

Hilde Andreassen

På tur i skolen, translatoriske utfordringer i arbeidet med Fagfornyelsen

En komparativ casestudie ved to videregående skoler

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse
Veileder: Gunnar Engvik
Juni 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Skolen har en lang tradisjon for lokale tolkninger av sentrale føringer. Ansvaret for tilrettelegging, er opp til den enkelte skole, skolelederens og læreres profesjonelle skjønn. Fagfornyelsen, er en slik sentral føring og skolen er midt i implementeringsprosessen. Skoleåret 22/23, er siste år med innføring. Denne masteroppgaven, «Hvordan lede gjennom translatoriske utfordringer knyttet til Fagfornyelsen? En komparativ casestudie ved to videregående skoler», dreier seg om hvordan skoleledere og lærere har erfart å arbeide med Fagfornyelsen.

Det samlede kunnskapsgrunnlaget for studiens analyse og drøfting består av begrepsanalyse og intervjustudie. Begrepsanalysen tar utgangspunkt i tre nøkkelbegrep, *dybdelæring*, *tverrfaglighet* og *profesjon/profesjonell* fra fire policydokumenter, NOU 2014:7, NOU2015:8, Stortingsmelding 28 (2015-2016) og Overordnet del til Læreplanverket 20 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Begrepsanalysen la grunnlaget for intervjustudien med fem lærere og fire skoleledere fordelt på to videregående skoler.

Studien tilhører den humanistisk vitenskapsteoretiske tradisjonen ved at den er fenomenologisk, med en hermeneutisk tilnærming. Studien kan betraktes som retrospektiv ved at empirien består av erfaringer fra arbeidet med Fagfornyelsen frem til våren 2022. Det er lærernes og skoleledernes erfaringer som er hovedmålet, men mine antagelser og hypoteser, kan ikke ses bort fra. Dermed er studien induktiv, men har deduktive sider ved seg (Postholm, 2020; Postholm & Jacobsen, 2018). Teoretisk forankres studien innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet og neoinstitusjonalismen. Den er inspirert av den skandinaviske neoinstitusjonalismen, som metodisk, ofte knyttes til casestudier og har en translasjonsteoretisk tilnærming (Meyer & Rowan, 1977; Røvik, 2021).

Formålet er å belyse erfaringer fra skoleledere og lærere knyttet til ledelse, erfaringsdeling og arbeid med utviklingsarbeid og implementeringsprosesser. Den undersøker også overføring og translasjon av, både, erfaringsbasert- og formell kunnskap (Abrahamsen, 2017; Ertsås & Irgens, 2014; Irgens, 2020; Kolb, 2014; Spillane et al., 2004; Wenger, 2011). Basert på formålet søker masteroppgaven å svare på problemstillingen: *Hvordan erfarer skoleledere og lærere skolens arbeid knyttet til begrepene dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell i Fagfornyelsen?*

Hovedfunn fra studien indikerer at policydokumentene er styrende ved at de gir kontekst, retning og grunnlag for skolens virksomhet, men at styringslogikken er paradoksal (Bachmann & Sivesind, 2012). Det kan ha medført svak forankring av. I den forstand at funn tyder på at intervjudeltakerne har lav bevissthet rundt nøkkelbegreper. Følgelig, argumenterer jeg for at økt translatorkompetanse (Røvik, 2021), er avgjørende for å lykkes med utviklingsarbeid og innføringsprosesser. Studien viser også at skoleledere og lærere ønsker seg mer tid til utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet. Studien impliserer at skolestørrelse har betydning, fordi den økte kompleksiteten påvirker samarbeidsstrukturer og tempoet i utviklingsarbeidet. Til tross for at funnene kan tyde på «utviklingstretthet», fremstår lærere og skoleledere optimistiske og engasjerte. De ønsker seg tilstrekkelig med ressurser og tid til samarbeid for å kunne gjøre det beste for elevene.

Abstract

The school has a long-standing Tradition for local interpretation of governmental Instructions. The Responsibility of facilitating is up to each school, school Leaders and Teachers and their professional Judgement. "Fagfornyelsen" is such a governmental Instruction, and the school is in the middle of the implementation process. The schoolyear of 22/23 is the last year of implementation. This master`s thesis, «How to lead through translational challenges linked to "Fagfornyelsen"? A comparative Casestudy at two High Schools", is about how school Leaders and Teachers have experienced working with "Fagfornyelsen".

The collected knowledgebase for the analysis and the discussion contains a concept analysis and an interview study. The concept analysis concerns three key words, *in depth learning*, *interdisciplinary* and *profession/professional* from four policy documents, "NOU 2014:7, NOU2015:8, Stortingsmelding 28 (2015-2016) og Overordnet del til Læreplanverket 20" (Utdanningsdirektoratet, 2017). The concept analysis laid the foundation for the interview Study with five Teachers and four school Leaders divided between two High Schools.

The Study belongs to the humanistic scientific Tradition by being phenomenological, with a hermeneutic approach. Hence, it may be referred to as being retrospective in a sense that the empirical base contains the experiences concerning the work on "Fagfornyelsen" up until the spring of 2022. It is the experiences of Teachers and school Leaders that is the main goal, but my assumptions and hypothesis cannot be disregarded. Hence the study is inductive but has deductive aspects (Postholm, 2020; Postholm & Jacobsen, 2018). Theoretically, the study is anchored within the social constructivist paradigm and neo institutionalism. It is inspired by the Scandinavian neo institutionalism, which methodically, is often linked to case studies and has a translational theoretical approach (Meyer & Rowan, 1977; Røvik, 2021).

The purpose is to shed a light on the experiences from school Leaders and Teachers linked with Leadership, sharing experiences, and working on development and implementation processes. It also explores the transference and translation of, both, experience based and formal Knowledge (Abrahamsen, 2017; Ertsås & Irgens, 2014; Irgens, 2020; Kolb, 2014; Spillane et al., 2004; Wenger, 2011). Based on purpose, the master`s thesis tries to answer this topic question: *How do school Leaders and Teachers experience the school`s work linked to the key words; in-depth learning, interdisciplinary and profession/professional in "Fagfornyelsen"?*

Main findings from the study suggest that the policy documents provide context, direction, and foundation for the business of running a school, but also that the governmental logic is paradoxical (Bachmann & Sivesind, 2012). This may have led to weak framing regarding "Fagfornyelsen". The findings suggest that the interviewed has low awareness concerning the key words. Accordingly, I argument that increased translation skills are essential to succeed in developmental and implementation processes. The study also shows that school Leaders and Teachers wish for more time to develop the professional learning community. The study implicates that school size does matter, as the increased complexity influence`s structure and pace of developmental work. Despite that the findings implies "developmental fatigue", Teachers and school Leaders alike, appears optimistic and engaged. They wish for sufficient resources and time for cooperation to do their best for the pupils.

Til minne om pappa

Sjømenn som har gått i land, kan minne om rastløse gjester. Kanskje skal de aldri ut igjen, men i snakk og fakter er det likevel som om de bare er på besøk for en kortere periode. Lengselen mot havet blir de aldri kvitt. Havet som kaller på dem, må nøye seg med unnvikende svar.

Havboka av Morten A. Strøksnes (2021, s. 10)

Forord

Med optimisme og pågangsmot startet jeg høsten 2019 på masteren i «Skoleutvikling og utdanningsledelse». Med den første globale pandemien i min levetid, snudde det brått våren 2020. Over natten ble vi stengt inne og tvangsdigitalisert, samme måned mistet jeg en kjær kollega og en verdsatt svoger. For å toppe miseren satt min beste venn og livspartner på en båt i Gibraltarstredet. Koronaviruset tok heldigvis «pause» høsten 2020, slik at vi fikk tatt farvel og ønsket pappa god seilas videre. Dette er ingen klagesang, men et øyeblikksbilde av livet. Av og til, serverer det alt på en gang.

Underveis i studiet fikk jeg jobb som Fagleder med personalansvar. Som lærer hadde jeg frikjøp, det får man ikke som leder. Det medførte lange arbeidsdager og vansker med å finne tid til studiene. På den annen side, å bytte jobb ga meg et verdifullt perspektiv på masterstudiene, jeg fikk gjøre det jeg lærte. Å være skoleleder handler, både om system- og rammeverkforståelse, men først og fremst om menneskene. Hver gang noen stopper for en prat, har et spørsmål eller trenger noen å reflektere sammen med, oppleves det som en tillitserklæring. Det går noen der ute som tror at jeg både har kunnskap, kompetanse og klokskap nok til å kunne svare, lytte, veilede og handle. Det gjør meg ydmyk og takknemlig.

En som har hjulpet meg et stykke på vei til en form for klokskap, er min kunnskapsrike, nøyaktige og, på alle måter, strålende veileder Gunnar Engvik. Du har gjort dette, jeg vil ikke si til en fest, men utholdelig. Jeg håper resultatet møter, i alle fall et stykke på vei, din høye standard. Tusen takk for veiledningen, støtten og utfordringene Gunnar. NB! De innskutte bisetningene i dette forordet, er lagt inn for din skyld, heldigvis fikk du plukket ut de fleste inne i selve oppgaven.

En dypfølt takk går også til mine intervjudeltakere. Dere ga meg inspirasjon og en stor mengde forskningsmateriell. Uten dere, ingen studie!

Til mine flotte medstudenter, takk for diskusjonene, kaffe- og lunsjpauser, hyttetur og støttegruppe på Messenger.

Kolleger, tidligere og nåværende, dere er 100% fine folk, takk for tålmodigheten, tiden, historieleksjoner, hjelp og oppmuntringene deres.

Familien min har ikke hatt det lett med en pendlende, overarbeidet og stressa kone og mor. Dere skylder jeg den største takken. Elsker dere «to infinity, and beyond»!

Til slutt vil jeg takke Sergei Rachmaninov for godt følge. Når en kultur og et menneske kan frembringe noe så vakkert som Rachmaninovs 2. pianokonsert, er det håp, både for Russland og resten av verden.

Trondheim, juni 2022

Hilde Andreassen

Innhold

| | |
|---|-----|
| Figurer | xiv |
| Tabeller | xiv |
| 1 Innledning | 15 |
| 1.1 Formål og problemstilling | 16 |
| 1.2 Aktualitet | 16 |
| 1.3 Begrepsavklaringer..... | 17 |
| 1.4 Teoretiske perspektiver..... | 18 |
| 1.5 Oppbygging av oppgaven..... | 18 |
| 2 Fagfornyelsens policydokumenter og støttemateriell..... | 19 |
| 2.1 Et historisk blikk på reformer og læreplanutvikling i Norge | 19 |
| 2.2 Policydokumenter og støttemateriell for fremtidens skole | 20 |
| 2.2.1 NOU 2014:7, NOU2015:8 og Stortingsmelding 28 (2015-2016) | 21 |
| 2.2.2 Støttemateriell for utvikling, bruk og implementering av læreplan | 22 |
| 2.3 Oppsummering | 23 |
| 3 Teorigrunnlag..... | 24 |
| 3.1 Lærings- og translasjonsteori..... | 24 |
| 3.1.1 Erfaringslæring i et profesjonelt læringsfellesskap | 25 |
| 3.1.2 Translasjonsperspektivet..... | 26 |
| 3.2 En praktisk og pragmatisk tilnærming til ledelse..... | 27 |
| 3.2.1 Transformasjonsledelse..... | 28 |
| 3.2.2 Distribuert ledelse | 29 |
| 3.3 Aktuell forskning | 29 |
| 3.4 Oppsummering | 30 |
| 4 Casebeskrivelse | 31 |
| 4.1 Presentasjon av skolene og deres kontekst..... | 31 |
| 4.1.1 Fjellet Vgs | 32 |
| 4.1.2 Knausen Vgs | 33 |
| 4.1.3 Likheter og ulikheter ved skolene | 34 |
| 4.2 Populasjon i intervjustudien..... | 35 |
| 4.3 En komparativ casestudie..... | 36 |
| 4.4 Oppsummering | 37 |
| 5 Metode | 38 |
| 5.1 Forskningsdesign, datagrunnlag og kvalitativ forskning | 38 |
| 5.1.1 Det komparative casestudiet som design..... | 38 |

| | | |
|-------|---|----|
| 5.1.2 | Datagrunnlag og kvalitet..... | 38 |
| 5.1.3 | Kvantitativ og kvalitativ begrepsanalyse..... | 40 |
| 5.1.4 | Kvalitativ forskning og det kvalitative intervjuet..... | 40 |
| 5.2 | Forskningsetikk..... | 41 |
| 5.3 | Gjennomføring og analyse..... | 43 |
| 5.3.1 | Intervjuguide og gjennomføring..... | 43 |
| 5.3.2 | Transkribering og Analyse..... | 44 |
| 5.4 | Oppsummering..... | 45 |
| 6 | Funn og analyse..... | 46 |
| 6.1 | Funn i og analyse av nøkkelbegrep i policydokumentene..... | 46 |
| 6.1.1 | En orientering mot mål og progresjon fremmer læring – NOU 2014:7..... | 47 |
| 6.1.2 | Kompetanse i å lære – NOU 2015:8..... | 48 |
| 6.1.3 | Det profesjonelle fellesskapet – Stortingsmelding 28 (2015-2016)..... | 48 |
| 6.1.4 | Felles verdier og prinsipper – Overordnet del av Læreplanverket 20..... | 49 |
| 6.1.5 | Analyse..... | 49 |
| 6.1.6 | Oppsummering..... | 50 |
| 6.2 | Funn i og analyse av intervjumaterialet..... | 51 |
| 6.2.1 | Hovedfunn samlet sett..... | 51 |
| 6.2.2 | Det fagdidaktiske perspektivet – lærernes erfaringer..... | 52 |
| 6.2.3 | Forankring og inkludering – mellomledernes erfaringer..... | 53 |
| 6.2.4 | Det overordnede perspektivet – rektorenes erfaringer..... | 54 |
| 6.2.5 | Kort om utviklingsarbeid i koronaens tid..... | 55 |
| 6.2.6 | Konklusjon og oppsummering..... | 55 |
| 6.3 | Konklusjon og oppsummering av funn og analyse..... | 56 |
| 7 | Drøfting..... | 57 |
| 7.1 | Policydokumentenes betydning for arbeidet med Fagfornyelsen..... | 57 |
| 7.1.1 | Fagfornyelsen som reform, styringsverktøy og mulighet..... | 57 |
| 7.1.2 | Oppsummering..... | 59 |
| 7.2 | Translatoriske utfordringer og læring..... | 59 |
| 7.2.1 | Translatoriske utfordringer under innføringen av Fagfornyelsen..... | 59 |
| 7.2.2 | Translasjonskompetanse i arbeidet med Fagfornyelsen..... | 61 |
| 7.2.3 | Erfaringsdeling og det profesjonelle læringsfellesskapet..... | 62 |
| 7.2.4 | Oppsummering..... | 64 |
| 7.3 | Ledelse av utviklingsarbeid..... | 64 |
| 7.4 | Det komparative og yrkesfaglige aspektet ved intervjustudien..... | 65 |
| 7.5 | Oppsummering..... | 67 |
| 8 | Oppsummering..... | 68 |

| | | |
|-----|---------------------------------|----|
| 8.1 | Konklusjoner | 68 |
| 8.2 | Begrensninger ved studien | 70 |
| 8.3 | Implikasjoner | 71 |
| | Referanser..... | 73 |
| | Vedlegg..... | 81 |

Figurer

| | |
|---|-------|
| Figur 7.1: Etter Ertsås og Irgens, «Teoretisering for å forbedre praksis» (Ertsås & Irgens, 2014, s. 175) | s. 63 |
|---|-------|

Tabeller

| | |
|--|-------|
| Tabell 2.1: Læreplan- og utdanningsreformer i videregående skole fra 1976 til 2020 | s. 20 |
| Tabell 2.2: Policydokumenter | s. 21 |
| Tabell 4.1: Skolene i tall | s. 32 |
| Tabell 4.2: Presentasjon av intervjudeltakerne | s. 35 |
| Tabell 4.3: Den røde tråden i intervjumaterialet | s. 36 |
| Tabell 6.1: Utdrag fra begrepstabellen NOU2014:7 - Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag | s. 47 |
| Tabell 6.2: Hovedfunn samlet sett | s. 51 |

1 Innledning

I et sosialkonstruktivistisk paradigme skapes både kunnskap og relasjoner i samspill med omgivelsene, ved at vi snakker, er, lytter og gjør sammen. Masteroppgaven, *På tur i skolen, translatoriske utfordringer i arbeidet med Fagfornyelsen - En komparativ casestudie ved to videregående skoler*, handler om skolelederes og læreres erfaringer i forbindelse med innføringen av Fagfornyelsen og hvordan de har arbeidet med implementeringen. I oppgaven ser jeg på tre nøkkelbegrep fra Overordnet del av Kunnskapsløftet 20, *dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell* og målet er å finne et eller flere perspektiv som kan føre til ny eller mer kunnskap om skoleutvikling, forståelse av begrepene, læring, skoleledelse og det profesjonelle læringsfellesskapet.

Siden Ludvigsenutvalgets to utredninger fra 2014 og 2015, *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7), *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8) og Stortingsmelding 28, *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld.St.28 (2015-2016)), har skolen vært preget av Fagfornyelsen og implementeringen av den. Inneværende skoleår (21/22), er vi inne i steg to av innføringen. En essensiell forskjell fra foregående læreplanreformer, er at det som tidligere ble kalt «Generell del av læreplanen», nå skal være en integrert del av læreplanen. Den har blitt forskriftsfestet og kalles *Overordnet del*. Overordnet del beskriver verdier og prinsipper for grunnopplæringen og skal, ifølge intensjonen, «prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Dybdelæring er et nytt begrep i skolens rammedokument. Når nye begrep innføres oppstår ofte diskusjon. Det kan skyldes at man ikke helt forstår og har behov for å finne mening. Denne jakten på forståelse og å finne konkret bruk for begrep og ideer, kan føre til utvikling og økt motivasjon. Noen ganger kan det å kaste «ting» opp i lufta, få i gang aktivitet, men det kan også skape forvirring, frustrasjon og usikkerhet. Gjennom min studie fant jeg belegg for begge deler.

Ord og begrep er på stadig vandring over landegrenser og mellom språk. De gis innhold, forståelse og mening ut fra de ulike brukeres og mottakeres kontekst. Bak dette ligger det ulik grad av innsikt i begrepenes opprinnelige meningsinnhold. Det kan argumenteres for at enhver oversettelse, er en tolkning. En språkmektig bekjent sa at å oversette japansk direkte til norsk er umulig. Innholdet må tolkes og gis mening i en norsk sammenheng. Når forståelsen blir uklar, det kan skyldes både kulturelle forskjeller og språklige barrierer, oppstår det rom for misforståelser og feiltolkninger, noe blir «lost in translation». Jeg velger å kalle dette translatoriske utfordringer, fordi begrepet translasjon handler både om oversettelse og overføring (Røvik, 2021).

I likhet med at vi kan misforstå hverandre når vi snakker sammen eller oversetter språk, kan translatoriske utfordringer oppstå når begreper, ideer, teorier og ideologier, overføres fra forskning til organisasjon og fra en organisasjon til en annen. Bakgrunnen for denne typen translasjon av kunnskap kan være et ønske om endring for bedre inntjening, struktur og utvikling i en organisasjon. Det ligger mange ideer, perspektiver og teorier til grunn for organisasjonsutvikling (Irgens, 2020; Morgan, 2016; Røvik, 2021). Det er ulik kunnskap om, forskjellige politiske innstillinger til og mange verdimesige og ideologiske utgangspunkt for hvordan og hvilke underliggende ideer og

teorier som tas i bruk og fremheves. Under arbeid med organisasjonsutvikling, er det derfor grunn til å anta at en del perspektiver, enten velges bort fordi de ikke passer inn i et politisk partis ideologi eller forsvinner av mangel på kunnskap og forståelse. Med tanke på denne oppgavens utgangspunkt, skolens policydokument, mener jeg at vi kan finne spor av translatoriske utfordringer, både i forarbeidet til og i Overordnet del. Ut fra min erfaring, både som lærer og skoleleder, eksisterer disse utfordringene også lokalt i hver enkelt skole.

1.1 Formål og problemstilling

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er tre nøkkelbegrep fra Fagfornyelsens policydokument (jmfør punkt 1.0). Policydokumenter er styringsverktøy som påvirker skolens virke (Andreassen, 2015; Karseth, 2019; Sivesind, 2019). Ansvaret for tolkning, forståelse og innføring, er lokal og ligger hos den enkelte skole. En begrepsanalyse av dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell i policydokumentene, ble essensiell for å klargjøre begrepene kontekst og legges til grunn for oppgavens formål.

Formålet med masteroppgaven, er å belyse erfaringer fra skoleledere og lærere knyttet til ledelse og arbeid med utviklingsarbeid og implementeringsprosesser. Deres erfaringer er kunnskap. Derfor er det også en del av denne oppgavens formål å undersøke hvordan overføring og translasjon av kunnskap, både fag- og erfaringsbasert kunnskap påvirker profesjonsfelleskapets læring og ledelse i skolen (Ertsås & Irgens, 2014; Kolb, 2014; Wenger, 2011). Selv om utgangspunktet for oppgaven, er tre nøkkelbegrep, dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell, er det ikke oppgavens formål å finne en allmenn eller endelig definisjon eller forståelse av disse. Begrepene er mer å betrakte som igangsettere av refleksjonsprosesser for å avdekke eventuelle translatoriske utfordringer under arbeidet med Fagfornyelsen.

Begrepsanalysen av nøkkelbegrepene dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell i NOU2014:7, NOU2015:8, Stortingsmelding 28 (2015-2016) og Overordnet del samt en intervjustudie med skoleledere og lærere fra to skoler, danner kunnskapsgrunnet for å svare på masteroppgavens problemstilling:

Hvordan erfarer skoleledere og lærere skolens arbeid knyttet til begrepene dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell i Fagfornyelsen?

Studien gir et komplekst bilde av utviklings- og endringsprosesser tilknyttet teorier, ideer, forskningsgrunnlag og overføring til organisasjonen. Denne masteroppgaven kan være et bidrag til å belyse skoleledelsens og lærernes utfordringer i arbeidet med Fagfornyelsen ved en liten og en stor videregående skole og undersøke hvilke translatoriske utfordringer som kan oppstå fra policydokument til praksis i skolen.

1.2 Aktualitet

Innføring av ny læreplan, stiller store krav til skolen som organisasjon.

Policydokumentenes titler bruker ord som fremtid og fornyelse. Det gir et inntrykk av at skolen bør endre seg for å imøtekomme fremtidens krav. I det perspektivet, skolen skal endre seg, er min forskning aktuell og viser at skoleledere og lærere er viktige faktorer i den prosessen. Erfaringene fra skoleledere og lærere kan si noen om endringsvilje og -kapasitet (Prøitz et al., 2019).

Opplæringslovens §1-1, Formålsparagrafen (Kunnskapsdepartementet, 1998), fastslår at skole drift er et lov- og forskriftsfestet samfunnsoppdrag basert på verdier som

ytringsfrihet, demokrati, religionsfrihet, personlig vekst og mestring. Verdier som kommer tydelig frem i de tverrfaglige temaene i Overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017). Min studie er knyttet til innføringen av ny læreplan - Fagfornyelsen og ny Overordnet del. Studien er aktuell fordi den kan bidra med å kaste lys på hvordan implementeringsprosessen går, før siste året med innføring tar til. At nøkkelbegrepene jeg tar utgangspunkt i er i ny Overordnet del av Læreplanverket 20, forsterker studiens aktualitet.

1.3 Begrepsavklaringer

Under dette punktet redegjør jeg kort for nøkkelbegrepene min undersøkelse har tatt utgangspunkt i, dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell.

I Overordnet del defineres begrepet *dybdelæring* slik: «Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Definisjonen impliserer tilknytning, siden den også settes i forbindelse med metakognisjon og kognitiv læringsteori. Det kan virke begrensende for hvordan ledere og lærere forstår og anvender begrepet (Fullan et al., 2020; Østern et al., 2019). I policydokumentene brukes dybdelæring ofte knyttet til progresjon og at «dette» vil bidra til elevenes progresjon, uten at det blir forklart hvorfor de to knyttes sammen eller hva som forstås med progresjon. De ulike perspektivene på hvordan dybdelæring kan forstås påvirker både diskusjonen og det lokale arbeidet med Fagfornyelsen.

NOU2015:8` s definisjon av *tverrfaglighet*: «Flerfaglighet eller tverrfaglig betyr at elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fag» (s. 37). Definisjonene på dybdelæring og tverrfaglighet henger sammen. Begge forutsetter grunnleggende kunnskaper for å løse ulike utfordringer. Begge definisjoner viser at Ludvigsenutvalget og regjeringen Solberg i Stortingsmelding 28 (2016), anser begrepene for å være nyttige, men uten at de blir tilstrekkelig utdypet i dokumentene. Det kan virke som det blir tatt for gitt at begrepene forstås på samme måte. Det er ikke nødvendigvis slik, og jeg setter det i sammenheng med translatoriske utfordringer. Woods (2006), forbinder tverrfaglighet, «interdisiplinær undervisning» med: (1) Kritisk tenkning knyttet til eget fag og kunne se det fra et annet perspektiv. (2) At moderne arbeidsmetoder krever multiprofesjonelt samarbeid. (3) Det er viktig på grunn av hurtigheten i samfunnsendringer og -utfordringer. Det kan ses i sammenheng med det Irgens (2020) skriver: «Vi er del av et større hele, en kunnskaps- eller forståelsestradisjon» (s. 35). Ved å forstå vår tradisjon, historie, ideer og tradisjon blir vi bedre rustet til å lede, samarbeide og skape sammen.

Profesjon og profesjonell nevnes rundt 51 ganger i Stortingsmelding 28 (2015-2016), i kontrast til dybdelæring og tverrfaglig som nevnes, henholdsvis, 33 og 21 ganger. Det kan være en indikasjon på at regjeringen ser på det som avgjørende at læreryrket fremstår som en profesjon. Profesjon defineres slik i stortingsmeldingen:

En profesjon har en rekke formelle kjennetegn, hvorav det tydeligste er de formelle kravene. I lærernes tilfelle er dette lærerutdanningen, for uten den kan man ikke bli fast tilsatt som lærer i skolen. Men en profesjons rolle er noe mer. En profesjon er også et fellesskap bundet sammen av en faglig tradisjon og felles normer.

(Meld.St.28 (2015-2016), s. 68)

Læreryrket har ikke, tradisjonelt, hatt samme profesjonsstatus som, for eksempel, lege- og psykologutdanningen som har mer omfattende forskningsvirksomhet. Læreryrket er en profesjon som er underlagt Opplæringsloven. Lærere og skoleledere må forholde seg til etiske retningslinjer og rammeverk for den profesjonelle utøvelsen. Det foreligger altså en praksis som begrunner institusjonaliseringen av yrket. Utfordringen kan være at lærere er utdannet innen mange fag. Det kan bety at det er vanskelig å utvikle en utdanning basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning (Molander & Terum, 2019). Profesjonsbegrepet bygger på en lang forskningstradisjon (Fauske, 2019; Grimen, 2019a, 2019b; Grimen & Molander, 2019; Irgens, 2015; Mausethagen & Smeby, 2017; Molander & Terum, 2019; Rønnestad, 2019; Slagstad, 2019; Smeby, 2019).

1.4 Teoretiske perspektiver

For å kunne svare på problemstillingen, ble jeg inspirert av teori knyttet til den neoinstitusjonelle tradisjonen (Meyer & Rowan, 1977; Røvik, 2021). Jeg forstår implementeringen av Fagfornyelsen som utviklingsarbeid og at å lede en slik prosess er komplekst med tanke på tilrettelegging, overføring av erfarings- og formell kunnskap. Nøkkelbegrepene og arbeidet med Fagfornyelsen forbindes i denne oppgaven med translasjon, translatoriske utfordringer og til transformasjons- og distribuert ledelse (Abrahamsen, 2017; Emstad, 2014; Irgens, 2017, 2020; Ottesen, 2019; Røvik, 2021; Spillane et al., 2004).

Læreplanutvikling og læreplanhistorie, er en viktig del av mitt forskningsarbeid. Det gir bakgrunnsinformasjon og rammer inn arbeidet som er gjort med Fagfornyelsen frem til nå (Andreassen, 2015; Bachmann & Sivesind, 2012; Karseth, 2019; Prøitz et al., 2019; Sivesind, 2019).

1.5 Oppbygging av oppgaven

Opgaven er delt inn i åtte kapitler som hver for seg og til sammen, belyser, redegjør, analyserer og drøfter med tanke på problemstillingen: *1. Innledning, 2. Fagfornyelsens policydokumenter og støttemateriell, 3. Teoretisk grunnlag, 4. Casebeskrivelse, 5. Metode, 6. Funn og analyse, 7. Drøfting og 8. Oppsummering.*

2 Fagfornyelsens policydokumenter og støttemateriell

Dette kapitlet redegjør for del en av oppgavens kunnskapsgrunnlag; policydokumentene og støttematerialet til utarbeidelsen av Fagfornyelsen. Redegjørelsen belyser bakgrunnen for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Problemstillingen er forbundet med oppgavens formål: Å belyse skoleledelses utfordringer i arbeidet med implementeringen av Fagfornyelsen, samt undersøke hvilke translatoriske utfordringer som kan oppstå fra grunnlags- og rammedokument til praksis i skolen (Kap. 1 Innledning). Kunnskap om og innsikt i policydokumentene, samt historisk innblikk i læreplanutvikling, er derfor essensielt for å besvare problemstillingen i denne masteroppgaven.

Kapitlet starter med et kort historisk blikk på reformer og læreplanutvikling i Norge, hvor Tabell 2.1, i hovedsak, redegjør for dette (Andreassen, 2015; Karseth, 2019; Ryssevick, 2018; Røvik, 2015; Sivesind, 2019). Deretter presenterer jeg policydokumentene som har vært styrende i utviklingen av LK20, *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7), *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8), *Fag – fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld.St.28 (2015-2016)). Til slutt gjør jeg rede for Fagfornyelsens støttemateriell, *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S – Til bruk for læreplangrupper som er oppnevnt av Utdanningsdirektoratet eller Sametinget* (Kunnskapsdepartementet, 2018) og «Støtte til å ta i bruk nye læreplaner» (Utdanningsdirektoratet, 2022c).

