012). For noen lærere resulterer dette i oppgitthet og barrierer mot læring (Illeris, 2012) og derfor også en brems i utviklingen. Derfor kan de like gjerne «*snu bunken fra i fjor*».

Tverrfaglig tema beskrives som tema som inngår i flere fag og som skal prioriteres spesielt i undervisningen (Meld. St. 28, (2015-2016)). Yrkesretting og relevans i fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram skal øke elevenes motivasjon og gi mer helhet og sammenheng for både lærere og elev (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fellesfaglærerne savner et tettere samarbeid med yrkesfaglærerne. Hva innebærer for eksempel naturfag på Helse- og oppvekstfag eller Elektrofag, og hvordan kan dette praktisk knyttes til programfag for å få mer praktisk rettet undervisning? Hvordan kan naturfaglærer koble sin kjemikunnskap opp mot for eksempel lakkering av bildeler om læreren selv aldri har lakkert en bil? Eller aldri håndtert en lakksprøyte? Det ble også foreslått av en fellesfaglærer at yrkesfaglærerne underviste i fellesfag selv for å dekke dette kunnskapshullet. Det viser hvor vanskelig det er å yrkesrette uten kompetanse innen programområde, og det viser hvor vanskelig det er å samarbeide med så låste timeplaner som skolen i dag har. Usikkerheten knyttet til egen kompetanse blir en barriere mot endring. Kvaliteten i yrkesutdanning ble ifølge Hiim (2015) utsatt for hindringer i LK06 med bakgrunn i at læreplanene var for diffuse og splittet opp yrkeskunnskapen i konstruerte skolefag. Om LK20 kan dekke disse hullene gjenstår å se da det finnes mange grunner til at reformer møter treghet.

En grunn til endringstregghet kan være læreres arbeidstidsbestemmelse da det er vanskelig å finne felles tid til samarbeid. En informant foreslår å lage konkrete oppgaver i fagteam heller enn å jobbe med generelle begreper i utviklingstiden. Oppgavene kan brukes i klasserommet

og det ville derfor vært en hensiktsmessig utnyttelse av fellestiden. Artikkelen «Det tar tid å tenke helt nye tanker» av Wåle og Bunting (2019) støtter opp for at det tar tid å endre klasseromspraksis i etterkant av utviklingsarbeid. Samarbeid har derfor også organisatoriske barrierer.

Yrkesfaglærere sier de har jobbet tverrfaglig bestandig, de uttrykker derfor selv at de ikke har endret praksis etter arbeidet med LK20. Resultatene viser imidlertid at dette synet har sammenheng med hvordan de har tolket og forstått ideen LK20 på et mer abstrakt nivå. Lærernes tolkninger og forståelser ligger nært deres hverdagsvirkelighet, og sementerte institusjoner, vaner og tradisjoner virker sterkt inn på denne hverdagsvirkeligheten (Berger & Luckmann, 2018). Det fremkommer i intervjuet at flere lærere ønsker å jobbe likt som før, og det fortelles om ønsker om å knytte sin undervisning tett opp mot en lærebok. LK20 krever endring i skolen og det er tydelig at for å åpne opp sementerte institusjoner må menneskene i institusjonene utfordre sine vaner. I Lewins opptiningsfase for endringsarbeid er det noen faser som må være på plass for å oppnå opptining (henvist i Hatch, 2004, s. 385). Den ene fasen er å være misfornøyd med dagens tilstand, noe yrkesfaglærerne i denne dataen i liten grad er, sett bort fra ønske om færre kompetansemål og en oppdatering av innhold i kompetansemålene. I forhold til fellesfaglærernes yrkesretting uttrykkes det at de er i en prosess med bedre yrkesretting av fellesfag nå enn før. Det viser til at det er noe opptining i skolen, vaner løses opp og endringsbevegelsen er i gang, for noen.

Informantene i studien refererer gjerne til begrepet kvalitet som noe som kan måles. Lærerne kobler begrepet til det som skjer i klasserommet og kvalitet på elevene i det de forlater skolen. «Jeg husker et år da flere elever strøk. Vi kunne ikke ha sluppet de gjennom». Dette utsagnet blir parert med: «Det er kvalitet! [...] vi må ta ansvar». Lærere som faglig profesjonelle opplever å ta samfunnsansvar gjennom å ikke slippe gjennom elever med svake ferdigheter. Kvalitet sett fra samfunnets side er høy gjennomføring, og sett fra skolens side også høye eksamenskarakterer. Ulike ideer om kvalitet er i sving og organisasjonen må derfor opptre legitimt i ulike retninger (Meyer & Rowan, 1977; Røvik, 2015). Det oppstår motstridige krav til skolen som organisasjon som det ikke er så lett for lærere å svare på. Kvalitet blir også koblet opp mot hvordan den enkelte lærer agerer. Det fremkommer at man har ulik praksis og ulik oppfatning av hva godt arbeid i klasserommet er, og lærerne diskuterer hvorvidt dette kan svekke kvaliteten på det som skjer i skolen. Det savnes en kvalitetssikring av det som skjer i klasserommet og det sies at det kan sikres gjennom skolevandring. De uttrykker spørsmål rundt

hvordan ledelsen kan vite hva som foregår og om det er kvalitet, når de ikke vet hva som skjer i det enkelte klasserom. Lærerne uttrykker også en del frustrasjon ovenfor ansatte som de mener ikke gjør det de skal, om dette sier en lærer: «*De venter på at fagfornyelsen skal gå over*». En annen beskriver dette som at lærere ikke vil lære noe nytt fordi det gjør vondt, og at ledelsen ikke klarer å formidle at dette er lærerens jobb. Ledelsen forklarer at skolekvalitet sikres gjennom målinger for å heve kvaliteten i norsk skole hvor det for eksempel blir tilbudt ekstern veiledning til de skolene som ikke leverer godt nok sammenliknet med andre skoler. Dette viser at det er press på skoleledelsen fra omgivelsene og presset utøves både fra fylkeskommuner og sentrale myndigheter gjennom kontroll og rapporteringssystemer. Udir på sin side har utarbeidet verktøy for å måle «profesjons- og organisasjonsutvikling» gjennom ståstedsanalyser, tilstandsrapporter og brukerundersøkelser. Alle disse dokumentene som rapporterer på kvalitet er åpen, og alle som vil kan lese resultater for hver enkelt skole eller fylke. Udir blir på denne måten en transportør for sirkulerende ideer om hva som er kvalitet og gjennom denne gjennomsiktigheten vil det være mulig for de ansatte å bli informert om hvordan situasjonen er i egen skole (Sahlin & Wedlin, 2008). Når skolen gjennomgår slike kvalitetsindikatorer vil noen ansatte reagere med å ønske å utvikle seg gjennom å lete etter ideer for å forbedre egen praksis, mens andre ikke vil foreta seg noe. Man imiterer de man ønsker å sammenliknes med, dette gir drivkraft. Vi motiveres til å bli lik andre, best eller bedre (Sahlin & Wedlin, 2008). Likevel viser disse resultatene at det er motstridige krav om hva som er kvalitet og hvordan den skal måles. Når dette kobles opp mot endringsarbeid så blir det et spørsmål for den enkelte lærer hvorvidt de skal strekke seg mot det som måles, eller mot det de selv mener er kvalitet i det enkelte klasserom.

Scott (henvist i Hatch, 2004, s. 103) forsøker å beskrive prosessene som gjør handlingsmønstre og organisasjoner til institusjoner gjennom begrepet institusjonalisering: «den prosessen der handlinger gjentas og tilordnes ensartet mening av en selv og andre» (Hatch, 2004, s. 102). Skolen er på mange måter en sementert institusjon, ikke minst på grunn av institusjonaliserte roller, aktiviteter, relasjoner og den legitimitet som skolen har i sine omgivelser (Berger & Luckmann, 2018). Denne studien viser at det ikke har skjedd store forandringer i klasserommet etter implementeringen av LK20. Lærere oppgir å alltid ha jobbet slik, dette gjelder spesielt yrkesfag som har tradisjon for tverrfaglighet gjennom sine temabaserte årsplaner. Dette kan være et uttrykk for innovasjon fra yrkesfaglærere sin side, at de var forut LK20, noe de også uttrykker selv gjennom å ha vært på FYR-kurs. Ledelsen sier at de hører pedagogiske diskusjoner mellom lærere og har lest fagteamreferat som viser noe endring etter

implementeringen av LK20. De opplever også større bevissthet rundt tilpasset opplæring nå og hører mer om dette nå blant lærere enn for 1,5 år siden. En lærer sier: *«fagfornyelsen tilpasser seg min måte å undervise på, jeg er ikke så lærebokfokusert»*, og kanskje er det delvis slik Berger og Luckmann (2018) sin internaliseringsprosess kan forstås.

Ikke alle, men flere lærere mener at det er problematisk at de ikke fikk nytt læreverk ved oppstart av skoleåret og implementeringen av LK20. Det betyr at også lærebøker er en viktig transportør i læreplanreformer, eller som Berger og Luckmann (2018) beskriver det, for at noe skal bli institusjonalisert krever det at det tar en objektiv form. Lærebøker blir en objektivisering av LK20 og å ikke ha adgang til slike objektiverter former av LK20 er en barriere mot endring. Samtidig inneholder lærebøkene naturlig også noen andres tolkning av ideene i læreplanverket. Når disse skal brukes av lærere og igjen tolkes, så øker distansen fra de opprinnelige ideene. Om lærere ikke kjenner konteksten til LK20 risikerer klasseromsundervisningen å bli løst koblet fra det som den norske stat mente da de innførte reformen.

Dette avsnittet viser at ledelse og lærere har forskjellige oppfatninger om hva LK20 er og om hvordan den skal jobbes med. Det viser hvordan mange paradokser oppstår i møte mellom reformen og hverdagsvirkeligheten, og mange barrierer ligger innbygget i nettopp disse motstridige kravene. Organisasjonen blir preget av treghet og der er en brist på både forståelse og kommunikasjon mellom ledelse og lærerstab. De sitter på samme planet og ser ut over verdensrommet, men de ser til forskjellige retninger, og de klarer ikke å kommunisere dette til hverandre. Der lærere mangler det store bildet, mangler ledere evne til å bistå i oversettelse av LK20s overordnede ideer til en snever kontekst, i det enkelte klasserom. Lærere blir dermed alene i denne prosessen og de lener seg mot de erfaringer de allerede har, og den trygghet de føler i det som har fungert før. Hverdagsvirkeligheten (Berger & Luckmann, 2018) til lærere og ledere er med på å bestemme hvordan man oppfatter og forstår begrepene i LK20. Når lærere ikke har lest, eller hørt om, den opprinnelige ideen, eller det jeg kaller for «hvorfordimensjonen», er det vanskelig å få en fullverdig forståelse av hva man skal gjøre, og hvorfor. Med bakgrunn i resultatene som viser at lærere flest er opptatt av kompetansemål og ikke overordnet del eller tekster om faget, vil derfor begrepene oppfattes i snevrere forstand. Lærerne savner mer tid og dialog sammen om hva som ligger i disse begrepene. De er ikke oversatt felles og lite er diskutert i kollegiet. Det er ikke kunnskap på skolen om LK20s samfunnsrelevans og reise inn i utdanningssystemet, det er ikke en felles forståelse av LK20 som ide, eller om innholdet i LK20, og dette skaper barrierer når det gjelder den praktiske

utføringen i klasserommet. Det bringer meg videre til drøfting om det som skjer i organisasjonen i endringsprosessen.

6.2 Møte med ideen, støtte og endringsprosessen i organisasjonen

I den skandinaviske versjonen av nyinstitusjonalismen er man opptatt av hva som skjer på organisasjonssiden i møtet med nye ideer. Teorien interesserer seg for de prosesser som utløses og spilles ut i møtet mellom reformideer og den enkelte virksomhet sine tradisjoner (Røvik, 2007, s. 37-38). Lærerne i denne studien oppfatter dette møtet som en top-down styrt prosess, at det «*alltid er opplæringssjefens bestilling*». Lærerne opplever ikke å bli hørt mens ledelsen forsøker så godt de kan å svare til forventningene som ligger i det å være skolens ledelse. Ledelsen sier i intervjuet at det i utgangspunktet er Opplæringsloven, forskriftene og nivået over skolen som gir føringer for satsningsområder. Så er det rektor som er ansvarlig for den pedagogiske driften og skal oversette disse satsningene i skolen, sammen med de ansatte som skal utføre jobben. Men ledelsen sier også at man kan snu på dette, og da er det elevene som styrer skolen ved at de søker opplæring her og at skolen er en liten «business» som skal gi elevene det de har krav på. Skolen er avhengig av nok søkere for å opprettholde klasser. Skolens ansvar er å legge føringer og være ansvarlig for den skolebaserte kompetansehevingen som skal gi elevene kvalitet, men «*det ansvaret hver enkelt lærer har for å oppdatere seg og lære seg dette er mye tydeligere signalisert i denne runden (LK20, min merknad) enn tidligere*». Ledelsen sier at skoleeiers bestillinger har blitt mer uttalt etter fylkessammenslåingen. Lærerne oppfatter at det ligger noe bak ledelsens endringskrav generelt, og opplever at ledelsen må forsvare driften oppover i systemet.

Det kommer frem i intervjuene at forventninger til en skoles ledelse er ulik, både når det gjelder implementeringen av LK20 og andre prosjekter. Lærerne vil gjerne at ledelsen skal ta ansvar for gjennomføring, men de forventer også støtte og medbestemmelse i prosessene. Når skolen gjennomgår sine egne resultater i ulike kvalitetsundersøkelser opplever lærerne at ledelsen må forsvare og rapportere oppover i Fylkeskommunen. I dette perspektivet oppfatter lærerne ledelsen til å svare mer oppover i systemet enn å støtte lærerne i sitt arbeid. Ledelsen på sin side har forsøkt å opprette et utviklingsteam som blant annet skal sørge for at lærerne blir hørt. I dette arbeidet forteller de at de møtte motstand og begrunner dette med skolekulturen. De forklarer her at ansatte var redde for å delta i et slik team fordi de kanskje fryktet å gjøre feil, og dermed bli utsatt for kritikk fra andre lærere i fellesmøter. Det opplevdes ikke trygt nok og det skaper barrierer mot felles læring og utvikling.