2.1 Et historisk blikk på reformer og læreplanutvikling i Norge

En læreplanreform tar for seg didaktiske endringer, hva skal læres, hvordan skal det læres og hvordan begrunnes det. Utdanningsreformen tar for seg de organisatoriske endringene, som rett til videregående opplæring og presisering av ansvar (Andreassen, 2015; Bachmann & Sivesind, 2012; Røvik, 2015). Mitt forskningsprosjekt konsentrerer seg om skoleledere og lærere i videregående skole, jeg forholder meg derfor til reformene som gjaldt og gjelder for videregående opplæring fra 1976 til 2020.

Tabell 2.1 gir en oversikt av norske læreplaner. Jeg stilte meg spørsmålet om 1976-reformen var relevant for min redegjørelse. Jeg argumenterer for at den er det på bakgrunn av at det bare har vært tre reformer som har berørt videregående opplæring. Jeg fant det derfor relevant å gi et helhetlig bilde og fordi utviklingen viser at det foreligger ulike tradisjoner eller orienteringer for læreplanutvikling. Sitatet fra Andreassen (2015) i «Lokale læreplaner – kunnskapsmonopol eller kompetansemeny?», viser dette: «I 2006 ble en lang rekke av innholdsorienterte læreplaner i Norge erstattet av en kompetansebasert læreplan» (s. 374).

Bachman og Sivesind beskriver også et skille i læreplanutviklingen i «Kunnskapsløftet som reformprogram: fra betingelser til forventninger». De argumenterer for at skillet handler om at læreplanreformer før Kunnskapsløftet, var preget av betingelsesstyring mens Kunnskapsløftet dreier seg om forventningsstyring. De skriver at en betingelsesstyrt læreplan betinger hva utdanningsforvaltning ikke skal dreie seg om,

mens en forventningsstyrt læreplan vektlegger anvendelige kompetanser i relasjon til elevenes læring og måloppnåelse. Det gjør Kunnskapsløftets læreplaner mer kompetanse- og ferdighetsorienterte med tanke på vurderbarhet og målinger (Bachmann & Sivesind, 2012). Dette kommer jeg nærmere inn på i kapitlene 6 og 7.

Tatt i betraktning av at Kunnskapsløftet representerer et skille i norsk læreplanutvikling og forutsetter både mer utforskning, samarbeid og selvregulering enn tidligere læreplaner, beskriver jeg, i tabell 2.1, derfor tradisjonene eller orienteringene læreplanene er utviklet innenfor (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Dette med tanke på at jeg har undersøkt skolelederes og læreres opplevelser og erfaringer med fagfornyelsen.

Tabell 2.1: Læreplan- og utdanningsreformer i videregående skole fra 1976 til 2020

| Årstall | Reform | Beskrivelse |
|---------|---|---|
| 1976 | Læreplan for videregående opplæring | Innholdsorientert/betingelsesbasert Retningsgivende rammeplan med lokalt handlingsrom |
| 1994 | Reform 94 | Innholdsorientert/ betingelsesbasert Har Generell del med prinsipper og verdigrunnlag Arbeidsmåter ut fra faglig og didaktisk skjønn |
| 2006 | Kunnskapsløftet Læreplan Kunnskapsløftet (LK06) | Kompetansebasert med kompetansemål/forventningsbasert Grunnleggende ferdigheter og hva elevene skal kunne gjøre Kunnskapsinnhold ut fra funksjon, velges gjennom lokalt læreplanarbeid |
| 2020 | Kunnskapsløftet Fagfornyelsen | Kompetansebasert med kompetansemål/forventningsbasert Videreføring og fornyelse av LK06. Ny overordnet del (erstatte Generell del fra R94), forskriftsfestet Kunnskapsinnhold ut fra funksjon, velges ut gjennom lokalt læreplanarbeid |

2.2 Policydokumenter og støttemateriell for fremtidens skole

Policydokumentene og støttematerialet jeg har søkelys på, er valgt i tilknytning til oppgavens problemstilling. Den bunner i et ønske om å undersøke hvordan skoleledere og lærere erfarer å arbeide med tre nøkkelbegrep i Fagfornyelsen. Begrepene *dybdelæring*, *tverrfaglighet* og *profesjon/profesjonell*, fremkommer først i policydokumentene. En presentasjon av dokumentene, er derfor relevant i den forstand at de setter skoleledernes og lærernes erfaringer inn i rammebetingelsenes kontekst. Begrepene kontekst i policydokumentene, redegjør jeg for og undersøker nærmere i kap. 6 Analyse og funn.

Tabellen under presenterer relevante grunnlagsdokumenter. Tabellen er ikke fyllestgjørende, andre dokumenter er brukt ved behov, hvilke kommer frem av teksten.

Tabell 2.2: Policydokumenter

| | |
|-------------------------|--|
| Utredning 1 | NOU 2014:7, <i>Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag</i> |
| Utredning 2 | NOU 2015:8, <i>Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser</i> |
| Stortingsmelding | Meld.St. 28(2015-2016), <i>Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet</i> |
| Støttmateriell | <i>Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S</i> Fra Udir`s hjemmeside: «Støtte til å ta i bruk nye læreplaner. |
| Reform/fornyelse | Kunnskapsløftet, herunder Læreplan Kunnskapsløftet 20 (LK20) og Overordnet del av denne. |

2.2.1 NOU 2014:7, NOU2015:8 og Stortingsmelding 28 (2015-2016)

I denne oppgavens problemstilling har jeg fremhevet tre begrep som gjentas ofte i policydokumentene. Det er, for eksempel, i disse dokumentene at begrepet *dybdelæring* dukker opp for første gang i tilknytning til opplæring i grunn- og videregående skole. For bedre å kunne forstå begrepenes relevans, greier jeg derfor ut om bakgrunn og formål med de tre viktigste policydokumentene. Fremtid og fornyelse er nøkkelord i dokumentenes titler. Det gjenspeiles i departementets oppdragsbeskrivelse til Ludvigsenutvalget: «Formålet med utvalget er å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns - og arbeidsliv» (NOU 2014:7, s. 14).

Bakgrunnen for utvalget er beskrevet i Meld.St. 20 (2012-2013) *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen* som uttrykker at regjeringen vil nedsette et offentlig utvalg som «får i mandat å utrede fremtidens kompetansebehov og hvilke kompetanser, ferdigheter og kvalifikasjoner de mener er viktige for å delta i videre utdanning, samfunns- og arbeidsliv» (Meld. St. 20 (2012–2013), s. 13). I stortingsmelding 20 forela departementet vurderinger som begrunner etableringen av Ludvigsenutvalget (NOU 2014:7). Blant annet så de på hva som er kunne være relevant innhold i fag og fag- og timefordelingen, hvor noen fagmiljø la vekt på å styrke norsk og matematikk, mens andre ville ha en sterkere prioritering av fagfelt som praktiske og estetiske fag og mer fysisk aktivitet i skolen. Stortingsmeldingen trakk også inn OECD-prosjektet «21st Century skills» (Ananiadou & Claro, 2009), hvor kreativitet, samarbeid, fleksibilitet og selvstendighet ble dratt frem som viktige kompetanser i fremtidens skole.

Delutredningen NOU 2014:7, hadde som mandat å presentere et kunnskapsgrunnlag og analyse av den historiske utviklingen i grunnopplæringens fag, grunnopplæringens fag sammenlignet med andre land og utredninger og anbefalinger fra nasjonale og internasjonale aktører knyttet til fremtidige kompetansekrav. I utvalgets tolkning av mandatet la de vekt på forholdet mellom del- og hovedutredning, hvor delutredningen danner kunnskapsgrunnlaget for hovedutredningen NOU2015:8. NOU2014:7 beskriver rammer for organiseringen av skolen, ser på et bredt kompetansebegrep samt læreplaner som styrings-, faglig- og pedagogisk verktøy. Ludvigsenutvalget sammenlignet Norge med andre land, så på internasjonale prosjekt som omtaler kompetansebehovet for det 21. århundret og på sitt mandat opp mot skolens samfunnsmandat formulert i *Formålsparagrafen*, §1-1 i Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998) «Bredden i skolens samfunnsmandat gir skolen både et *kvalifiseringsoppdrag* og et *danningsoppdrag*» (NOU 2014:7, s. 16).

Ludvigsenutvalgets utredninger beredte grunnen for LK20, det kommer best fram i hovedutredningen NOU2015:8. Gjennom dennes anbefalinger angående kompetanser i

fremtidens skole, fagfornyelser, rammer for utvikling av læreplanmodell, undervisning og vurdering, implementering og hvilke økonomiske og administrative konsekvenser utvalgets anbefalinger har ved en realisering. «Fagene i skolen trenger fornyelse for å møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet» (NOU 2015:8, 2015, s. 8). Utvalget la stor vekt på kompetansebegrepet og gjennom det, så vi et brudd i norsk læreplanutvikling, jamfør pkt. 2.1.

Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning-Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* starter med regjeringens ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon;

[...] opplæring skal fornyes for at barn og unge skal få gode vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning i deres liv – både i oppveksten og som et godt utgangspunkt for videre utdanning og aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv.

(Meld.St.28 (2015-2016), s. 5-6)

Ambisjonene viser at de la vekt på «Ludvigsensutvalgets» utredninger ved å gjenta betydningen av deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Stortingsmeldingen trekker linjer tilbake til Stortingsmelding 30 (2003-2004), *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003-2004)), som la grunnlaget for Læreplan Kunnskapsløftet 06 (LK06) og vektlegger evalueringene av Kunnskapsløftet. Evalueringene: *Kunnskapsløftet - tung bør å bære?: Underveisanalyse av styringsformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (Møller et al., 2009), *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform* av (Dale et al., 2011) og *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løfte eller et løfte?* (Aasen et al., 2012), var viktige i utviklingen av fagfornyelsen. Stortingsmeldingen viderefører, i all hovedsak, prinsippet med kompetansemål fra LK06, men forutsetter en tydeligere ansvarsfordeling for de grunnleggende ferdighetene. Resultatet ble færre kompetansemål i fagene og fordelingen av ansvar for de grunnleggende ferdighetene kommer frem i den digitale utgaven av læreplanen på Utdanningsdirektoratets (Udir) hjemmeside (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Regjeringen ønsket ikke å videreføre «Generell del av læreplanen» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Ny generell del skulle være en videreutvikling av den gamle og ha samme utgangspunkt, formålsparagrafen (Kunnskapsdepartementet, 1998). De fremhevet at nøkkelen til å utvikle elevenes kompetanse og læring, er det profesjonelle lagarbeidet på skolen. Regjeringen ønsket at den nye generelle delen skulle utdype verdigrunnlaget i formålsparagrafen og de overordnede målsetningene for opplæringen. Dette så de på som en videreutvikling av læreplanverket slik at det kunne egne seg godt som støtte og styring for alle nivå samt tydeliggjøre skolens helhetlige ansvar for utvikling av elevenes sosiale kompetanse (Meld.St.28 (2015-2016)). Resultatet ble *Overordnet del av læreplanen*. Den er knyttet nærmere læreplanen og er hjemlet i Opplæringsloven §1-5 (Kunnskapsdepartementet, 1998). Begrepene *dybdelæring, tverrfaglighet* og *profesjon/profesjonell*, har en fremtredende plass i Overordnet del og den er derfor essensiell for denne oppgaven.

2.2.2 Støttemateriell for utvikling, bruk og implementering av læreplan

Da kompetansemålene for Fagfornyelsen skulle utformes, fastsatte Kunnskapsdepartementet i samråd med Sametinget; *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner i LK20 og LK20S – Til bruk for læreplangrupper som er oppnevnt av Utdanningsdirektoratet eller Sametinget* (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Læreplanverket består av tre deler, overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner for fag. Retningslinjene er ment for del tre, men hensyntok del en og to i utformingen. Det står, blant annet at læreplaner for fag skal inneholde (1) Om faget; relevans for eleven/lærlingen, samfunnet og arbeidslivet, kjerneelementer i faget, fagspesifikk del om verdier og prinsipper i overordnet del, tverrfaglige tema i faget og grunnleggende ferdigheter i faget, (2) Kompetansemål og (3) Vurdering. Meningen er å sørge for at elevene møter betydningsfull eksisterende kunnskap og styrke sammenhengen mellom kjerneelementer, overordnet del og kompetanse, med andre ord, bidra til en bedre sammenheng i læreplanverket. Inne i beskrivelsene av kjerneelementer, handler det, for det meste, om hva elevene *skal* kunne (Karseth, 2019). Masteroppgavens problemstilling etterspør erfaringer med arbeidet rundt Fagfornyelsen, retningslinjene la en del premisser for det, og er dermed relevant i denne sammenhengen.

Masteroppgaven setter søkelys på skolelederes og læreres opplevelser og erfaringer med fagfornyelsen, derfor så jeg også på Udir`s støttepakker. Støttepakkene ble brukt ved de skolene jeg har besøkt og bidro til intervjudeltakernes forståelseskontekst. I støttematerialet begrunner Udir nye læreplaner, hjelper med innføring, overgang og bruk (Utdanningsdirektoratet, 2021, 2022c, 2022a). I disse støttepakkene er det en del som handler om forventninger og ansvar for skoler og skoleeiere. Her fremheves betydningen av profesjonsfellesskapet. Skolen skal legge til rette for aktiv deltakelse, delingskultur, endringsvilje og kontinuerlig praksisutvikling. Skoleeier har ansvar for å støtte, utvikle og styrke profesjonsfellesskapene i og på tvers av skoler. Samtidig skal det også legges til rette for kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det bidro til å validere min masteroppgaves søkelys på begrepene profesjon og profesjonell. Det inspirerte meg også i valget av teorigrunnlaget jeg gjør rede for i kapittel 3.

2.3 Oppsummering

Det denne oppgaven ser på, med hensyn til problemstilling, er skolelederes og læreres opplevelser og erfaringer med innføringen av Fagfornyelsen og Overordnet del. Videre har jeg sett på om deres erfaringer og arbeid kan ha medført translatoriske utfordringer. I del 2.1 og 2.2 av kapitlet, har jeg derfor redegjort for læreplanhistorie, grunnlagsdokumenter og støttemateriell. Redegjørelsen viser at innføringer av nye utdanningsreformer kommer med høye ambisjoner for skolen. Mine funn i policydokumentene og fra de semistrukturerte intervjuene, kan tyde på at ambisjonene ikke automatisk fører til suksess. Det kan handle om translatoriske utfordringer, hvilke kommer jeg nærmere inn på i kapittel 6 og 7.

3 Teorigrunnlag

I kapittel 3, Teorigrunnlag, presenterer jeg del to av oppgavens kunnskapsgrunnlag. Jeg valgte å dele kunnskapsgrunnlaget i to kapitler, fordi policydokumentene, jamfør kap. 2, er kontekst og bakgrunnsmateriale. Det har fungert som inspirasjon for teorigrunnlaget. Teorigrunnlaget, er det jeg mente best kunne bidra til å svare på oppgavens problemstilling.

Noe av formålet, jamfør kap. 1 Innledning, med denne masteroppgaven, er å belyse erfaring knyttet til ledelse av implementeringsprosesser. Videre kan det forbindes med overføring av erfaringsbasert og formell kunnskap som kan påvirke profesjonsfelleskapets læring og ledelse. Jeg lot meg derfor inspirere til å se på hvordan erfaring kan transformeres til kunnskap og derigjennom føre til eventuell læring for organisasjonen, her har jeg forholdt meg til Ertsås & Irgens, 2014; Irgens, 2015; Kolb, 2014; Stoll, 2020; Wenger, 2011. Alle de nevnte teoretikere er inspirert av Dewey som mente at erfaring kan ses på som en komplisert relasjon mellom individ og omverdenen (Ertsås & Irgens, 2014). Av aktuell forskning på området profesjonsfelleskap, ledelse og læring fant jeg flere kapitler fra Aas og Vennebos bok *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen* interessante (2021a), blant andre Ballangrud & Aas, 2021; Emstad, 2021; Vennebo & Aas, 2021.

Under transformasjonsprosessen, kan det oppstå utfordringer. Det er dette jeg har valgt å kalle translatoriske utfordringer. Det siste ledet meg inn på sosiologisk forskning og teori, neoinstitusjonalismen, her representert ved Meyer & Rowan, 1977; Røvik, 2021. En svakhet ved å benytte neoinstitusjonalismen, er at sosiologien legger opp til å være en generell samfunnsvitenskap, hvor hovedmålet er å studere forutsetninger for, oppkomsten av og samspillet mellom samfunnets ulike elementer (Skirbekk et al., 2020). Den sier lite om læring, derfor redegjør jeg for erfaringslæring i punkt 3.1.1.

Denne masteroppgaven har et erfaringsbasert ledelsesperspektiv, på bakgrunn av det valgte jeg å se på to ledelsesteorier som kan forbindes med erfaringslæring og translatoriske utfordringer, transformasjons- og distribuert ledelse. Spillane kan regnes som en av de første som omtalte distribuert ledelse som et konsept og er derfor relevant for masteroppgaven (Spillane et al., 2004). Av nyere litteratur om distribuert- og transformasjonsledelse har jeg, blant andre, forholdt meg til Abrahamsen, 2017; Emstad, 2014; Irgens, 2017, 2020; Ottesen, 2019; Spillane et al., 2004

I dette kapitlet redegjør jeg for relevant lærings-, translasjons- og ledelsesteori samt aktuell forskning på området.

3.1 Lærings- og translasjonsteori

Læring og læren om læring, er et stort og viktig forskningsfelt innenfor psykologien. Fra Pavlovs hunder til Banduras «Sosial-kognitiv teori», hvor den første handler om at stimuli fører til reaksjon og det andre om at læring skjer gjennom modellering og observasjon. Læring defineres som en relativt varig endring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring (Svartdal, 2020, 2021). Erfaring er et nøkkelord i oppgavens problemstilling og under innledningen til dette kapitlet, forbinder jeg det med

erfaringsbasert kunnskap og hvordan denne overføres slik at den kan føre til læring i organisasjonen.

3.1.1 Erfaringslæring i et profesjonelt læringsfellesskap

Kolb (2014), skriver at «Lifelong learning is often conceived as a process of learning from direct life experiences that is controlled by the individual» (s. XIX). Det kan tolkes som at læring er noe som skjer hele tiden og kan kontrolleres av den enkelte. Mye av skolelederes og læreres erfaringer skjer innenfor de rammer som er tildelt, som læreplanverk, Opplæringsloven, økonomi, lokaler, tid, forberedelser og vurderingsarbeid. En stor del av det, kan sies å være individuelle erfaringer og blir, for den enkelte, verdifull kunnskap. På den annen side så fastslår Kunnskapsløftet at felles læring og lærende skoler er en forutsetning for å forbedre elevens læring (Ertsås & Irgens, 2014). I Læreplanverket står det:

Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak.

(Utdanningsdirektoratet, u.å.)

Med andre ord, erfaringer skal deles i fellesskapet slik at de kan bli kunnskap som kommer organisasjonen til del og bidrar til et profesjonelt, lærende fellesskap som igjen kommer elevene til gode.

Wengers konsept «community of practice» bidrar med et perspektiv på erfaringslæring i organisasjoner. Han bruker begrepet «community» som kan oversettes med samfunn eller grupper som brenner for noe de gjør, og vil lære hvordan de gjør det bedre ved regelmessig samarbeid (Wenger, 2011). Konseptet kan overføres til skoleorganisasjonen, i den forstand at den er en samling mennesker som deler utfordringer rundt undervisning og ledelse og ved å dele erfaringer og kunnskap kan skolens samfunnsoppdrag løses bedre. Enklere sagt, folk som erfarer og øver sammen, lærer sammen. Et perspektiv jeg finner igjen i Stolls artikkel «Creating capacity for learning: Are we there yet?» som skriver at en forutsetning for læring, er samarbeidene aktiviteter og relasjoner mellom lærere og skoleledere (Stoll, 2020). Synet er i tråd med Læreplanverkets intensjoner om samarbeid og Stortingsmelding 28`s søkelys på kollektiv orientering og kvalitetsutvikling (Meld.St.28 (2015-2016); Utdanningsdirektoratet, u.å.; Aas & Vennebo, 2021b).

En skoleleders oppgave er å tilrettelegge for at det skjer læring på alle nivåer i skolen, voksne så vel som elever (Aas & Vennebo, 2021b). En forutsetning for å klare det kan være å utvikle «det profesjonelle læringsfellesskapet». DuFour og Marzano (2011) skriver om at skoleforbedring er forbedring av mennesker. For å skape utvikling og kapasitet for læring må søkelyset være på menneskene i organisasjonen. Svaret deres er ikke å betrakte det profesjonelle læringsfellesskapet som et program eller et møte en gang i uka, men som en pågående prosess. I likhet med Wenger, har også DuFour og Marzano søkelys på den kollektive praksisen og at å jobbe med og for hverandre styrker læringsfellesskapet. Et perspektiv som vi også finner igjen i Spillanes m.fl.`s konseptuelle tenkning rundt distribuert ledelse (Jamfør punkt 3.2.2).

I problemstillingen spør jeg etter erfaringer med arbeidet knyttet til Fagfornyelsen. Teori om erfaringslæring bidrar med begrep om hvordan erfaringene kan omsettes til læring i det profesjonelle fellesskapet. I denne oppgaven argumenterer jeg for nødvendigheten av å etablere et lærende profesjonsfellesskap basert på erfaring og kunnskap.

3.1.2 Translasjonsperspektivet

Det translatoriske perspektiv knyttet til sosiologisk forskning på organisasjoner. Det har bakgrunn i den amerikanske neoinstitusjonelle tradisjonen, her representert ved Meyer og Rowan i «Institutional Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony» (1977). Den argumenterer for at de formelle strukturene og reglene i mange organisasjoner fungerer som myter som inkorporeres i deres miljø og derigjennom legitimeres. De mener at fortellingene om «oss» selv, bevares fordi de tilsynelatende skaper stabilitet og ressurser og slik styrkes mulighetene for overlevelse. Det inngår ikke i denne oppgaven å redegjøre inngående for dette, men artikkelen har bidratt med relevante perspektiver.

I utgangspunktet var ikke de amerikanske neoinstitusjonalistene, spesielt opptatt av hvordan mottakerne tok imot ideer og reformer. Den skandinaviske neoinstitusjonalismen, inspirert av, men i motsetning til den amerikanske, rettet seg i sterkere grad mot ideenes mottaksside (Røvik, 2021);

dvs. mot de enkelte organisasjoner og de prosesser som utløses og spilles ut i møtet mellom eksterne, gjerne transnasjonale, reformideer, og den enkelte virksomhet med sine tradisjoner, sin teknologi sine verdier og sine erfaringsbaserte innsikter.

(Røvik, 2021, s. 38)

Jeg har, først og fremst, latt meg inspirere av den skandinaviske tradisjonen av to grunner: (1) Den skandinaviske har en metodisk tilnærming knyttet til casestudier av organisasjoner som ofte «påføres» reformideer. Skolen kan sies å være en slik organisasjon og jeg gjorde en komparativ casestudie ved to skoler, som presentert i kap. 4. (2) Den andre viktige faktoren er at skandinavisk neoinstitusjonalisme ofte knyttes til en translasjonsteoretisk tilnærming. En retning som blant annet handler om hva organisasjoner «gjør» med populære organisasjonsideer som spres (Røvik, 2021).

Sahlin og Wedlins artikler «Circulating ideas: Imitation, translation and Editing» og «The Imitation and Translation of Management ideas» (Sahlin & Wedlin, 2012; Wedlin & Sahlin, 2017), har bidratt med verdifulle perspektiv med tanke på min undersøkelse av å lede under translatoriske utfordringer. Det samme har Røvik gjennom flere artikler i *Reformideer i norsk skole – Spredning, oversettelse og implementering* (Røvik et al., 2015) og boka *Trender og translasjoner – Ideer som former det 21. århundrets organisasjoner* (Røvik, 2021). Fra den første boka har jeg også hentet inspirasjon fra Skrøvset, Møller, Andreassen og Furu og Lund (Andreassen, 2015; Furu & Lund, 2015; Møller, 2015; Skrøvset, 2015). Alle som nevnes her, kan sies å være influert av den skandinaviske neoinstitusjonelle tradisjonen og dens søkelys på overføring og translatoriske prosesser.

Om organisasjoner skriver Meyer og Rowan (1977): «Formal organizations are generally understood to be systems of coordinated and controlled activities» (s. 340). I dette ligger det en forståelse av at en organisasjon er basert på rasjonalitet og fremskritt- og utviklingsoptimisme. Tankegangen kan forbindes med positivismens objektive tenkning og et maskinelt og instrumentelt syn på arbeidsorganisasjonen (Morgan, 2016). I det instrumentelle bildet legges det vekt på styring, kontroll og en tro på at leder kan kontrollere relasjonen til sine ansatte gjennom kalkulasjoner og avveininger om hva som «betaler» seg. Irgens kaller det «Transaksjonsledelse¹» (Irgens, 2020). Ideen kan sies å

¹ Det redegjøres ikke inngående for transaksjonsledelsesteori i masteroppgaven, men nevnes kontrast til transformasjons- og distribuert ledelse.

stamme fra New Public Management (NPM). En styringside hvor logikken kommer fra økonomiske teorier og som handler om å effektivisere organisasjoner og sørge for økt produktivitet gjennom f.eks. målstyring. Det instrumentelle synet, NPM og transaksjonsledelse, kan forbindes med det første av to paradigmer som har preget organisasjonsvitenskapen, den modernistiske og rasjonelle orienteringen (Røvik, 2021).

Det andre paradigmet, den sosialkonstruktivistiske tradisjonen, har hatt stor innvirkning på neoinstitusjonalismen. Hovedsynet, er ideen om den sosialt konstruerte virkeligheten. I et slikt bilde skapes organisasjoner gjennom interaksjon og samhandling mennesker imellom med alle de kulturelle, emosjonelle, verdibaserte og rasjonelle implikasjonene det medfører. Fokuset har, imidlertid, vært mer på hvordan den sosiale konstruksjonen oppstod enn på dens forhistorie (Røvik, 2021). Dette i overensstemmelse med Meyer og Rowan som hevder at konstruksjonen, på mange måter, blir «sannheten» organisasjonen kan leve med.

Røvik argumenterer for «en tredje vei», *pragmatisk institusjonalisme* (Røvik, 2021). Den preges av blick for tvetydighet og har en klar empirisk orientering. Denne oppgavens formål er å undersøke om, og i tilfelle, hva slags translatoriske utfordringer som kan oppstå i forbindelse med arbeid knyttet til implementeringen av Fagfornyelsen, kan det ligge tvetydigheter. Ved å bruke en pragmatisk tilnærming, der jeg ikke bare forholdt meg til en modernistisk eller sosialkonstruktivistisk tradisjon, stod jeg friere til å undersøke fenomenet translatoriske utfordringer i et ledelsesperspektiv.

Jeg forholder meg ikke til translasjon i betydningen av å oversette en tekst et språk til et annet, men som metafor for hva som skjer i praksis når ideer overføres fra en kontekst til en annen. Det translatoriske perspektivet utfordrer dermed både den rasjonelle og sosialkonstruktivistiske tradisjonen. Det kontradikterer, henholdsvis, forestillingen om at ved god planlegging kan ideer hentes/kopieres fra et «sted» og plasseres et annet og fungere like godt og forestillingen om at ideer og oppskrifter og praksis er to atskilte fenomen. Translasjonsteori handler, i så måte, om at noe skal overføres og i den prosessen skjer det en oversettelse av innholdet hvor noe legges til, annet trekkes fra og atter annet blandes for å tilpasses en ny kontekst. På den måten kan det sies at translasjon har et transformativt aspekt ved seg (Røvik, 2021).

Et syn jeg også finner støtte for hos Wedlin og Sahlin som skriver at ideer endres gjennom translasjon når de kommer i kontakt med andre ideer, aktører, tradisjoner og institusjoner. Translasjon skjer ikke bare mens ideen er i sirkulasjon fordi det alltid er flere ideer og de påvirker hverandre gjensidig i en dynamisk prosess. Reformideen(e) som ble til en reform har, gjennom multiple translasjonsprosesser, blitt transformert og kan se helt annerledes ut enn det den gjorde i utgangspunktet (Wedlin & Sahlin, 2017).

Translasjonsteori er en del av teorigrunnlaget på grunn av at erfaringene skolelederne og lærerne delte i intervjustudien, handlet om hvordan de skulle og kunne forstå og formidle begrep og ideer fra Fagfornyelsen. Teorien var dermed relevant for å kunne svare problemstillingen.

3.2 En praktisk og pragmatisk tilnærming til ledelse

I *Skolen* skriver Irgens at ledelse kan forstås som et komplekst, distribuert fenomen som ikke kan begrenses til enkeltpersoners egenskaper og handlinger eller bare til formelle ledere (Irgens, 2020). I overensstemmelse med et slikt syn, kan ledelse forstås som noe som utøves i flere ledd, både personlig og strukturelt på et mer komplekst nivå enn

fremstillingen i et organisasjonskart. I denne oppgaven forholder jeg meg til to ledelsesteorier som kan tilskrives den sosialkonstruktivistiske tradisjonen, transformasjons- og distribuert ledelse. Dette på bakgrunn av at Kunnskapsløftet, som reform, vektlegger medvirkning, samarbeid og utvikling. I det perspektivet vil transaksjonsledelse komme til kort av den grunn at den vektlegger å drifte det bestående, fremfor å utvikle organisasjonen (ibid.).

3.2.1 Transformasjonsledelse

Transformasjon kan bety både endring eller forvandling og ledelse² kan bety både styring og godt lederskap (Irgens, 2020). Jeg forholder meg til transformasjon i betydningen endring og til ledelse i begge tolkninger. Klev & Levin, (2018) og Prøitz, Rye og Aasen (2019), skriver om skoleledere og lærere som endringsagenter. Endring og ledelse kan, ut fra det de skriver, betraktes som gjensidig avhengige begreper i den forstand at endringsledelse handler om å mestre utvikling av endringskapasitet i organisasjonen og lede prosessene rundt denne utviklingen (Klev & Levin, 2018). Ut fra dette kan det hevdes at skoleutvikling forutsetter både vilje, evne og kapasitet for transformasjon både hos skoleledere og lærere.