Begrepet yrkeskultur i skolesammenheng omfattes av begreper som overbevisninger, verdier, vaner og ansattes måter å gjøre ting på av Hargreaves (1996). I følge Hatch (2004, s. 230) er skolen gjerne delt inn i ulike avdelinger eller fagseksjoner og vil derfor gi opphav til ulike slike subkulturer. Innenfor fag vil lærere kunne trekkes mot andre «som er lik seg selv» og danne subkulturer der. Caspersen (2011, s. 32) peker på at forklaringen kan være at det er en fagkultur innad i skolen, mer enn det er en skolekultur. Lærere samarbeider ofte i team innenfor fagene på skolen. I denne studien refererer lærerne ofte til vi og de, hvor det tydelig refereres til grupper. Dette antyder at de selv oppfatter at det er subkulturer, eller fagkulturer, inne i organisasjonen. For å bøte på dette med fagkulturer har ledelsen forsøkt å sette sammen utviklingsteamet med lærere fra ulike fagteam. Det gjør de fordi de har blikket rettet mot det store bildet av LK20. Måten de jobber på står i samsvar med Hargreaves (1996) prinsipper for samarbeid ved å bidra til *kvalitetsøkning* gjennom samarbeid på tvers av team og det gir *økt evne til refleksjon og læringsmuligheter*, men noen lærere er misfornøyd med å jobbe på tvers av fag og ønsker mer tid til å jobbe nærmere eget fag og kompetansemålene.

Translasjon er, som jeg tidligere har vært inne på, et nøkkelkonsept for å forstå endring i en institusjon (Czarniawska & Sevón, 1996). I denne skolen har det til nå skjedd en liten endring i klasserommet etter møtet med LK20. Som ide er LK20 fortsatt relativt ny for lærerne. Det er viktig å huske på at forandring tar tid (Wåle & Bunting, 2019) og tidsperioden dataen i denne studien er samlet på er i oppstartperioden av implementeringen. Samtidig er det interessant å se hvor barrierene for endring ligger allerede i begynnelsen av et utviklingsprosjekt. Koblet til institusjonalisering (Berger & Luckmann, 2018) er det grunn til å tro at barrierer vedvarer over tid, selv om det selvfølgelig kan oppstå nye hindringer jo lenger inn i implementeringsfasen organisasjonen kommer (Burnes, 2004). Ordet oversettelse betyr at noe, ikke bare ord, flyttes til et annet sted, og det utelukkes ikke at det har blitt forandret i prosessen (Eriksson-Zetterquist, 2009). Denne forandringen ser vi i intervjuisitatene til lærerne hvor de sier og individuelt ha oversatt LK20. Når slike oversettelsesprosesser overlates til den enkelte så skapes det både felles oppfatninger av begrepene, fordi lærere kan ha felles tanker, profesjonelle normer og tolkningsrammer (Berger & Luckmann, 2018), men det oppstår også mange individuelle oppfattelser av begrepene. Begrepene blir i denne prosessen påvirket av den spesifikke sammenhengen der de skal anvendes. Det er forskjell på en yrkesfaglærer og en fellesfaglærer, alle yrker og fag har sin historie. Den praktiske utføringen vil derfor ikke være lik, men også den generelle forståelsen av innholdet i LK20 blir forskjellig avhengig av læreres fagtilhørighet. Den vil også kunne bli ulik for en leder som har sin hverdagsforståelse.

LK20 er materialisert og objektivert gjennom kompetansepakken til Udir og tanken er at lærerne derifra kan omsette den i praksis. For å omsette den i praksis må det skje læring og forandring på flere nivå i organisasjonen, både felles, i fagteam og individuelt. Lewins modell for forandring definerer sosiale institusjoner som noe som oppstår i en balanse mellom ulike krefter, der noen virker for, og andre mot forandring. Jeg har tidligere pekt på hvordan blant annet Lewin fremskriver betydningen av lærerens kompetanse i forandringsarbeid. Som det kommer frem i funn er det lærere ved skolen som av forskjellige grunner ikke vil «*være med toget*». I et nyinstitusjonelt perspektiv handler ikke dette om hvorvidt de har personlig lyst, men heller om barrierer innebygd i institusjoner, kunnskap og fortolkninger. Lærerne har svært ulike forkunnskaper, oppfattelse og forståelse av LK20. De har også vist ulik interesser for reformen i forkant av implementeringen. Noen har satt seg inn i LK20 på egen hånd og andre har ikke det. De har derfor ulike forutsetninger for å kunne arbeide med den og i en implementeringsprosess har de derfor ulik behov for støtte, de «*er på forskjellig sted*». Knyttet til Illeris' innholdsdimensjon, har lærerne ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger, noe som er avgjørende for drivkraft til læring for den enkelte. Dette fører til svært delte meninger om hvordan organiseringen av implementeringen bør være. Noen uttrykker at det er bortkastet tid å undervise om selvfølgeligheter som lovverk, mens ledelsen sier de var nødt til å ta en skritt tilbake fordi de ønsket å ha alle med seg i utviklingen. Innholdsdimensjonen og drivkraftsdimensjonen i Illeris modell får derfor betydning for samspilldimensjonen, noe ledelsen forsøker å legge til rette for ved å forsøke å gi samme kunnskapsgrunnlag, som igjen vil lette kommunikasjon og samarbeid. I forhold til Lewins teori om opptiningsfasen og teoriens tre nødvendige prosesser for å oppnå opptining, mangler det ved denne skolen en opplevelse av å være misfornøyd med dagens tilstand. Lærerne ønsket færre kompetansemål med LK20 og tettere kobling til arbeidsliv, ikke noe særlig annet, de er derfor ganske fornøyd med tingenes tilstand, og ser i hovedsak ikke noe større behov for endring. Som en informant sa det: «*Kanskje ligger endringen i kompetansemålene og ikke praksisen*». Noen lærere har heller ikke opplevelse av å måtte endre noe, siden de allerede mener at de arbeider på linje med LK20. Det er heller ikke behov for å utføre noen endring av legitimeringsgrunner, siden ingen sjekker det som faktisk skjer i klasserommet. Når det ikke er behov for endring er det en stor barriere for utvikling.

Subkulturene, eller fagkulturene, er mange og det ser ut til at alle kan ha «*en bedrift i bedriften*» uten at det får noen konsekvenser. Et sitat viser til opplevelse av dette hvor det refereres til at ledelsen har sagt at om man ikke er med på endringen i skolen får man finne seg en annen jobb:

«Jeg mister piffen da». Å miste piffen kan plasseres i Illeris drivkraftsdimensjon hvor den ansatte mister motivasjon til å lære noe nytt. Utsagnet viser løse koblinger mellom ledelse av organisasjonen og det som skjer i klasserommet, og ledelsen sliter med å få flest mulig med seg i endringsarbeidet. Funn i dataen viser at ledelsen ikke klarer å fange den enkelte lærers interesse, ledelsen klarer ikke å bygge bro mellom LK20 som ide og skolen som organisasjon, og koble dette til den enkelte lærers kunnskap, kompetanse, interesse og arbeid i klasserommet. Det er spennende at en skole ikke klarer dette, for det er jo nettopp slike læringsprosesser lærere jobber med hver dag i møte med sine elever. Det sies ikke noe om oppfølging av ansatte som ikke følger opp LK20 og det er derfor grunn til å tro at en slik oppfølging ikke eksisterer. Støtte til påstanden ligger i dette sitatet: «Å snakke om filosofien som ny ledelse, for når vi kom inn, så bestemte vi [...] at lærere skulle få jobbe og bli trygge på oss. Vi skulle ikke stikke fingrene i det som de holder på med, vi skulle prøve å få de med, gå sakte frem, [...] holde igjen med dette og skolevandring av respekt for lærerne og profesjonen, det komplekse arbeidet. Vi skulle ta en ting av gangen og gå sakte frem for å gjøre det mykt, vi har en vanvittig respekt for lærerne».

I opptiningsfasen (Lewin, henvist i Burnes, 2004, s. 985) er det behov for psykisk sikkerhet dersom den nye informasjonen ikke skal bli avvist eller motarbeidet. Flere lærere har allerede barrierer mot LK20 i det de sier at de har jobbet slik bestandig, eller at dette «bare er keiserens nye klær». I intervjuene beskriver lærerne at de opplever lite støtte fra ledelsen, og de savner beslutninger for hvordan undervisningen rent praktisk skal gjennomføres. Derimot opplever de støtte i sine lærerteam, men sier at de heller ikke her har noen enighet om den praktiske veien videre. De opplyser at de har gode diskusjoner, men at det ikke besluttes noe. Det er ikke enighet om hvor de står, hva LK20 er, om begreper eller hvordan oversettelsen til hverdagspraksis skal skje, hvilken vei de skal gå, eller hvor de er på vei. Det virker derfor til at denne skolen fortsatt står fast i første fase av endringsarbeidet (Burnes, 2004; Hatch, 2004), de er enda ikke motivert (Illeris, 2012) for læring og endring.

Lewins teori, som har fått kritikk for å være statisk og lineær i sin form, har likevel noen knagger som funn kan henges på i endringsarbeidet i denne studien. I følge Lewin vil endring først skje etter hvert som skolen identifiserer og evaluerer sine muligheter, og håndterer dette som en deltakerbasert aksjon. Individene vil da etter hvert bevege seg mot mer akseptable handlingsmønstre (Burnes, 2004). I modellens siste fase, nyetableringsfasen, stabiliserer organisasjonen seg, den blir institusjonalisert på nytt. Dette er en gruppeaktivitet fordi normer

og rutiner må endres, og man er ikke i denne fasen før gruppen har oppnådd nye handlingsmønstre og væremåter, både individuelt og i gruppe. Røvik (2007) beskriver fire oversettelsesregler av reformideer, slik som LK20: kopiering, tillegging, fratrekking og omvandling. Begrepet *kopiering* brukes ofte synonymt med reproduksjon og duplisering. Det betyr å hente ut en praksis fra en kontekst og gi den en idemessig representasjon for så å sette den i en ny organisatorisk kontekst slik at praksisen gjenskapes med få endringer (Røvik, 2007, s. 308). Flere har oppgitt at noen lærere kopierer aktiviteter fra LK06 og merker de med den nye merkelappen LK20. Det er med andre ord ikke endring i aktiviteten, eller praksisen, men den er merket på nytt for å passe inn i LK20. Yrkesfaglærere oppgir også at det er slik med tanke på tverrfaglighet i programfag, der de alltid har jobbet temabasert. Når det legges til elementer til en idemessig representasjon menes *addering*. Med *fratrekking* menes det motsatte, at man trekker i fra noen elementer når den skal oversettes og overføres til en ny organisasjonskontekst (Røvik, 2007). Også her tilpasser lærerne det som passer best i egen praksis. Et eksempel på dette i denne organisasjonen er forenklingen av tverrfaglig samarbeid gjennom å gjennomføre FYR-prosjekt. Ved *omvandling* menes det her en grunnleggende endring av en praksis eller ide, gjerne både i form og innhold. Ideen eller praksisen fremstår da som en lokal innovasjon (Røvik, 2007). Innovasjon for lærere, skjer sammen med elevene i klasserommet. Lærerne opplever at de ikke kommer videre til den lokale innovasjonen, fordi de ikke gis mulighet å jobbe med kompetansemål. Alle reformideer må tilpasses den lokale organisasjonen der det skal implementeres. Uten lokal tilpasning blir reformen for generell og får neppe gyldighet. Likevel er det i denne studien lite som tyder på at innovasjon har skjedd på skolen. Å studere translasjonsprosessen er viktig for å forstå hva som skjer når den går bra, og når den ikke går bra, og endring ikke skjer. Flere aspekter er viktige for denne skolen. En av fallgruvene er at det ikke er jobbet med en felles oversettelse av LK20 i organisasjonen. Implementeringen av LK20 ender derfor i høy grad av privat praksis.

I denne oversettelses og endringsfasen påvirkes også arbeidsmiljøet, men også motsatt, endringsprosessen påvirkes av arbeidsmiljøet skolen har. Det rapporteres om manglende dialog med ledelsen og det uttrykkes frustrasjon til hele endringsprosessen. Noen uttrykker irritasjon for de som ikke vil endre seg, og det skaper igjen frustrasjon opp mot ledelsen som angivelig ikke tar tak i disse ansatte. Det skaper dårlig stemning, noe som ikke er hensiktsmessig mens organisasjonen fortsatt står i første fase av endringsarbeid (Burnes, 2004) og trenger å skape motivasjon for endring (Illeris, 2012). Hargreaves (1996) hevder restrukturering som lærekultur er i tråd med den postmoderne verdens krav og utfordringer. Tanken bak er å respektere og

støtte opp om læreres faglige evne til selv å bestemme hvordan de kan virke til det beste for lokale og statlige mål, samtidig som de er ansvarlig for sine avgjørelser. Omforming av maktforholdene i skolen innebærer også organisering av lærernes arbeidsforhold etter prinsipper om samarbeid og kollegialitet. Lærerne i studien oppgir organisatorisk å samarbeide i fagteam på skolen, men at noen av lærerne har «*hoppet av endringstoget*». De oppleves derfor for å «*mele sin egen kake*» ved å «*snu bunken fra i fjor*», og ikke delta i det kollektive arbeidet med implementeringen. Det oppleves derfor ikke som et reelt samarbeid mellom alle lærere. De som ikke deltar oppfattes ikke som kollegial. Jeg knytter funn opp mot Hargreaves prinsipper for samarbeid for skoleutviklingen i det følgende.

Det er uttrykt nederlag og frustrasjon med organiseringen av endringsarbeidet utløst av LK20. Lærerne vet ikke hva de skal gjøre og de har enda ikke oversatt reformen praktisk i klasserommet. Resultatet er at flere er usikre på om de gjør jobben sin riktig. De har samarbeidet for lite, og det er ikke besluttet hvordan LK20 skal komme til uttrykk på skolen. De mangler derfor moralsk støtte, som de kunne fått gjennom økt samarbeid, fordi det styrker besluttsomhet og gir rom for å dele sårbarhet med hverandre. Moralsk støtte er viktig fordi det alltid følger sårbarhet og frustrasjon med endring. For å øke effektiviteten bør aktiviteter samordnes og ansvar fordeles, slik unngår man også at noen ikke er delaktige (Hargreaves, 1996). Informantene uttrykker misnøye rundt fellestiden hvor de sier at de har blitt undervist om LK20, mens de selv ønsker å jobbe med fag, de vil lage konkrete undervisningsmateriell og samarbeide i fagteam. Ledelsen på sin side er redd dette fører til at lærere henger seg opp i kompetansemål og på den måten glemmer overordnet del som skal gjennomsyre opplæringen. Å ikke oppleve at arbeidet er relevant, «*å sitte å jobbe med generelle begreper på onsdager synes jeg er bortkastet tid*», samt å ikke være delaktig i arbeidet, «*det er så demotiverende, hva skal jeg med de dataspillene de viste frem? Jeg har lite nok tid fra før!*», kan resultere i at noen føler seg overflødig (Hargreaves, 1996), og «*hopper av toget*» da de mister drivkraft til læring (Illeris, 2012). Om man finner en balansegang i arbeidsfordelingen mellom de ansatte, av arbeidsoppgavene som følger med økt endringstakt i skolen, vil det bidra til mindre overbelastning. Ledelsen sier de vil se på alternative organisasjonsmetoder for felles utviklingstid neste skoleår for å bedre lærernes opplevelse av utviklingstiden. Samarbeid er en kraftfull kilde til utvikling og læring og helheten er større enn summen av delene i samarbeidsorienterte organisasjoner (Hargreaves, 1996). Noen informanter etterlyste innspill fra andre skoler i distriktet og det ble nevnt et samarbeidsarena på tvers av skolene i fylket, et fagteam på Teams. Lærerne ønsker å hente ideer fra sine omgivelser og det organisasjonsfeltet

de opptrer i (Czarniawska & Sevón, 2011; Eriksson-Zetterquist, 2009; Meyer & Rowan, 1977). Fagteamene som var opprettet på Teams hadde derimot noen praktiske utfordringer og det førte til ulik bruk av teamene, hvor noen aldri hadde møttes, og andre team utvekslet erfaringer ofte. Samarbeidsarena gir økt evne til refleksjon ved at lærere får reflektere over egen praksis ved dialog og handling som gir mulighet for tilbakemelding og refleksjon (Hargreaves, 1996). Informantene uttrykte at de savnet kollegaveiledning eller skolevandring for å kunne kritisk reflektere over egen praksis. Å forene lærernes samlede kunnskap, ekspertise og evner gjør dem i stand til å reagere raskere på endringer i omgivelsene, og dette gjør igjen skolen til en mer lydhør organisasjon ved at den er basert på medlemmenes samlede kunnskap. Trygghet oppnås blant annet gjennom positiv oppmuntring og tilbakemelding (Hargreaves, 1996).

Hargreaves (1996) peker på at samarbeid gir bedre undervisning og bedre læring for elevene. For lærere fører samarbeid til mindre usikkerhet og skyldfølelse når det etableres et felles område for hva som er rimelig å oppnå. Dette henger sammen med alle krav lærere er underlagt i sitt virke, og ikke minst den gjennomsiktige resultatorienteringen rundt egen skole. Flere lærere i studien mener at økt samarbeid, på tvers av fag, faktisk gir tid, både til undervisning og for lærere i for- og etterarbeid. Men, de trenger tid til å samordne dette og denne tiden ligger nå i felles møter der LK20 presenteres på overordnet nivå. Samarbeid er ikke bare nøkkel til positiv endring. Samarbeid kan også være påtvunget om det er administrativt lagt opp og kontrollert (Hargreaves, 1996), lærere kan da føle det som sløsing av deres innsats og energi. De ser ikke nytteverdien av det, som ved sitatet om dataspill ovenfor eller sitatet som omhandler generelle begrep i fellestiden.

Det gjenstår å drøfte nytilfrysingsfasen som er modellens siste fase. Når man har stabilisert ny oppførsel er organisasjonens kultur, normer og politikk endret. Har man ikke det, er man tilbake til deltakerbasert aksjon i endringsfasen. Basert på data om manglende endring i klasserommet har ikke skolen enda kommet til nytilfrysingsfasen, kanskje ikke til endringsfasen en gang. Samtidig bør vi ta høyde for at Lewins modell er statisk i sin form og det er grunn til å tenke at lærere beveger seg dynamisk inn og ut av alle disse fasene, koblet til ulike situasjoner, oppgaver og temaer, i løpet av en endringsprosess. Faren for barrierer oppstår når det skapes grupperinger som befinner seg på vidt forskjellige plasser, slik som vi kan se at ledelse og ansatte gjør i denne studien. Glosvik og Pytte (2016) mener læring i organisasjoner omfatter både kollektive og individuelle dimensjoner. I bunn av skolens utviklingsarbeid ligger læreres læring, eller

voksnes læring, og det bringer meg videre til læringens prosesser og dimensjoner. Kanskje ligger det en utfyllende forklaring til barrierer mot endring i den individuelle dimensjonen.

6.3 Individuell læring og klasseromspraksis

Illeris (2012) modell (figur 1) om læringens prosesser og dimensjoner skal nå brukes for å forstå lærernes læring i forbindelse med LK20. LK20 har oppstått som følge av globale ideer som er hentet inn politisk i Norge. Den sosiale dimensjonen er derfor knyttet til samfunnet generelt og mellom mennesker. Det kognitive og drivkraften bak er det individuelle aspektet. I tillegg vil man kunne oppnå drivkraft gjennom støtte fra kollegaer og gjennom motivasjon. Sentralt i denne drøftingsdelen står Illeris modell (figur 1).

Innholdsdimensjonen i Illeris modell handler om det som skal læres. I denne studien handler det om forståelser, oppfatninger av, samt kunnskaper, ferdigheter og holdninger i henhold til LK20. Det er viktig at innholdet i det som skal læres har en funksjonalitet slik at det gir mening og mestring for den som skal lære. Sitatet «*kanskje ligger endringsviljen i kompetansemålene og ikke i praksisen*» antyder at lærere ser lite behov for en ny læreplan. For å tilegne seg innholdet trenger ledere og lærere det Illeris kaller sensitivitet, noe som nås gjennom drivkraftsdimensjonen. Begrepet sensitivitet handler om motivasjon, følelse og vilje. Det er ofte usikkerhet, nysgjerrighet eller et udekt behov som får oss til å søke ny kunnskap, forståelse eller ferdighet for å gjenopprette balanse (Illeris, 2012). I denne studien fremkommer det at lærere viser nysgjerrighet for hva andre lærere tenker om LK20, særlig koblet til læreplanmål og klasseromsarbeid. Men det fremkommer også mangel på nysgjerrighet hos ledelsen som ikke lurer på hva lærerne faktisk allerede kan, som kan knyttes til LK20. I læring er det, ifølge Piaget, nødvendig å koble ny kunnskap til allerede eksisterende kognitive skjema (henvist i Illeris, 2012, s. 57). Når læringen i tillegg handler om å hente inn en stor ide, forstå, tolke og oversette i flere ledd, må lærerne kunne koble dette til kunnskap de allerede har, og til noe de opplever som relevant. Å kritisk granske og forstå LK20 som ide og dens lange reise inn i skolen kunne være et slik element som skaper nysgjerrighet. Dette ville også kunne skape koblinger mellom ideen, LK20, samfunnsrelevans og klasserommet. Det handler om at ledelsen klarer å få yrkesrettet og skape tverrfaglighet rundt oversettelse og læring av LK20. Det er nettopp det som skal skje i det Lewin (henvist i Burnes, 2004; Hatch, 2004) kaller for opptiningsfasen, men istedenfor å bidra til å skape nysgjerrighet så kritiseres enkelte lærere for å tro at de allerede jobber «*fagfornyelsk*». Når lærere ikke ser behov for endring, ikke er nysgjerrig eller føler seg usikker vil søken om ny kunnskap ikke skje. Noe som også kan påvirke motivasjon for læring

og endring er om det ikke stilles krav til det utførte arbeidet. For å kvalitetssikre endring helt ut i klasserommet foreslår en informant at ledelsen går ut i klasserommene og ser gjennom skolevandring. Om noen ansatte slipper unna med LK06-praksis i klasserommet er det grunn til å tro at det påvirker viljen til andre å endre sin praksis.

Denne studien viser at det er lærere som har søkt kunnskap på et overordnet nivå om LK20, de har hatt en egen drivkraft for å komme videre. Men lærere har ulike kunnskaper om LK20 på overordnet nivå, og ledelsen hevdet at de i utviklingsarbeidet måtte ta et skritt tilbake for å undervise om Opplæringsloven. Forkunnskapene var ulike, til frustrasjon for noen som opplevde arbeidet med generelle begrep i fellestiden som bortkastet. Forklaringen til barrierer mot endring og til at det ikke en felles forståelse av LK20 ligger i alle de tre dimensjonene til Illeris. Rent kognitivt støtter Illeris seg til Piaget sin konstruktive teori om skjematisk fremstilling av læring, akkomodasjon og assimilasjon (Illeris, 2012, s. 57). Ved ny erfaring/læring vil det dannes nye skjema og når skjemaene kan brukes i nye situasjoner har man oppnådd det ønskelige: operativ kunnskap, eller som Illeris kaller det; transformativ læring (2012, s. 66). Før man lærer noe nytt, må man se behov for det.

Individet er alltid i et samspill med omverden og denne integreringen, eller sosialiteten, finner sted gjennom handling, kommunikasjon og samarbeid. I følge lærerne har ikke samarbeidet i utviklingsarbeidet vært tilstrekkelig for deres læring om LK20 fordi det aldri har vært konkludert med noe etter diskusjoner, man kan si at løse eksternaliseringer ikke har blitt institusjonalisert gjennom felles objektivering (Berger og Luckmann, 2018). Om felles forståelse sier en: «*og har vi det, vet vi det ikke!*», eller uttrykt på en litt annen måte: «*vi har jo 2, 3, 4 forskjellige virkelighetsoppfatninger*». Det sies også at noen fagteam er delt og at de ikke forstår hverandre. Dette viser at den operative kunnskapen, eller den transformativ læringen, hos de ansatte ikke kommuniseres ut til hverandre. Det blir derfor ikke en felles forståelse, eller praksis, det skaper frustrasjon og barrierer.

Av og til skjer det at voksne ikke lærer eller at man lærer noe annet enn det som var tilsiktet. Illeris kaller dette barrierer mot læring. I innholdsdimensjonen snakker Illeris om *feillæring*. Funn viser at enkelte lærere tolker LK20 veldig lik LK06. Det å ikke kjenne til konteksten, eller «*hvorfor-dimensjonen*», til reformen kan føre til feillæring, ettersom man da tolker begrepene nært sin egen hverdagspraksis, noen ganger kanskje i ren makelighet (Hargreaves, 1996; Illeris, 2012). Enkle misforståelser som for eksempel hva begrepet kunnskap innebærer kan være lett

å rydde opp i, forutsatt at det oppdages, men lærere må også dvele ved begrepene og komme til en oversettelse som de felles kan være relativt enig i. Studien viser en ulik oppfatning av innholdet og betydningen av de utvalgte begrepene. Konsentrasjonsvikt er en årsak til feillæring, og det kan komme av at lærere gjør andre ting i utviklingstiden, for eksempel retter prøver, eller at opplæringen er så kjedelig at de ikke klarer å fokusere slik at de lærer det som er tilsiktet. Det er tilstrekkelig å miste en liten detalj, så blir betydningen en annen. Det ser vi for eksempel i kompetansebegrepet i denne studien, hvor noen inkluderer ferdigheter. I noen tilfeller kan feillæring forstås som feilaktige eller problematiske om de senere fører til alvorlige vanskeligheter for vedkommende. Det er lurt å rette opp i åpenbare feil, men man må også huske på at læring til en viss grad er forskjellig fra individ til individ fordi læring alltid dreier seg om at noe nytt blir knyttet til det som er der fra før (Illeris, 2012). Fremskritt er ofte knyttet til at noen forstår noe annerledes enn andre, derfor er dialog og toleranse viktig i læringsprosesser.

Å ikke få hjelp med translasjon kan for eksempel skape et forsvar mot læring. *Forsvar mot læring* knyttes til drivkraftsdimensjonen og knyttes derfor til psykisk forsvar. I dette forsvaret forhindres læringen av ubeviste psykiske mekanismer som beskytter individet mot læring som kan være truende eller på en annen måte være belastende for den mentale balansen. Det er noen belastninger jeg særlige vil trekke frem. Lærere har som alle mennesker en hverdagsbevissthet og skoleverket har en stadig strøm av ideer. Med begrenset mulighet til selv å styre denne tilværelsen, står vi ovenfor et reelt identitetsforsvar. På den ene siden vil læring være med på å utvikle og berike oss, og på den andre siden blir det for mye å holde seg oppdatert på alle felt. Vi mobiliserer et sterkere forsvar for å bevare psykisk balanse (Illeris, 2012). For voksne kan dette komme til uttrykk når læring truer den etablerte identiteten, for eksempel ved personlig utvikling eller omstilling. Jeg har tidligere henvist til at LK20 rokker ved læreridentiteten ved at lærerens rolle nå er endret. Ledelsen påpeker at det er snakk om en helt ny lærerrolle, men de sier lite om hva som er den nye lederrollen. Illeris (2012) sier at maktesløshet kan føre til forsvar mot læring. I denne studien er det en klar opplevelse av manglende medbestemmelse i prosessen og lærerne føler seg ikke lyttet til. «*Vi har jo avsatt tid, den er låst, men den dreier seg om å lære oss på gammel måte. Ansatte kan ikke ta ordet her*». Lærerne uttrykker at alt virker forutbestemt og at de dermed ikke har medvirkning. De føler seg derfor maktesløs og kanskje også lite anerkjent for at den kunnskap de besitter ikke tas i bruk. Også ledelsen ser tilbake på prosessen før utviklingsteamet var på plass og de brukte tilfeldig personer som sparringspartnere, de sier selv at det var et forferdelig opplegg, men det var for å få en stemme

som ikke kom fra ledelsen. Det er ulik oppfattelse av om hvorvidt det har vært medbestemmelse eller ikke.