«Transformasjonsledelse er en tilnærming til ledelse som handler om å inspirere andre til engasjement for organisasjonens mål og visjoner» (Sagberg, 2021). Transformativ ledere skal begeistre og være rollemodeller for sine ansatte gjennom inspirerende bilder og utvikling av fellesskapsfølelse og på den måten bidra til både ansattes og organisasjonens utvikling (Irgens, 2020). Emstad skildrer det som en retning der ledere er de som stimulerer og inspirerer sine medarbeidere til å oppnå gode resultater og har fokus på kapasitet til endring (Emstad, 2014). Lederen kan sies å være en idealisert rollemodell med høye etiske og moralske verdier.

Ledelse av skolen er hjemlet i kap. 9, § 9-1 i Opplæringsloven. Der står det at «Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing» og at virksomheten skal ledes av en rektor som må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper (Kunnskapsdepartementet, 1998). Hva som ligger i lederegenskaper fremkommer ikke av loven, men Kunnskapsløftets vektlegging av samarbeid, medvirkning og utvikling, kan tyde på at en form for samarbeidene ledelse er det myndighetene ønsker (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Medvirkning kan betraktes som et slagord i «Den nordiske modellen». Den kjennetegnes av samarbeid basert på likhet og konsensus, der det er diskusjoner, også med fagforeningene, før beslutninger tas og alle opplever medbestemmelse (Irgens, 2017). I det bildet, kan transformasjonsledelsens søkelys på lederen, som inspirasjon og rollemodell, kritiseres. Robinson, Hoepa og Lloyd utførte, på oppdrag av det New Zealandske «Ministry of Education», en «Best evidence syntehesis iteration (BES)» (Robinson et al., 2009). Denne har noen interessante poeng om skoleledelse og ledertype tilknyttet hvordan det påvirker elevenes resultater. Der står det: «[T]ransformational leadership is focused on the relationships between leaders and followers rather than on the educational work of the school» (ibid., s. 201). Dette kan sies å tale mot et sterkt «enelederfokus» i skolen og for et mer distribuert syn på ledelse.

² Slik vi bruker det på norsk. I engelsk tradisjon anvendes «management» for styring og administrative prosesser, mens «leadership» brukes om det vi på norsk ville kalt lederskap (Irgens, 2020).

3.2.2 Distribuert ledelse

Distribuert ledelse skiller seg fra transformasjonsledelse ved at den distanserer seg fra en oppfatning av lederen som et «skinnende eksempel», men heller mot en praksis hvor ideer diskuteres og utvikles til det beste for organisasjonen (Irgens, 2020). Et synspunkt Irgens (2018) utdypet tidligere i «Historical Amnesia: On Improving Nordic Schools from the Outside and Forgetting What We Know». Artikkelen fremhever den nordiske modellens dialog- og demokratisk baserte ledertradisjon, hvor medvirkning og samskaping, er idealet.

Et av utgangspunktene for tankegangen om distribuert ledelse hos Irgens, kan sies å være Spillane m.fl. i «Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective» (Spillane et al., 2004). Spillanes m.fl. formål, var å utvikle et konseptuelt rammeverk, dvs. et distribuert perspektiv på ledelse som muliggjør undersøkelser av ledelsespraksiser. Den konseptuelle tenkningen Spillane m.fl. fremsetter, kan gi et større rom for utforskning av ledelse og ledelsespraksiser knyttet til utvikling i skolen. Deres definisjon av lederskap; «it is the activities engaged in by leaders, in interaction with others in particular contexts around specific tasks» (ibid., s. 4), understreker det.

Ifølge Eli Ottesen i «Skoleledelse og kunnskapsarbeid», kan ledelse som praksis knyttes til to diskurser; (1) Ledelse er alltid situasjonsbestemt/kontekstuell, dvs. situert i den forstand at den må forstås ut fra den sosiale og kulturelle konteksten den skjer i og (2) ledelse som en praksis basert på forskningsbasert kunnskap. Ottesen henviser til Minzberg for (1) og Viviane Robinson for (2) (Ottesen, 2019). Disse to diskursene utelukker ikke nødvendigvis hverandre, da både kontekstuell og forskningsbasert kunnskap er viktig i utøvelsen av utviklingsledelse. Dette finner jeg støtte for i Canterino, Cirella, Piccoli og Shanis artikkel «Leadership and change mobilization: The mediating role of distributed leadership» (Canterino et al., 2020). Gjennom sin forskning på distribuert ledelse, hvor de forsøker å forklare relasjonen mellom lederskap og utviklingen av endringsinitiativer, fant de at finnes det en del bevis for at det trengs det en koalisjon for å få til endring. Det vil si, et samarbeid mellom flere parter i organisasjonen som hver for seg besitter kunnskap og ideer som kan bidra til endring og utvikling.

Jeg ble inspirert av Kunnskapsløftet i valg av ledelsesteori, transformasjons- og distribuert ledelse, fordi reformen vektlegger medvirkning, samarbeid og utvikling. Erfaringene fra intervjustudien signaliserte at skoleledere og lærere utfører lederarbeid knyttet til sin rolle i tråd med Irgens perspektiv på ledelse, jamfør punkt 3.2. Masteroppgavens ledelsesperspektiv og teorigrunnlag om ledelse, er relevant for å kunne svare på problemstillingen.

I min oppgave argumenterer jeg for et praktisk, situert og kunnskapsbasert syn på ledelse i tråd med tanken om at distribuert ledelse kan være et konsept i arbeidet med skoleutvikling.

3.3 Aktuell forskning

I masteroppgaven etterspør jeg erfaringer og opplevelser i forbindelse med ledelse av arbeid knyttet til Fagfornyelsen. Som følge av det har jeg latt meg inspirere av nyere forskning på kollektive prosesser for læring og profesjonsfellesskap. Forskingen har fokus på hvordan rektorer og øvrige skoleledere kan lede utviklingsprosesser under ulike kontekster, for eksempel i utfordrende omgivelser (Ballangrud & Aas, 2021), hvordan

lede profesjonelle gruppediskusjoner (Vennebo & Aas, 2020, 2021), hvordan kan skolens ledergruppe bli et forum for profesjonell refleksjon og diskusjon (Abrahamsen, 2021) og hvordan utvikle et profesjonelt læringsfellesskap på ledernivå (Emstad, 2021). Alle disse kan sies å tilhøre det sosialkonstruktivistiske paradigmet, men inngangen deres er også pragmatisk i den forstand at de forholder seg til det Irgens kaller den nordiske modellen (Irgens, 2020). Refleksjon, deling av idéer, erfaring, medvirkning, samskaping og dialog, altså det kollektive, kan sies å være hovedparolen.

Jeg intervjuet også lærere i studien med tanke på hvordan lærere erfarer å arbeide med og lede innføringen av Fagfornyelsen i klasserommet, samt deres opplevelse av sin skoleledelse. I kapittel 4 redegjør jeg for oppgavens to caser. Her fremkommer det at jeg har hatt særskilt søkelys på ledere av yrkesfagavdelinger og yrkesfaglærere. Leonardsens forskning på denne lærergruppen ble derfor viktig for meg. Hun fremhever perspektivet at yrkesfaglærere er både fagarbeidere og pedagoger og at de har et dobbelt kompetansebehov i skolens utviklingsarbeid (Leonardsen, 2021).

For de øvrige tema, translasjon, transformativ- og distribuert ledelse, har jeg, med stor interesse lest forskning og teori fra, blant andre, Canterino et al., 2020; Day et al., 2016; Kwan, 2020; Røvik, 2021; Røvik et al., 2015 og Wedlin & Sahlin, 2017. Disse representerer den sosialkonstruktivistiske tradisjon med søkelys på oversettelse av ideer og hvordan de kan oversettes til en organisasjons lokale kontekst, samt hvordan disse prosessene best kan ledes til det beste for skolens ansatte og elever.

3.4 Oppsummering

I kapittel 3, har jeg gjort rede for masteroppgavens teorigrunnlag for, på best mulig måte, å kunne svare på problemstillingen: *Hvordan erfarer skoleledere og lærere skolens arbeid knyttet til begrepene dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon i Fagfornyelsen?* Jeg har, som følge av det, redegjort for erfaringslæring, translasjonsteori, transformasjons- og distribuert ledelse og aktuell forskning. Dette for å kunne analysere funn fra intervjuene og drøfte teorien opp mot disse funnene. Funn og analyse og drøfting behandles i kapittel 6 og 7 av masteroppgaven.

4 Casebeskrivelse

Alle som har lest noe av heimstadforfatterne Duun, Bojer, Falkberget eller den moderne ekvivalenten, Tiller, kan ha fått inntrykk av at trønderen er en innful og sta jævel i stadig kamp med de gode og onde kreftene i seg selv. Det kunne derfor ikke ha vært noen overraskelse at fylkessammenslåingen av Trøndelagsfylkene i 2018 skapte debatt. Det var to ulike skole- og skoleeierkulturer som skulle forenes. Det kan tydeligst ses i fordelingen av midler (Sandmo, 2017). I korthet, Nord-Trøndelag, med Nord-Trøndelag E- verk (NTE) i ryggen, ga mer til store skoler, men mer til alle skoler enn Sør-Trøndelag. Sør-Trøndelag ga mest til de små skolene, men mindre enn nordfylket samlet sett. Det ble opprettet en felles fordelingsmodell i 2018 som ble evaluert og justert i fylkestinget den 09.03.22 (Trøndelag fylkeskommune, 2022). Den viser at de store skolene i nord, fremdeles får mer enn tilsvarende skoler i sør.

Fra og med våren 2022, er det 33 offentlige skoler i Trøndelag (Trøndelag i tall, 2021). Jeg har foretatt forskningsintervjuer ved to av dem. Flere av skolene i Trøndelag, er resultat av skolesammenslåinger, hvor en eller flere enheter ble sammenslått til en stor enhet. Fem av mine forskningsintervjuer ble gjennomført ved en sammenslått skole. De resterende fire foretok jeg ved mitt nåværende arbeidssted. Etter sammenslåingen ble den første skolen en av de største i fylket, derfor valgte jeg å kalle den Fjellet Vgs. Den andre skolen, er blant de minste i fylket og har i denne studien fått navnet Knausen Vgs. Årsaken til navnevalget er todelt, for det første anonymiserer jeg skolene og for det andre forenkler metaforen omtalen av skolestørrelse i teksten.

Dette kapitlet gir bakgrunnen for studien, intervjuene og funnene. Informasjonen om hver skole er begrenset på grunn av anonymitetskravet og med tanke på hva som er studiens problemstilling. Jeg skildrer skolenes historie, organisasjonsstruktur, utviklingsprosjekter og beskriver populasjonen i intervjustudien. Valg av skole og intervjudeltakere begrunnes, samt bakgrunnen for valg av det komparative casestudiet som design.

4.1 Presentasjon av skolene og deres kontekst

Skolene ble valgt fordi jeg er/har vært ansatt ved begge. Det var praktisk for meg å ta kontakt med de to skolene hvor jeg har opparbeidet relasjoner. Ulempen med dette, er at jeg har både profesjonell og privat kontakt med enkelte ansatte ved begge skoler. Det gir meg perspektiver ut over det jeg kan bruke i denne studien. Det har ført til at jeg har måttet jobbe mye med å holde forskerblikket under arbeidet. Jeg er, på en måte, «native» ved begge skolene. Det kan ha skygget for blikket mitt, alt er kjent og jeg ser ikke det jeg burde eller kunne sett fordi det blir for familiært (Postholm & Jacobsen, 2018).

Jeg argumenterer likevel for at å forske ved eget/kjent arbeidssted, er verdifullt og kan gi reliabilitet til resultatet. For det første ved at de jeg intervjuet kjente eller kjente til meg, de stolte på meg og var, slik jeg oppfattet det, derfor åpne og trygge i samtalen. For det andre, det gir meg god kjennskap til eget arbeidssted, noe som er viktig for videre arbeid med utvikling. For det tredje, ved å bruke to skoler, er det større sjanser for at kunnskapen som kommer ut fra arbeidet kan ha validitet. Det vil si, det kan være

en mulighet for at det jeg fant kan generaliseres i noen grad og kan gjelde for flere små og store skoler.

Koronapandemien med nedstengingen i mars 2020 påvirket hele Norge og, i aller høyeste grad, skolene. Fjellet og Knausen har ulike erfaringer rundt dette. Som en bynær skole, i et område med høyt smittetrykk, opplevde Fjellet mange utfordringer knyttet til fravær og utviklingsarbeid. Knausen ligger i et område hvor det frem til høsten 2021, var lavt smittetrykk. Dette endret seg, særskilt med omikronvarianten. I kap.6, Analyse og funn, kommer jeg inn på pandemien som en faktor i arbeidet med Fagfornyelsen.

Tabell 4.1 beskriver skolene i tall. Jeg har brukt tall som beskriver naturlig variasjon i antallet elever og ansatte.

Tabell 4.1: Skolene i tall

| Opplysninger om: | Fjellet Vgs | Knausen Vgs |
|---------------------------|-------------|-------------|
| Elevtall | 1000-1200 | 100-130 |
| Ansatte | 190-220 | 30-40 |
| Ledere med personalansvar | 13 | 3 |
| Utdanningsprogram | 6 | 5 |

4.1.1 Fjellet Vgs

Fjellet Vgs, har per i dag, over tusen elever fordelt på seks utdanningsprogram. Den ligger sentralt i et urbant, tett befolket område og får, hovedsakelig, elever derfra. Området er populært, ligger i nærheten av store utdanningsinstitusjoner og har høye boligpriser. Boligpriser og befolkning kan være en indikasjon på høy sosioøkonomisk status.

Det var etter sammenslåingen av to videregående skoler at Fjellet Vgs fikk sin nåværende form i 2013. Vedtak om sammenslåing ble gjort i fylkestinget desember 2008. Den eldste delen av Fjellet vgs, er fra 1955, den gang for realskole- og gymnaselever. Fra og med 1965 ble skolen gymnas. I 1977 kom loven om videregående opplæring og skolen fikk sitt nåværende navn i 1978. Etter innflyttingen i 2013, kom dagens programområder, Restaurant- og matfag (RM), Helse- og oppvekstfag (HO), Elektro- og datateknologi (EL), Studiespesialisering (ST), Påbygging til generell studiekompetanse (PB) og Idrettsfag (ID), under samme tak og skolen ble blandet, det vil si både yrkesfaglig og studiespesialiserende.³ Skolen har i tillegg en avdeling for elever med særskilte behov (STO).

Resultatmessig presterer Fjellet vgs i samsvar lands- og fylkesgjennomsnitt i norsk hovedmål, 4,2 og 4,2, sidemål 4,0 og 4,1 og YF 4,1 og 4,2. På Elevundersøkelsen hadde de en skår på 4,3, 4, 3 og 4,2 (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Skolen ser ikke ut til å ha hatt en signifikant nedgang i trivsel på bakgrunn av koronapandemien.

Tabell 4.1, viser at Fjellet Vgs. har 13 skoleledere med personalansvar for inntil 22 personer hver. Øverst, med det overordnede ansvaret finner vi rektor, deretter assisterende rektor (rektors stedfortreder), Avdelingsledere (HO, RM, EL, ID og ST) og Fagledere. Skolen bruker titlene Avdelingsleder og Fagleder på mellomlederne, dette for

³ All informasjon, er hentet fra skolens hjemmeside og i historiske arkiv. Kilde er ikke oppgitt i referanseliste på grunn av krav om anonymitet for deltakere i undersøkelsen.

å skille mellom ansvarsområder. Avdelingsleder signaliserer leder for et programområde, mens Fagleder signaliserer ansvar for administrative og tjenesteytende oppgaver. På ST-avdelingen er det tre ledere, de har, henholdsvis, ansvar for realfag, norsk og språk og samfunnsfag. PB sorterer under ST. Alle Avdelingsledere har økonomisk ansvar. De fire Faglederne har ansvar for elevtjenesten, administrative systemer og økonomi, elevdemokrati og helhetlig læringsmiljø og eksamen og utleie. I tillegg har skolen eget bibliotek, IKT-avdeling, driftsavdeling (herunder drift, renhold, kantine og kontor) og elevtjeneste (herunder rådgivere, oppfølgingstjenesten (OT), pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og skolehelsetjenesten).

Med tanke på utviklingsarbeid lokalt og nasjonalt, så jobber Fjellet Vgs aktivt med videreutvikling og rekruttering. RM driver et svært aktivt rekrutteringsarbeid, blant annet gjennom den årlige konkurransen «Ung restaurant» hvor elever fra ti ungdomsskoler får tilberede en tre-retter ved lokale restauranter (Matriket Midt, u.å.). Skolen har også utviklet en egen modell i matematikkundervisningen. Den jobber tett med institusjoner for eldre gjennom «Livsglede for eldre» (Livsglede for eldre, u.å.), det har betydning for hvor realistisk opplæring elevene får. Skolen er også bærekraftskole, et prosjekt hvor lærere og elever samarbeider om opplegg knyttet til bærekraft. Elevene har, blant annet opprettet et bærekraftelevråd og arrangerer klesbyttedag. Av nasjonale satsninger kan «Fellesfag, Yrkesretting og Relevans» (FYR) (Sirnes, 2021) nevnes, samt «Skolebasert kompetanseutvikling i vurdering» (SKUV) (NTNU, u.å.) Nå er det den pågående implementeringen av fagfornyelsen som det arbeides mest med, her har skolen opprettet noe de kaller en referansegruppe. Hva det er og hvordan de arbeider, samt noen erfaringer med SKUV, kommer jeg tilbake til i kap. 6.

4.1.2 Knausen Vgs

Knausen vgs, er en distriktsskole i et ruralt, spredt befolket område og det er herfra elevene kommer. Den har mellom hundre og hundre og tretti elever fordelt på fem utdanningsprogram. Området er preget av primærnæring, vann- og vindkraft og trelastbedrifter. Kommunen har både lite utflytting og tilflytting. Der det er kort vei til fasiliteter som skoler, idrettshall og barnehager, er boligprisene stigende. Det kan indikere en viss sentralisering og økt sosioøkonomisk status.

Gjennom et samarbeid med to videregående skoler startet Knausens historie i 1975. Samarbeidet resulterte i filialklasser ved kommunens ungdomsskole. Senere kom også naturbruk til og den flyttbare landbruksskolen. I 1990 ble skolen skilt ut som egen enhet med programområdene allmennfag, naturbruk, mekaniske fag og helse- og sosialfag. Skolen tilbød etter hvert kombinerte grunnkurs. Det vil si 2-årige grunnkurs i mekaniske fag og handelsskole, som kunne avsluttes med et tredje år for å få studiekompetanse. I samarbeid med dalførets ressurscenter tilbød skolen fagutdanninger for voksne som allerede var i arbeidslivet og ønsket fagbrev. Skolen ble bygget etappevis, 1988, 2003 og bygget, slik det fremstår i dag, stod ferdig i 2009.⁴ Skolen har en tradisjon for å opprette programområder som det er behov for i distriktet og tilbyr i dag Bygg- og Anleggsteknikk (BA), HO, EL, ST og PB. Skolen har også egen STO-avdeling og tilbyr noen idrettsfag.

Knausen vgs presterte over snittet i norsk hovedmål med 4,7 og 4,4, sidemål 4,3 og 4,0 og noe under snittet i norsk for YF med 3,7 i begge perioder. På elevundersøkelsen skårer Knausen over lands- og fylkesgjennomsnittet i to av tre perioder med,

⁴ Kilde til historien er en tidligere rektor og skolens jubileumsskriv fra 2015.

henholdsvis, 4,5, 4,5 og 4,1 (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Nedgangen i siste periode kan skyldes pandemien, det tar jeg for meg i kap. 6.

Tabell 4.1, viser at Knausen Vgs har tre skoleledere med personalansvar. Øverst, med det overordnede ansvaret, er rektor, deretter er det to Fagledere, hvor en har ansvar for YF (herunder HO, BY og EL) og den andre ST (herunder PB og idrettsfag). Begge Fagledere kan fungere som rektors stedfortreder. Per i dag har de ikke økonomisk ansvar for sine avdelinger, men dette endres fra og med skoleåret 2022/23. Til forskjell fra Fjellet Vgs, hvor ansvarsområdene er fordelt på 13 Avdelings- og Fagledere, er de samme ansvarsområdene fordelt på to. Det vil si en fagleder kan, for eksempel, ha personal-, eksamens- og pedagogisk ansvar. Ved Knausen er YF-avdelingen størst, det vil si har flest elever. Skolen har elevtjeneste (herunder rådgivere, OT, PPT og skolehelsetjeneste) og drift (herunder drift, renhold, kantine, kontor og IKT-ansvarlig).

Knausen Vgs arbeider og har arbeidet både med lokale og nasjonale utviklingsprosjekt. Lokalt arbeides det aktivt med å fremme skolens kontakt med det lokale næringslivet. Dette har hatt stor betydning for yrkesfagene med tanke på reell praksis under opplæringen. For eksempel har BA bla satt opp klubbhus for bygdas idrettslag, EL har hatt oppdrag for kommunen og HO gjennom «Livsglede for eldre» (Livsglede for eldre, u.å.). Skolen samarbeider også tett med dalførets opplæringskontor som er samlokalisert med Knausen Vgs. Nå jobber skolen med å få i gang bygging og utvikle konseptet uteklasserom for å knytte distriktets samiske historie bedre til skolens undervisning og øke mulighetene for mer praktisk undervisning i alle fag. Planen er at elever ved BA skal bygge. Innføring av noen Musikk, Dans og Drama-fag (MDD), er et ledd i rekrutteringsarbeidet og målet er å ha en skoleforestilling hvert år i samarbeid med kommunens kulturskole. Under inneværende skoleår dannet skolen en gruppe som arbeider med å knytte overordnet del bedre til fagplanen, målet er å utarbeide en plan som gjør de tverrfaglige temaene i overordnet del bedre integrert i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Av nasjonale satsninger, er det verdt å nevne FYR og SKUV.

4.1.3 Likheter og ulikheter ved skolene

De to skolene er ulik av størrelse, men gjennom intervjuene oppdaget jeg også mange likhetstrekk. Blant annet har begge skoler et nært samarbeid med lokalt næringsliv både med tanke på praksisplasser underveis i yrkesfagutdanningen og som elevbedrifter for lærlinger. Dette, blant annet, ved at de er tilknyttet «Livsglede for eldre» (Livsglede for eldre, u.å.). Skolene har flere av de samme programområdene, jamfør punkt 4.1.1 og 4.1.2. Knausen har ikke ID, men tilbyr toppidrett som valgfritt programfag på ST og for noen YF-elever.⁵ Begge skoler har STO-avdeling for elever som trenger særskilt tilrettelegging. Fra og med høsten 2022 vil Knausen, gjøre det Fjellet har gjort lenge, tilby noen MDD-fag som valgfrie programfag. Gjennom intervjuene fikk jeg inntrykk av at begge skoler arbeider med erfaringsdeling og kollektiv tankegang. Det siste kommer jeg tilbake til under kapittel 6.

Ulikhetene er knyttet til skolestørrelse. Fjellet Vgs, er ti ganger så stor som Knausen Vgs. De har flere tilbud og de har ti flere ledere med personalansvar og cirka åtte ganger så mange lærere. Avdeling- og Faglederne, har mulighet til å spesialisere seg på sitt felt. For eksempel så har Avdelingsleder for HO helsebakgrunn, Avdelingsleder for RM er tidligere kokk og Faglederne er eksperter på sitt administrative område. Det innebærer

⁵ Gjelder først og fremst elever som har gjort omvalg fra ST til YF, men vil fortsette med idrett.

også at Fjellet Vgs har store fagmiljø for lærerne innenfor hvert enkelt fag. Knausen Vgs er liten i denne sammenligningen. Rektor og de to Faglederne må sammen dekke alle de oppgavene som Fjellet har fordelt på sine ledere. Det er hverken rom for eksperter på de administrative oppgavene eller de pedagogiske. En kan si at skolelederne ved Knausen er «altmuligmenn», og som sådanne kreves det fleksibilitet. Lærernes fagmiljø er også lite, og både de og skoleledelsen er avhengige av å ha et større fagnettverk for oppdatering, refleksjon og samarbeid. Dette dekkes av samarbeid skoler imellom og gjennom fagnettverket for lærerne. Andre tjenester som elevtjenesten og PPT, er også avhengige av dette.

4.2 Populasjon i intervjustudien

Ved Fjellet Vgs intervjuet jeg Rektor, Avdelingsleder ved HO og lærere ved EL, HO (barne- og ungdomsarbeiderfag (BUA)) og ST. Ved Knausen Vgs intervjuet jeg Rektor, Fagleder YF og lærere ved ST og EL. Dette ga meg, på den ene siden, anledning til å få høre både leder- og lærerstemmen, på den andre siden ble det en stor mengde forskningsmaterieell som skulle sorteres. Sorteringen ble krevende, men interessant og ga både reliabilitet og validitet til materialet. Tabell 4.2 presenterer intervjudeltakernes yrkesbakgrunn og nåværende funksjon. Tabellen ga oversikt og bidrog til den videre sorteringen av materialet.

Da jeg hadde transkribert og trukket ut vesentlig informasjon fra de sju første intervjuene, så veileder og jeg at det manglet en rød tråd som kunne styrke materialets reliabilitet. Noe av årsaken til dette, var at forskningsdesignet ikke stod helt klart for meg under intervjurunden. Det ble klarere da jeg begynte å bearbeide det og jeg satte derfor opp tabell 4.3, for å få frem sammenhengene bedre og for å illustrere at materialet fra intervju 3, 6 og 7 ikke er like mye vektlagt i presentasjon av funn, analyse og drøfting. Disse er derfor utelatt i tabell 4.2 og 4.3. Materialet fra deltaker 3, 6 og 7, er ikke utelukket, men brukt ved behov. Ved å gjøre det på denne måten ble det også tydeligere at å bruke casestudien som forskningsdesign kunne være nyttig.

Tabell 4.2: Presentasjon av intervjudeltakerne

| Intervjudeltakere (D) | Yrkesbakgrunn og antall år som lærer eller skoleleder | Funksjon |
|------------------------------|--|----------------------------------|
| PD Pilotdeltaker | Mellomleder, privat næringsliv Mellomleder, skole, 4 år | Fagleder YF Knausen Vgs |
| D1 Deltaker 1 | Elektriker Lærer, 3 år | EL-lærer Knausen Vgs |
| D2 Deltaker 2 | Lærer Mellomleder skole Rektor, 6 år | Rektor Knausen Vgs |
| D4 Deltaker 4 | Sykepleier Lærer Mellomleder, skole, 3 år | Avdelingsleder HO Fjellet Vgs |
| D5 Deltaker 5 | Lærer Rådgiver og mellomleder, FK Rektor, 3 år | Rektor Fjellet Vgs |
| D8 Deltaker 8 | Barnevernspedagog Lærer, 12 år | BUA-lærer Fjellet Vgs |

Tabell 4.3: Den røde tråden i intervjumaterialet

| Sentrale intervjudeltakere | Fjellet Vgs | Knausen Vgs |
|----------------------------|------------------------|------------------|
| | D5 – Rektor | D2 - Rektor |
| | D4 – Avdelingsleder HO | PD – Fagleder YF |
| | D8 – Lærer – HO/BUA | D1 – Lærer - EL |

4.3 En komparativ casestudie

Gjennom presentasjonen av skolene og intervjudeltakerne, fremstår Fjellet og Knausen Vgs som to case. «I casestudier kan oppmerksomheten rettes mot ett individ, flere individ, en gruppe, et fullstendig program, en aktivitet, en organisasjon eller et partnerskap» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Jeg rettet oppmerksomheten mot skoleledere og lærere ved to ulike skoler for å svare på problemstillingen.

Under arbeidet med problemstillingen og intervjustkjema, fant jeg ut at jeg ønsket å få både lærer- og lederperspektiv på arbeidet med Fagfornyelsen. Derfor valgte jeg å intervjuere lærere og ledere ved to skoler. To ulike skoler i studien førte til sammenligning og derfor har jeg brukt komparativ casestudie som design. Hensikten ved å ha to caser med to kontekster i stedet for én, er hovedsakelig skolestørrelse og for å undersøke om det forelå forskjeller og likheter mellom en stor og liten skole. Min problemstilling er siktet inn mot å forklare og utforske hvordan arbeidet med Fagfornyelsen erfarer. En komparativ studie ved to skoler, er egnet til denne typen studie (Postholm & Jacobsen, 2018).

På den annen side, å inkludere to skoler har risikoelementer ved seg. Det er en sjanse for at bredden blir større enn dybden på grunn av at forskningsmaterialet blir signifikant større (Postholm & Jacobsen, 2018). I stedet for fire deltakere, ble det til slutt ni. Det ga meg en stor mengde forskningsmateriell. Transskripsjonene alene utgjorde 106 A4 sider, i tillegg utarbeidet jeg tabeller over hovedinnhold i intervjuene (33 sider) og notater fra hvert intervju (25 sider). Det betyr at jeg tok avgjørelser om hva som var mest relevant og gikk heller i dybden på færre deltakere, slik tabell 4.2 og 4.3 viser. Dette var en pragmatisk avgjørelse samtidig som den ivaretok den røde tråden i forskningen bedre.

Ramian (2020), skriver «Resultater fra flere casestudier anses ofte for at være mere overbevisende end resultater fra et enkelt casestudie» (s. 84). Ramian definerer komparative studier som et mindre antall cases som utvelges på samme tid for å utvikle antagelser på tvers av casene. Det er utforskende og hypoteseutviklende. Jeg er ute etter å finne den beste måten for å forstå fenomenene jeg undersøker, slik at jeg best kunne svare på problemstillingen. Med en komparativ studie kan jeg utvikle forståelse på tvers av caser (Ramian, 2020). Postholm og Jacobsen er på linje med Ramian i dette når de skriver: «Denne formen for casedesign er en kombinasjon av eksplorerende og forklarende design» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 69). Med andre ord, ved å inkludere to skoler får jeg sjanse til å utforske og beskrive flere perspektiv i et forsøk på å besvare problemstillingen. Det ga tilgang på flere skoleleder- og lærerstemmer.