Det Illeris (2012) kaller *Motstand mot læring* finner vi i samspillsdimensjonen. Motstand er noe som oppstår i bestemte situasjoner der individet står ovenfor forhold som de ikke kan eller vil akseptere. Illeris peker på at det kan være vanskelig å skille på motstand og forsvar. Motstand, sier han, betyr uttrykk for mer eller mindre bevisst protest mot læring. Forsvar uttrykker ubevisst avvising av læring som av en eller annen grunn oppleves truende, begrensende eller belastende for læreres mentale balanse, deres selvverd og identitet. Motstand mot læring i forbindelse med LK20 kan i første rekke tenkes å gjelde lærere som ikke møter opp til fellesmøtene, både fysisk og mentalt. Det handler også om de som mener de allerede jobber etter LK20, de trenger ikke å lære noe nytt ettersom de allerede gjør det som er forventet. Andre lærere venter på læreverk eller utstyr for å starte prosessen mot LK20, de venter på en objektivisering av ideen. Noen lærere har ikke kapasitet til å endre noe, de er rammet av «overload». En lærer sier det er flere som hviler på laurbærene og venter på at LK20 går over og en lærer fleiper med endringsprosessen og sier at han har lagt det på vent. Motstandspotensialet viser seg ofte gjennom sinne og raseri og dette er til dels noe vi har sett i datamaterialet hvor jeg skriver ut funn om kommunikasjon og klima. Ansatte himler med øynene eller rister på hodet når noen prater i felles møter og et fagteam beskrives som at det i det siste har blitt litt klagekor. En lærer forteller om en kollegesamtale hen brukte et halvt år på å forberede og mener det er unødvendig at steget skal være så stort, og at det ikke vitner om en god arbeidskultur. At enkelte ansatte har motstand mot læring, påvirker også andres vilje til læring. I de fleste institusjoner oppleves motstand som noe negativt, men det er ofte i forbindelse med motstand at den overskridende læring finner sted (Illeris, 2012). Ikke minst den personlige utviklingen som for tiden tillegges så stor betydning gjennom livslang læring skjer gjerne gjennom motstandspreget forløp. Motstand er også sentralt i demokratiske samfunn, og lærerne bruker dette for å bremse og korrigere endringsarbeidet ved skolen. Ledelsen sier at de tar runder i ledergruppen for å trygge seg selv, fordi de opplever motstand. De «må trygge oss selv som team også, det er jobben vår, på samme måte som elevens læring er lærerens jobb, mens vi skal legge til rette for at de får opplæringen. Men det er klart at vi lytter, tar innspill, men vi er bevisst at endring tar tid». Pedagogisk sett dreier motstand seg om å skape læringsrom og situasjoner som gir plass til deltakernes motstand, både ved å anerkjenne motstand som legitim uttrykksform og å gi støtte. Å gi støtte innebærer å kjenne sine kollegaer: «Altså i alle utviklingsarbeid må en først finne ut hvor alle er, om man ikke vet det, hvordan

utvikle? Ledelsen aner jo ikke hva lærerne driver med, på tre år har ingen sett meg. Status, mål og evaluering er ikke til stede, hvordan vite om utvikling har skjedd når ett av leddene er borte». Skuffet motstand kan omsettes i blokkeringer, barrierer, som kan stå i veien for videre læring, ved at man melder seg mentalt eller fysisk ut.

Ambivalens, det å både ville og ikke ville, involvere seg i et læringsforløp, ser ut til å øke i det moderne samfunnet. Lærere reagerer ulikt her, hvor noen står i endringsarbeidet, selv om det er vondt, og andre viker fra LK20. Ambivalens kommer til uttrykk i empirien gjennom at lærerne på den ene siden mener det er ledelsen sitt ansvar å lære lærerne om LK20, og på den andre siden sier noen at alle må ansvar selv, og holde seg faglig oppdatert. Stabilitet er etterspurt av en lærer som beskriver prosessen som rotete, uforutsigbar og toppstyrt. Illeris (2012) skriver «at voksne vil leve livet», det sikrer stabilitet og selvrespekt. Voksne lærer det de vil, det som er meningsfylt for dem, det er derfor grunn til å tro at de ikke engasjerer seg i prosesser de opplever som meningsløse eller ikke har nytte av (Illeris, 2012, s. 250). En av informantene hevdet for eksempel at de eldre ikke orker å engasjere seg fordi de går snart av med pensjon. Så hvorfor bruke tid på noe som går over, enten fordi det kommer en ny reform, eller fordi en selv er ferdig i arbeidslivet.

Presset lærere er utsatt for gjennom for eksempel nye reformer gjør at de blir trøtte av endring og utviklingsarbeid, og det ender da ofte opp med individuell praksis (Giles & Hargreaves, 2006). Når organisasjonslæringen ikke er god (Giles & Hargreaves, 2006) og når lærernes kunnskap og hverdagsvirkelighet kommer for langt fra organisasjonens endringsopplegg blir de demotiverte (Rogstad & Reegård, 2019). For at lærere skal få motivasjon til vedvarende endring må derfor slike endringsprosesser ha gode design (Levin & Fullan, 2008).

7 Konklusjon

Diktet av Lars O. Haugen «Syklisk kompetanse» innledningsvis, handler ikke bare om å kunne sykle, i denne teksten omhandler syklisk kompetanse endring i utdanningssektoren og i den enkelte skoleorganisasjonen, den omhandler lærerprofesjonen og skolens ledelse. Syklisk kompetanse handler derfor om å være åpen for ideer, å holde seg faglig oppdatert og ikke stå i ro, finne balansen, mellom fart og deltakere. Utvikling og endring i organisasjoner tar tid, men det bør heller ikke gå for fort, da blir fallet hardere, om uhellet er ute.

Denne studien viser hvordan barrierer mot endring kan oppstå på mange ulike nivå i en endringsprosess der en reformide skal oversettes inn i skolen. Barrierene kan ligge i selve ideen i form av paradokser og motstridende logikker. Skolen er et anliggende for alle i samfunnet. Alle har en mening om den og skolen må fremstå som legitim i en mengde ulike retninger. Retninger som ikke nødvendigvis er den enkelte skoles, eller læreres anliggende. GERM innen utdanningssektorer i OECD-land fører til standardisering av læreplaner og undervisnings- og læringsprosesser (Østerud, 2016). Men ulike land har ulik skolekultur og reformideer, og råd må løses i den nasjonale politiske konteksten. Politisk styring gir både utfordringer og muligheter for lokal praksis, noen blir hørt og andre ikke (Hansen et al. (2019). Der global og nasjonal politikk gjerne har en økonomisk rasjonalitet og retter seg mot tilvekst og utvikling av fremtidig arbeidskraft utvikler lærerprofesjonen, med legitimitet i andre deler av læreplanen, motstandsdyktighet mot slike bevegelser. Kjernen i denne studien er hverdagsforståelsen til hvert enkelt individ og hvordan den påvirker translasjoner av ideer. LK20 er en reformide som består av mange ulike perspektiver. Noen av disse perspektivene er koherente, andre inneholder motstridigheter. Det er for eksempel et paradoks at man på den ene siden skal spesialisere seg mot yrkesfag og på den andre siden generalisere mot tverrfaglighet for å løse samfunnsmessige problem. Lærerne opplever motstridende krav mellom for eksempel dybdelæring og prestasjonskrav gjennom for eksempel eksamen, mellom gjennomføringskrav og kompetansekrav, mellom yrkesretting og egen kunnskap og så videre.

Barrierer mot endring oppstår også når ideer reiser. Globale ideer sirkulerer, trekkes politisk inn i land og objektiveres i form av for eksempel LK20. Objektiverte modeller sendes ut og disse skal gjøre skolene bedre. I tillegg til disse statlige ideene, sirkulerer andre ideer om hvordan skolen skal bli bedre. Forskning på lærere, klasseromspraksis og metodikk, alle med samme misjon: gjøre skolen bedre. For å forsikre seg om at utvikling skjer brukes mål, kontrakter og kontroll mellom skole, skoleeier og stat. Den stadige flyten av innovasjon, forbedring og effektivitetskrav tar energi og utmattar mennesker. For å unngå «overload», dvele ved noen tanker litt lenger, eller stille spørsmål ved en ide, vil det derfor oppleves som nyttig å stritte imot.

Barrierer kan oppstå når ledere og lærere ikke har adgang til kunnskap om ideens opprinnelse, budskap og kontekst, og ikke kritisk kan granske, aktivt forhandle og velge samt koble til allerede eksisterende organisatorisk og individuell kunnskap om skolen, og om elevene. Denne studien viser, liksom tidligere forskning at det er vanskelig å oppnå forandringer i skolen (for

eksempel Bezzina, 2019; Datnow et al., 2002; Norby & Adalberon, 2016). Studien viser at det er flere barrierer yrkesfaglærere og fellesfaglærere møter i det praktiske arbeidet med LK20. Endringsarbeid er kompleks og mangesidig all den tid organisasjoner er åpne system som påvirkes fra sine omgivelser. For å få til endringer må disse endringene også legitimeres i omgivelsene.

Sahlin og Wedlin (2008), Lewin (henvist i Hatch, 2004), Hargreaves (1996) og Illeris (2012) legger alle motivasjon til grunn i endringsarbeid. Lewin peker på at hvis deltakerne ikke føler at status quo er dårlig, så vil ikke motivasjon i opptiningsfasen oppstå, og det vil ikke oppleves som noe behov for endring. Når utviklingsprosjekter styres ovenfra og ned, uten at de som skal gjennomføre den vesentlige endringen gis verktøy for å forundre seg, kritisk granske, forstå og følge reisen til ideen som skal implementeres, vil ikke deltakerne oppfatte endring som nødvendig. Gjennom å koble makroperspektiver til ideen, som skal føre til endring i skolen, til grasrøttenes kunnskap og erfaring, gjennom virkelige medvirkningsprosesser der utgangspunktet er bottum-up, vil deltakerne få eierskap til endringene. De vil se behovet, de kjenner kulturen og kunnskapen som ligger til grunn for arbeid i klasserommet, og dette vil skape potensiale for varig endring. Tidligere forskning har allerede slått fast at bottum-up styring av endringsprosesser er de som oppleves som best og som fører til mest varig endring (Borg & Pålshaugen, 2018; Fjørtoft, 2020). Likevel styres LK20 fra topp til bunn på alle nivå, fra OECD sine anbefalinger, via politiske utredninger og noen høringsrunder. Ideen har elementer av globale trender, men som organisasjon får skolen implementeringspakken til Udir som verktøy for oversettelse. Implementeringspakken ankommer i objektivert, standardisert form, og skal oversettes både lokalt og individuelt. Det kan være en vanskelig øvelse som krever mange aktørers felles innsats.

Barrierer kan oppstå når ledelse oversetter LK20 på et nivå, mens lærere trenger oversettelse på et annet. Barrierer oppstår også når ledelse ikke klarer å knytte endringsarbeid til læreres allerede eksisterende kunnskap, eller når de ikke forstår at lærere trenger støtte i oversettelsesprosessen hele veien inn i klasserommet. Noe som er spesielt for yrkesfaglærere, er at de ofte har to, eller flere, yrker de identifiserer seg med, læreryrket og yrkesprofesjonen innenfor det programområdet de underviser på. Ledere har gjerne ikke denne fagbakgrunnen og har derfor ikke fagkompetanse nok til å styre utviklingsprosjekt innenfor yrkesfagene. Det er derfor svært viktig at utviklingen og endringer på yrkesfag er nært koblet til lærerne. Yrkesfaglærerne er ansvarlige for samarbeidet med de lokale bedriftene og det er derfor naturlig

at faglærerne kjenner disse organisasjonene best. I organisasjoner er det flere ansatte og ofte vil noen allerede gjøre det som endringen streber etter å forandre, og det trengs da en tilpasning eller konkretisering av ønsket atferd. Andre ganger er det radikale endringer som skal gjøres og da er det viktig at prosessen på den enkelte skole er god, fra start til slutt. LK20 og dens innhold er en radikal endring, særlig om vi forholder oss til Fullan et al. (2018) sin beskrivelse av dybdelæring. Det er derfor viktig at prosessen er god for å hindre barrierer knyttet til den. En god prosess innebærer for eksempel at ledelsen er innforstått med hva LK20 representerer som ide, hvordan den er samfunnsrelevant, og hva staten ønsker at skolen skal gjøre. De bør evne å kritisk granske ideen og dens innhold, klare å forstå hva som er nytt og hva det er lærere allerede kan fra før, for så å koble disse nye ideene til. Ledelsen trenger også kunnskap om hvordan man kan gjennomføre en endringsprosess og planlegge prosessen sammen med sine medarbeidere, det vil si lærerne, først bredt slik at alle får komme med innspill, og deretter eventuelt i representantgrupper. I Fullan et. al (2018) sitt perspektiv er det viktig at skolens omgivelser også er med i endringen, og for å få til dette må skolen ha legitimitet. Omgivelser som er viktig for en videregående skole er institusjoner der elevene beveger seg som familie. Omgivelser som er spesifikt viktig for yrkesfag er alle de samarbeidspartnere yrkesopplæringen har i det lokale organisasjonsfeltet, bedrifter, offentlig sektor og andre aktører.