Det den komparative studien også bidrar med, er flere mulige årsakssammenhenger. Grunnen til at arbeidet med fagfornyelsen ved Fjellet Vgs ble slik eller sånn, ble belyst av flere stemmer og avdekket mange og, til dels, komplekse årsakssammenhenger. «Casestudier – både enkelcase og sammenlignende case – egner seg godt til å avdekke

slike komplekse årsaksforhold» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 70). Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 6, Funn og analyse og 7, Drøfting.

4.4 Oppsummering

Jeg har presentert skolene i deres kontekst. Det jeg kan se ut fra dette, er at begge skoler presterer bra og har høy trivsel blant elever. Det tallene fra statistikkportalen kan indikere, er at det spiller liten rolle om du går på en bynær skole eller en distriktsskole med tanke på standpunktkarakterer og trivsel. Det hadde vært interessant å se på medarbeiderundersøkelsen for ansatte, men der har jeg ikke tilgang til begge skoler. Å presentere tall bare for en skole, gir ikke et korrekt bilde. Pandemien, er en del av skolens nåværende kontekst og den har medført ekstra utfordringer under arbeidet med Fagfornyelsen.

Gjennom presentasjonen av intervjudeltakerne, jamfør tabell 4.2 valgte jeg å ikke presentere kjønn og alder på grunn av anonymitetskrav, men utvalget er heterogent. Det vil si det består av lærere og skoleledere fra begge kjønn, ulike aldersgrupper og forskjellige utdanninger. Det heterogene utvalget gir, etter mitt skjønn, intervjumaterialet større troverdighet.

Presentasjonen av skolene og deltakerne gir et tydelig bilde av casene og deres unike kontekst. Den unike konteksten har betydning for komparasjonen mellom skolene (Postholm & Jacobsen, 2018). Den viser områdeforskjeller og likheter i prestasjon, samt at uventede utfordringer som en pandemi fordrer fleksibilitet og raushet. Jeg er opptatt av hvordan skoleledelse og lærere erfarer og opplever arbeidet med Fagfornyelsen og begrep i overordnet del. Det mener jeg det komparative casestudiedesignet har hjulpet med.

5 Metode

Dette kapitlet redegjør for forskningsdesign, etikk og gjennomføring, samt mine refleksjoner knyttet til emnene for å kunne svare på oppgavens problemstilling.

Mitt perspektiv, sammen med en åpen og nysgjerrig interesse for andres perspektiv, erfaring, praksis og historie, kan bidra til større forståelse og mer kunnskap rundt arbeidet med Fagfornyelsen. Derfor er dette en kvalitativ studie: «Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv» (Postholm, 2020, s. 17).

Jeg har støttet meg på et utvalg av teori om kvalitativ forskning: Befring, 2010; Brandi & Sprogøe, 2019; Brinkman & Tanggaard, 2019; Kvale & Brinkman, 2021; Postholm, 2020; Ramian, 2020 og Thagaard, 2018. I tillegg har jeg benyttet noe material fra min eksamensoppgave i SKOLE6134, våren 2021; «Forskningsmetodikk- En redegjørelse for mulige forskningsmetoder knyttet til dokumentanalyse» (Andreassen, 2021).

5.1 Forskningsdesign, datagrunnlag og kvalitativ forskning

For å svare på problemstillingen, valgte jeg det komparative casestudiet som design. Metodikken jeg valgte er en kombinasjon av begrepsanalyse og kvalitative intervju. Begrepsanalysen undersøker konteksten for begrepene *dybdelæring*, *tverrfaglighet* og *profesjon/profesjonell* i rammedokumentene NOU 2014:7, NOU2015:8, Stortingsmelding 28 (2015-2016) og Overordnet del. For å validere begrepene og sette dem inn i praksiskonteksten gjennomførte jeg ni semistrukturerte intervjuer. På bakgrunn av at jeg innhentet forskningsmateriale fra to skoler, ble komparativ casestudie, designet som passet best. Designet ga både validitet og reliabilitet til forskningen.

5.1.1 Det komparative casestudiet som design

Det er to årsaker til at jeg valgte det komparative casestudiet som design. For det første: «I casestudiet er konteksten en del av undersøgelsen» (Ramian, 2020, s. 19). Denne studien ble preget både av den indre konteksten, skolekontekstene (jamfør kapittel 4) og den ytre konteksten, samfunnssituasjonen, herunder koronapandemien og hvordan den påvirket skolens utviklingsarbeid. Ifølge formålet (jamfør kapittel 1, punkt 1.1), hadde jeg ingen intensjon om å ta opp pandemien, men den ble en del av intervjuene og måtte bli en del av konteksten. «Afgrensningen af, hvad der er casen, og hvad der er dens kontekst, er et valg, forskeren træffer» (Ramian, 2020, s. 17).

Den andre årsaken, er at casestudien gir fleksibilitet i tilnærming og metodikk. Jeg hadde et klart formål, problemstilling og intervjuguide (Vedlegg 3), men oppdaget, etter gjennomlesning og systematisering av materialet, at jeg burde endre tilnærming underveis. Det vil si det kom frem informasjon jeg ikke hadde tenkt på og jeg forfulgte digresjoner som har vist seg å bli viktige. Det betydde at jeg endret noe på intervju spørsmålene underveis. (Ramian, 2020). Jeg brukte blant annet forstå fremfor å definere i spørsmålene knyttet til nøkkelbegrepene.

5.1.2 Datagrunnlag og kvalitet

Jeg ønsket innsikt i tre nøkkelbegrep i Overordnet del. En del av datagrunnlaget for oppgavens drøfting består derfor av offentlige policydokumenter. Dokumentanalyse

handler om «ad fontes», å gå til kildene eller til opprinnelsen av et fenomen eller hendelse for å finne klarhet, kunnskap og sammenheng. «Når vårt formål med forskningen er å analysere dokumentene som kilde eller ressurs til et sakstema, analyserer vi data ved å utføre en kritisk vurdering av kilden» (Thagaard, 2018, s. 117). Til det siste Thagaard skriver, å bruke dokumenter presenterer også en del dilemma. Etter hvilke kriterier innhenter jeg dokumentmaterialet? Er det relevant og fra en troverdig kilde? Hvordan gjennomfører jeg og presenterer resultatet på en hensiktsmessig måte? (Brinkman & Tanggaard, 2019).

Problemstillingen som ligger til grunn for prosjektet, er utgangspunktet for dokumentutvalget. I tillegg måtte jeg vurdere om det trengtes ytterligere kilder for å kunne belyse spørsmålsstillingen. Lynggaard (2019) skriver om kriterier en kan generere dokumenter etter, for eksempel «snøballmetoden». «Fremgangsmåten er å forfølge innbyrdes referanser mellom dokumenter»(s. 158) Metaforen sikter til at man starter med et eller noen få grunnlagsdokumenter og derfra finner en andre relevante dokumenter for å belyse forskningsspørsmålene. Utfordringen, slik jeg opplevde det, var at jeg satt igjen med en stor mengde material. Det er offentlige utredninger og Stortingsmeldinger, samt bøker og artikler som, ut fra en bred tilnærming, kan defineres som grunnlagsdokumenter for Læreplanverket 20. Jeg måtte ta valg, slik at søkingen, jamfør «snøballmetaforen», ikke «ballet» på seg (Andreassen, 2021).

De utvalgte policydokumentene: NOU 2014:7, NOU2015:8 og Stortingsmelding 28 (2015-2016), dannet fundamentet for Læreplanverket 20 – Fagfornyelsen og Overordnet del. Dokumentene er offentlige, og som slike, kan de regnes som pålitelige. Dokumentene er basert på politiske oppdrag og avgjørelser og kan bidra til å fremme politiske interesser og ideologiske ståsted. De kan ha en ensidig fremstilling som bidrar til å fordreie eller tildekke de faktiske forhold (Befring, 2010). NOU-utvalg, selv om de er oppnevnt av regjeringen, har først og fremst fagperspektivet i fokus, mens en Stortingsmelding kan ha en mer politisk agenda. Den vil fremme synet til den sittende regjering i en bestemt sak. Stortingsmelding 28 (2015-2016), handlet om å fremme Solbergregjeringens skolepolitikk. Om den var god eller dårlig, tar jeg ikke noe standpunkt til, men avklaringen kan si noe om kvaliteten på dokumentene og hvordan de kan rangeres. Som en følge av denne logikken kan en NOU fremstå som mer troverdig enn en Stortingsmelding.

Jeg har brukt korrigerende og utfyllende dokumenter i tillegg til de nevnte grunnlagsdokumentene for å gi min drøfting av forskningsmaterialet validitet og andre perspektiver enn det som blir presentert i de offentlige dokumentene. Blant andre: «Læreplanen og det brede samfunnsmandatet» av Kirsten Sivesind (2019), «Læreplanen som kunnskaps- og kulturbærer i dagens utdannings- og samfunnskontekst» av Berit Karseth (2019), «Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet» av Kjell Røvik (2015) og «Hvem skal inn, og hvem skal ut? Om hvorfor ideer slår igjennom i skolefeltet, og hvorfor de forsvinner igjen» av Siw Skrøvset (2015). Tekstene er skrevet av anerkjente pedagogikkforskere, er fagfelleverderte og har omfattende referanselister.

5.1.3 Kvantitativ og kvalitativ begrepsanalyse

For å kartlegge begrepenes kontekst, fant jeg det nyttig å ha en kvantitativ førstetilnærming. «Kvantitative undersøkelsesopplegg er preget av et strukturert design som er basert på avstand og selektivitet i relasjon til kildene» (Thagaard, 2018, s. 16). Jeg trengte å kartlegge og på den måten få avstand og oversikt til materialet slik at jeg kunne skildre de faktiske omstendighetene for begrepene (Befring, 2010). Jeg kvantifiserte og kategoriserte dataene i en enkel tabell (se Tabell 6.1 og Vedlegg 4). Jeg så på antall ganger de ble brukt og i hvilken sammenheng de opptrådte. Det bidro til å åpne opp dokumentene for den kvalitative analysen. Ved å gå inn i bakgrunnsdokumentene for Læreplanverket 20, ønsket jeg å belyse mulige årsakssammenhenger til hvorfor akkurat disse begrepene har blitt brukt. Ut fra min studie, kan det se ut som det foreligger en forskjell i oppfatning mellom de offentlige definisjonene i bakgrunnsdokumentene og Læreplanverket 20 og bruk og forståelse i praksis. Jeg fant at de offentlige definisjonene oppstår i spenningsfeltet mellom politiske, teoretiske, symbolske og forskningsbaserte holdninger og ideer. Ute på skolene handler det mer om å forstå på en måte som gjør begrepene nyttige i praksis. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen av forskningsmaterialet (Kapittel 7).

5.1.4 Kvalitativ forskning og det kvalitative intervjuet

Kvalitativ forskningsmetode er det først og fremst en metodikk som søker å forstå, tolke og skildre våre menneskelige erfaringer og opplevelser. Brinkman og Tanggård (2019), mener at kvalitativ forskning kan ses på som en erkjennelsestradisjon og som en fase i forskningsprosessen. Det første legger vekt på at forskningen kan knyttes til filosofiske tradisjoner som f.eks. hermeneutikk og fenomenologi. Den andre legger vekt på at i en forskningsprosess, er det vanskelig å kun beskrive, telle og klassifisere uten samtidig å ha en tolkende tilnærming til datamaterialet. Kvalitativ forskning forutsetter at man går inn i et fenomen, en hendelse eller en erfaring med åpenhet, nysgjerrighet og vilje til utforskning for å finne mulige forklaringer på både samfunnsmessige og menneskelige utfordringer og hendelser.

Den kvalitative forskningens historikk er på ingen måte en rettlinjert historie og stammer fra 1700-tallet frem til vår tid. Diskusjonen handlet om å skille humaniora fra naturvitenskapen og resultatet ble tre hovedparadigmer innen humaniora - kognitivismen, konstruktivismen og positivismen. Alle bunner i teorier om hvordan vi kan forstå menneskelige opplevelser, interaksjoner og erfaringer. Med tanke på teorier om hvordan vi lærer, betraktes mennesket som et blankt ark eller «tabula rasa» innen positivismen. Behaviourismen, en dominerende retning innenfor positivismen, har preget moderne psykologisk tradisjon. Kognitivismen fremhever at ved undervisning eller annen psykologisk stimulus, skal man kunne utløse eller aktivisere en latent, iboende kunnskap som ligger i mennesket fordi det er en del av menneskeheten (Postholm, 2020). Begge retninger: «[I]nnestår for ideen om at mennesket selv ikke skaper eller konstruerer kunnskapen som etter hvert blir en del av deres livsverden» (ibid., s. 21). Konstruktivismen, er en tradisjon som betrakter mennesket som aktivt handlende og ansvarlig og hvor kunnskap og mening skapes i sosial samhandling (ibid.). I min studie, er det konstruktive perspektivet mest fremtredende. Intervjuene kan vise en konsensus rundt at erfaringsdeling, samforståelse og samhandling, er det som bringer oss nærmere målet, en bedre skole for elevene. Dette kommer jeg nærmere inn på under analysen og drøftingen av intervjumaterialet (Kapittel 6 og 7).

Thagaard (2018) skriver: «[E]n viktig målsetning med kvalitative tilnæringer er at vi oppnår en forståelse av sosiale fenomener. Det kan oppnås gjennom flere kvalitative metoder, som f.eks. observasjon, intervju og å analysere dokumenter» (s.11). Jeg har valgt både å analysere begreper og foreta en rekke semistrukturerte kvalitative intervjuer for «Å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden» (Kvale & Brinkman, 2021, s. 20). Jeg foretok fire intervju med skoleledere og fem med lærere. Intervjuene ble gjennomført ved to videregående skoler i Trøndelag. For å kvalitetssikre intervjuguiden gjorde jeg et pilotintervju. Jeg valgte å innlemme pilotintervjuet i forskningsmaterialet. Pilotdeltakeren samtykket og skrev under erklæringen. Årsaken til at jeg valgte å innlemme pilotdeltakeren handlet om at han kunne bidra med ledererfaring utenfor skolekonteksten og mulige perspektiver på hva som kreves av skoleorganisasjonen i møte med et samfunn som har høy endringstakt. Pilotdeltakeren omtales videre som «Deltaker 0». Det var en praktisk avgjørelse fordi den tillot meg å beholde nummereringen på de andre deltakerne i studien.

En til en intervjuene baseres på en intervjuguide (Vedlegg 3) med åpne spørsmål. Åpne spørsmål fordi jeg ønsket at intervjuene skulle fungere som samtaler med formål om å avdekke skoleledernes og lærernes erfaringer og opplevelser rundt innføringen av Fagfornyelsen og Overordnet del, samt få innsikt i deres forståelse av nøkkelbegrepene. Kvale og Brinkman (2021) kaller dette et «semistrukturert livsverdenintervju» (s. 46) og brukes når man ønsker å forstå tema ut fra intervjudeltakerens eget perspektiv. Intervjuguiden sirkler inn de temaene jeg var interessert i. Selv om jeg tenker på intervjudeltakerne som subjekter i samtalen, er jeg klar over at intervjuene skjer i en kontekst. Denne konteksten handler om maktrelasjoner, ulike diskurser og ideologier (ibid.). Under punkt 5.2, om forskningsetikk, går jeg nærmere inn på rolleforståelse og atferd under intervjuer.

Intervjuguidens grunnlag, problemstillingen, er utformet for å få innsikt i erfaringene med innføringen av Fagfornyelsen. Intervjuspørsmålene dekker både de generelle erfaringene med fornyelsen og mer spesifikke erfaringer knyttet til nøkkelbegrepene dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell.

5.2 Forskningsetikk

De etiske retningslinjene som sikrer tekstens autensitet (Thagaard, 2018), er formulert av «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora» (NESH, 2021). NESH legger vekt på at retningslinjene skal være en kilde til forskningsetisk refleksjon og formålet med etikken er å fremme fri, god og forsvarlig forskning. Dette har jeg forholdt meg til gjennom hele prosessen ved å rådføre meg med veileder og hatt en etterrettelig bruk av kilder og referanser. «All vitenskapelig virksomhet krever at forskerne forholder seg til etiske prinsipper som gjelder så vel internt i forskningsmiljøet som i relasjon til omgivelsene» (Thagaard, 2018, s. 20). Som forsker plikter jeg å forske med integritet og være bevisst på både atferd, omgivelser og rolleforståelse. Å bruke offentlige dokumenter krever ingen tillatelser, men å gjennomføre en intervjuopprosess krever samtykke fra hver enkelt deltaker. Jeg brukte derfor et samtykkeskjema (Vedlegg 2) som informerer om at all informasjon blir anonymisert, behandles konfidensielt og hva som er konsekvensen av å delta i et forskningsprosjekt. Jeg fikk godkjent søknad om å gjennomføre forskningsintervjuer fra «Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (Vedlegg 1).

For at en intervjusituasjon skal oppleves trygg, må jeg være klar over min rolle. Jeg er fagleder med personalansvar ved den ene skolen og har vært ansatt som lærer ved den

andre. Jeg gjorde rede for relasjonene i samtykkeskjemaet. Det har etiske implikasjoner å forske på egen arbeidsplass, spesielt når en står i et skjevt maktforhold forhold til den som intervjues. Essensen i fenomenologisk forskning er «[Å] forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene» (Kvale & Brinkman, 2021, S. 45). Jeg var interessert i deres erfaringer og var derfor bevisst på at for intervjudeltakeren, var det ikke sikkert at skillet mellom Fagleder og forsker fremstod tydelig. Jeg måtte vurdere hvordan jeg kunne påvirke deltakerne i undersøkelsen og passe på at intervjusituasjonen opplevdes trygg. Formålet mitt var at de skulle kunne delta åpent, ærlig og utvungent i dialogen.

Vi kan likevel ikke betrakte et forskningsintervju som en åpen og fri samtale eller dialog mellom likestilte parter. Intervjuet er profesjonelt med en intensjon om å frembringe kunnskap om et eller flere tema. Det innebærer en asymmetrisk maktrelasjon hvor den ene parten har forskerkompetanse, den andre ikke. Intervjueren har utformet spørsmålene, forfølger interessante refleksjoner og ber om utdypninger der denne ser det formålstjenlig (Kvale & Brinkman, 2021). Det betyr også at intervjudeltakeren kan begynne å lete etter «riktig» svar eller føler at en blir utsatt for en eksaminasjon med den angsten det kan medføre. Flere deltakere ymtet om at de nok svarte feil eller rotet til min hensikt på en eller annen måte. Jeg tolket dette som forsvarsmekanismer og passet på å trygge deltakerne i at jeg ikke vurderte noe hverken som feil eller rot. Jeg ville bare høre deres refleksjoner og erfaringer. Jeg opplevde at det ble akseptert som forklaring og dialogen fløt godt både før og etter.

Jeg gjorde et bevisst valg med å omtale intervjudeltakerne som deltakere og ikke informanter. Jeg anså min rolle for å være relativt aktiv ved at jeg både stilte spørsmål, lyttet og reflekterte sammen med deltakerne. I en slik prosess kan mening konstrueres i et samspill. Jeg er klar over implikasjonene om at dette kan ha en etnografisk funksjon eller anses som et forsøk på å oppnå kunnskap i epistemisk forstand (Kvale & Brinkman, 2021). Begge forståelser er valide fordi intervjuene handlet både om beskrivelser og verdier. Selv om intervjusituasjon ikke kan betraktes som likeverdig, anvendte jeg begrepet deltaker fordi jeg anså intervjuene som dialoger om et tema som begge hadde interesse av.

Konteksten for intervjuene, er todelt, den fysiske og den psykologiske. For det første har både intervjuer og deltaker med seg sin forforståelse, kunnskap og, kanskje, fordommer. For det andre så skapes det en relasjon i intervjusituasjonen og, for det tredje, så betyr både kroppslig- og verbalt språk noe i interaksjonen mellom intervjuer og deltaker. Jeg lurte, for eksempel, veldig på om mine spørsmål egentlig dekket det jeg ville få tak i, lyttet jeg nok, nikket eller snakket jeg for mye, altså hvor mye påvirket jeg intervjudeltakerne bevisst og ubevisst? Jeg utdyper dette nærmere i punkt 5.3.1.

Kvale og Brinkman (2021), beskriver sju hovedtrekk ved intervjukunnskap, *produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell og språklig* (s. 77-78). Det de vil frem til er at intervjusituasjonen er tillaget med et spesifikt formål for øyet – *få tak i spesifikk kunnskap om et emne*. Slik jeg tolker det, så kan det oppstå nye refleksjoner og ny kunnskap ut av intervjuet. Det som kommer ut av intervjuet, er preget av intervjuets kontekstuelle ramme. Utkommet kan ikke automatisk overføres til kunnskap som oppstår i andre situasjoner. Poenget er at intervjusituasjonen i seg selv er kunstig. Utkommet, det som konstrueres der i samspillet mellom intervjuer og deltaker, kan ikke direkte overføres eller tilkjennes andre fra samme yrkesgruppe. En generalisering ut fra

forskningsmaterialet har jeg derfor vært forsiktig med. Dette var jeg bevisst under analysen og drøftingen av intervjumaterialet.

5.3 Gjennomføring og analyse

Hensikten med dette prosjektet er å få innsikt i andre menneskers refleksjoner og perspektiv tilknyttet arbeidet med Fagfornyelsen. Det kan føles sårbart, både for forsker og deltaker, å gå inn i en situasjon hvor tanker, følelser og meninger deles. Den tanken hadde jeg med meg under utarbeidelsen av intervjuguiden og gjennomføringen.

5.3.1 Intervjuguide og gjennomføring

Begrepsideen ga meg et utgangspunkt for videre arbeid med å finne tema og problemstilling. Begrepene i seg selv er interessante nok, men det som overbeviste meg om å gjøre en undersøkelse basert på intervju, var hvordan de ble snakket om. Eller, det er kanskje rettere å si, hvordan de ikke ble snakket om. Visst blir de diskutert, og ja, noen er frustrerte og engasjerte, men for det meste holder diskusjonen seg lett og ordene blir brukt som om det ikke er noen sak. Det gjorde meg nysgjerrig og jeg lurte på hvorfor innføringen og arbeidet med Fagfornyelsen skapte både engasjement og samtidig ikke.

Jeg planla intervjuguiden og utformet den åpent nok til å kunne være fleksibel ovenfor intervjudeltakernes utsagn (Thagaard, 2018). Spørsmålene skulle bidra til å gi svar på problemstilling, men også være åpne og fleksible nok til at de jeg intervjuet hadde rom til refleksjon og erfaringsdeling. Jeg diskuterte flere utgaver med veileder og rådførte meg med faglitteratur (Kvale & Brinkman, 2021; Postholm, 2020; Thagaard, 2018). Jeg utarbeidet intervjuguide (Vedlegg 3) med elleve spørsmål som jeg mente kunne bidra til å besvare og belyse problemstillingen.

Formålet med guiden var både å belyse et tema for deretter å kunne sammenligne det som ble sagt om tema og begrep fra ulike hold. Samtidig, og det er hovedgrunnen til de åpne spørsmålene, ville jeg at guiden skulle være løs nok til å kunne forfølge andre veier hvis de viste seg interessante. Jeg la derfor inn muligheter for oppfølgingsspørsmål og for at samtalen kunne ta andre veier enn det jeg i utgangspunktet hadde planlagt. Den første metoden kan kalles for «Tre-med-grener-modellen» og den andre «Elv-med-sidestrømmer-modell» (Thagaard, 2018, s. 95). Jeg argumenterer for at det er vanskelig å skille den ene fra den andre. Den første gjør at du kan bli for bundet av egen guide, den andre kan føre til at alt flyter ut. En viss kontroll på hvor det er greit å følge opp med prober som, «kan du utdype?» eller «skjønner jeg deg rett når ...?» eller «Kan du si mer om den situasjonen ...?». Slik kontroll forutsetter at en lytter godt. For min del ble det viktig å holde tiden, en time. Dette av respekt for de deltok under intervjuene. Det begrenset også muligheten for å «forsvinne» helt inn i sidespor.

Ut fra min forforståelse av tema hadde jeg visse antagelser og tenkte at intervjuene kunne hjelpe meg til å bekrefte dem, at det ville foreligge en viss logikk i samtalen. En slik tankegang kan vi kalle deduktiv, men som kvalitativ forsker må jeg være innstilt på at forskningen kan åpne opp felt jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd. Det handler om å ha en induktiv innstilling til intervjuene. Et skarpt skille er vanskelig å få til og det er en interaksjon mellom deduksjon og induksjon underveis i prosessen (Postholm, 2020). Dette ble også min opplevelse. Det medførte at jeg surra litt i starten, men viste også fallgruvene ved det semistrukturerte intervjuet. Det er lett å forsvinne inn i digresjoner og ikke sette tydelige grenser. Plutselig blir et tema mer interessant enn jeg hadde sett for meg og så boret jeg litt for lenge i det.

Jeg kvalitetssikret guiden ved å gjennomføre, som nevnt under punkt 5.1.3, et pilotintervju i forkant av den store intervjurunden. Deltakeren i piloten (Deltaker 0), er skoleleder ved Knausen Vgs. På bakgrunn av den, valgte jeg å bli tydeligere i noen av spørsmålene. Jeg kuttet, for eksempel, formuleringen «Hvordan definerer du [...]?» og brukte konsekvent «Hvordan forstår du [...]?». Jeg ble også tydeligere på tidsbruk og skillete mellom hvilke spørsmål som handlet mer generelt om Fagfornyelsen og hvilke som handler mer spesifikt om Overordnet del. Jeg lot likevel guiden forbli slik den foreligger, da jeg hadde gitt meg selv mulighet til å anvende ulike ord i noen av spørsmålene. Etter pilotintervjuet sendte jeg inn prosjektbeskrivelse og søknad til NSD for godkjenning (Vedlegg 1).

Selve intervjurunden bestod av ni intervjuer fordelt på fire skoleledere og fem lærere ved to skoler. Jeg kunne gjort det enklere ved å bare intervjuer ved en skole, men fant ut at jeg ønsket flere perspektiver, erfaringer og muligheter til å gjøre en komparasjon. Det kunne gi studien større reliabilitet. Jeg henvendte meg til rektorene ved Fjellet og Knausen Vgs og ba om navn på skoleledere og lærere som kunne tenke seg å stille opp til intervju. Jeg avtalte også intervju med begge rektorer. De som sa seg villig til intervju fikk tilsendt informasjon- og samtykkeskriv (Vedlegg 2). Alle ble informert om at de kunne trekke seg når som helst i prosessen og at deltakelse var helt frivillig. Intervjuene ble gjennomført i perioden 12.-24. januar 2022. På grunn av koronapandemien og rødt beredskapsnivå ved skolene, måtte seks av intervjuene foregå over Teams. Det fungerte overraskende bra, både med lydopptak og å få en trygg atmosfære. Jeg var spent på det siste, men det viste seg at det ikke ble et hinder for gode samtaler. Kanskje heller tvert om, Teams ble et nøytralt sted uten forstyrrelser.

5.3.2 Transkribering og Analyse

Under intervjuene noterte jeg ned refleksjoner om hva deltakerne sa, interessante ting jeg ville følge opp og jeg noterte ned egne refleksjoner om selve intervjusituasjonen. Det siste førte til at intervjuene fløt bedre etter hvert og jeg ble tydeligere på tidsbruk og skillete mellom den generelle delen om Fagfornyelsen og begrepsdelen av guiden. Notatene renskrev jeg etterpå og konfererte dem under analysen. Etter intervjuperioden transkriberte jeg verbatim alle intervjuene. Transkribering er tid- og energikrevende, men nødvendig for å synliggjøre funn og gi studien kredibilitet. Jeg forholdt meg til Kvale & Brinkman (2021) og Postholm (2020) for råd om transkribering.

For å lette analysen, valgte jeg å utarbeide en tabell for å få oversikt over intervjumaterialet og mulighet til å sammenligne (Vedlegg 5). I tabellen kategoriserte jeg intervjudeltakerne horisontalt, deltaker 0, 1, 2 og så videre. Den vertikale kolonnen satte jeg inn belyste tema. Dette for bedre å kunne se fellestrekk og andre interessante poeng som kunne være verdt å nevne. Jeg noterte sentrale tema i venstrekolonnen. På den måten forholdt jeg meg til både «Tre-Grener-Modellen» og «Elv-Med-Sidespor-Modellen». Tabellen ble viktig for å finne konsentrasjonen av meninger og sammenfall i utsagn.

Jeg har derfor valgt å bruke en variasjon av analyseverktøyet «Meningskonsentrering» eller «meningsfortetting» (Kvale & Brinkman, 2021, s. 230-233). Å analysere tekst på denne måten, er inspirert av hermeneutisk tekstfortolkning, altså hvordan jeg som tekstfortolker og de spørsmål jeg bruker bidrar til å konstituere eller klargjøre det fortolkede meningsinnholdet. Hver ny gjennomlesning, kan gi muligheter til ytterligere forståelse helt til jeg erfarer at forståelsen er mettet. (Postholm, 2020). Jeg noterte meninger i korte konsise setninger. På den måten fikk jeg tak i naturlige meningsenheter

og hovedtema i dem. Formålet med denne måten å analysere data på, er systematisk for å kunne håndtere data uttrykt i dagligspråk. Jeg ønsket ikke å kvantifisere antall ganger en deltaker sa «dybdelæring er sammenheng», men utvide tolkningsmulighetene. Samtidig kunne oppsettet forenkle sammenligningen mellom intervjuer og policydokument (Tabell 6.1 og Vedlegg 4). Det ga meg flere nye nivå i den hermeneutiske spiralen.

Hovedpoenget med å bruke en induktiv, hermeneutisk metode, er at vi «leder etter mønstre, temaer og kategorier som udspringer av empirien», skriver Ulrik Brandøe og Jonas Sprogøe i *Det magiske øjeblik – kvalitativ analyse skridt for skridt* (2019). De kaller induktiv metode for «Bottom-up-tilgang», altså at empirien får tale for seg selv og de kategoriene, forståelsene og teorier som måtte utvikle seg har grunnlag i det empiriske materialet jeg anvender. Det krever transparens, stringens og systematikk, siden metodikken ikke nødvendigvis følger en logisk linje, som ved deduksjon, men ledes av det jeg måtte finne i materialet. Svakheten med at jeg brukte en induktiv og hermeneutisk metode, var avgrensning og strukturering av datamaterialet (H. Andreassen, 2021). Jeg måtte innskrenke, men ikke lukke muligheter. Derfor ble tabellene jeg satte opp viktige. De bidrog til å gjøre datamaterialet håndterbart. De viste også tendenser i dataene, for eksempel, ble begrepet sammenheng, profesjonsfelleskap og variasjoner av danning, nevnt hyppig. Hvis begrep brukes ofte, kan det tyde på at man ønsker at det skal fremheves.

5.4 Oppsummering

Dette kapitlet har gjort rede for forskningsdesign, etikk og gjennomføring for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Det ble en utfordring å finne «[D]et magiske øjeblik» som Ulrik Brandi og Jonas Sprogøe (2019) beskriver. Det øyeblikket hvor mitt arbeid med alle sine notater, tabeller, overstrykninger, innsikter og observasjoner «fremstår som forståelige, anvendelige og tilgjengelige for dig selv og andre» (ibid., s. 12). Ikke alt er direkte magisk, innimellom gjorde jeg feil, jeg fikk ikke de svarene jeg hadde sett for meg, det ble uoversiktlig og demotiverende, men jeg har hele tiden søkt å være både etterrettelig, nøyaktig og iherdig i forskningsarbeidet.

6 Funn og analyse

I dette kapitlet legger jeg frem mine funn og analyser. Funnene som trekkes frem, er de som best bidrar til å kunne besvare oppgavens problemstilling. *Hvordan erfarer skoleledere og lærere skolens arbeid knyttet til begrepene dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell i Fagfornyelsen?*

Under punkt 6.1 legges funn og analyse fra policydokumentene frem. Jeg starter med funn fra dokumentene før funnene fra intervjustudien, fordi de gir kontekst, retning og grunnlag for skolelederens og lærernes erfaringer i arbeidet med Fagfornyelsen. I punkt 6.2 presenterer, analyserer og sammenligner jeg funnene fra intervjustudien. Siste del av kapitlet vies til konklusjon og oppsummering av analyse og funn.

6.1 Funn i og analyse av nøkkelbegrep i policydokumentene

Analyseprosessen av dokumentene startet med en tabell for hvert policydokument (Kunnskapsdepartementet, 2014, 2015; Meld.St.28 (2015-2016); Utdanningsdirektoratet, 2017). Det ble en samling med fire tabeller, jamfør kapittel 5. Formålet med tabellsamlingen, var å klargjøre konteksten for nøkkelbegrepene dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell. Vedlegg 4, viser hele tabellen for NOU 2014:7. Jeg lagde lignende tabeller for de andre policydokumentene. Jeg har valgt å ikke legge ved hele samlingen fordi dokumentet er for langt for denne oppgaven.

Tabell 6.1, Utdrag fra begrepstabellen, er et eksempel fra NOU 2014:7. Dette for å vise hvordan jeg har arbeidet med policydokumentene. Tabellene har fire kolonner. I kolonne 1, Begrep og notater, skrev jeg inn definisjoner og notater fra egne refleksjoner underveis. Kolonne 2, Sidetall og kapitler, gir oversikt over hvor hvert begrep finnes i dokumentene. I kolonne 3, Sentrale begrep, koblet jeg nøkkelbegrep til den konteksten som viser begrepets hva, hva knyttes det til? I kolonne 4, Operasjonalisering, undersøkte jeg begrepets hvordan, hvordan brukes det? Det kan også kalles den didaktiske konteksten. I originaltabellene hadde jeg også en kolonne 5, Opplysninger, hvor jeg noterte at begrepene forekom i innholdsliste og i fagenes fagplan. Denne er ikke med, fordi oppgaven har søkelys på Overordnet del av læreplanverket, ikke de enkelte fagplaner.

I denne delen av kapitlet redegjør jeg først for hovedfunn knyttet til begrepene dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell i NOU 2014:7, NOU 2015:8, Meld.St 28 (2015-2016) og Overordnet del av Læreplanverket 20. Deretter kommer det en analyse av funnene og oppsummering.

Tabell 6.1: Utdrag fra begreptabellen NOU2014:7 – *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*

| Begrep - notater | Sidetall og kapittel | Kontekst 1 Sentrale begrep | Kontekst 2 Operasjonalisering |
|--|----------------------|---------------------------------|---|
| <p>Dybdelæring (DL)</p> <p><i>Dybdelæring vil si at elevene utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det innebærer å knytte nye ideer til allerede kjente begreper og prinsipper, slik at ny forståelse kan brukes til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger.</i> (s. 10-11)</p> <p>Begrepet dybdelæring er nevnt ca. 40 ganger i dokumentet.</p> <p>Dybdeorientering vs. breddeorientering, ser ut til å være forstått som det samme som dybdelæring vs. overflatelæring. Se s. 20.</p> | s. 8, kap. 1 | | vs. overflatelæring |
| | s. 10, kap. 1 | God progresjon | |
| | | progresjon | Utvikling i fag Utvikler forståelse i fag |
| | s. 11, kap. 1 | progresjon | |
| | | | Varig og positiv innflytelse Faglig utvikling, nevnes med dybdeorientering. |
| | s. 34, kap. 3 | Mål og progresjon i opplæringen | |
| | s. 35, kap. 3 | | Utvikle forståelse av begreper Evne til analyse problemløsning vs. overflatelæring |
| | | | ... og overflatelæring – tabell 3.1 |
| | | | ... metakognisjon og selvregulert læring |
| | s. 36, kap. 3 | | |
| s. 41, kap. 3 | | | |

6.1.1 En orientering mot mål og progresjon fremmer læring – NOU 2014:7

Ut fra det jeg har kommet fram til, er det i NOU 2014:7 at *dybdelæring* for første gang dukker opp i policydokumenter knyttet til skole- og læreplanutvikling i Norge.

Dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell nevnes, henholdsvis, 40, 15 og 12 ganger i dokumentet. Dybdelæring er det eneste av de tre begrepene som defineres, se tabell 6.1, kolonne 1.

Hovedfunn når det gjelder dybdelæring, kan sies å være at det oftest nevnes i forbindelse med progresjon (jæmfør kolonne 3, Tabell 6.1) og at det er en sentral forutsetning for god læring. Progresjon forklares ikke nærmere, men læring utdypes.

Læring kan defineres som en aktivitet der en person tilegner seg ny eller endrer og forsterker eksisterende kunnskap, atferd, ferdigheter, verdier eller preferanser og kan involvere og kombinere ulike typer informasjon.

(Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 32)

Funn knyttet til tverrfaglighet, viser at det er et begrep som ligger nærmere fagene. Det defineres ikke og nevnes oftest i forbindelse med fagovergripende kompetanser og i tilknytning til kompetansemålene i Læreplanverket 06. Det kan sies at det har en tydeligere fagdidaktisk hensikt, altså søkelys på hvordan, fremfor hva.

Profesjon/profesjonell nevnes som sagt bare 12 ganger, men mine funn viser det er mest knyttet til det lokale og profesjonelle handlingsrommet. Hovedfunnet kan sies å være at NOU2014:7 forbinder det med *Partnership for 21st Century Skills*, hvor profesjonsutvikling vektlegges i arbeidet med fremtidens skole (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 119).

6.1.2 Kompetanse i å lære – NOU 2015:8

Dybdelæring er, i likhet med i NOU2014:7, det eneste begrepet som forklares nærmere i NOU 2015:8. Dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell, nevnes henholdsvis 59, 3 og 48 ganger i dokumentet.

Hovedfunn knyttet til dybdelæring, kan sies å være at NOU 2015:8, legger større vekt på operasjonaliseringen, det vil si den didaktiske siden av begrepet. Dokumentet fremhever fremdeles progresjon, men nå knyttes det, for eksempel, nærmere til kompetanse i å lære (metakognisjon og selvregulert læring), analyse og elevenes gradvise utvikling av forståelse.

Tverrfaglighet nevnes kun 3 ganger i NOU2015:8 og da i forbindelse med hvordan skolen bør organisere seg for å få til godt tverrfaglig arbeid og hvor ansvaret skal ligge med tanke på den organiseringen; «må arbeidet ansvars plasseres med hensyn til ledelse og faglig koordinering» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 70).

Det er verdt å merke seg at bruken av profesjon/profesjonell øker markant fra NOU2014:7 til NOU2015:8, det nevnes henholdsvis 12 og 48 ganger. Ut fra funnene, knyttes profesjon/profesjonell til det profesjonelle handlingsrommet, altså lærernes profesjonelle handlingsrom og hva det innebærer med tanke på ansvar i tilknytning til vurderinger, valg, styringsvirkemidler og forskningsbasert kunnskap. Hovedfunnene, slik jeg vurderer det, dreier seg om å styrke lærernes muligheter til å bli bedre fagpersoner som kan ta det ansvaret som trengs. Det vil si, legge til rette for kompetanseutvikling, både med tanke på lærerutdanningene, profesjonsutvikling og styrke profesjonsfellesskapet. Kollektiv refleksjon og prosesser basert på relevant forskning vektlegges.

6.1.3 Det profesjonelle fellesskapet – Stortingsmelding 28 (2015-2016)

I Meld.St. 28 (2015-2016), nevnes profesjon/profesjonell hele 51 ganger. Dybdelæring og tverrfaglighet nevnes henholdsvis 33 og 26 ganger.

Et hovedfunn i forbindelse med profesjon/profesjonell, er at regjeringen forsøker å gi en forklaring på hva en profesjon er:

Profesjon har en rekke formelle kjennetegn, hvorav det tydeligste er de formelle kravene. I lærernes tilfelle er dette lærerutdanningen, for uten den kan man ikke bli fast tilsatt som lærer i skolen. Men en profesjons rolle er noe mer. En profesjon er også et fellesskap bundet sammen av en faglig tradisjon og felles normer.

(s. 68)

Det fremheves at utdanningen er viktig fordi det er grunnlaget for fast tilsetning, men en profesjon er også et fellesskap med tradisjoner og normer. Stortingsmeldingen følger opp definisjonen av profesjon ved å vektlegge profesjonsidentitet, profesjonelle fellesskap, de grunnleggende verdiene, det systematiske faglige samarbeidet, også med universitets og høyskolesektoren og dialogbasert ledelse. Fremhevingen av profesjon og profesjonell, kan ses som essensielt i Stortingsmeldingen.

Dybdelæring vektlegges, men mer med henblikk på didaktikk enn begrepets hva. Det kan forstås slik ut fra forklaringen på begrepet; «Dybdelæring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag» (Meld.St.28 (2015-2016), s. 14). Dokumentet har søkelys på å legge til rette for elevene ved å unngå stofftrengsel, ha fleksibilitet og utvikling av kompetanse. Dokumentet er

hovedgrunnlaget for Fagfornyelsen og ny læreplan samt tilrettelegging for elevene, kan anses som det viktigste budskapet.

Stortingsmelding 28 (2015-2016), er, av de utvalgte dokumentene, det som nevner tverrfaglighet flest ganger, hele 26. Det er her regjeringen legger grunnlaget for ny Overordnet del av Læreplanverket med et frempek, hvor de vil at tre tverrfaglige tema, 1. Folkehelse og livsmestring, 2. demokrati og medborgerskap og 3. bærekraftig utvikling skal prioriteres. Hovedfunnene handler om hvordan læreplanen skal henge sammen med de tre tverrfaglige temaene i Overordnet del. Dokumentet gir ikke retningslinjer for hva slags metodikk som kan anvendes, men har søkelys på at den didaktiske siden ved skolen avhenger av det profesjonelle lagarbeidet ved skolen. Det er verdt å merke seg at regjeringen gikk mot Ludvigsenutvalgets faglige råd om bruk av begrepet fagovergripende, da de er uenige om hva det kan signalisere. «Departementet mener bruken av begrepet «fagovergripende» signaliserer at noe ligger over eller utenfor fagene og ønsker ikke å videreføre dette begrepet» (Meld.St.28 (2015-2016), s. 42).

6.1.4 Felles verdier og prinsipper – Overordnet del av Læreplanverket 20

Overordnet del av Læreplanverket, er utarbeidet på bakgrunn av de foregående nevnte policydokumenter. Profesjon/profesjonell nevnes flest ganger, hele 16. I likhet med Stortingsmelding 28 (2015-2016), fremhever regjeringen profesjonen og det profesjonelle fellesskapet i skolen. Dybdelæring og tverrfaglighet nevnes, henholdsvis, 4 og 7 ganger. Funnene knyttet til alle tre begrep, viser at Overordnet del har som formål å instruere. Det kan leses ut fra bruken av verbene skal og må. Skolen skal gi rom for dybdelæring, skal legge til rette for tverrfaglig læring og lærerne må bruke sitt profesjonelle skjønn.

Dybdelæring er det eneste begrepet som defineres; «Dybdelæring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Profesjon/profesjonell, som sagt, defineres ikke, men utdypes med henblikk på verdisyn, ivaretagelse av den enkelte i møte med fellesskapet og dømmekraft. Tverrfaglighet knyttes til de tverrfaglige temaene og at skolen skal legge til rette for læring innenfor dem. Funnene viser en tråd mellom profesjon/profesjonell og tverrfaglighet i den forstand at grunnverdier, samfunnsansvar og fellesskap går igjen i begrepsbruken.

6.1.5 Analyse

Funn fra Policydokumentene viser at myndighetene har søkelys på profesjonen og profesjonalisering av skoleledelse og lærere. Begrepet og budskapet om at det er essensielt for utviklingen av norsk skole, gjentas ofte. Bortsett fra i Stortingsmelding 28 (2015-2016), gjøres det ikke forsøk på å definere hva det betyr. Det kan tolkes som at myndighetene antar at det foreligger en felles forståelse av hva en profesjon er og hva det vil si å være profesjonell. Det kan være et ledd i arbeidet med å institusjonalisere lærer- og skolelederprofesjonen. Molander og Terum (2019) skriver om profesjonens rolle i utforming og implementering av offentlig politikk: «Pedagogene har naturlig nok hatt læring og kvalifisering i fokus» (s. 21). De legger til at profesjonalisering ikke er en selvstendig prosess, men en prosess underordnet den funksjonelle differensieringen. Ut fra det Molander og Terum skriver og mine funn, tolker jeg som at myndighetene mener at skoleleder- og læreryrket er en profesjon på grunn av yrkets samfunnsfunksjon.

Samfunnsfunksjonen eller samfunnsoppdraget kommer til syne i policydokumentene ved at de gir anbefalinger eller direktiver for skolen. Læreplanutviklingen, jamfør kapittel 2, viser at arbeid med læreplaner har nasjonale føringer, men at kontekstualisering, forståelse og operasjonalisering er et lokalt ansvar. Policydokumentene er grunnleggende rammedokumenter for utøvelsen av skoleleder- og lærerfunksjonen. Måten begrepene dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell fremheves og brukes på der, avslører myndighetens forventninger til skolen. Dokumentene, er derfor viktige med tanke på problemstillingen, ved at de kontekstualiserer funnene fra intervjustudien.

Policydokumentene viser også at dybdelæring er et relativt nytt begrep i norsk skolesammenheng. Det defineres og fremheves som svært viktig for elevenes progresjon, men det kommer ikke tydelig fram hvordan. Det åpner, etter min mening, for mange ulike tolkninger både av selve begrepet og den praktiske bruken. Noe min intervjustudie og boken *Dybde//læring—En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (Østern et al., 2019) viser. I boken fremheves det at begrepet, slik det fremstilles i dokumentene, er basert på kognitivistisk læringsteori. Det mener forfatterne, begrenser mulighetene som kan ligge i dybdelæring. De fremmer derfor begrepets performative muligheter ved å peke på at læring skjer gjennom samhandling og at det skapes noe i møte med kunnskap som igjen kan frembringe ny kunnskap. Noe som kan sies å være en sosiokonstruktivistisk læringsteori. Lærerne i intervjustudien leter også etter muligheter. Selv om de holder seg til definisjonen fra dokumentene, opplever jeg at de er utforskende og eksperimenterende i tilnærmingen. Skoleledernes svar viser at de er opptatt av de offentlige føringene og rammene, men oppmuntrer til refleksjon og utprøving. Det kan tolkes som tillit til lærernes profesjonelle skjønn og sier noe om erfaringene med Fagfornyelsen.

Sammenlignet med dybdelæring og profesjon/profesjonell står det lite om tverrfaglighet i policydokumentene. Dette til tross for de tre tverrfaglige emnene i Overordnet del av Læreplanverket. Etter hva jeg kan erfare, vises det tydeligst i Stortingsmelding 28 (2015-2016) og i Overordnet del, hvor viktig tverrfaglighet skolen er for myndighetene. De tverrfaglige temaene, jamfør punkt 6.1.3/4, er et pålegg, disse temaene skal skolen jobbe med i «alle» fag. Hvordan er opp til hver enkelt skole, det er altså metodefrihet. Årsaken til at temaene er valgt, kan handle om NOU 2015:8`s søkelys på «Kompetanser i det 21. århundre» (s. 111). Her fremheves blant annet demokrati, bærekraft i teknologi og jobbutvikling. At temaet «Folkehelse og Livsmestring», er med, kan på den ene siden forbindes med et økt samfunnssøkelys på psykisk- og fysisk helse. På den andre siden innebærer temaet en tanke om en bærekraftig fremtid. Mennesker som har utdannelse, mestrer livet og har god helse, er viktig for å opprettholde levestandard, ivareta miljøet og utvikle arbeidsmuligheter.

6.1.6 Oppsummering

I del 6.1, har jeg redegjort for funn i policydokumentene og analysert hvordan de kan bidra til å svare på problemstillingen: *Hvordan erfarer skoleledere og lærere skolens arbeid knyttet til begrepene dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell i Fagfornyelsen?* Min analyse viser at policydokumentene bidrar til å svare på problemstillingen fordi de gir kontekst, retning og grunnlag for skolens arbeid med Fagfornyelsen. Dokumentene influerer derfor skoleledernes og lærernes erfaringer i arbeidet med Fagfornyelsen.

6.2 Funn i og analyse av intervjumaterialet

I denne delen av kapitlet presenterer, analyserer og sammenligner jeg funnene fra intervjustudien ved de to skolene. Kapitlet starter med en presentasjon av hovedfunn knyttet til lærere, mellomledere og rektorer i en tabell, før jeg går nærmere inn i funn fra hvert enkelt par. Dette er en komparativ casestudie og jeg analyserer med tanke på å finne likheter og forskjeller mellom skolene (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg vier noe oppmerksomhet til erfaringer rundt pandemien og arbeidet med Fagfornyelsen. Kapitteldelen avsluttes med konklusjon og oppsummering.

Intervjuene resulterte i et stort materiale og i forbindelse med analyseprosessen systematiserte jeg interessante poeng og opplysninger i en hovedtabell. Tabellen ble på hele 33 sider og kan derfor ikke legges ved her. Vedlegg 5, er et utdrag fra tabellen og viser hvordan jeg har jobbet med funnene.

Tabell 4.3, «Den røde tråden i intervjumaterialet», s. 35, viser at jeg har forholdt meg til materialet fra deltakerne 0, 1, 2, 4, 5 og 8. Utvalget gir en klarere rød tråd i studien, rektor-mellomleder-lærer.

6.2.1 Hovedfunn samlet sett

I tabell 6.2, er hovedfunnene fra intervjuene med rektorene, mellomlederne og lærerne fremhevet. Tabellen gir et overblikk over hva som kan sies å ha vært hovedfunnene samlet sett. I punkt 6.2.2-6.2.4 presenteres og analyseres utsagn fra lærere, mellomledere og rektorer i overensstemmelse med funnene i Tabell 6.2.

Tabell 6.2: Hovedfunn samlet sett

| HOVEDFUNN SAMLET SETT | |
|--|--|
| <p>Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fagfornyelsen, Overordnet del Nøkkelbegrepene dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell <p>Utfordringer:</p> <ul style="list-style-type: none"> Implementering av Fagfornyelsen Koronapandemi Arbeidet med/styrke det profesjonelle læringsfellesskapet | <p>REKTORER</p> <ul style="list-style-type: none"> Ønsker å ha et overordnet perspektiv - Visjonære synspunkter Ledelse av kunnskapsbedrift Rammeverk/konsept – oppnå forståelse for seg selv – deretter bidra til forståelse hos mellomledere og lærerne. Det kollektive - tillit Kritikk av skoleeier – brudd – ikke nødvendig støtte hos skoleeier |
| | <p>MELLOMLEDERE</p> <ul style="list-style-type: none"> Forankring i organisasjonen Tillitsvalgte Forankre egen forståelse og hvordan drive og lede arbeidet - translasjon Ulik takt i arbeidet Inkludering og fellesskap Medvirkning |
| | <p>LÆRERE</p> <ul style="list-style-type: none"> Arbeider mye med å gjøre læreplanmålene praktiske for elevene- Fagdidaktikk, metodikk, relasjoner – elevene Yrkesfaglærerperspektivet – pragmatisk og praktisk Lav bevissthet rundt offentlige definisjoner av nøkkelbegrep. Holder seg tett til Udirs støttemateriell «Makt fra oven», motstand og medvirkning Fagfornyelsen – plikt og reform? |

6.2.2 Det fagdidaktiske perspektivet – lærernes erfaringer

Lærerne jobber med yrkesfag, henholdsvis på elektro og helse- og oppvekstfag. Deltaker 1 og 8 har arbeidet som lærere i, henholdsvis, tre og 12 år. Hovedfunn fra intervjuene med lærerne er: (1) Konkretisering av læreplanmål for elevene. (2) Som yrkesfaglærere har det pragmatisk og praktisk syn på læring, noe som innebærer prøving, feiling, medvirkning og avsporinger. (3) De kjenner til de offentlige definisjonene av nøkkelbegrepene i min problemstilling, men viser liten bevissthet rundt dem. (4) De viser noe motstand til Fagfornyelsen, det er «enda en reform».

Begge lærerne, ytret seg noe skeptisk til Fagfornyelsen, lærernes medvirkning i forkant og implementeringen av den. Begge skoler startet innføringen med gruppearbeid på tvers av programområder. Lærerne diskuterte begrep og skrev ned hva de tenkte. Deltaker 1 kommenterte: «[G]a den jobbinga litt innleveringspreg». Ellers mente han at tilrettelegginga rundt implementeringen hadde vært god, men han ville helst bare komme i gang: «[V]i ble lei egentlig av maset». Deltaker 8 sier at det ble satt av tid til å jobbe med Fagfornyelsen, men mesteparten er i møtetida mellom klokken 15.–16.30, alle er ikke like forberedt og så går en derfra og «ble like fattig og like rik». Deltaker 8, kritiserte også utfallet av høringene om læreplanen. Hun følte ikke at de ble hørt siden målene bare ble flyttet på:

[R]istet dem sammen og lagt dem i ulike fag og for en kjempejobb det er for læreren, når det egentlige utfallet er det samme [...] sitte med alle de ordene da og kjenne at utfallet er det samme [...] det er waste of time, men vi må jo gjøre det. [...] det er makt fra oven.

(Deltaker 8)

Deltaker 1 omtalte arbeidet som å: «[T]ilfredsstillende Fagfornyelsen», noe vi må fordi det er forskriftsfestet. Deltaker 8 ser at Fagfornyelsen kan føre til forbedringer, men er uenig i premissene fordi ny læreplan førte til mye mer arbeid med kompetansemålene. Det eneste gode, er at «Tegn til tale» har kommet inn som kompetansemål. Det bør alle barne- og ungdomsarbeidere kunne. Hun anerkjenner imidlertid at en fornyelse krever endring og «endring er motstand».

Det deltaker 1 sier om nøkkelbegrepene dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell, understreker funnet om lav bevissthet til offentlige definisjoner av begrep: «Det er så teit å lære seg en definisjon man ikke skjønner selv en gang». Deltaker 8 hadde ikke mye å si om dybdelæring, annet enn at hun forbinder det med så kunne se sammenhenger i fag. Tverrfaglighet knyttes, av begge til fagsamarbeid. Deltaker 1 har lite å si om profesjon og profesjonalitet. Deltaker 8 derimot eksemplifiserer med et etisk dilemma. På HO, har det i de senere årene, kommet mange som har personlige problemer. Det er utfordrende med tanke på profesjonaliteten. HO-lærere kommer fra en kultur hvor å hjelpe og å hele, er formålet. Noen har, det deltaker 8 kaller «veldig store hjelpemuskler» og at det kan viske ut grensene for profesjonalitet: «Det er egentlig uproft å gi mer enn du egentlig kan håndtere da».

det fagdidaktiske perspektivet sier deltaker 8 at måten å jobbe sammen på, som Fagfornyelsen legger opp til, er bra: «For det gagnar jo elevene virkelig». Deltaker 1 betrakter «avsporinger» som et gode i undervisningen. Ut fra høringene i Fagfornyelsen legges det opp til mer utforskning og medvirkning og avsporinger kan derfor betraktes som ønsket metodikk. Utsagnet «[J]eg tror nok at uten Fagfornyelsen, så legger de opp til mindre moro», understreker det. Både deltaker 1 og 8, er det jeg vil kalle praktikere.

De er opptatte av det fagdidaktiske i den forstand at de har søkelys på hva som, praktisk sett, fungerer best for elevene.

6.2.3 Forankring og inkludering – mellomledernes erfaringer

Begge mellomlederne, deltaker 0, Fagleder ved Knausen Vgs. og 4, Avdelingsleder ved Fjellet Vgs., har Rektorutdanningen. Det er en nasjonal satsning som i 2009 ble startet i regi av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2020c; Aamodt et al., 2020). Den er et ledd i profesjonsutviklingen av skolen. «Lærere og skoleledere, de sentrale profesjonene i skolen, har avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte» (Meld.St.28 (2015-2016), s. 67).

Fire sentrale funn knyttet til mellomlederne er: (1) Ledere, med ansvar innen yrkesfagene, er i likhet med yrkesfaglærere, først og fremst praktikere. De vil finne løsninger som fører til læring for elevene, hvordan de kommer dit, er kontekstavhengig. (2) Møtestruktur har betydning for forankringen av utviklingsarbeid og for å skape samarbeid og medvirkning i det profesjonelle læringsfellesskapet. (3) Skolene har benyttet seg av Utdanningsdirektoratets støttemateriell, men engasjement, farten på framdrift og mangel på involvering fra skoleeier, har ført til frustrasjoner. (4) Mellomlederne kjenner de offisielle definisjonene av nøkkelbegrepene i min problemstilling, men eksemplifiserer heller enn å gi egen tolkning/oversettelse.

Denne oppgaven undersøker ledelse knyttet til translatoriske utfordringer. Deltaker 0, er ikke opptatt av at læreren står for inputen, men at læreren er en «fasilitator» som åpner for læring: «[M]an må øke tiden elevene får for å jobbe med stoffet og minske tiden man bruker til å fylle opp med stoff». I det ligger det en tanke om at eleven selv må få oversette kunnskapen og avgjøre nytten med tanke på oppgavenes formål. Læreren blir en læringspartner som veileder og reflekterer sammen med eleven. Deltaker 4 bruker begrepet translatorer på egen avdeling:

[D]et jeg ser på som veldig utfordrende er jo at vi som avdelingsledere skal liksom fungere som translatorer ut i egen avdeling, ikke sant, og det er jo veldig avgjørende for hvilken holdning lærerne våre får til i oppstarten her og nå.

(Deltaker 4)

Deltaker 4 ser på kunnskapsoverføring og tolkning som en del av en skoleleders ansvar. Hun fremhever at samarbeid med tillitsvalgte og lærere, er viktig med tanke på forankring og hun kjenner på at mellomledere står i en skvis mellom førende bestemmelser og tilrettelegging i skolens kontekst.

Begge har klare tanker om ledelse av utviklingsarbeid. Deltaker 0, vil være slik som han mener lærerne bør være, en «fasilitator» og dialogpartner som legger til rette for det profesjonelle læringsfellesskapet. Denne typen ledelse betyr å slippe en del kontroll og ha tillit til at medarbeiderne tar ansvar: «Å dytte ansvar over og så ble det jækla bra», Deltaker 4 vil drive:

[S]ånn type verdsettende ledelse, det er vel stilen min, ja, men jeg ønsker også å fremstå som veldig sånn målorientert, og jeg liker å sette ting på agendaen med tanke på Fagfornyelsen for eksempel.

(Deltaker 4)

Det er et krav om målretting og utvikling i rammeverket, men det er også viktig å ta vare på og verdsette sine medarbeidere. Det ene kan ikke overskygge det andre. «Menneskene først», sa deltaker 0.

6.2.4 Det overordnede perspektivet – rektorenes erfaringer

Begge rektorene, deltaker 2 og 5, har lang erfaring i skoleverket og offentlig forvaltning. Begge viser god innsikt i Fagfornyelses styrker og svakheter med tanke på implementering og viser tydelig forståelse av nøkkelbegrepenes definisjoner. De har et klart lederperspektiv. Hovedfunn fra studien er: (1) En tydelig rolleforståelse som innebærer å ha et overordnet perspektiv og visjonære synspunkter. (2) Begge er opptatte av at de leder en kunnskapsbedrift og at det kan være krevende med tanke på at de leder folk med høy kompetanse. (3) Tid, tempo, lederkapasitet og pandemi, er og har vært utfordrende i utviklingsarbeidet. (4) Begge er opptatte av å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet gjennom kollektive prosesser og tillit, men da, først og fremst med blick på mellomledergruppa.