Barrierer kan oppstå grunnet dårlig arbeidsmiljø og svak lærings- og samarbeidskultur. Endringsarbeid kan ta tid ettersom endringen konstant beveger seg frem og tilbake mellom alle de tre faser som Lewin beskriver. Det finnes flere opptiningsfaser i et endringsarbeid av den størrelse som implementeringen av LK20. Jo større endringer som skal skje, jo mer tid vil dette arbeidet ta. Før implementeringen er det viktig at man har opprettet en felles forståelse av innholdet i begrepene som man kan være noenlunde enig om. God kommunikasjon og godt samarbeid er vesentlig for å oppnå dette, det trengs tid til gode diskusjoner og innhenting av kunnskap, både fra teorifeltet og LK20. Dataen viser at dette ikke har funnet sted i denne organisasjonen og derfor størkner den i opptiningsfasen. Det er viktig at organisasjonen får til denne endringen da LK20 er sentralt vedtatt, og noe som det er oppnådd politisk enighet om skal prege norsk skole over tid. At skolen følger sentrale anbefalinger vil også gi skolen legitimitet i samfunnet den eksisterer i. Endringene må bli varige og institusjonaliserte, inntil eventuelle nye endringsbehov oppstår i skolen, ved for eksempel en ny reform. For dette kreves tid til å drøfte, og kunnskap om hvordan endringsprosessene kan ledes.

Barrierer kan av ulike grunner oppstå på et individuelt nivå. Medvirkning er en naturlig del av den norske skolen og det gjelder også for de som jobber der. Oppfattelsen av medvirkning er derimot individuell. Med blick på endring generelt i skolehverdagen knyttet til for eksempel Koronapandemien finner vi bevis på at lærere både kan, og vil endre seg. Det har skjedd en revolusjon knyttet til digital kompetanse, profesjonsfaglig fellesskap, utviklingsarbeid, samhandling og inkludering. Utfordringen er å få utviklingsprosjekt til å være lystbetont og drevet av indre motivasjon, hos den enkelte lærer. Dette arbeidet ligger i opptiningsfasen og er koblet til barrierer på både makro og mikronivå.

Jeg har i denne studien funnet at barrierer mot endring hos lærerne kommer til uttrykk i form av både bevisst motstand og ubevisst forsvar. Årsakene til motstand er som jeg har vist, mange. Med kunnskap om endringsprosesser og barrierer i implementeringen av en ide som LK20, så kan både skoleorganisasjoner, fagprofesjoner og individer rigge seg for å få til prosesser som Fullan et al. (2018) beskriver innenfor begrepet dybdelæring, en motkultur til mer tradisjonell skole. Mitt bidrag og min kommunikasjon til forskningsfeltet er at motstand mot skoleutvikling, eller som jeg her kaller det barrierer mot endring, ikke kan studeres kun på organisasjonsnivå. Det er vanskelig å skape modeller som utforsker bevegelser fra makro til mikronivå, men det er også viktig for at forskningen skal komme videre fra studier som viser at endringsarbeid er vanskelig. Dette studiet viser at mange av de barrierene som lærerne opplever har sin kilde innebygd i selve ideen, eller i møtet mellom ideen og den lokale praksisen. Der oppstår forskjellige forståelser, opplevelser og behov som må kommuniseres for at for eksempel ikke ledelsen skal trekke i en retning, og lærerne i mange andre. Barrierer mot endring handler ikke bare om den enkelte lærer eller leder, og atferd som størkner har mange årsaker.

Min ambisjon er at denne teksten kan bidra til at skolens ansatte lærer å sykle på krokete stier, med indre driv uten hindringer, og at vi forstår at vi må holde styr på farten, hjelpe hverandre å lære å sykle i starten, og støtte hverandre når vi faller og slår oss. Jeg håper at konklusjonen min kan bidra med forslag til videre forskning ved å ta tak i barrierer ved utviklingsarbeid, og at lærernes behov for læringsrammer blir sentrale. I et større perspektiv håper jeg å bidra til et mer nyansert syn på utviklingsarbeid og rollene til de ulike aktørene. For å unngå at utviklingsarbeid går i stå, eller ikke fører til varig endring, er det viktig å ikke se seg blind på den enkelte organisasjonen eller profesjonen, men å sette ting i sammenheng.

8 Referanser

- Benne, K. D. (1976). The Processes of Re-Education: An Assessment of Kurt Lewin's Views. *Group & organization studies*, 1(1), 26-42.
<https://doi.org/10.1177/105960117600100104>
- Bergem, R., Båtevik, F. O., Bachmann, K., Kvangarsnes, M. & Norge, U. (2006). Tidleg oppstart med nye læreplanar : kartlegging av erfaringar med førebuing og iverksetjing. nr. 196. https://www.udir.no/globalassets/upload/5/tidleg_oppstart.pdf
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality : a treatise in the sociology of knowledge*. Penguin.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2018). *Den samfunnsskapte virkelighet* (F. Wiik, Overs.). Fagbokforlaget.
- Bezzina, C. (2019). Engaging with centralised policy initiatives: the Malta experience. *Journal of educational administration and history*, 51(4), 369-380.
<https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1605343>
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Blossing, U., Imsen, G. & Moos, L. (2014). The Norwegian school for all: Historical Emergence and neoliberal confrontation. I G. Imsen & N. Volckmar (Red.), *The Nordic education model: "A school for all" encounters neo-liberal policy, Policy implications of research in education 1* (2014. utg., Bd. 1, s. 35-55). Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7125-3>
- Borg, E. & Pålshaugen, Ø. (2018). En sak for seg - eller en sak for alle? Helsefremmende og forebyggende psykisk helsearbeid i skolen. Erfaringer fra et utviklingsprosjekt. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(2-03), 180-190.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03-09>
- Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the Planned Approach to Change: A Re-appraisal. *Journal of Management Studies*.
https://www.researchgate.net/publication/227375455_Kurt_Lewin_and_the_Planned_Approach_to_Change_A_Re-appraisal
- Burnes, B. (2009). Reflections: Ethics and Organizational Change - Time for a Return to Lewinian Values. *Journal of change management*, 9(4), 359-381.
<https://doi.org/10.1080/14697010903360558>
- Caspersen, J. (2011). *Skolekultur og elevresultater: hvilke muligheter gir TALIS-undersøkelsen? (NIFU Rapport 34/2011)*. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/282023/NIFUrapport2011-34.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *FORSKNINGSMETODE FOR LÆRERUTDANNINGENE*. Abstrakt forlag AS.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociol Educ*, 77(3), 211-244.
<https://doi.org/10.1177/003804070407700302>
- Cohen, D. K. & Mehta, J. D. (2017). Why Reform Sometimes Succeeds: Understanding the Conditions That Produce Reforms That Last. *American educational research journal*, 54(4), 644-690. <https://doi.org/10.3102/0002831217700078>

- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research : meaning and perspective in the research process*. Sage.
- Czarniawska, B. & Sevón, G. (1996). *Translating Organizational Change* [Book]. De Gruyter.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=558937&site=ehost-live>
- Czarniawska, B. & Sevón, G. (2011). *Translating Organizational Change* (Bd. 56). De Gruyter.
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2019). Yrkesfaglig lærerkompetanse i brede utdanningsprogram. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 4(1), 1-29. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3234>
- Dale, L. E. (2010). *KUNNSKAPSLØFTET på vei mot felles kvalitetsansvar?* Universitetsforlaget.
- Dalin, P. (1986). *Skoleutvikling*. Universitetsforlaget AS.
- Datnow, A., Hubbard, L. & Mehan, H. (2002). *Extending Educational Reform*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203993965>
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1991). *The New institutionalism in organizational analysis*. University of Chicago Press.
- Eriksson-Zetterquist, U. (2009). *INSTITUTIONELL TEORI- idèer, moden, förändring*. Liber.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys* (2. utök. uppl. utg.). Liber.
- Fjørtoft, H. (2020). Samarbeid om vurdering - profesjonsfellesskapets rolle. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-profesjonsfellesskap/samarbeid-om-vurdering--profesjonsfellesskapets-rolle/263302>
- Forskningsdepartementet, U.-o. (2005). *En snarvei til Kompetanseberetningen i Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* Utdannings-og forskningsdepartementet. <https://docplayer.me/14883084-Laerer-elevene-mer-en-snarvei-til-kompetanseberetningen-for-norge-2005-pa-laerende-skoler.html>
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of educational change*, 7(3), 113-122. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9003-9>
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdeløring*. Cappelen Damm AS.
- Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156. <https://doi.org/10.1177/0013161x05278189>
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludviksen, S. (2018). Dybdeløring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 4/2018. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>
- Glosvik, Ø. & Pytte, G. (2016). Drømmeløringen i et lærende skolesystem? - En studie om samsvar mellom individuell og kollektiv læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(2), 128-143. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-06>

- Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2019). Makt og innflytelse i prosessen med å endre strukturen i yrkesopplæringen. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 4(1), 136-176. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3505>
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur : læreryrkets forandring i en postmoderne tid* (K. M. Torbjørnsen, Overs.). Ad notam Gyldendal.
- Hatch, M. J. (2004). *Organisasjonsteori - moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Abstrakt forlag.
- Haugen, L. O. (2017). *Syklisk kompetanse*.
- Herman, C., Pillay, V. & Meltz, A. (2014). Inclusive education : a case of beliefs competing for implementation. *S. Afr. j. educ*, 34(3), 1-8. <https://doi.org/10.15700/201409161049>
- Hiim, H. (2013). *PRAKSISBASERT YRKESUTDANNING Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen - Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 136-148.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne PROFESJONELLE YRKESUTØVERE yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2006). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Gyldendal Akademisk.
- Hubers, M. D. (2020). Paving the way for sustainable educational change: Reconceptualizing what it means to make educational changes that last. *Teaching and teacher education*, 93, 103083. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103083>
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Fagbokforlaget.
- Karlsen, G. E. (2015). *Utdanning, styring og marked*. Universitetsforlaget AS.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottersen, E. (2020). *FAGFORNYELSENS LÆREPLANVERK Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold (Rapport nr. 1)*. U. i. O. Det Utdanningsvitenskapelige fakultetet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Viktig fornyelse av Kunnskapsløftet (Pressemelding)*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/viktig-fornyelse-av-kunnskapsloftet/id2515403/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Læreplanverket, overordnet del - kompetanse i fagene*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju (Tone M. Anderssen & Johan Rygge) (Opprinnelig utgitt 2015) (Bd. 3)*. Gyldendal.
- Leggett, S. & Smith, K. C. (2019). When Schools Change and Teachers Do Not: The Principal's Use of Evaluation and Feedback to Impact Veteran Teacher Effectiveness.

- Journal of Cases in Educational Leadership*, 22(4), 32-44.
<https://doi.org/10.1177/1555458919839434>
- Levin, B. & Fullan, M. (2008). Learning about System Renewal. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 289-303.
<https://doi.org/10.1177/1741143207087778>
- Linneberg, M. S. & Korsgaard, S. (2019). Coding qualitative data: a synthesis guiding the novice. *Qualitative research journal*, 19(3), 259-270. <https://doi.org/10.1108/QRJ-12-2018-0012>
- Louis, K. S. (2010). Better schools through better knowledge? New understanding, new uncertainty. I A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins & A. Lieberman (Red.), *Springer international handbooks of education 23, Second International Handbook of Educational Change* (1. Aufl. utg., Bd. 23, s. 3-22). Dordrecht: Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_1
- Luttenberg, J., Carpay, T. & Veugelers, W. (2013). Educational reform as a dynamic system of problems and solutions: Towards an analytic instrument. *Journal of educational change*, 14(3), 335-352. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9196-z>
- Maher, C., Hadfield, M., Hutchings, M. & de Eyto, A. (2018). Ensuring Rigor in Qualitative Data Analysis: A Design Research Approach to Coding Combining NVivo With Traditional Material Methods. *International journal of qualitative methods*, 17(1), 160940691878636. <https://doi.org/10.1177/1609406918786362>
- Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Meld. St.16. (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Meld. St. 20. (2012-2013). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Meld. St. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings-og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cddb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Meyer, J., W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American journal of sociology*, 83(2), 340-363.
<https://doi.org/10.1086/226550>
- Meyer, J. W. (2010). World Society, Institutional Theories, and the Actor. *Annual Review of Sociology*, Vol 36, 36(1), 1-20. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102506>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oktan Oslo AS.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- Norby, S. A. & Adalberon, E. (2016). Skoleutvikling – en mulighet til forbedring eller bortkastet tid? *Utdanningsforskning*.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/skoleutvikling--en-mulighet-til-forbedring-eller-bortkastet-tid/>

- Nordenbo, S. E. (2013). *Kunnskapsløftet som reformprosess* (0029-2052). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kunnskapsloftet-som-reformprosess/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec2>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens Skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- OECD. (2019). *Improving School Quality in Norway*. <https://doi.org/10.1787/179d4ded-en>
- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforl.
- Ringdal, K. (2018). *ENHET OG MANGFOLD. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Rogstad, J. & Reegård, K. (2019). Lojalitet i spill. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (4), 201-214. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-02>
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner : ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforl.
- Røvik, K. A. (2015). *Reformideer i norsk skole - spredning, oversettelse og implementering*. Cappelsen damm AS.
- Sahlin, K. & Wedlin, L. (2008). Circulating ideas: imitation, translation and editing. I R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin (Red.), *SAGE handbook of organisational institutionalism* (s. 218-242). SAGE.
- Sohlberg, P. & Sohlberg, B.-M. (2009). *Kunskapens former : vetenskapsteori och forskningsmetod*. Liber.
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis. Theorizing qualitative research*. The University of Chicago Press.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (Bd. 4). Gyldendal
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Anbefalinger for innføring av ny kompetansemodell*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/anbefalinger-for-innforing-av-ny-kompetansemodell/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk*. Utdanningsdirektoratet,. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene*. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/yrkesretting-av-fellesfagene/>

- Utdanningsdirektoratet. (2021). Yrkesfaglige utdanningsprogram. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/ny-tilbudsstruktur-og-nye-lareplaner-pa-yrkesfag/ny-tilbudsstruktur-i-fag--og-yrkesoplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Fagfornyelsen – prosess for å utvikle nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Wadel, C., Wadel, C. C. & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Wutnow, R., Davidson Hunter, J., Bergesen, A. & Kurzweil, E. (2010). *Cultural Analysis*. (Bd. 5). Routledge & Kegan Paul.
- Wåle, Å. V. & Bunting, M. (2019). Det tar tid å tenke helt nye tanker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (4), 252-262. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-06>
- Østerud, S. (2016). Hva kan norsk skole lære av PISA-vinneren Finland? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2, 1-22. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.119>

Vedlegg

Vedlegg 1- Intervjuguide lærere

Intervjuguide lærere som underviser på yrkesfag- fokusgruppeintervju

Fra implementering til institusjonalisering

«Hvilke barrierer kan fellesfaglærere og yrkesfaglærere møte i det praktiske arbeidet med Kunnskapsløftet 2020 på yrkesfaglige utdanningsprogram?»

Formål: sett fra lærerperspektiv, hva er vanskelig med LK20? Hvordan operasjonalisere i klasserommet.

Informasjonsbehov: lærerperspektiv på det som skjer i reisen fra reformidè til praktisk ferdighet i klasserommet, på tvers av fag.

Presentasjon; masterstudie i yrkesdidaktikk. Ønsker innsyn i læreres arbeid med ny læreplan. Hva er vanskelig sett i lys av organisasjonsteori og læringsmodell. Fenomenologisk studie.

Fortell kort hva ei fokusgruppe er og helt konkret hva deltakerne skal være med på. Avklar rollen til deltakerne. Fire fokusgruppeintervjuer. Tre med lærere og en med ledelsen.

Forklar om hvilke prosedyrer som gjelder (bruk av lydopptak og sletting). Informert samtykke.

Det er frivillig å delta. Er det noen som vil trekke seg må de gjøre det nå.

Start lydopptak

Introduksjonsspørsmål (10 minutter)

1. Bakgrunnsspørsmål

- a. Hvilken utdanning/arbeidserfaring/antall år i skoleverket har dere?
Vi tar en runde på dette så alle får presentert seg kort.
- b. Hvorfor valgte dere læreryrke?

2. Nøkkelspørsmål

1. LK20

Hvordan forstår dere begrepene? Hvordan jobber dere med begrepene?

Hva innebærer disse begrepene i akkurat dine fag?

Hva vil begrepene bety for de enkelte elevene i det nye arbeidet?

- a. kunnskap
- b. kvalitet
- c. dybdelæring
- d. yrkesretting
- e. kritisk tenking
- f. livslang læring

2. Læreres lærelyst

- a. I deres øyne, er det nødvendig med LK20?
Hva tror dere blir bedre?
Hvilke resultater ser dere for dere at LK20 kan gi?
- b. Har dere gjort noen endringer på undervisningen sammenliknet med skoleåret i fjor?
Beskriv en typisk time etter LK20 i ditt fag.
- c. Resulterer LK20 i en ny rolle for læreren, eller forblir læreryrket som før?
- d. Har dere gjort dere noen erfaringer om hvordan en lærer kan operasjonalisere LK20 i klasserommet?
(For eksempel hvordan man fagdidaktisk kan legge til rette for dybdelæring eller tverrfaglighet i undervisningen)

3. Forandring i organisasjon

- a. Kan dere si litt om implementeringen av LK20 ved denne skolen? Hvordan har prosessen vært?
Har dere fått hjelp med å forstå den?
Har dere tolket den i fellesskap?
Hvordan tenker dere at dere kan oversette disse ganske fine ordene i egen praksis?
Har dere jobbet inn de nye målene i læreplaner/arbeidsplaner? På hvilken måte?
Hvordan har skolen lagt til rette for samarbeid mellom lærere?

- b. Noe som kunne vært gjort annerledes i implementeringsfasen som ville styrket deres kompetanse?
- c. Opplever dere at det er andre på skolen som dere kan støtte dere mot i arbeidet med LK20? Hvem? På hvilken måte?
Har skolen lagt opp til felles arbeid med læreplanen?
Har dette vært nyttig for dere som underviser på YF? Opplever dere forståelse for at yrkesfag kan ha spesielle muligheter/ utfordringer med LK20? Utdyp, fortell
- d. Opplevs det som at det er endringsvilje på skolen? Er LK20 ønsket av de ansatte?
Er det noen fag som utpeker seg, som for eksempel ser et større behov for endring?
- e. Det skjer stadig endringer i bedrifter. Hvordan opplever dere informasjon, involvering og samhandling på denne skolen i endringsprosesser?
- f. Kan dere si litt om støtte fra ledelsen i endringsprosesser
- g. Kan dere si litt om støtte fra fagteam i endringsprosesser
- h. Er dere trygge på at egen kompetanse er tilstrekkelig for å sikre en god opplæring? Evt. hva mangler dere av kunnskap?
- i. Kan dere si litt om hvordan nytenking og videreutvikling blant ansatte i organisasjonen oppleves
- j. Vil dere si at skolens ansatte har en felles forståelse av innholdet i LK20?

4. Skolekultur

- a. På hvilken måte påvirkes omgangstonen blant dere ansatte i endringsarbeidet med LK20? Har dere evt. noen tanker om hvorfor?
- b. Hvorfor er denne arbeidsplassen et godt sted å være?
- c. Noen ting som kunne gjort denne arbeidsplassen til et bedre sted å være?

5. Skolen som organisasjon

- d. Hvem opplever dere styrer denne skolen?
- e. Hvordan er dere med å bidrar i slik styring?
Har dere vært med å påvirket implementeringen av den nye læreplanen?
- f. Har denne skolen en visjon? Og hvordan jobbes det kollegialt med denne?
- g. Jobber dere med andre utviklingsprosjekter på skolen?

Er de koblet til arbeidet med LK20? Hvordan?

6. Reformideer og implementering

- h. LK20 kommer fra et sted, har dere noen tanker om hvor ideene til den kommer fra?

Hva synes dere denne nye ideen representerer?

Hva kan den bidra med i skolen?

- i. Hva har dere hørt om OECD? Hva vet dere om denne organisasjonen?

Hva tenker dere om at globale økonomiske interesseorganisasjoner har innflytelse på ulike lands styring av utdanning?

7. Eventuelt

- e. Har dere noe dere ønsker å tilføye, som kan gi meg informasjon om LK20 på denne skolen?
- f. Har dere noen tilbakemelding på intervjuguiden?

Vedlegg 2- Intervjuguide ledelse

Intervjuguide ledelse - fokusgruppeintervju

Fra implementering til institusjonalisering

«Hvilke barrierer fellesfaglærere og yrkesfaglærere møte i det praktiske arbeidet med Kunnskapsløftet 2020 på yrkesfaglige utdanningsprogram?»

Formål: sett fra ledelsesperspektiv, hva er vanskelig med LK20? Hvordan organisere implementering av LK20 slik at det oppleves som nødvendig og lystbetont for lærerne slik at de kan operasjonalisere i klasserommet.

Informasjonsbehov: ledelsesperspektiv på det som skjer i reisen fra reformidè til praktisk ferdighet i klasserommet, på tvers av fag.

Presentasjon; masterstudie i yrkesdidaktikk. Ønsker innsyn i ledelsens arbeid med ny læreplan. Hva er vanskelig sett i lys av organisasjonsteori og læringsmodell. Fenomenologisk studie.

Fortell kort hva ei fokusgruppe er og helt konkret hva deltakerne skal være med på. Avklar rollen til deltakerne. Fire fokusgruppeintervjuer. Tre med lærere og en med ledelsen.

Forklar om hvilke prosedyrer som gjelder (bruk av lydopptak og sletting). Informert samtykke.

Det er frivillig å delta. Er det noen som vil trekke seg må de gjøre det nå.

Start lydopptak

Introduksjonsspørsmål (10 minutter)

1. Bakgrunnsspørsmål

- a. Hvilken utdanning/arbeidserfaring/antall år i skoleverket har dere?
Vi tar en runde på dette slik at alle får presentert seg kort.
- b. Har denne skolen noen spesielle mål og visjoner? Hvilke? Hvorfor?
Jobber skolen med andre prosjekter som er like viktige som LK20?
På hvilken måte knyttes disse prosjektene til hverandre? -eller opererer de som siloer?

2. Nøkkelspørsmål

1. LK20

Hvordan forstår dere begrepene? Hvordan jobber dere med begrepene?

Hva tror dere begrepene betyr for de enkelte lærerne i det nye arbeidet?

Hva tror dere begrepene betyr for de enkelte elevene i det nye arbeidet?

- a. kunnskap
- b. kvalitet
- c. dybdelæring
- d. yrkesretting
- e. kritisk tenking
- f. livslang læring

2. Læreres lærelyst

- a. I deres øyne, er det nødvendig med LK20?

Hva tror dere blir bedre? Hvilke resultater ser dere for dere at LK20 kan gi?

- b. Har dere observert noen endringer på undervisningen sammenliknet med skoleåret i fjor?
- c. Resulterer LK20 i en ny rolle for læreren, eller forblir læreryrket som før?
- d. Har dere fått noen tilbakemeldinger på hvordan en lærer kan operasjonalisere LK20 i klasserommet? (For eksempel hvordan man fagdidaktisk kan legge til rette for dybdelæring eller tverrfaglighet i undervisningen).

3. Reformideer og implementering

- a. LK20 kommer fra et sted, har dere noen tanker om hvor ideene til den kommer fra? Hva synes dere denne nye ideen representerer? Hva kan den bidra med i skolen?
- b. Hva har dere hørt om OECD? Hva vet dere om denne organisasjonen? Hva tenker dere om at globale økonomiske interesseorganisasjoner har innflytelse på ulike lands styring av utdanning?

4. Skolekultur

- a. På hvilken måte påvirkes omgangstonen blant dere ansatte i endringsarbeidet med LK20? Har dere evt. noen tanker om hvorfor?

- b. Hvorfor er denne skolen et godt sted å være?
- c. Noen ting som kunne gjort denne skolen til et bedre sted å være?
- d. Har arbeidsplassen/ skolekulturen et utviklingspotensial? Hva/hvordan?

5. Forandring i organisasjon

- a. Kan dere si litt om implementeringen av LK20 ved denne skolen? Hvordan har prosessen vært?
Har dere fått hjelp med å forstå den?
Har dere tolket den i fellesskap?
Hvordan tenker dere at dere kan oversette disse ganske fine ordene i egen praksis?
Har dere jobbet inn de nye målene i læreplaner/arbeidsplaner (Skoleutvikling etc.) På hvilken måte?
Hvordan har skolen lagt til rette for samarbeid mellom lærere?
- b. Noe som kunne vært gjort annerledes i implementeringsfasen som ville styrket deres kompetanse?
- c. Opplever dere at det er andre på skolen, fylkeskommunen eller nasjonalt som dere kan støtte dere mot i arbeidet med LK20? Hvem? På hvilken måte?
Har skolen lagt opp til felles arbeid med læreplanen?
- d. Oppleveres det som at det er endringsvilje på skolen?
Er LK20 ønsket av de ansatte?
Er det noen fag som utpeker seg, som for eksempel ser et større behov for endring?
- e. Det skjer stadig endringer i bedrifter. Hvordan opplever dere informasjon, involvering og samhandling med deres ledelse i endringsprosesser?
- f. Kan dere si litt om støtte fra deres ledelse i endringsprosesser
- g. Kan dere si litt om støtte fra skolens fagteam i endringsprosesser
- h. Er dere trygge på at egen kompetanse er tilstrekkelig for å sikre en god opplæring? Evt. hva mangler dere av kunnskap?
- i. Kan dere si litt om hvordan nytenking og videreutvikling blant ansatte i organisasjonen oppleves
- j. Vil dere si at skolens ansatte har en felles forståelse av innholdet i LK20?

6. Skolen som organisasjon

- a. Hvem opplever dere styrer denne skolen?
- b. Hvordan er dere med å bidrar i slik styring?

Har dere vært med å påvirket implementeringen av den nye læreplanen?

7. Eventuelt

- a. Har dere noe dere ønsker å tilføye, som kan gi meg informasjon om LK20 på denne skolen?
- b. Har dere noen tilbakemelding på intervjuguiden?