Deltaker 2 fremhever hva som er viktig i rektorrollen:

[J]eg er veldig opptatt av å [...] være personlig. [...] hvis du skal få dine medarbeidere til å ta et steg fram og på en måte utvikle seg og vokse, så må de få muligheten til å ta ansvar – selv om det overordnede ansvaret ligger på mine skuldre til enhver tid. [...] alle som er her er viktig ut fra sin tildelte funksjon og rolle i skolehverdagen.

(Deltaker 2)

Deltaker 5 sier at hennes visjon er: «[N]år jeg slutter her, så skal det sitte igjen noe som har utviklet sammen med andre og som har forbedret [Fjellet Vgs.]». Utsagnene vitner om at de er klar over ansvaret en rektor har, men at de også bevisste på at det handler om å ha flere med på laget. De er opptatte av kollektive, åpne og læringsbaserte prosesser i utviklingsarbeidet. De understreker at det fordrer kunnskap om rammeverk og at det kan overføres til ledergruppa og derfra til lærerne. Det kan vise at rektorene er mer opptatt av det overordnede blikket, enn av prosessene ute på avdelingene.

For begge handler det om å styrke og videreutvikle det profesjonelle læringsfellesskapet. De trekker, i likhet med mellomlederne frem endrede møtestrukturer som viktig. Møtene skal være preget av medvirkning, erfaringsdeling og planlegging. Det skal være lov å prøve og å feile og målet er å lære og reflektere mer sammen. Deltaker 2 sa følgende om arbeidet med Fagfornyelsen: «[F]or det å forberede en organisasjon på nye fagplaner, læreplaner og Overordnet del [...] revideringer av lover og forskrifter, det krever på en måte en prosess som må gå internt i organisasjonen». En prosess basert på tillit og et helhetlig syn på organisasjonen: «Hvis du skal få ting til å fungere i en kjede, så må det fungere helhetlig, og det må ikke minst fungere fra toppen og nedover». Deltaker 5, tenker i de samme baner når hun snakker om tilrettelegging for sine mellomledere: «[S]ette av en lesedag i kalenderen [...], du trenger ikke være tilgjengelig for lærerne dine absolutt hele tida».

Deltaker 5, er mer kritisk til skoleeier enn deltaker 2, spesielt med tanke på oppfølging under pandemien. Hun ønsker seg spørsmål og støtte til arbeidet med Fagfornyelsen: «[H]vordan går det med dere nå? [...] så det er jeg kjempeskuffet over». Hun er betenkt over rollen skoleeier ikke har tatt. Det viser svekket tillit og har medført frustrasjon. Dette kan tolkes som translatoriske utfordringer begge veier. Begge roser imidlertid

Utdanningsdirektoratets arbeid forut for Fagfornyelsen og med støttemateriellet til implementeringen:

[J]eg tror at lærere i større grad enn ved tidligere reformer – jeg kaller det det, da – føler et eierskap til Fagfornyelsen fordi de har deltatt direkte, eller de har følt seg godt representert.

(Deltaker 5)

To nøkkelfunn knyttet til kollektiv tankegang kom fra deltaker 2. De sier det meste om essensen i det skolens samfunnsoppdrag: «[D]et at det er eleven som skal lære og ikke læreren som skal bli ferdig med sin læreplan» og «Som lærende organisasjon så vil vi aldri være i mål, vi må stadig utvikle oss. [...] vi blir aldri ferdige».

6.2.5 Kort om utviklingsarbeid i koronaens tid

De fleste deltakerne i intervjustudien kom inn på hvordan koronapandemien påvirket arbeidet med utvikling og Fagfornyelsen. Det er her de største forskjellene mellom skolene kommer frem. Både rektorer, mellomledere og lærere viser lignende tankegang tilknyttet arbeidet med Fagfornyelsen, men opplevelsen av pandemien var ulik. Mye på grunn av ulikt smittetrykk. Fjellet Vgs., har hatt større problemer med fravær enn Knausen Vgs. Lærerne ved Fjellet måtte jobbe hardt for å opprettholde undervisningen under utfordrende omstendigheter. Knausen greide å opprettholde, tilnærmet, vanlig drift i store deler av pandemien. Våren 2022, ble imidlertid annerledes og opptil 50% av ansatte og elever var borte i perioder.

Skolelederne i studien fant ledelse under pandemi vanskelig. Utviklingsarbeidet stoppet opp: «Utviklingsarbeid på Teams blir ikke det samme» (Deltaker 5). De følte seg utilstrekkelige, hvor mye er nok med tanke på oppfølging og tilrettelegging? De måtte velge å ikke ha kontroll og stole på at lærere og andre ansatte gjorde det de kunne for å holde skoledriften i gang. Lærerne meldte om ulikt engasjement fra elevene og merarbeid: «Engasjementet er lik null fra enkelte, der det bare er noe de må gjennom, og elevene vil være på skolen, det er tydelig, altså, de vil være på skolen» (Deltaker 1). «[F]or det å være lærer og ha doble opplegg og dobbel oppfølging, alt rundt det med sykdom og smittevern, det har jo tatt tid» (Deltaker 8).

Samtidig varslers deltakerne om at de fant nye måter å jobbe på. Den digitale skolen medførte utfordringer, men viste også at lærere og elever er fleksible og løsningsorienterte. I tillegg bød pandemien på uventet læring. Deltaker 8, var glad for ekstra læringsmuligheter for elevene på Barne- og ungdomsfag: «[D]e lærte masse [...] om Norge i pandemi og arbeid med barn. Så det var jo, det var lærerikt for elevene det». Det viste seg at barnehager og trengte de ekstra hendene elevene kunne tilby og ønsket dem hjertelig velkommen til praksis.

6.2.6 Konklusjon og oppsummering

I punkt 6.2 har jeg redegjort for og analysert hovedfunn fra intervjumaterialet.

Rektorene er opptatte av å være rollemodeller ved å invitere til diskusjon og medvirkning i leder- og lærergruppa. Dette knytter de begge til tillit. Jeg tolker det som et ønske om at det skal ha en synergieffekt på elevmedvirkning. De er også opptatte av å formidle tanker og kunnskap om videregående skole og ha et overordnet perspektiv på utviklingsarbeid.

Mellomlederne fremstår som relasjonsbyggere og praktikere. De arrangerer utviklingsmøter på individ- og gruppenivå med sine lærere hvor de i fellesskap finner frem til løsninger som kan fungere for skolens kontekst. De vil være «hands on», men ikke alene og det er lov å gjøre feil så lenge de deles og gruppa kan lære av dem.

Lærernes hovedfokus er elevene og det fagdidaktiske. De vil tilrettelegge Fagfornyelsen til det beste for elevene. De har et operasjonaliseringssøkelys på Fagfornyelsen. De viser frustrasjon over mye arbeid med konkretisering av kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Det kan også spores irritasjon i forbindelse med lærergruppearbeid knyttet til implementeringen av Fagfornyelsen. De ser imidlertid verdien av samarbeid og felles refleksjon.

Pandemien forsinket utviklingsarbeidet, men viste også fleksibilitet og endringskapasitet. Begge skoler fant fram til funksjonelle løsninger i en utfordrende situasjon. Det bidro også til læring i «nye» rom og forbedrede møtestrukturer.

6.3 Konklusjon og oppsummering av funn og analyse

Funnene i og analysen av både policydokument og intervjustudie, kan bidra til å svare på problemstillingen: *Hvordan erfarer skoleledere og lærere skolens arbeid knyttet til begrepene dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell i Fagfornyelsen?* Funn og analyse viser mange likheter og noen forskjeller mellom skolene. Størrelsen på skolen og forarbeid med Fagfornyelsen, hadde innvirkning på hvordan de håndterte og erfarte utfordringene med implementering av Fagfornyelsen, koronapandemien og arbeidet med det profesjonelle læringsfellesskapet.

Utfordringene under arbeidet med Fagfornyelsen, kan se ut til å handle om å finne felles grunn på bakgrunn av offentlige føringer. Deltaker 8 snakket om «den tunge skuta» Fjellet Vgs. Metaforen viser til ei svær skute med et heterogent mannskap som drar i ulike retninger når det gjelder engasjement, tidsbruk, samarbeidsvilje og forståelse av rammedokument. Ved en liten skole kan mannskapet være like heterogent, men funnene indikerer at det kan være enklere å komme frem til felles retning fordi det er færre mennesker med tettere relasjoner involvert.

Funnene peker på at begge skoler erfarer translatoriske utfordringer knyttet til policydokumentene. Lærer erfaringene viser til definisjoner de egentlig ikke skjønner, det er for mange ord og det er deres oppgave å veilede elevene slik at de mestrer, medvirker og opplever læring. Deltaker 4, snakket om å være translatør på egen avdeling og hvor avgjørende det er for holdningen lærerne deres får i oppstarten av et utviklingsarbeid.

Totalt sett viser funnene at policydokumentene har betydning for arbeidet med Fagfornyelsen ved at de er førende for prosessen. Dokumentene har også skapt usikkerhet og motstand. Funnene fra intervjustudien, viser at motstand er mer utbredt blant lærere enn skoleledere. Det kunne vært interessant å innhente skoleeiers og elevenes perspektiv, men det er det ikke rom for i denne studien.

7 Drøfting

I kapittel 7, drøfter jeg funn og analyse i henhold til oppgavens teorigrunnlag, jamfør kapittel 2, 3 og 6. Drøftingen bidrar til å svare på problemstillingen: *Hvordan erfarer skoleledere og lærere skolens arbeid knyttet til begrepene dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell i Fagfornyelsen?*

For å beholde tråden fra kapittel 6, «Funn og analyse», starter jeg også her med policydokumentene. Jeg gjør en kort drøfting av deres betydning for arbeidet med Fagfornyelsen knyttet til funn om læreplanen i intervjustudien (jamfør kapittel 1 og 6). Hovedfunnene fra intervjustudien drøftes med hensyn til teori om translatoriske utfordringer, translatørkompetanse, arbeidet med det profesjonelle læringsfelleskapet basert på erfaring og ledelse av utviklingsarbeid. Til slutt reflekterer jeg over det komparative og yrkesfaglige aspektet ved studien før oppsummering.

7.1 Policydokumentenes betydning for arbeidet med Fagfornyelsen

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt konteksten for tre begrep i policydokumentene: *Dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell*. Jeg anser disse begrepene for å være nøkkelbegreper fordi de representerer prinsipper knyttet til verdier, ledelse, didaktikk og skolen som organisasjon. Denne drøftingen omhandler premisset for skoleledernes og lærernes erfaringer og bidrar dermed til å svare på problemstillingen.

7.1.1 Fagfornyelsen som reform, styringsverktøy og mulighet

Skolen har et kontraktsforhold med samfunnet som samfunnets representanter i Regjering og Storting, legitimerer gjennom læreplan- og utdanningsreformer. Berit Karseth skriver i «Læreplanen som kunnskaps- og kulturbærer i dagens utdannings- og samfunnskontekst» (2019): «Våre nasjonale læreplaner har blitt beskrevet som bærere av samfunnets forventninger til skolen (samfunnets dannelsesideal)» (s.73). Læreplanene og utdanningsreformene, kan følgelig sies å være et sentralt middel i statens styring av skolen (ibid.). Policydokumentene NOU 2014:7, NOU2015:8 og Stortingsmelding 28 (2015-2016), er kunnskapsgrunnlaget for Fagfornyelsen og støttemateriellet til implementeringen. Dokumentene vitner både om endrings- og styringsvilje fra myndighetenes side.

Skolelederes og læreres erfaringer med Fagfornyelsen kan ses i et større erfaringsperspektiv forbundet med historien om læreplan- og utdanningsreformer i skolen, jamfør kapittel 2, punkt 2.1. Fagfornyelsen ble ikke annonsert som en reform, men en justering. Endringene som ligger i den, kan likevel sies å medføre reformprosesser mot spesifikke resultater (Karseth, 2019). Deltaker 8, lærer ved Fjellet Vgs, reflekterte over reform versus justering i tilknytning til lærernes økte arbeidsmengde i forbindelse med tilrettelegging og tolkning av kompetansemål (jamfør Tabell 6.2 «Hovedfunn samlet sett», s. 51: «[S]å er det jo ikke en reform, det er en fornyelse». Det kan tyde på at Fagfornyelsen oppfattes som en reform. Hvis utsagnet er

representativt for lærere, kan det tyde på at «justeringen/reformen», ikke ble innrammet godt nok.

«Å ramme inn betyr at du forsøker å skape et felles utgangspunkt for samtalen, møtet, kurset eller undervisningen» (Irgens, 2015, s. 130). Hvis Fagfornyelsen ikke ble rammet inn som en reform i utgangspunktet, men oppfattes som det, kan det kalles svak innramming⁶. Svak innramming kan gi grunnlag for tolkningsmuligheter og økt kontroll over innholdet som presenteres (Bernstein, 2003). Som en følge kan det ha ført til at både skoleledere og lærere ble usikre på hva som ble forventet fra staten, men klarte ikke å utnytte eller se mulighetene i tolkningsrommet. Ved usikkerhet, kan det kjennes tryggere å «gjøre som vi alltid har gjort». Slik FAFO`s sluttrapport for evalueringen av det statlige utviklingsprogrammet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» (Blossing et al., 2010) melder. Et hovedfunn i prosjektet var at selv med økt støtte fra eksterne kompetansemiljø til skolene, har det, i liten grad, ført til endringer i klasserommet. Mine funn kan tyde på at det fremdeles er slik, til tross for flere evalueringer og prosjekter tilknyttet Kunnskapsløftet 06 (Blossing et al., 2010; Dale et al., 2011; Aasen et al., 2012).

På den annen side, Deltaker 3⁷, lærer ved Knausen Vgs, snakket om lærernes handlingsrom. Da refererte hun ikke til rammeverk og retningslinjer, men til mulighetsrommet hvor valgfriheten øker sjansen for å skape sin egen arbeidshverdag. Hun liker også at Fagfornyelsen gir adgang til individuelle tilpasninger basert på elevmedvirkning og at «læreplaner ikke lenger legger opp til at du må lese akkurat de ti forfatterne». Det kan tyde på at hun er glad for at innholdsbaserte læreplaner er ute og at hun ser muligheter i en kompetansebasert læreplan.

Det kan anses som sterk innramming og gi mindre rom for tolkning og innflytelse (Bernstein, 2003) at Fagfornyelsen kom med et sett retningslinjer for utvikling av kompetansemål og implementering (Kunnskapsdepartementet, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b, 2020b, 2022c). Utdanningsdirektoratet begrunnet også årsaken til nye læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2021). Prosessen virker grundig med tanke på omfanget. Deltaker 8, virket imidlertid å mene at det var en skinnprosess: «[S]ynes prosessen med å være med på høringsuttalelsene, mål og sånn, det synes jeg var helt håpløst. Det ble altså ikke hørt». Under punkt 7.2, om mottak, drøfter jeg kort oppfatningen av skinnprosess.

Dette kan virke som svak og sterk innramming på samme tid, et paradoks. Bachman og Sivesind (2012), skriver om den paradoksale styringslogikken som ligger implisitt i Kunnskapsløftet. Mål skal formuleres diffust nok til at hver enkelt skole kan tolke og føle eierskap, deretter skal de implementeres, men også kunne kontrolleres og evalueres sentralt. For at utforskning, lokal tilpasning, endring og utvikling skal finne sted, må «sentrale direktiver tones ned» (ibid., s.250). På den andre siden, har staten styrket tilsynsaktiviteten gjennom Statsforvaltningens tilsyn, offentliggjøring av elevresultat og nasjonale prøver. I tillegg har læreplanene status som forskrift, hvilket forsterker dem som styringsredskap (Ryssevik, 2018). Funnt fra intervjustudien viser ikke at deltakerne har en tydelig forståelse av disse mekanismene. Det kan bero på spørsmålene jeg stilte, men også svak bevissthet rundt reform- og læreplanutvikling. Det studien viser, er at

⁶ Svak og sterk innramming er begreper fra den britiske sosiologen Basil Bernstein (Bernstein, 2003)

⁷ Deltaker 3, er ikke oppgitt i tabell 4.3, men jamfør punkt 4.2, ikke utelukket.

skolelederne (rektorene og mellomlederne), er opptatte av de offentlige direktivene og føler et stort ansvar for å etterleve dem, jamfør kapittel 6, punkt 6.2.4. På den måten, kan en ikke si at «det diffuse», nødvendigvis, oppfattes som et mulighetsrom.

Reformer er styringsverktøy fordi de legger opp til system- og organisatoriske endringer. Røvik kaller dette «Ytre reformer». Det som skjer lokalt, ved hver enkelt skole og handler om didaktikk, det vil si omlegginger i undervisningens mål, innhold og metoder, benevner han «Indre reformer» (Røvik, 2015, s. 16). Ut fra min drøfting kan Fagfornyelsen kalles en reform. Den forutsetter både ytre og indre reformer, noe funnene i policydokumentene og intervjustudien viser. Den er styrende for skolevirksomheten og har påvirket intervjudeltakernes erfaringer i arbeidet med Fagfornyelsen.

7.1.2 Oppsummering

I punkt 7.1.1 har jeg drøftet policydokumentenes betydning for arbeidet med fagfornyelsen. Drøftingen viser at dokumentene var essensielle i utviklingen av Fagfornyelsen som reform, styringsverktøy og mulighet. På den andre siden er det usikkert om Fagfornyelsen vil ha den store innvirkningen på praksisen i skolene og klasserommet. Deltaker 4, Avdelingsleder ved Fjellet Vgs, sa: [P]å hvilket tidspunkt skal vi involvere elevene i det? [...] Fordi det er jo de vi egentlig kan måle oss på, at de merker at vi har gjort noe annerledes fra i fjor». Fremtidige evalueringer vil vise om sterkere søkelys på blant annet samarbeid, utforskning, medvirkning, profesjonalisering og danning, har en innvirkning på praksis i klasserommet. Om Kunnskapsløftet (06 og 20), virkelig er et skifte eller om vi fortsetter «slik vi alltid har gjort»?

7.2 Translatoriske utfordringer og læring

Intervjustudien viser funn som tyder på utfordringer med å forstå, formidle ideer og begrep samt mottak av disse. Funn og teoretisk grunnlag (jamfør kapittel 3 og 6), drøftes her med henblikk på translatoriske utfordringer, overføring av kunnskap og hvordan mottak av kunnskap kan føre til motstand og hva det kan gjøre med en organisasjon. Dernest drøfter jeg translasjonskompetanse og til slutt hvordan det profesjonelle læringsfellesskapet kan styrkes og utvikles ved erfaringsdeling. Dette bidrar til å sette problemstillingen inn i en teoretisk og utviklingsmessig kontekst hvor intervjudeltakernes erfaringer kan bidra med ny eller utvidet kunnskap om det profesjonelle læringsfellesskapet.

7.2.1 Translatoriske utfordringer under innføringen av Fagfornyelsen

Som vist i punkt 7.1, policydokumenter og læreplaner er styringsverktøy som influerer skolens ledelse, arbeid og praksis. Hvordan disse tolkes, forstås og implementeres er et lokalt ansvar som fordrer kunnskap om dokumentene og evne til å overføre og oversette den kunnskapen inn i organisasjonen. I tillegg besitter organisasjonen et eller flere sett med erfaringer som gir nye dimensjoner til translasjonen av begrep og ideer i dokumentene (Røvik, 2021; Sahlin & Wedlin, 2012; Wedlin & Sahlin, 2017). Jeg har, jamfør kapittel 3, punkt 3.1.2, forholdt meg til den skandinaviske neoinstitusjonalismen fordi den retter seg mot mottakssiden av ideer og hva den «gjør» med disse (Røvik, 2021). Intervjustudien, berører mottakssiden av ideene og reformene. I denne delen drøfter jeg funn knyttet til translasjon opp mot teori om emnet.

Deltaker 4, Avdelingslederen ved Fjellet Vgs, var den eneste av deltakerne som brukte formuleringen «translatør på egen avdeling», men alle var opptatt av hvordan de, ut fra sin rolle, skulle få formidlet hensikt og formål med Fagfornyelsen. Deltaker 4 tenkte på hvordan hennes og lederteamets translasjon av Fagfornyelsen, påvirket holdningene til lærerne med tanke på forankring, oppstart og arbeid med Fagfornyelsen. Røviks (2021) pragmatiske tolkning av etterspørsel, mottak og overføring av ideer kan bidra til å forklare deltakerens utfordring. En pragmatisk posisjon vil si å ha blick for at etterspørsel bygger på en kompleks dobbel logikk, der etterspøreren oppfatter seg selv som et rasjonelt menneske som vil løse virkelige utfordringer i organisasjonen. Samtidig må en være klar over at den personen også kan være motivert og influert av bestemte ideer, ideologier og politiske føringer.

Ut fra det Deltaker 4, sier, hun vil løse den/de virkelige og reelle utfordring(en)e ved innføringen av Fagfornyelsen på best mulig måte. Samtidig kan en ikke se bort fra at lederen er farget av bestemte ideer knyttet både til erfaring, egeninteresse, kunnskap, trender og politiske føringer. En kan si at alle som er involvert i overføring og translasjon av ideer, er deltakere i en, bevisst og ubevisst, kompleks prosess gjennom aktiviteter og relasjoner både i og utenfor organisasjonen (Wedlin & Sahlin, 2017).

Ideelt sett, kan en tenke seg en innføringsprosess hvor ide, formål og eksekusjon foregår i en rett linje. I virkeligheten kan linjen beskrives som en spiral med sidespor og avstikkere som ingen finner opprinnelsen til. Å finne opprinnelsen, mener Wedlin og Sahlin er en fåfengt og umulig ide, da prosessen er tilsørt av for mange påvirkninger (2017). En annen måte å se prosessen på, kan beskrives som lojalitet til egen organisasjons overlevelse. Dette i tråd med Meyer og Rowans (1977) syn på organisasjonens symbol- og mytemakt og at den fortellingen er såpass sterk at den har innvirkning på hvordan og hvorfor vi gjør det vi gjør for å beskytte og opprettholde egen organisasjon (jmfør punkt 3.1.2). Deltaker 1, Lærer ved Knausen Vgs, snakket om å «tilfredsstille fagfornyelsen». Det kan leses som en bekreftelse på kraften i organisasjonens fortelling og som en «skinnprosess» i likhet med læreren fra Fjellet Vgs, (Deltaker 8) sin holdning til høringsprosessene (jmfør kapittel 6, punkt 6.2.2). På den annen side, ingen av lærerdeltakerne meldte at de er direkte motstandere av Fagfornyelsen. De er heller motiverte til å utvikle egen og skolens praksis. Det kan sies å være i tråd med Røviks *pragmatiske institusjonalisme*, (jmfør kapittel 3, punkt 3.1.2), ved at bildet er tvetydig og preget både av individuelle og felles erfaringer.

Mottakerne av Fagfornyelsen er skoleeiere, skoleledere, lærere og elever. Skoleeiere og elever, er ikke en del av denne studien. Funn fra min studie, viser at skoleledere er lojale til retningslinjene fra myndighetene, men de diskuterer og reflekterer sammen både i leder- og lærergruppa. Skolelederne kan være kritiske og ser at prosessen vil ta tid (jmfør kapittel 6, punkt 6.2.4.). Funn fra lærerintervjuene bidrar til det tvetydige perspektivet på arbeidet med Fagfornyelsen. Deltaker 8, hadde tre uttalelser som kan vise det: (1) Høringsprosessene. (2) «Det blir litt sånn makt tredd nedover hodet. [...], det er makt fra oven». (3) Hun skjønner den andre sida (myndigheter og skoleledelse), men avslører samtidig usikkerhet og, kanskje, sviktende tillit til myndighetene eller skoleledelsen: «[D]et er alle de her fine ordene, det skal være medvirkning, vi har vært gjennom sånne prosesser, hvor reelt er det da, er det egentlig makt?»

Deltaker 8`s «mistro», kan sies å være basert på erfaring. Lærerne har vært gjennom sånne prosesser før, underforstått, «det har ikke kommet så mye ut av det». Irgens (2015), mener at svekket tillit skaper usikkerhet og det er uforutsigbart. Knyttet til

Argyris teori om enkelkretslæring (ibid.), kan usikkerheten føre at vi forholder oss til det vi kjenner og gjør det vi alltid har gjort fordi det føles trygt⁸. Dobbelkretslæring kan, på den annen side, føre til utforskning av fenomenet og således føre til mer læring, kunnskap og utvikling. Flere deltakere antyder imidlertid at det er begrenset med tid og en kontinuerlig prosess med å stille spørsmål til alt som må gjøres, er tidkrevende.

Hvis mine funn fra intervjustudien har avslørt en vedvarende mistillit på bakgrunn av tidligere erfaringer med reformprosesser, kan motstanden forstås. Da er, kanskje, letteste utvei «å tilfredsstillende Fagfornyelsen» ved å gjennomføre en «skinnprosess» og opprettholde fortellingen om organisasjonen (Meyer & Rowan, 1977). Det kan forbindes med hyklersk måte å overleve på fordi vi stilles ovenfor motsetningsfylte krav (Irgens, 2015). Det er, etter min mening, ingenting i studien som viser at deltakerne på noen måte «hykler» bevisst. Det kan heller handle om manglende translatørkompetanse. Røvik identifiserer det som en avgjørende faktor i å lykkes med organisasjonstransformasjoner og utviklingsarbeid (Røvik, 2021). Han skriver: «Mye tyder på at organisasjoners kapasitet og kompetanse til å oversette ideer blir en stadig viktigere strategisk ressurs for å lykkes med kunnskapsoverføring» (s. 324). Det bringer meg over til neste punkt, hvor translasjonskompetanse drøftes.

7.2.2 Translasjonskompetanse i arbeidet med Fagfornyelsen

Røvik (2021) skriver om hva som trengs for å være en god translatør: «For å duge må en person være i stand til å kombinere flere dyder, hvorav de viktigste var kunnskap, mot, tålmodighet og styrke» (s. 325). Uttalelsen kan gjelde både skoleledere og lærere. Det kan tolkes som om skoleledere og lærere bør være idealer som kan imiteres. «Imitation is an active process [...] a performative process. [...] This points to the importance of understanding how ideas are translated, shaped and changed through processes of imitation» (Wedlin & Sahlin, 2017, s. 108). På den ene siden kan det leses som om vi trenger noen å etterligne, en som har forstått og kan fylle på kunnskap. På den annen side, ut fra hvor mange runder en ide går gjennom før den når «målet», krever en ide, en suksessfull implementering av en reform, kontekstualisering (Røvik, 2021).

Det er kontekstualiseringen, slik jeg forstår Wedlin og Sahlin og Røvik, som er avgjørende for at imitasjon skal fungere som et aktivt konsept. En ide må aktivt oversettes til konkrete, lokale versjoner for å kunne nyttiggjøres (Røvik, 2021). Det kan forstås som en translatorisk utfordring fordi dårlig oversettelsesarbeid kan handle om mangler ved implementeringen av en ide i organisasjonen (ibid.). Det deltaker 4 kalte forankring, kan oppfattes som å kontekstualisere Fagfornyelsen i organisasjonen. Et spørsmål en kan stille til denne prosessen, er hvor frie er vi egentlig til å oversette og kontekstualisere i tilknytning til Fagfornyelsen?

Fagfornyelsen og Overordnet del, er forankret i lov og forskrift og kommer med et sett retningslinjer. I tillegg kontrollerer og etterprøver Staten implementeringen gjennom krav til dokumentasjon. Det kan bety at rammeverket gir begrensede muligheter til tolkning og vi «tvinges» til å imitere eller reproducere eksisterende tolkninger (Røvik, 2021). I Overordnet del står det: «Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Begrepet skjønn innebærer vurdering og er en tillatelse som lovgiver har gitt

⁸ Jeg forstår ikke enkelkretslæring som bare knyttet til usikkerhet og «å gjøre som før», men også til læring om, f.eks., rutiner som bidrar til å lette arbeidsprosesser. Enkelkretslæring, er ikke verdiløs læring.

(Jusleksikon, 2017). Hvis vi kobler det med Bachman og Sivesinds uttalelse om den paradoksale styringslogikken Kunnskapsløftet, punkt 7.1.1, er friheten til å oversette, tolke eller kontekstualisere, begrenset. Resultatet kan bli forvirring og spørsmål etter «fasit». I likhet med det Andreassen (2015), skriver i «Lokale læreplaner – Kunnskapsmonopol eller kompetansemeny?» om inkonsistensen mellom læreplanverk og hans skoles lokalt utformede læreplan. Der målformuleringene i nasjonal læreplan er åpne, ble den lokale lukket. Skolen ble utnevnt til demonstrasjonsskole av Utdanningsdirektoratet og dermed oppfattet som et signal for arbeidet med Kunnskapsløftet.

Signaler kan sies å være viktige i arbeidet med Fagfornyelsen. Noe funn fra intervjustudien også viser, spesielt med hensyn til skolenes bruk av Utdanningsdirektoratets veiledninger og støttepakker. En «god translatør», jamfør Røviks definisjon, er klar over inkonsistenser og tvetydigheter i ideen(e), planene og reformene. Kunnskap om læreplanutvikling, forskning på området og evne til å omsette det i et profesjonelt lærende fellesskap, kan være viktige faktorer i arbeidet med Fagfornyelsen.

7.2.3 Erfaringsdeling og det profesjonelle læringsfellesskapet

Et nøkkelutsagn fra intervjustudien kom fra Deltaker 2, Rektor ved Knausen Vgs: «Som lærende organisasjon så vil vi aldri være i mål, vi må til stadighet utvikle oss. For de som er blant oss, både ansatte og elever». Det deltakeren her sier, er i tråd med Kolbs perspektiv på livslang læring, Wengers konsept «community of practice», DuFour og Marzanos tanker om at det profesjonelle læringsfellesskapet er en pågående prosess og Stolls søkelys at samarbeidene aktiviteter og relasjoner mellom lærere og skoleledere (jamfør kapittel 3, punkt 3.1.1). Gjennom utdanning, kurs og møter tilegner vi oss verdifull kunnskap. Problemet, ifølge Ertsås og Irgens (2014), er at dette sjelden kommer fellesskapet til del. Det er først når det er delt at læringen kan bli en del av skolens kollektive hukommelse. Hvis ny kunnskap skal deles kreves det en ny, sosial transformasjonsprosess, det vil si en læringsprosess der felles erfaringer omformes til felles kunnskap (Ertsås og Irgens 2014). Wenger (2011), skriver at et «community of practice are practitioners» som utvikler et repertoar av ressurser (s. 2).