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Fra implementering til institusjonalisering”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å identifisere hva som er vanskelig for yrkesfaglæreren i oversettelsen og det praktiske arbeidet med LK20. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Masterprosjektet i yrkesdidaktikk tar til sikte å finne ut hva som er vanskelig i lærers arbeid med ny læreplan. Studien innretter seg mot lærere som underviser på VG1 yrkesfag, ettersom LK20 kun er implementert på dette nivået per i dag. For å få et helhetlig perspektiv retter studien seg mot reformideer, skolen som organisasjon, endring i organisasjoner og LK20s innhold. Prosjektet gjennomføres som et fenomenologisk studie og datainnsamling skjer via semistrukturert gruppeintervju. Problemstillingen for masteroppgaven er;

«Hvilke barrierer kan yrkesfaglærere og fellesfaglærere møte i translasjon av Kunnskapsløftet 2020 som ide, og hvilke utfordringer møter de i innføringen av nye læreplaner på yrkesfaglige utdanningsprogram?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, institutt for lærerutdanning, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er valgt på bakgrunn av undervisningssted ved skolen. Det er krav til relevans at den ansatte underviser på VG1 yrkesfag, i tillegg er det interessant å se om det er forskjell på fellesfag og yrkesfag. Ettersom skolen er forholdsvis liten legger dette begrensninger i utvalget. Det vil intervjues tre ansatte i hvert gruppeintervju. Det gjennomføres fire gruppeintervju, hvor den ene gruppen består av ansatte i ledelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det er utarbeidet en semistrukturert intervjuguide for gjennomføringen av gruppeintervjuene. Under intervjuene blir det tatt lydopptak, som senere transkriberes. Hvert gruppeintervju vil ta omtrentlig 1-1,5 time, alt ettersom hvor lett praten går. Det transkriberte materialet vil bli analysert og kodet om. Alle data vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun student som vil ha tilgang til lydfile. Veileder vil ha tilgang til det skriftlige arbeidet.
- Tiltak som gjøres for å anonymisere opplysninger er at navn vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, lydfile vil lagres på forskningsserver.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Alle lydfile og koder vil da bli slettet eller makulert.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU, Institutt for lærerutdanning, ved veileder Førsteamanuensis Anna Cecilia Rapp.
Epost; anna.cecilia.rapp@ntnu.no

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, epost; thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Katrine Fostervold Bakken 95933077
(Forsker)

Vedlegg 4- Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Fra implementering til operasjonalisering**», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Fra implementering til operasjonalisering**», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Fra implementering til operasjonalisering**», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Avtale om gjennomføring av masteroppgave

Denne avtalen regulerer gjennomføring av masteroppgaven. Partene som signerer, bekrefter at de er kjent med retningslinjene nedenfor. Gjennomføring av masteroppgaven er videre regulert av universitets- og høyskoleloven, NTNUs studieforskrift, studieplanen for masterprogrammet og annet relevant lovverk.

Studentnummer:	521774
Etternavn, fornavn:	Bakken, Katrine Fostervold
Institutt:	Lærerutdanning
Masterprogram:	Masteroppgave i yrkesdidaktikk
Emnekode:	EDU3920
Planlagt innlevering:	
Veileder:	Anna cecilia Rapp
Ev. biveileder:	
Må du søke om godkjenninger (REK, NSD)?	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei

Retningslinjer

Rettigheter og plikter

Studenten har hovedansvaret for fremdrift og innhold i oppgaven, og for det endelige produktet som leveres. Veiledning tar hovedsakelig utgangspunkt i skriftlig materiale fra studenten. Det innebærer at det er studentens ansvar å

- avtale veiledningstid
- utarbeide en fremdriftsplan for arbeidet i samråd med veileder
- avklare med veileder hvor ofte og hvordan veiledning skal skje og avklare hvor tilgjengelig veileder skal være for studenten
- sammen med veileder holde oversikt over antall brukte veiledningstimer
- gi veileder nødvendig skriftlig materiale i rimelig tid før avtalt veiledning
- holde veileder/instituttet orientert om fremdriften i arbeidet med masteroppgaven
- melde fra til veileder og institutt dersom han/hun avbryter studiet
- ta kontakt med instituttet dersom det er behov for å avtale ny innleveringsdato og forlenge avtalen
- behandle personopplysninger i tråd med gjeldende lovverk (GDPR)

Det er veileders ansvar å

- fylle ut avtaleskjema sammen med studenten
- avklare forventninger om veiledningsforholdet og hvordan veiledning skal foregå
- orientere studenten om aktuelle forskningsetiske retningslinjer (se [etikkportalen til NTNU](#))
- sørge for at det søkes om nødvendige godkjenninger (etikk, personvern hensyn, GDPR)
- gi råd om formulering og avgrensning av tema og problemstilling
- gi hjelp til orientering i faglitteraturen
- vurdere metodiske fremgangsmåter og kvaliteter
- drøfte resultater og tolking av disse
- drøfte opplegg for den skriftlige utformingen av masteroppgaven
- holde seg orientert om progresjonen i studentens arbeid
- holde oversikt, sammen med studenten, over antall brukte veiledningstimer
- følge opp studentens fremdrift, og kontakte studenten dersom det er behov for det

Det er instituttets ansvar å

- finne og oppnevne veileder(e)
- sørge for at denne avtalen blir inngått
- i samarbeid med veileder holde oversikt over studentens fremdrift, oversikt over antall brukte veiledningstimer, og følge opp dersom studenten er forsinket i henhold til avtale
- oppnevne ny veileder og sørge for inngåelse av ny avtale dersom
 - veileder blir fraværende på grunn av forskningstermin, sykdom, reiser o.a. (hvis hensiktsmessig)
 - student eller veileder ber om å få avslutte avtalen fordi én av partene ikke følger den
 - andre forhold gjør at partene finner det hensiktsmessig med ny veileder
- gi studenten beskjed hvis veiledningsforholdet opphører
- informere veiledere om ansvaret for å ivareta forskningsetiske forhold, personvern- og veiledningsetiske hensyn
- inngå avtale med annet institutt/fakultet/institusjon dersom det er oppnevnt biveileder

Hva avtalen omfatter

Denne avtalen regulerer først og fremst veiledningsforholdet, og innebærer at rett til veiledning opphører etter avtalens utløp dersom ikke annet er avtalt.

Masterstudiet og arbeidet med masteroppgaven er regulert av [universitets- og høyskoleloven](#), [NTNUs studieforskrift](#), [studieplanen for masterprogrammet](#) og annet relevant lovverk.

Eksempler på relevante forhold for gjennomføringen av masteroppgaven som reguleres av studieforskriften:

- permisjoner ([NTNUs studieforskrift § 3-4](#))
- deltidsstudier ([NTNUs studieforskrift § 4-4](#))

- studierett (NTNUs studieforskrift § 3-3)
- sensur (NTNUs studieforskrift § 5-11)
- klagerett (NTNUs studieforskrift kapittel 6)
- ikke bestått masteroppgave (NTNUs studieforskrift § 5-9)

Veiledning

- Veiledning er obligatorisk og studenten plikter å delta i veiledning. Se masterprogrammets nettside for mer informasjon.
- Studenten har rett til veiledning i arbeidet med masteroppgaven. Veileders for- og etterarbeid er inkludert i antallet veiledningstimer. Student og veileder kan avtale at veiledningstidene disponeres på andre måter (telefonmøter, veiledning over nett, gruppeveiledning osv.). I tilfeller der en student har to veiledere, skal veiledningstidene fordeles mellom hovedveileder og biveileder.
- Rett til veiledning opphører når veiledningstidene er oppbrukt eller studieretten opphører.

Studierett

- Studieretten på programmet reguleres av NTNUs studieforskrift § 3-1 og NTNUs studieforskrift § 3-3.
- Studenten kan etter avtale med instituttet få utvidet studierett, forlenget denne avtalen og utsatt innleveringsfrist.
- Studenter som har mistet studieretten på masterprogrammet, men som har fullført masteroppgaven, kan levere masteroppgaven til sensur dersom alle obligatoriske aktiviteter (inkludert obligatorisk veiledning) er gjennomført.

Mer informasjon om den praktiske gjennomføringen av masteroppgaven finner du på masterprogrammets nettsider.

Dato: 18.08.2020

Katrine Fostervold Bekken
student

Anna Rapp
veileder

instituttleder

Vedlegg 6- NSD sin vurdering

 Skriv ut

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Fra implementering til institusjonalisering

Referansenummer

789935

Registrert

06.10.2020 av Katrine Fostervold Bakken - katrifb@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anna Cecilia Rapp, anna.cecilia.rapp@ntnu.no, tlf: 41363994

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Katrine Fostervold Bakken, katrine.bakken@outlook.com, tlf: 95933077

Prosjektperiode

12.10.2020 - 30.06.2021

Status

16.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

16.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 16.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

INFORMANTENES TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

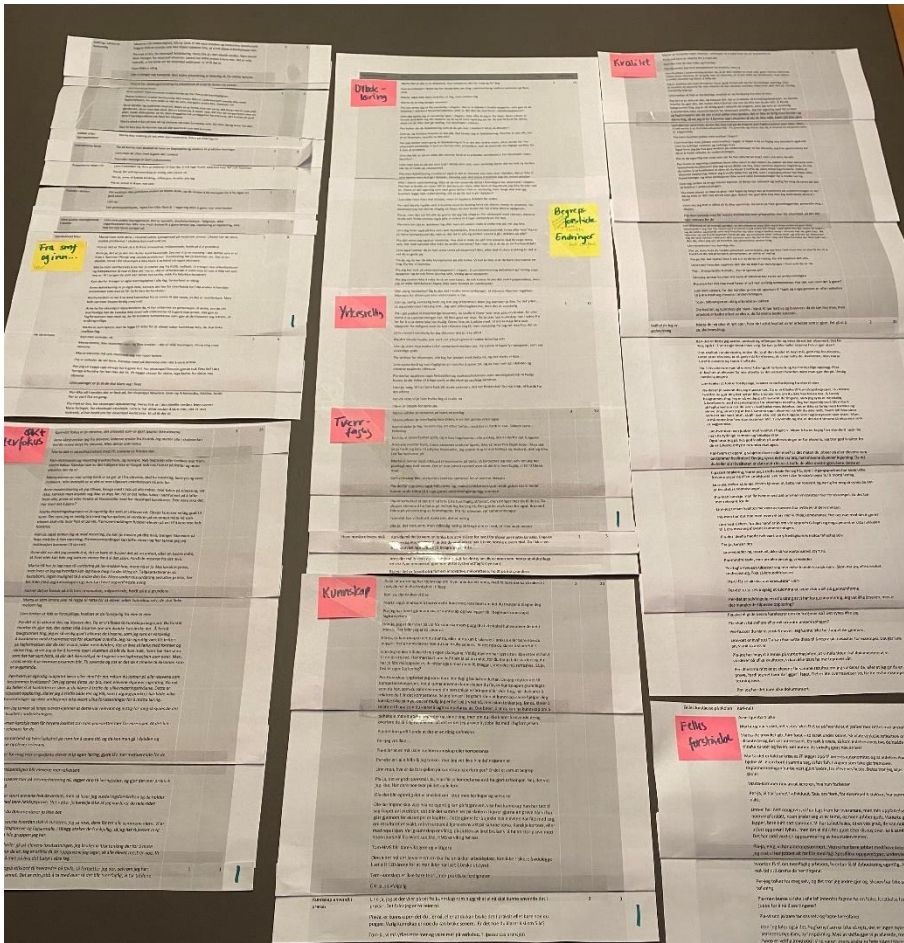
For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

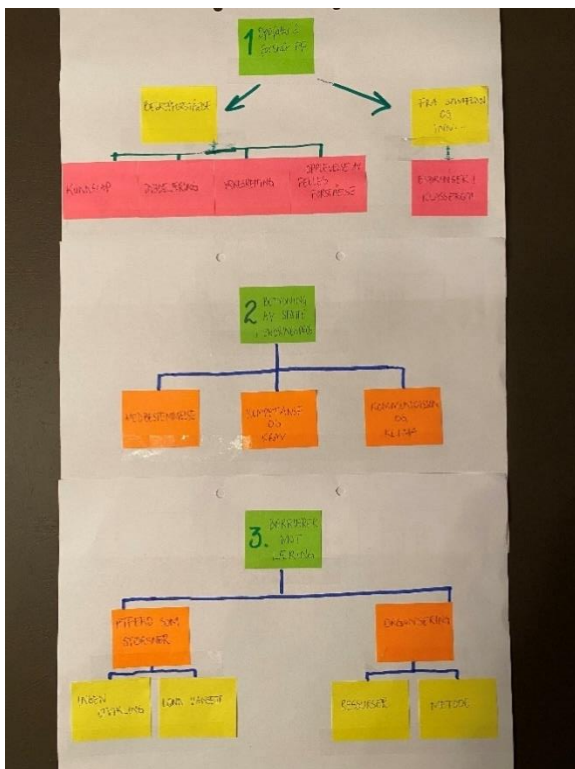
NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