Dette skjer i skolens møtetid under, for eksempel, seksjonsmøter, lærerlagsmøter og fellesmøter⁹. Fjellet Vgs hadde innført en ny møtearena de kaller «Referansegruppe». Gruppas oppgave er å reflektere over forslag til opplegg, utforske begreper og teste ut for deretter å dele med andre ansatte. Opprettelsen vitner, på en side, om vilje til eksperimentering og utforskning. På den annen side har ikke gruppa kunnet ha flere enn to møter på grunn av pandemien. Gruppa virker også noe svakt forankret og stor. For det første ved at læreren fra Fjellet Vgs (Deltaker 8), mente at mange kom uforberedt og de var usikre på hva som var formålet. For det andre, med tanke på gruppas størrelse, «alle», i tråd med den nordiske samarbeidsmodellen, skal med, fra tillitsvalgte til ledere til lærere.

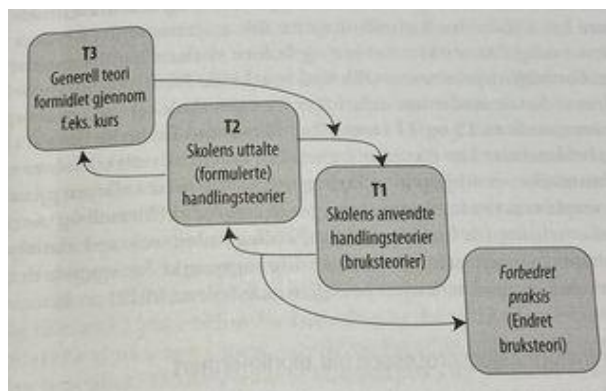
Møtetida lagt til klokken 15.00-16.30 ved Fjellet Vgs. På slutten av arbeidsdagen etter, for noen, åtte undervisningstimer. Louise Stoll adresserer denne problematikken i «Creating capacity for learning: Are we there yet? » (2020): «Collaboration sometimes

⁹ Seksjonsmøter, lærere fra en fagseksjon møtes angående metoder, vurderingspraksis og fagspesifikke spørsmål. Lærerlagsmøter, faglærere knyttet til en klasse har møte for å diskutere elever. Fellesmøter, er enten for hele personalet på skolen eller hele pedagogstaben.

feel mandated – or feels as if it is – making it repelling rather than compelling» (s. 423). Ifølge funnene mine er ikke lærere motstandere av pedagogiske møter, de vil gjerne ha mer, men tiden er for knapp, tidspunktet er ugunstig og det er ulik grad av engasjement og forberedelse. Deltaker 8 kalte det «det raske skoletoget». Skoleåret går fort og mye skal inn av administrasjon, vurderinger, tilrettelegginger, undervisningsopplegg og elev-, fag-, foresatte- og medarbeidersamtaler. Det som blir saldert er eget og gruppas behov for oppdatering og læring, «mange» har mer enn nok med å henge på toget.

Teorigrunnlaget og funn fra intervjustudien er samstemt. Erfaringsdeling, refleksjon, translatorkompetanse og tilegnelse av kunnskap i fellesskap, er essensielt for organisasjonsutvikling. Begge skoler avsetter faste møtetider til å utvikle og styrke det profesjonelle læringsfellesskapet. Prosessene i møtene, er utfordrende. «Alle» vet hva de vil ha, men å finne veien, kan beskrives som vanskelig. Ertsås og Irgens (2014), påpeker at de skolene som lykkes best med transformasjonsprosesser, er de som har metodikk og tar strukturelle grep for å skape tid og rom. Det vil si et systematisk samarbeid med arbeidsformer som observasjon, refleksjon, oppfølging, erfaringsdeling og «lesson study». Funn fra intervjustudien viser utvikling og endrings-/transformasjonsvilje. Skolene arbeider med å finne metodikk for sin lokale kontekst. Introduksjon av Røviks pragmatiske institusjonalisme, jamfør kapittel 3, punkt 3.1.2., kan gi bedre forståelse av de prosessene som pågår. Den gir plass til tvetydigheten i tolkninger, empiri og utforskning gjennom prøving og feiling.

Ertsås og Irgens (2014) modell for å forstå transformasjon ved hjelp av handlingsteorier, skildrer en bruksteori ved hjelp av T1, T2, T3¹⁰. Kartlegging og erfaringsdeling, er en stor del av metodikken.



Figur 7.1: «Teoretisering for å forbedre praksis» (Ertsås og Irgens, 2014, s. 175)

Kartleggingen består i å få oversikt over generell teorikunnskap (T3). Hvilke handlingsteorier er uttalt, hva sier vi at vi gjør (T2) og hva egentlig gjør (T1). Poenget er at ved å kartlegge gjennom felles erfaringsdeling og koble T1, T2 og T3 sammen, kan føre til forbedret/endret praksis.

«T-teorien» gir ikke svar på hvordan det kan legges til rette for felles refleksjon, erfaringsdeling, strukturelle endringer med tanke på tid og rom, arbeidsmetodikker og hvordan generell teori kan trekkes inn for å unngå at refleksjonen begrenses til det vi allerede har kunnskap om (ibid.). Ut fra funnene, det er kanskje det både lærere og ledere etterspør mest, hvordan utvikler vi oss på best mulig måte? Alle lederne i studien

¹⁰ T=Teori

har enten Rektorutdanningen eller Master i skoleledelse, alle kjenner teoriene, men i praksis, i møte med sine medarbeidere støter de på vanskeligheter. Jeg argumenterer for at økt translatørkompetanse kan være en vei å gå. Det kan settes i sammenheng med Donald Schöns uttrykk «professional artistry» (Irgens, 2015, s. 39). Innholdet kan forkortes til: Har du tilstrekkelig kunnskap og leser omgivelsene dine godt nok, er du fri til å agere på best mulig måte i enhver kontekst. Det setter store krav til ledelsespraksisen hos både ledere og lærere. Med tanke på rammeverk, tidsspørsmålet og andre krav, kan det bli «repelling rather than compelling» (Stoll, 2020).

7.2.4 Oppsummering

Denne masteroppgaven er ikke ute etter å finne verktøy, men å sette erfaringer og opplevelser fra arbeidet med Fagfornyelsen inn i en videre teoretisk kontekst for skoleledere og lærere. Kanskje kan den bidra til mer kunnskap om mekanismene som skolen påvirkes av? Vi vil ikke være som Agatha Christies «blinde mus» i møte med trender, reformer og ideer, men pragmatiske, informerte og kunnskapsrike, slik at vi overfører og oversetter til det beste for skoleledere, lærere og elever.

Under punkt 7.2, har jeg, på bakgrunn av funn fra studien og i lys av teori, drøftet hvordan translatoriske utfordringer, translasjonskompetanse og erfaringsdeling kan føre til utvikling og styrking av det profesjonelle læringsfellesskapet.

7.3 Ledelse av utviklingsarbeid

Funn fra policydokumentene viser økt søkelys på profesjonaliseringen av leder- og lærerrollen. Det kan ses som en endring fra tidligere læreplanreformer. Søkelyset på profesjon og profesjonalisering kan innebære en endring fra hierarkisk- til distribuert ledelsesstruktur. Ledergruppene, ved begge skoler, har møter en gang i uka hvor de tar opp utviklingsprosjekt, personal- og elevsaker, kurs og økonomi. Her informeres rektor om tilstand og utvikling på de enkelte avdelinger, det planlegges fremover og legges strategier. Blant annet for utvikling/styrking av det profesjonelle læringsfellesskapet.

Policydokumentene, er offisielle og formelle utdanningspolitiske budskap som skal tolkes i en lokal kontekst. Det forutsetter en desentralisert beslutningsmyndighet til det operative nivået, skolen (Prøitz et al., 2019). Ledelse av skole, er hjemlet i Opplæringslovens §9-1, «Leiing». Deltaker 5, Rektor ved Fjellet Vgs, sa hun opplevde «strek i laget» med tanke på motivasjon for implementeringen av Fagfornyelsen. Hun skildret ulik evne til å tenke prosess både i lærer- og ledergruppa. Kunnskap om å drive utviklingsarbeid er ulikt fordelt: «Det [...] forplikter egentlig meg, da, til å planlegge, sammen med den koordinatoren, gode møter som [...] «lærende» for ledergruppa». Det viser, for det første, at hun tar ansvar i tråd med stilling og rolle. På den andre siden viser det noe oppgitthet over at alle ikke tar like mye ansvar eller del i utviklingsarbeidet. Samtidig sier hun at det viktigste er ikke farten på utviklingsprosessen, men at alle er med. Med tanke på uttalelsen fra deltaker 5, argumenterer denne masteroppgaven, jamfør kapittel 3, punkt 3.2, for en praktisk og pragmatisk tilnærming til ledelse.

Transformasjonsledelse forutsetter en leder som kan inspirere og være et «glitrende» eksempel for sine ansatte. På den ene siden kan det tolkes som at LEDEREN, er den avgjørende skikkelsen i organisasjonen. Han eller hun er motivatoren, kunnskapsreservoaret og er i tillegg empatisk og handlekraftig. På den andre siden harmonerer ikke dette nødvendigvis med den nordiske modellen for samarbeid (Irgens,

2017, 2018). Irgens understreker betydningen av å forstå nasjonal kultur og lokal kontekst som avgjørende for lederarbeid. Den nordiske modellen kjennetegnes ved demokrati. På bakgrunn av funnene fra intervjustudien, arbeider deltakerne innenfor en samarbeidskultur hvor forankring, medvirkning og fellesskap er viktig. Frustrasjon kan likevel forstås fordi demokrati tar tid, er omstendelig og kan medføre fare for konfliktskyhet. Likevel fører modellen til økt lojalitet, bedre samarbeid, koordinering av arbeid og kommunikasjon (Irgens, 2017). Den nordiske modellen kan sies å være i tråd med konseptet distribuert ledelse. Abrahamsen (2017) skriver om at en distribuert praksis karakteriseres ved at flere enn rektor utøver ledelse, ledelse er ikke avhengig av hva en person gjør eller sier, men av samhandlingen mennesker imellom.

Funn fra intervjuene med både mellomledere og rektorer, viser at tillit er viktig. Rektorene, Deltaker 2 og 5, snakket om «tillitsbasert ledelse», om kapasitet til ledelse og at mellomledere fikk bruke tid på læring, forberedelse og planlegging. Mellomlederne, Deltaker 0 og 4, snakket om å overlate mye til lærerne med tanke på utvikling og møteledelse. Fra ledernes ståsted handlet dette om å fordele ansvar, i den forstand at lærere også er ledere på sitt område i tråd med et distribuert syn på ledelse. Distribuert ledelse handler ikke, slik jeg forstår det, om å fordele oppgaver, men om å utvikle medarbeideres evne til ledelse. Det oppleves som tillit, noe lærerdeltakerne 1 og 8 bekrefter. Abrahamsen (2017) understreker dette synet: «De må få autonomi nok til å være ansvarlige ledere, noe som betyr at rektor må «trekke seg tilbake» (s. 203). Det bekreftes også av Rektor ved Fjellet Vgs (Deltaker 5) når hun sier: «Vi er kanskje oppdratt i en tradisjon der hvor vi tror at vi som ledere skal ha svaret på alt [...] Vi kan bare glemme å spille den lederrollen».

7.4 Det komparative og yrkesfaglige aspektet ved intervjustudien

Min studie er en komparativ casestudie mellom en liten og en stor skole. I denne delen reflekterer jeg over det komparative og yrkesfaglige aspektet ved studien. Dette for å kontekstualisere problemstillingen nærmere.

Det funnene viser, er at lederne ved Knausen og Fjellet Vgs har kunnskap om policydokumentenes ledelsessyn og organisasjon- og utviklingsarbeid. Det er likevel ikke tilstrekkelig for at utviklingsprosesser går smertefritt. Det oppleves som utfordrende og funnene sannsynliggjør at utfordringene er større ved Fjellet enn ved Knausen. Kulturen ved Knausen beskrives som nær, det er lett å få tak i folk (ledelse og lærere) og forholdene er tette. Fjellet er ti ganger større enn Knausen, det er større avstand mellom avdelinger og det tverrfaglige samarbeidet de la opp til ved oppstarten av Fagfornyelsen, er vanskelig å opprettholde i hverdagen.

At utfordringene ved oppfølging av bestemmelser kan være færre ved små skoler, er Irgens inne på i *Skolen* (2020). Det er lettere å koordinere arbeidet mellom lærerne og elevene har færre ulike lærere i løpet av uka ved en liten skole. Koordineringsproblemer vokser i takt med skolens størrelse. Kommunikasjon blir mer utfordrende og «hva som er god praksis, blir ikke lenger kun et spørsmål om hva som er god *individuell* praksis, men også et spørsmål om hvor gode de ansatte er sammen» (s. 49). Under punkt 4.1.3, redegjorde jeg for noen likheter og ulikheter ved skolene på grunnlag av størrelsesforskjellen. Med tanke på nettverk, har Fjellet et stort faglig kompetent nettverk «på huset». På en side kan det føre til at de ikke søker like mye ut av sitt miljø, fordi de har et stort profesjonelt fellesskap. På den annen side, de kan bli for tilfredse

med egne tolkninger og oppsøker derfor færre stemmer utenfra. Knausens ansatte er avhengige av å ha et eksternt nettverk for å få et bærekraftig faglig fellesskap. Styrken for Knausen, ut fra hva deltakerne sier, er at de blir fleksible og gode på å finne løsninger både på pedagogiske og administrative utfordringer. Svakheten kan ligge i at de ikke, i tilstrekkelig grad, oppsøker etablerte nettverk og blir «seg selv nok». En av deltakerne nevnte dette da hun snakket om at fagmiljøet er så lite og det er få å diskutere med og opplegg møtes med færre «kritiske» røster enn de burde. Funnene indikerer at størrelsen ikke har så mye å si for engasjement og tro på skoleprosjektet. Utfordringen(e) kan heller se ut til å ligge i at det kan bli for enkelt å «samkjøre» ved Knausen og for komplekst ved Fjellet, hvor stemmene blir mange og sprikende. Jamfør med Irgens (2020) utsagn, det handler om hvor gode vi er sammen.

Tabell 4.3, «Den røde tråden i studien», viser at jeg intervjuet rektorene, Avdelings- og Fagleder ved yrkesfag og yrkesfaglærere. På den måten kunne jeg utføre en komparasjon på «likt» grunnlag. I tilknytning til yrkesfaglærernes erfaringer fant jeg paralleller til Julie Leonardsens forskningsartikkel: «One size fits nobody: En casestudie av yrkesfaglæreres deltakelse i kompetanseutviklingsarbeid i videregående skole» (2021). Hun skriver: «Yrkesfaglærere er både fagarbeidere og lærere» (s. 2). Lærer ved Knausen Vgs (Deltaker 1), sa følgende om å studere pedagogikk: «Vil jeg fortsette som lærer, så må jeg nå ta det. Hvis det ikke hadde vært et krav, så hadde jeg nok ikke tatt det». Med det kan han mene at kjennskap til og kunnskap om yrket de skal ut i, er viktigst og styrker dermed Leonardsens funn i forbindelse med at yrkesfaglærere identifiserer seg først som fagarbeidere, deretter pedagoger.

Leonardsen fremhever at for yrkesfaglærere er utviklingsarbeid meningsfullt når de kan ta utgangspunkt i yrkesfaglige læringstradisjoner, «der taus kunnskapsoverføring gjennom mesterlære og ulike modeller for ferdighetstilegnelse står sentralt» (ibid., s. 15). Dette bekreftes i mine funn. Blant annet i intervjuet med Deltaker 1 som så «avsporinger» som en mulighet for å formidle realiteter om yrket. På den måten formidler han «taus kunnskap» i opplæringen og forbereder elevene på yrkeslivet. Læreren ved Fjellet Vgs (Deltaker 8), er inne på det sammen når hun sier: «Jeg tenker det er verdens viktigste jobb at disse ungene har det bra og da må det være dugelige barne- og ungdomsarbeidere som er sammen med dem». Lærerne kombinerer faget sitt med pedagogikken for å realitetsorientere elevene på veien til yrkeslivet.

Et annet funn fra Leonardsen som kan styrkes av min studie, er at skriftliggjøringen av diskusjoner og prosesser i forbindelse med utviklingsarbeid, oppleves som nødvendig. Deltaker 8 snakket om: «[D]et er så mye ord vettu. Nå så kolossalt med ord». Deltaker 1 vil bare komme i gang med prosjekter, prøve ut og se hva som fungerer, ikke skrive «innleveringer» om innføringen av Fagfornyelsen. Yrkesfaglærerne i Leonardsens og min studie, fremstår som pragmatiske og praktiske i utøvelsen av læreryrket.

Leonardsen skriver at yrkesfaglæreres opplever at de står i en skvis mellom kulturer med ulike tradisjoner for læring og vurdering. Hun fortsetter med å fremheve at yrkesfaglærere opplever at det de gjør ikke anerkjennes av noen av kulturene. Det kan vise til et faghierarki innad i skolen og til at yrkeskulturen lærerne kommer fra, ikke anerkjenner dem som lærere. Det bildet fremstår ikke som entydig i mine funn. Fagleder ved Knausen Vgs (Deltaker 0) skildrer endringene som har skjedd ved skolen i løpet av SKUV-prosjektet og innføringen av Fagfornyelsen: «[V]i har fått nye lærere på yrkesfag som våger å dele og snakke om, mene med egne ord». De nye lærerne har ikke med seg gamle forestillinger om «Lektorenes råderett» og river ned rangeringen innad i kollegiet.

Han ser på det å rive ned barrierer mellom fag og mellom yrkesfag og studiespesialisering som en suksessfaktor for å kunne lykkes med utviklingsarbeid. Utviklingsarbeidet har bidratt til å gi yrkesfaglærere en stemme og et språk som det lyttes til i kollegiet.

7.5 Oppsummering

I kapittel 7 har jeg drøftet funnene fra dokument- og intervjuanalysen i henhold til teorigrunnlaget for å kunne besvare problemstillingen.

Funnene i intervjustudien viser at både skoleledere og lærere er opptatte av å utvikle kollektiv tenkning, samarbeid, felles forståelse av begrep, erfaringsdeling og en distribuert forståelse av ledelse. Jamfør Tabell 6.2, «Hovedfunn samlet sett», er rektorene opptatt av å ha en oversikt over mål og visjoner samt forståelse av rammeverket og spre det i ledergruppa. Mellomlederne er opptatte av å overbringe kunnskap og forståelse til sine medarbeidere slik at utviklingsarbeidet forankres og prosessen går i et tempo hvor «alle» blir med. Lærerne vil konsentrere seg om fagdidaktikken, hvordan overbringe kunnskap og tilrettelegge for elevene på en konkret og praktisk måte som fører til medvirkning og læring. Fellesnevneren for deltakerne i studien kan sies å være overføring av kunnskap og translasjon av ideer gjennom samarbeid og kollektive prosesser. Det vi kan kalle det profesjonelle læringsfellesskapet.

8 Oppsummering

Utgangspunktet for denne masteroppgaven var begrepsnysgjerrighet som endte opp i en retrospektiv, fenomenologisk og komparativ casestudie med begrepsanalyse. Jeg hadde lyst til å grave meg ned i nøkkelbegrepenes etymologiske bakgrunn, men da hadde det blitt en språkmaster og ikke en master om skoleutvikling og utdanningsledelse. En jakt på begrepenes opprinnelse hadde uansett vært fåfengt hvis jeg skal tro på Wedlin og Sahlin (2017), og det gjør jeg.

I kapittel 8 oppsummerer og konkluderer jeg i henhold til problemstillingen: *Hvordan erfarer skoleledere og lærere skolens arbeid knyttet til begrepene dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell i Fagfornyelsen?*

Formålet med studien var å belyse erfaringer fra skoleledere og lærere knyttet til ledelse og arbeid med Fagfornyelsen, utviklingsarbeid og implementeringsprosesser. Studien gir innblikk i translatoriske utfordringer i forbindelse med innføringen av Fagfornyelsen, ledelse av og arbeid med implementeringsprosesser og utviklingsarbeid. Herunder gir den også innsikt i skolens policydokumenter, det profesjonelle læringsfellesskapet, translasjon, overføring av kunnskap og erfaringsbasert læring.

Konklusjonene som trekkes, er i lys av hovedfunn, analyse og drøfting. Avslutningsvis diskuteres begrensinger i studien og implikasjoner på hva funnene, samlet sett, kan si om skoleledelse og mulig videre forskning.

8.1 Konklusjoner

Masteren er en studie i skoleleder- og lærererfaringer med utgangspunkt fra arbeidet med fagfornyelsen og begrepene dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell. Begrepsanalysen av nøkkelbegrep i Fagfornyelsens policydokumenter, ga et godt kunnskapsgrunnlag for analysen og drøftingen av funn fra intervjustudien. Jeg opplevde intervjudeltakerne fra Fjellet og Knausen videregående skoler som åpne og ærlige. De pratet fritt og delte frustrasjoner, motstand, refleksjoner og gleder.

Studien er kvalitativ og tilhører den humanistisk vitenskapsteoretiske tradisjonen ved at den er hermeneutisk og fenomenologisk. Gjennom begrepsanalyse og forskningsintervjuer har jeg videreutviklet forståelsen av tema. Jeg har vært bevisst mine egne antagelser, men tilstrebet objektivitet ved å være åpen og lyttende for å finne den underliggende meningen ut fra skoleledernes og lærernes erfaringer. Prosessen med å finne mening i deltakernes fortelling om sine erfaringer og opplevelser, kalles den hermeneutiske spiral. Metaforen beskriver et nytt lag av viten for hver «runde» med analyse og drøfting. Siden studien bygger på empiri, er den hovedsakelig induktiv, men fordi jeg ikke kan se helt bort fra mine egne hypoteser og antagelser, har den også deduktive sider ved seg (Postholm, 2020; Postholm & Jacobsen, 2018).

Hovedfunnene fra analysen av Policydokumentene, viser at de er styrende ved at de gir kontekst, verdigrunnlag, retning og grunnlag for skolens virksomhet. Dette gjør de gjennom retningslinjer, direktiver, kontrollmekanismer, lov og forskrift. Dokumentene fremhever både profesjon og profesjonalitet som grunnleggende for skoleledere og

lærere fordi yrket har en samfunnsfunksjon og det er et oppdrag som skal gjøres på vegne av fellesskapet. Profesjonaliteten kommer frem i verdigrunnlaget og gjennom at det, i Overordnet del, står at lærere skal utøve profesjonelt skjønn. Det kommer imidlertid ikke klart frem i dokumentene hva myndighetene mener med profesjon, bare at det er «noe» som er viktig og ønsket. Ved å introdusere begrepet dybdelæring i fagfornyelsen og forbinde det med progresjon, sies det «noe» om hvordan myndighetene ønsker at elevene skal lære. Hva «noe» er og hva dybdelæring egentlig har for praktisk funksjon, kommer ikke frem. Tverrfaglighet, defineres ikke til tross for at det legger føringer for undervisningen gjennom tre pålagte tverrfaglige emner i Overordnet del.

Gjennom drøftingen gir studien innsikt i at Kunnskapsløftet har en paradoksal styringslogikk (Bachman og Sivesind, 2012), hvor kompetansemålene er diffuse og åpne for lokal tolkning, men samtidig har tilsynsaktiviteten fra sentrale myndigheter økt. Jeg argumenterte for at det kan vise både svak og sterk innramming av Fagfornyelsen (Bernstein, 2003). Funnene tyder på at den svake innrammingen av kompetansemålene ikke har åpnet for tolkningsmuligheter og noe av årsaken kan være at skolelederne er opptatte av å etterleve retningslinjene. Blant lærerne er det funn som kan tyde på at det diffuse har skapt motstand og en følelse av merarbeid. Lærerne er mest opptatt av det fagdidaktiske aspektet og tilretteleggingen for elevene. Jeg mener studien gir et visst belegg for å si at både skoleledere og lærere, viser tegn til utviklingstretthet når de ytrer seg kritisk til skoleeier, høringsprosesser og «alle de her fine ordene». Samtidig, og det kan hende det understreker det paradoksale, viser studien både pågangsmot og endringsvilje. Skoleledere og lærere vil at skolen skal utvikle seg, tilrettelegge for det profesjonelle læringsfellesskapet og bidra til læring og mestring for elevene.

Funn fra intervjustudien sannsynliggjør at skolestørrelsen har noe å si for arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen. De tette forholdene ved Knausen Vgs gjør det enklere å komme sammen og finne felles retning i utviklingsarbeidet. Funnene kan også vise at kompleksiteten er mer omfattende ved en stor skole, både med tanke på klassestørrelse, antall lærere, men også i antall planer som skal koordineres. «Den svære skuta», som en av deltakerne kalte skolen, er en passende metafor. Dess større båten er, dess vanskeligere er den både å snu, få på kjøll og opp i styringsfart¹¹. På den annen side, et stort fagmiljø kan gi tilgang på flere perspektiv og mer kunnskap. Det kan både komplisere og gjøre utviklingsprosessen mer kunnskapsbasert. Flere stemmer, «alle skal med», er mer tidkrevende, men kan føre til flere valide avgjørelser. De største forskjellene fant jeg i forbindelse med den utfordringa som har vært mest presserende de siste par år, pandemien. Både skoleledere og lærere formidlet mange likelydende tanker om arbeidet med Fagfornyelsen, men hadde helt forskjellige erfaringer med skoledrift og utviklingsarbeid under pandemien. Her har både skolestørrelse, lokasjon av skolene og smittetrykk, hatt avgjørende betydning.

Intervjustudien ga ingen klar indikasjon på hvordan deltakerne hadde forstått nøkkelbegrepene dybdelæring, tverrfaglighet eller profesjon/profesjonalitet. Det kan vise en svak bevissthet rundt begrepene og læreplanarbeid generelt og/eller svak translasjonskompetanse. I min drøfting, inspirert av Røvik (2021), argumenterte jeg for at økt translasjonskompetansen, er avgjørende for å lykkes med utviklingsarbeid. På den annen side, slik formålet med bruken av begrepene i studien var, de fungerte som igangsettere av samtaler og refleksjoner. En deltaker, lærer, ønsket seg flere samtaler og

¹¹ Sender en stille takk for de maritime begrepene til familiens avmønstrede sjømann.

refleksjoner rundt læreplanene. Hans ord fortjener å gjengis her: «[D]et med at læreplanene er en refleksjon av verden, og ikke at verden blir en refleksjon av læreplanene». Det viser at det kan være et behov for «dypere» samtaler om det vi faktisk gjør for å kunne forbedre oss (Ertsås og Irgens, 2014). På et vis rammer utsagnet inn studien fordi det sier noe om at skolen, for å ivareta samfunnsoppdraget, må utvikle seg i takt med den verden vi lever i.

8.2 Begrensninger ved studien

I denne delen redegjør jeg for begrensninger ved egen studie og retninger jeg vurderte under arbeidet med den.

Det komparative casestudiedesignet ga meg frihet til å utforske flere perspektiv. Intervjuene med deltakere fra to ulike skoler, ga innsikt i to kontekster, mer informasjon, flere refleksjoner og mulighet til å sammenligne. Begrensningen eller risikoen, handlet om den store mengden forskningsmateriale (jamfør kapittel 4, punkt 4.3). Jeg konsentrerte meg derfor om hovedfunn i policydokumentene og intervjustudien. Hovedfunnene jeg gjorde rede for og analyserte i kapittel 6 samt drøftet i kapittel 7, var de som ga størst mulighet til å svare på oppgavens problemstilling.

Tatt i betraktning av at jeg har brukt komparativ casestudie som design, har den komparative biten kommet litt i bakgrunnen. I punkt 4.1.3 skildret jeg forskjeller ved skolene og i punkt 7.4 drøftet jeg mulige årsaker til utfordringene med utviklingsarbeid og det profesjonelle fellesskapet på bakgrunn av størrelse. Funnene viser at det foreligger få forskjeller i tankesettet rundt kollektivet og samarbeidet med tanke på arbeidet med Fagfornyelsen. Funnene impliserer imidlertid at størrelse har betydning for koordineringen og struktureringen av arbeidet, men ikke for selve innholdet. Det kan skyldes at skolene er tilknyttet de samme fagnettverkene og translasjoner derfra får innpass i den lokale konteksten. Underveis i mitt prosjekt ble sammenligningen imidlertid noe underordnet fordi erfaringene fra skolelederne og lærerne ble viktigere å få frem. I en fenomenologisk studie, er det essensielle å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Det mener jeg min studie gjør ved at den fremhever erfaringer, uttalelser og refleksjoner fra skoleledere og lærere, slik formålet (jamfør punkt 1.1) sier den skal.

En annen mulig begrensning jeg vurderte og redegjorde for i kapittel 4 og 5, var min nærhet til skolene og intervjudeltakerne. Mine ansettelsesforhold ved begge skolene medførte etiske betraktninger knyttet til personalansvar, kollegarelasjoner og forskerrollen. Det gjorde meg redd i starten, ikke bare for intervjusituasjonen, men for å sette medarbeidere og kolleger i en situasjon hvor de kunne komme i tvil om hvorfor de ble valgt, at det skulle føles som en test og at det skulle påvirke egen arbeidssituasjon. Dette løste jeg ved å be rektorene ved hver skole plukke ut eller gi meg navn på mulige deltakere. I tillegg opplyste jeg om mitt forhold til skolene i samtykkeskjema (Vedlegg 2) og passet på at intervjusituasjonen ble trygg ved å være åpen, nysgjerrig og lyttende.