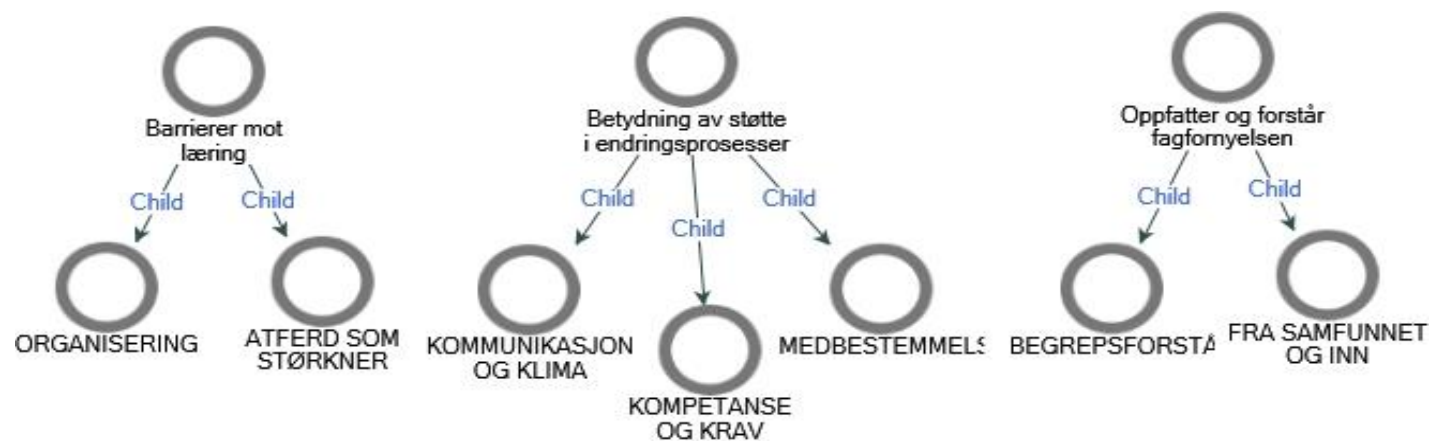


Figur 6 Bildeeksempel fra den andre kodingen

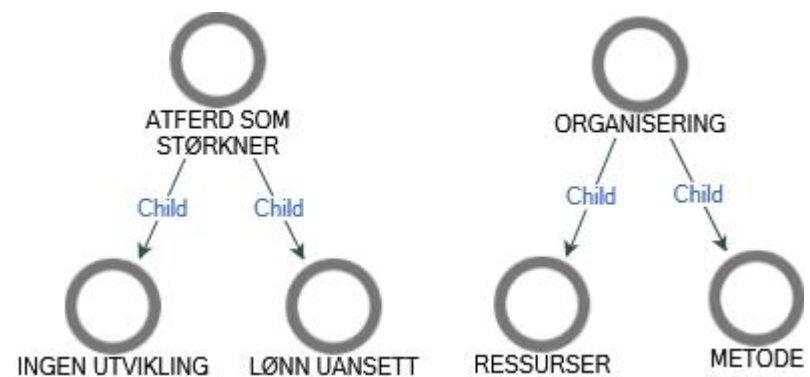


Figur 7 De første kodegruppene

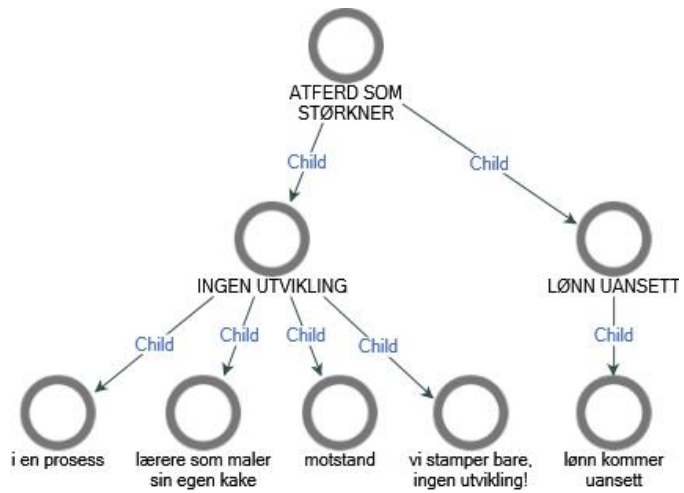
Vedlegg 8- Kategorier og koder fra NVivo



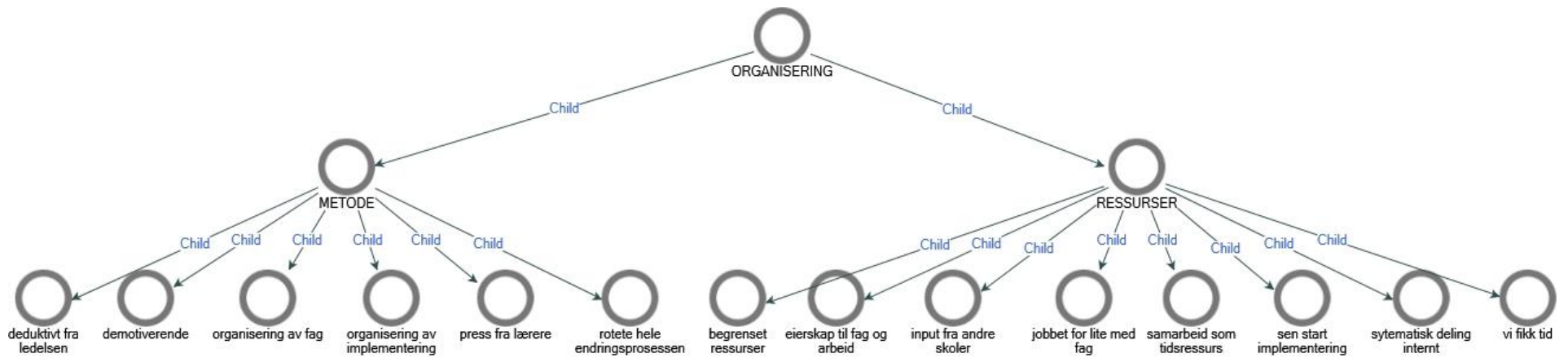
Figur 8 Tre forsknings spørsmål og syv kategorier



Figur 9 Forsknings spørsmål "barrierer mot læring"



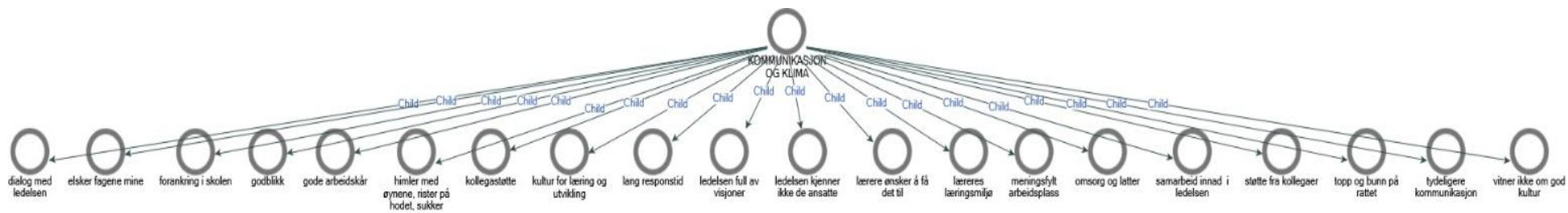
Figur 10 Koder under kategorien «atferd som storkner»



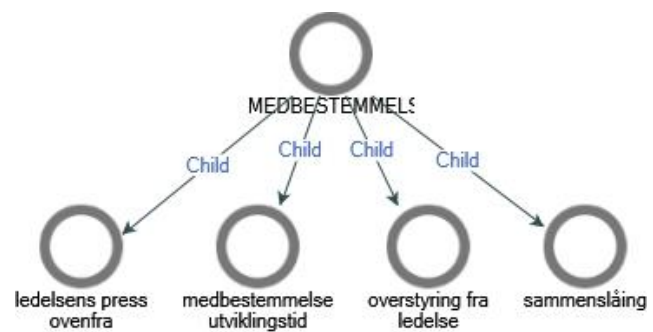
Figur 11 Koder under kategorien «organisering»



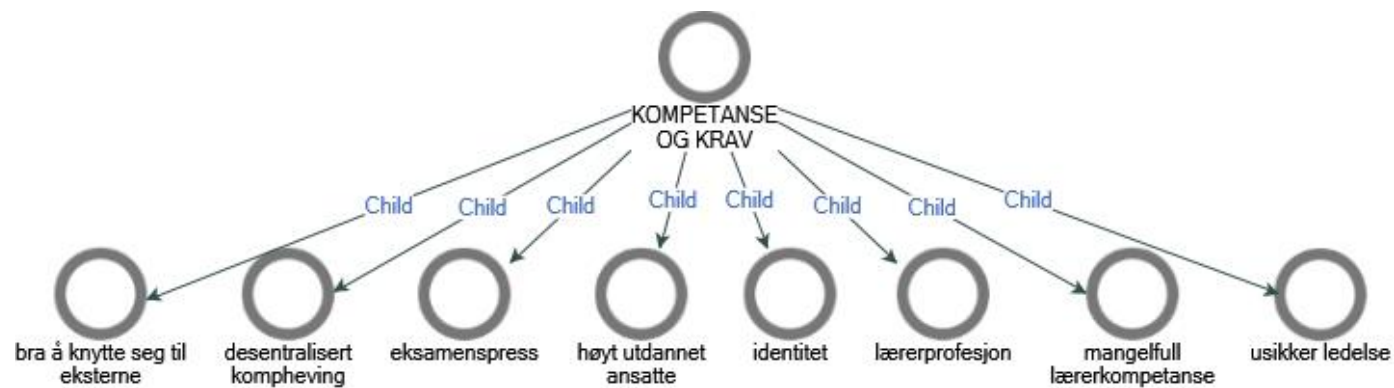
Figur 12 Forsknings spørsmål "betydning av støtte i endringsarbeidet"



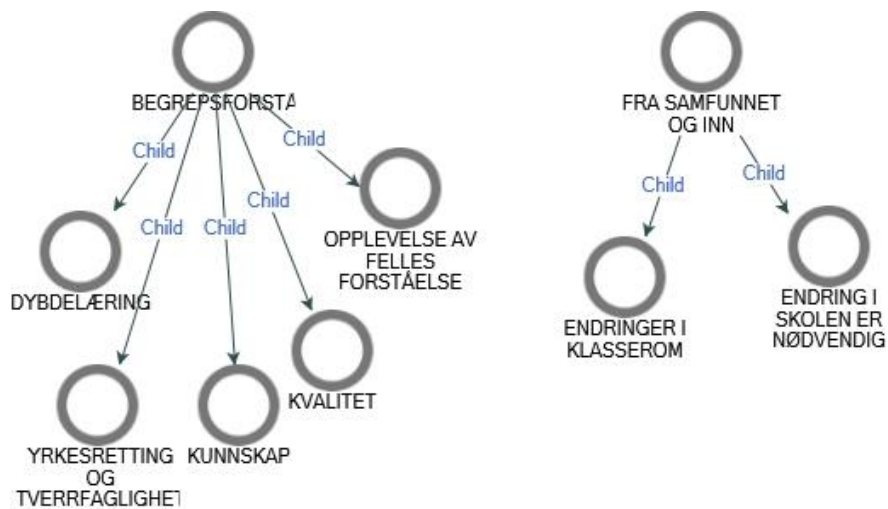
Figur 13 Koder under kategorien «kommunikasjon og klima»



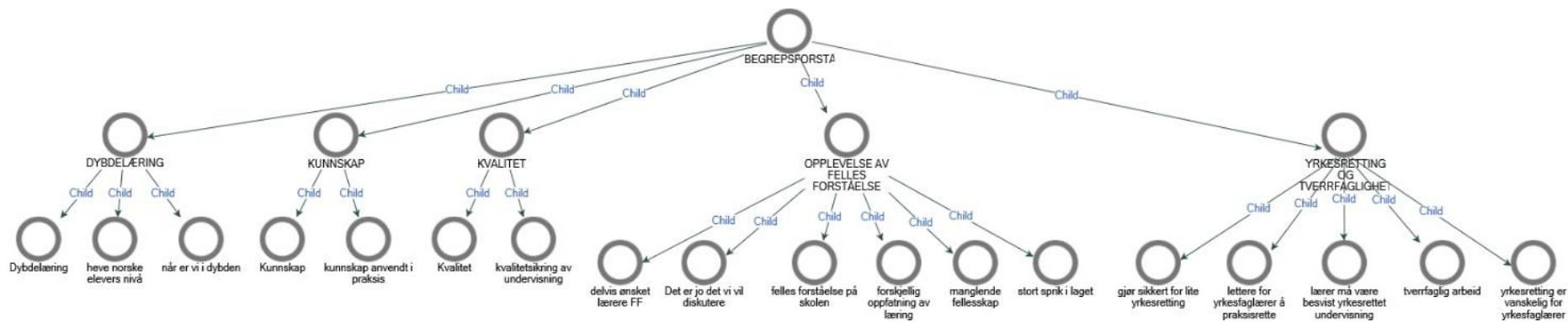
Figur 14 Koder under kategorien «medbestemmelse»



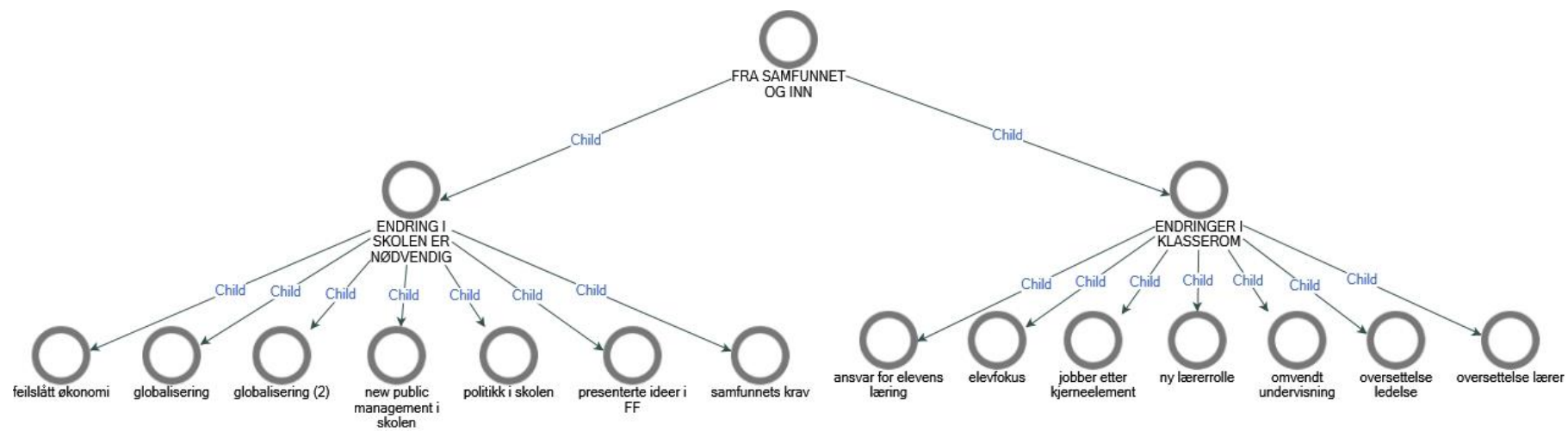
Figur 15 Koder under kategorien «kompetanse og krav»



Figur 16 Forsknings spørsmål "oppfatter og forstår"



Figur 17 Koder under kategorien «begrepsforståelse»



Figur 18 Koder under kategorien "fra samfunn og inn"