Valget med å gjøre intervjustudien kvalitativ, fenomenologisk og retrospektiv legger også begrensninger. For det første kan funnene vanskelig generaliseres, kun gi indikasjoner. En generalisering vil kreve en større studie med flere deltakere og av lengre varighet for å bekrefte funnene. For det andre, studien har gitt tilgang på refleksjoner og erfaringer, men ikke praksis, kun fortellingen om den. Jeg kunne valgt å gjøre en observasjonsstudie med fokusgruppeintervjuer eller vært deltaker i et prosjekt basert på, for eksempel, de tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen. Det siste er i tråd med

Aksjonsforskning og samhandlingsteori. Jeg var inne på tanken om Aksjonsforskning og prøvde å sette min studie inn i Klev og Levins (2018) «Samskapte læringsmodell», men siden jeg ikke hadde anledning til å være en aktiv deltaker, ble skaping av muligheter og utprøving vanskelig.

Jeg vurderte å gjennomføre en kvantitativ studie basert på spørreskjema om arbeidet med Fagfornyelsen. I en slik studie kunne jeg ha involvert flere skoler, skoleledere og lærere og, eventuelt, elever og representanter for skoleeier. Det ville gitt meg et forskningsmaterieell som lettere hadde latt seg generalisere, men det ville ikke gitt meg de personlige opplevelsene, erfaringene og refleksjonene. Av hensyn til min problemstilling hadde det ikke passet med en kvantitativ studie. Den kvantitative analysen (jmfør kapittel 2 og 5) knyttet til policydokumentene, var en praktisk avgjørelse. Den ga oversikt, både, over antall ganger nøkkelbegrepene ble nevnt i dokumentene og deres kontekst.

Valget om å gjøre en begrepsanalyse i tillegg til intervjustudien, kan ses på som en unødvendig stor oppgave, tatt i betraktning av at dette er en master. Jeg argumenterer for at den var nødvendig. Policydokumentene er kunnskapsgrunnlag og styrende for implementeringen av Fagfornyelsen og fundamentet i skolens rammeverk og dermed førende for skoleledernes og lærernes erfaringer. Analysen ga kunnskap, inspirerte til valg av teorigrunnlag og bidrog til at jeg kunne gjøre valide drøftinger på bakgrunn av funn fra intervjustudien. Mastertekstens størrelse avspeiler det store forskningsmaterialet jeg fikk fra begrepsanalysen og intervjustudien. Forskningsmaterialet fortjener oppmerksomhet og jeg argumenterer for at mastertekstens lengde kan rettferdiggjøres av den grunn.

8.3 Implikasjoner

Jeg har skrevet om kontekst flere ganger i studien, fortrinnsvis den lokale sammenlignet med den nasjonale. Det er ingen tvil om at vår lokale og nasjonale skolekontekst må ses i relasjon til den internasjonale. Det ser vi gjennom noen av policydokumentenes inspirasjonskilder, for eksempel diverse OECD-rapporter. Herfra har det blitt «plukket» ideer og teorier, med en intensjon om at de også vil passe i Norge. Noe organisasjons- og translasjonsforskning forteller oss ikke er så enkelt. Overføring og oversettelse av trender og ideer, kan medføre mange og komplekse, translatoriske utfordringer. Hvis vi skal mestre endring og krav til endring, viser min studie at translatørkompetanse er essensielt og noe vi bør arbeide med. Kunnskapsgrunnlaget må økes og det bør økes både med mer organisert erfaringsdeling og forskning.

Studien kan implisere at Fagfornyelsen er svakt forankret, noe som kan skyldes at policydokumentene er uklare. Skolens interne translatører, skolelederne, melder at de strever med å overbringe intensjoner og formål med reformen. Skoleledere er viktige i forankringsprosessen, de er tilretteleggere. De trenger tilstrekkelig innsikt i fagkunnskap om bakgrunnen for rammedokument og endringsprosesser som setter dem i stand til å skape strukturerte, relevante og kunnskapsbaserte samarbeidsprosesser. Uklarheten, eller det diffuse som jeg nevner i studien kan, på en side, gi rom for tolkning og lokale tilpasninger. På den annen side, blir det for uklart og med sviktende kunnskapsgrunnlag, hvordan skal skolen da være i stand til å tilrettelegge for god undervisning til det beste for elevene? Det kan føre til at vi legger for stor vekt på «sunn fornuft» og synser mer enn vi vet. Studien taler for en mer forskningsbasert virksomhet. Når vi tar avgjørelser

om, for eksempel, metodikk, tilpasning, relasjonsbygging og utvikling, bør det ikke bare baseres på magefølelse, men også på valid og relevant forskning.

Å lære av hverandres erfaringer og skape det gode profesjonelle læringsfellesskapet krever tid og dedikasjon. Tid mine intervjudeltakere sier de ikke har. Tidsnøden fremmer en følelse av utilstrekkelighet, det er hele tiden oppgaver som ikke fullføres, ungdommer som ikke får tiden de trenger, ansatte som brenner ut og spørsmål som ikke besvares. Hva er det da som holder oss i «gamet»? Som emnesetningen antyder, det kan være dedikasjon. Sviktende søkertall til lærerutdanningene og lærere som går over i andre yrker, er en påminnelse om at det ikke er nok. Hver for seg viser mine deltakere at de har gode intensjoner, de er engasjerte, har kunnskap og erfaring, men mangel på tid og rom til gode prosesser, skaper usikkerhet. En usikkerhet som kan ha bakgrunn i det studien viser om lav bevissthet rundt offentlige definisjoner av nøkkelbegrep. I et videre perspektiv, kan det bety svak bevissthet rundt læreplaner og læreplanutvikling. Det er mye, etter mitt syn, som taler for at kunnskap om læreplaner og læreplanutvikling må frem i lyset, både for lærerutdanningene, lærerne og skolelederne.

Avslutningsvis nevner jeg et tema jeg ikke har redegjort tilstrekkelig for i studien, implementering. Ut fra hva jeg har hatt tilgang på av forskning, det er få studier som omhandler implementeringsprosesser og kompleksiteten i dem. Det i seg selv kan medføre uro. Det er problematisk hvis det råder tvil om hva som skal implementeres, hvem som skal gjøre hva og hvordan det skal foregå. Min studie antyder at alle disse problemområdene er til stede i prosessen. Her mener jeg det trengs gode verktøy basert på verifiserbare forskningsprosjekt, både teoretiske og utprøvende.

Referanser

- Abrahamsen, H. (2017). Skoleledelse for fremtiden: Heroisk rektor eller distribuert ledelse i team. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 193–209). Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, H. N. (2021). Skolens ledergruppe—Informasjonsarena eller refleksjons- og diskusjonsarena? I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 211–231). Fagbokforlaget.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Andreassen, H. (2021). *Forskningsmetodikk—En redegjørelse for mulige forskningsmetoder knyttet til dokumentanalyse*. NTNU.
<file:///C:/Users/hilan/Documents/Eksamen%20V21%20metode%20SKOLE6134.pdf>
- Andreassen, S.-E. (2015). Lokale læreplaner—Kunnskapsmonopol eller kompetansemeny? I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole—Spredning, oversettelse og implementering* (s. 373–402). Cappelen Damm Akademisk.
- Bachmann, K., & Sivesind, K. (2012). Kunnskapsløftet som reformprogram: Fra betingelser til forventninger. I T. Englund, E. Forsberg, & D. Sundberg (Red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Liber.
- Ballangrud, B. B., & Aas, M. (2021). Ledelse av profesjonsfellesskap i skoler preget av utfordrende omgivelser. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 119–142). Fagbokforlaget.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det norske samlaget.
- Bernstein, B. (2003). *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* (Nummer Volume I, Theoretical studies towards a sociology of language). Routledge.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=144547&site=ehost-live&scope=site>
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T., & Söderström, Å. (2010). *Kunnskapsløftet—Fra ord til handling sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. Fafo Karlstads universitet.
- Brandt, U., & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øyeblikk—Kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels forlag.

- Brinkman, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2019). *Kvalitative metoder—Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Canterino, F., Cirella, S., Piccoli, B., & Shani, A. B. (Rami). (2020). Leadership and change mobilization: The mediating role of distributed leadership. *Journal of Business Research*, 108, 42–51. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.09.052>
- Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. Universitetet i Oslo. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of Learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Solution Tree Press.
- Emstad, A. B. (2014). Transformasjonsledelse. I *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 67–82). Fagbokforlaget.
- Emstad, A. B. (2021). Å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap på ledernivå—Et profesjonelt læringsfellesskap i gavnet så vel som i navnet. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 233–255). Fagbokforlaget.
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap—Når kompetanseutvikling er et virkemiddel for å skape bedre skoler. I M. B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 162–180). Universitetsforlaget AS.
- Fauske, H. (2019). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 29–53). Universitetsforlaget AS.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2020). *Dybdelæring* (F. T. Gregersen, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Furu, E. M., & Lund, T. (2015). Reformideer på reise—På spor etter oversettelser av ny vurderingspraksis til klasserommet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole—Spredning, oversettelse og implementering* (s. 255–288). Cappelen Damm Akademisk.
- Grimen, H. (2019a). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget AS.
- Grimen, H. (2019b). Profesjon og tillit. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197–215). Universitetsforlaget AS.
- Grimen, H., & Molander, A. (2019). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Universitetsforlaget AS.

- Irgens, E. J. (2015). *Profesjon og organisasjon—Å arbeide som profesjonsutdannet* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2017). Den norske veien til en enda bedre skole. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 275–292). Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2018). Historical Amnesia: On Improving Nordic Schools from the Outside and Forgetting What We Know. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(2–3), 25–38. <https://doi.org/10.7577/njcie.2806>
- Irgens, E. J. (2020). *Skolen—Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Jusleksikon. (2017, mars 29). *Skjønn*. Jusleksikon.no. <https://jusleksikon.no/wiki/Skj%C3%B8nn>
- Karseth, B. (2019). Læreplanen som kunnskaps- og kulturbærer i dagens utdannings- og samfunnskontekst. I R. Jensen, B. Karseth, & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen—Spenninger og dynamikker* (s. 73–90). Cappelen Damm Akademisk.
- Klev, R., & Levin, M. (2018). *Forandring som praksis—Endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. FT Press.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)—Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. - Lovdata*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Kunnskapsdepartementet. (2014, september 3). *NOU 2014: 7* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015, juni 15). *NOU 2015: 8* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/>
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kwan, P. (2020). Is Transformational Leadership Theory Passé? Revisiting the Integrative Effect of Instructional Leadership and Transformational Leadership on Student Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 56(2), 321–349. <https://doi.org/10.1177/0013161X19861137>

- Leonardsen, J. K. (2021). One size fits nobody: En casestudie av yrkesfaglæreres deltakelse i kompetanseutviklingsarbeid i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(2), 1–24.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.211121>
- Livsglede for eldre. (u.å.). *Om Livsglede for Eldre*. Livsglede for Eldre. Hentet 11. april 2022, fra <https://livsgledeforeldre.no/vart-arbeid/om-kontoret/>
- Lynggaard, K. (2019). Dokumentanalyse. I S. Brinkman & L. Tanggaard (Red.), & W. Hansen (Overs.), *Kvalitative metoder—Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Matriket Midt. (u.å.). *Ung restaurant*. Matriket Midt. Hentet 11. april 2022, fra <https://www.matriketmidt.no/prosjekter/ung-restaurant/>
- Mausethagen, S., & Smeby, J.-C. (Red.). (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget AS.
- Meld. St. 20 (2012–2013). (2013, mars 15). *På rett vei—Kvalitet og mangfold i fellesskolen* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld.St.28 (2015-2016). (2016). *Fag—Fordypning—Forståelse—En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2019). Profesjonsstudier—En introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Universitetsforlaget AS.
- Morgan, G. (2016). *Organisasjonsbilder—Innføring i organisasjonsteori*. Gyldendal Akademisk.
- Møller, J. (2015). Ledelse som masteridé i norsk skole sett i et internasjonalt perspektiv. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole—Spredning, oversettelse og implementering* (s. 147–165). Cappelen Damm Akademisk.
- Møller, J., Prøitz, T. S., & Aasen, P. (Red.). (2009). *Kunnskapsløftet—Tung bør å bære?: Underveisanalyse av styringsformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. NIFU STEP, Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, Senter for innovasjonsforskning.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole—Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole—Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NTNU. (u.å.). *SKUV – Forskning – Institutt for lærerutdanning—NTNU*. Hentet 12. april 2022, fra <https://www.ntnu.no/ilu/skuv>
- Ottesen, E. (2019). Skoleledelse og kunnskapsarbeid. I R. Jensen, B. Karseth, & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen—Spenninger og dynamikker* (s. 163–178). Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode—En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prøitz, T. S., Rye, E., & Aasen, P. (2019). Nasjonal styring og lokal praksis—Skoleledere og lærere som endringsagenter. I R. Jensen, B. Karseth, & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen—Spenninger og dynamikker* (s. 21–38). Cappelen Damm Akademisk.
- Ramian, K. (2020). *Casestudiet i praksis* (2. utg.). Hans Reitzels forlag.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*.
- Rysevik, T. (2018). *Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/lareplanar--mellom-teori-trendar-og-tradisjon/>
- Rønnestad, M. H. (2019). Profesjonell utvikling. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 279–294). Universitetsforlaget AS.
- Røvik, K. A. (2015). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole—Spredning, oversettelse og implementering* (s. 13–50). Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A. (2021). *Trender og translasjoner -Ideer som former det 21. Århundrets organisasjon* (6. utg.). Universitetsforlaget AS.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (Red.). (2015). *Reformideer i norsk skole—Spredning, oversettelse og implementering* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Sagberg, I. (2021). Transformasjonsledelse. I *Store norske leksikon*. SNL. <https://snl.no/transformasjonsledelse>

- Sahlin, K., & Wedlin, L. (2012). Circulating Ideas: Imitation, Translation and Editing. I *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (s. 219–242). SAGE Publications.
- Sandmo, E. (2017, desember 13). *Tror makta havner i Trondheim*. NRK.
<https://www.nrk.no/trondelag/tror-makta-havner-i-trondheim-1.13822653>
- Sirnes, S. M. (2021). FYR-prosjektet. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/FYR-prosjektet>
- Sivesind, K. (2019). Læreplanen og det brede samfunnsmandatet. I R. Jensen, B. Karseth, & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen—Spenninger og dynamikker* (s. 91–110). Cappelen Damm Akademisk.
- Skirbekk, S., Kjølsvold, L., & Tjora, A. (2020). Sosiologi. I *Store norske leksikon*.
<http://snl.no/sosiologi>
- Skrøvset, S. (2015). Hvem skal inn, og hvem skal ut? Om hvorfor ideer slår igjennom i skolefeltet, og hvorfor de forsvinner igjen. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole—Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm Akademisk.
- Slagstad, R. (2019). Profesjoner og kunnskapsregimer. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 54–68). Universitetsforlaget AS.
- Smeby, J.-C. (2019). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Universitetsforlaget AS.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 3–34.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Stoll, L. (2020). Creating capacity for learning: Are we there yet? *Journal of Educational Change*, 21(3), 421–430. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09394-z>
- Strøksnes, M. (2021). *Havboka—Eller Kunsten å fange en kjempehai fra en gummibåt på et stort hav gjennom fire årstider*. Oktober.
- Svartdal, F. (2020). Læring. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/l%C3%A6ring>
- Svartdal, F. (2021). Albert Bandura. I *Store norske leksikon*.
http://snl.no/Albert_Bandura
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse—En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Trøndelag fylkeskommune. (2022). *Politiske møter—Møter—Fylkesting 09.03.2022*.
<https://opengov.360online.com/Meetings/TRONDELAG/Meetings/Details/1910724?agendaItemId=212389>
- Trøndelag i tall. (2021). Elever, lærlinger og lærekandidater i videregående skole. I *Trøndelag i tall*. Trøndelag fylkeskommune og Statsforvalteren i Trøndelag.
<https://trondelagitall.no/statistikk/elever-i-videregaende-skole>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplanverket*. Hentet 1. mai 2022, fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Dybdelæring*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Sammenhengen mellom kompetansebegrepet og dybdelæring*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-sammenhengen-mellom-kompetansebegrepet-og-dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er overordnet del?* Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-hva-er-overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Arbeid med nye læreplaner – forventninger og ansvar*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/arbeid-med-nye-lareplaner-forventninger-og-ansvar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kompetansebegrepet*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kort om rektorutdanningen*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/kort-om-rektorutdanningen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Statistikkbank*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c). *Støtte til å ta i bruk nye læreplaner*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/>
- Vennebo, K. F., & Aas, M. (2020). Leading professional group discussions: A challenge for principals? *International Journal of Leadership in Education*, 23(5), 552–566.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562099>
- Vennebo, K. F., & Aas, M. (2021). Ledelse av profesjonelle gruppediskusjoner. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 191–210). Fagbokforlaget.
- Wedlin, L., & Sahlin, K. (2017). The Imitation and Translation of Management Ideas. I *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (2. utg., s. 102–127). SAGE Publications.
- Wenger, E. (2011). Communities of practice: A brief introduction. *Communities of Practice*, 7.
- Woods, C. (2006). Researching and developing interdisciplinary teaching: Towards a conceptual framework for classroom communication. *Higher Education*, 6(54).
<https://doi.org/10.1007/s10734-006-9027-3>
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L., & Selander, S. (2019). *Dybde//læring—En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget AS.
- Aamodt, P. O., Hybertsen, I. D., Røsdal, T., Stensaker, B., Caspersen, J., & Federici, R. A. (2020). *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-den-nasjonale-rektorutdanningen/>
- Aas, M., & Vennebo, K. F. (Red.). (2021a). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Aas, M., & Vennebo, K. F. (2021b). Profesjonelle læringsfellesskap—En litteraturgjennomgang. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 13–33). Fagbokforlaget.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsloftet som styringsreform—Et løft eller et løfte?* Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kunnskapsloftet-som-styringsreform/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Svarbrev fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Eksempel – Oversiktstabell til begrepsanalysen av NOU201:7

Vedlegg 5: Eksempel – Utdrag fra oversiktstabell med funn fra intervjuene

Vedlegg 1: Svarbrev fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Inn i det uklare](#) / Vurdering

Vurdering

☰ 16.12.2021 ▾  Skriv ut

Referansenummer

830948

Prosjektittel

Inn i det uklare

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Gunnar Engvik

Student

Hilde Andreassen

Prosjektperiode

01.01.2022 - 31.12.2022

[Meldeskjema](#) 

| Dato | Type |
|------------|----------|
| 16.12.2021 | Standard |

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 16.12.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.

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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og 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.

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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan lede gjennom translatoriske utfordringer knyttet til Fagfornyelsen? – En komparativ casestudie ved to videregående skoler

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt tilknyttet masterstudiet «Skoleutvikling og utdanningsledelse». Formålet er å belyse skoleledelsens utfordringer i arbeidet med fagfornyelsen og hvilke translatoriske¹ utfordringer som kan oppstå når begreper fra rammedokument skal overføres til praksis i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Fagfornyelsen berører og legger føringer for både lærere og skoleledere og denne masterstudien

- kan bidra til å belyse skoleledelsens utfordringer i arbeid med Fagfornyelsen ved en liten og en stor videregående skole.
- undersøker hvilke translatoriske utfordringer som kan oppstå fra grunnlags- og rammedokument til praksis i skolen.

Jeg vil gjerne snakke med, til sammen, åtte- ni personer fra to ulike skoler gjennom dette prosjektet, og jeg håper du vil være en av dem.

Problemstilling:

Hvordan erfarer skoleledere og lærere skolens arbeid knyttet til begrepene dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon/profesjonell i Fagfornyelsen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk naturvitenskapelige universitet (NTNU), Institutt for lærerutdanning (ILU), er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer/skoleleder ved en av to skoler jeg har henvendt meg til for denne undersøkelsen. Dette er en kvalitativ studie hvor målet er å få kjennskap til og belyse opplevelser og erfaringer fra arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen.

Siden jeg har/har hatt et ansettelsesforhold ved begge skoler, henvendte jeg meg til skoleledelsen ved den enkelte skole for å få forslag til deltakere. Jeg gjorde et utvalg basert på stilling og studieretningstilhorighet ut fra disse forslagene.

Fra hver skole ønsker jeg å intervju en lærer fra yrkesfaglig studieretning og en til to lærere fra studiespesialiserende studieretning, samt rektor og en fagleder/avdelingsleder. Til sammen får ni personer denne henvendelsen. Dette for å få snakke med en liten, men likevel heterogen gruppe.

Alle jeg henvender meg til, er ansatt i Trøndelag fylkeskommune og jeg benytter meg av kontaktinformasjonen som er offentlig tilgjengelig på fylkeskommunens nettside.

¹ Med translatoriske utfordringer mener jeg problemer og utfordringer i forbindelse med overføring av kunnskap knyttet til teori, definisjoner og forståelse av begrep i forbindelse med innføringen av Fagfornyelsen. Herunder hvordan dette omsettes i praksis ved skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et en til en-intervju på ca. 60 minutter. Her vil du få spørsmål knyttet til prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. De vil i all hovedsak dreie seg om dine erfaringer og opplevelser med innføringen av fagfornyelsen og om enkelte nøkkelbegrep i Overordnet del av læreplanverket.

Jeg håper jeg kan kontakte deg i ettertid hvis jeg trenger ytterligere opplysninger eller for å oppklare/utdype punkter fra intervjuet.

Jeg tar notater og lydopptak under intervjuet. Intervjuet blir transkribert for bruk i masterstudien.

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. Du kan be om innsyn i tekst.

Til deltakere fra nåværende arbeidssted: Å delta eller ikke delta vil ikke ha noen innvirkning på din stilling ved skolen eller din relasjon til personalleder. Intervjuene vil foregå på et nøytralt sted.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Veileder Gunnar Engvik fra NTNU og jeg, masterstudent Hilde Andreassen, er de som vil ha tilgang til informasjonen som fremkommer i intervjuet.

Med bakgrunn i at studien vil bære mitt navn, kan det hende at skolene blir gjenkjent, men skolens navn vil ikke bli nevnt i studien. Det vil si at skole- og personnavn blir anonymisert og omtales med f.eks. skole 1 og deltaker 1, 2, 3 osv.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai/juni 2022. Alle personopplysninger og lydopptak slettes ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk naturvitenskapelige universitet (NTNU), har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Veileder: NTNU ved Gunnar Engvik, gunnar.engvik@ntnu.no, 47052912
- Masterstudent: Hilde Andreassen, hilan@trondelagfylkeskommune.no, 48149941
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no, 93079038

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: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Gunnar Engvik
(Veileder)

Hilde Andreassen
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, «Hvordan lede gjennom translatoriske utfordringer knyttet til Fagfornyelsen? – En komparativ casestudie ved to videregående skoler» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at intervju blir tatt opp, transkribert og brukt i forskning tilknyttet nevnte masteroppgave.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide til forskningsprosjektet: Hvordan lede gjennom translatoriske utfordringer knyttet til Fagfornyelsen? – En komparativ casestudie ved to videregående skoler

Formål:

- Forskningsprosjektet kan bidra til å belyse skoleledelsens utfordringer i arbeid med Fagfornyelsen ved en liten og en stor videregående skole.
- Undersøke hvilke translatoriske utfordringer som kan oppstå fra grunnlags- og rammedokument til praksis i skolen.

Problemstilling:

Hvordan erfarer skoleledere og lærere skolens arbeid knyttet til begrepene dybdelæring, tverrfaglighet og profesjon i Fagfornyelsen?

Teoretisk og metodisk bakgrunn for utarbeidelsen av intervjuguide:

Studien er kvalitativ og tilhører den humanistisk vitenskapsteoretiske tradisjonen ved at den er hermeneutisk og fenomenologisk. Gjennom begrepsanalyse og forskningsintervjuer ønsker jeg å videreutvikle forståelsen av tema. Jeg er bevisst mine egne antagelser, men tilstreber objektivitet ved å være åpen og lyttende for å finne den underliggende meningen ut fra skoleledernes og lærernes erfaringer. Prosessen med å finne mening i deltakernes fortelling om sine erfaringer og opplevelser, kalles den hermeneutiske spiral. Metaforen beskriver et nytt lag av viten for hver «runde» med analyse og drøfting. Siden studien vil bygge på empiri, er den hovedsakelig induktiv, men fordi jeg ikke kan se helt bort fra mine egne hypoteser og antagelser, har den også deduktive sider ved seg (Kvale & [Brinkman, 2021](#); [Postholm, 2020](#); [Postholm & Jacobsen, 2018](#)).

Teoretisk forankres studien i teori om translasjon, erfaringslæring, læreplanutvikling, transformasjons- og distribuert ledelse (Abrahamsen, 2017; [Bachmann & Sivesind, 2012](#); Ertsås & Irgens, 2014; Irgens, 2015, 2020; [Kolb, 2014](#); Meyer & Rowan, 1977; Røvik, 2021; Sivesind, 2019; Spillane et al., 2004; Wenger, 2011)

Intervjuspørsmål:

Utfyllende og utdypende spørsmål som kan stilles til/etter hvert enkeltspørsmål ved behov:

Hvorfor?

Kan du eksemplifisere ...?

Kan du utdype ...?

Hva mener du med/her ...?

Innledende spørsmål:

1. Kan du fortelle litt om deg selv (alder, utdanning og yrkeserfaring)?
2. Hvordan opplever du å jobbe som skoleleder/lærer?

Utdypning:

Hvordan ønsker du å jobbe? (Hvis deltaker ikke kommer inn på det)

Spørsmål knyttet til Fagfornyelsen:

3. Hvordan har du erfart å arbeide med innføringen av Fagfornyelsen?
4. Hvordan opplever du at det har blitt lagt til rette for arbeid med Fagfornyelsen?
5. Hvordan erfarer du at ledelse bør eller kan utøves for at utviklingsarbeid skal fungere?

Spørsmål knyttet til nøkkelbegrepene i Overordnet del av læreplanverket 20:

6. Hvordan definerer og/eller forstår du disse begrepene fra Overordnet del?
 - a. dybdelæring
 - b. tverrfaglighet
 - c. profesjon
7. Hvordan erfarer du at du at din skole har jobbet med innføringen av Overordnet del?
8. Hvordan opplever du at ledergruppen/lærergruppen har arbeidet med forståelse og innføring av begrepene?
9. Hvordan erfarer du tilretteleggingen for felles kommunikasjon og refleksjon, med tanke på (lokal) definisjon og forståelse av begrepene i Overordnet del?
10. Hvordan erfarer du bruken av begrepene i praksis?

Avsluttende spørsmål:

11. Avslutningsvis: Har du noe du ønsker å tilføye? Har du andre refleksjoner du mener er relevante i denne sammenhengen?

Vedlegg 4: Eksempel – Oversiktstabell til begrepsanalysen av NOU201:7

Tabell 1: NOU2014:7 – Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag- «Ludvigsenutvalget I»

| Begrep - notater | Sidetall og kapittel | Kontekst 1 Sentrale begrep | Kontekst 2 Operasjonalisering |
|---|----------------------|--|--|
| <p>Dybdelæring (DL)</p> <p><i>Dybdelæring vil si at elevene utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det innebærer å knytte nye ideer til allerede kjente begreper og prinsipper, slik at ny forståelse kan brukes til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger.</i> (s. 10-11)</p> <p>Begrepet er nevnt ca. 40 ganger i dokumentet.</p> <p>Dybdeorientering vs. breddeorientering, ser ut til å være forstått som det samme som dybdelæring vs. overflatelæring. Se s. 20.</p> <p>NB! Østern et.al. og Fullan et.al – har en helt annen begrepsstilnærming enn den offisielle norske – NOU 2014:7, NOU 2015:8, Meld.ST. 28 og Overordnet del.</p> <p>Fullan et.al. er oppgitt i kildelista til Ludvigsenutvalget</p> | s. 5 | | |
| | s. 8, kap. 1 | | vs. overflatelæring |
| | s. 10, kap. 1 | God progresjon | |
| | | progresjon | Utvikling i fag |
| | s. 11, kap. 1 | | Utvikler forståelse i fag |
| | | progresjon | Varig og positiv innflytelse |
| | s. 34, kap. 3 | | Faglig utvikling, nevnes med dybdeorientering. |
| | | Mål og progresjon i opplæringen | |
| | s. 35, kap. 3 | | Utvikle forståelse av begreper |
| | | | Evne til analyse |
| | | | problemløsning |
| | s. 36, kap. 3 | | vs. overflatelæring |
| | | | ... og overflatelæring – tabell 3.1 |
| | s. 41, kap. 3 | | ... metakognisjon og selvregulert læring |
| | | ... progresjon og læringsfremmende vurdering | |
| | s. 67-68, kap. 6 | Bredde og progresjon | |
| | | Systematisk arbeid - ... progresjon | |
| | s. 73, kap. 6 | | ... og helhetsforståelse |
| | s. 78, kap. 6 | ... og god progresjon i elevenes faglige utvikling. | |
| | s. 82, kap. 6 | ... og god progresjon i det elevene skal lære i dybden | |
| s. 84, kap. 6 | | Legge til rette for DL - fagdisiplinene | |
| s. 86, kap. 6 | | Samfunnsfag – stort – vanskelig å legge til rette for DL | |
| | | Fagenes brede profil – vanskelig å legge til rette for DL | |
| s. 89, kap. 6 | | Kunst- og håndverk – omfattende – vanskelig å legge til rette for DL | |
| | | Praktiske og etiske fag – profil – vanskelig med DL | |
| s. 92, kap. 6 | | RLE – gir muligheter for DL | |
| s. 94, kap. 6 | | Fagene kj, fys, bio – utfordrende å ivareta elevenes DL | |
| | | Læreplan i dag – vanskelig å legge til rette for DL | |
| s. 128, kap. 8 | | Lite tid til DL – stofftrengsel | |

| | | | |
|--|----------------|--|--|
| Tverrfaglig (TF) NB! Ingen definisjon av tverrfaglig i dokumentet. Begrepet er nevnt ca. 15 ganger i dokumentet. | S. 25, kap. 2 | | |
| | s. 60, kap. 5 | | |
| | s. 65, kap. 5 | | TF i forbindelse med fagovergripende kompetanser i andre land – TF organisering. |
| | s. 72, kap. 6 | | |
| | s. 73, kap. 6 | | Kunnskapsløftet – fagovergripende kompetanser – TF integrert i fag og beskrevet gjennom kompetansemål. |
| | s. 84, kap. 6 | | |
| | s. 85, kap. 6 | | Under oppsummering av naturfagene – mange av naturvitenskapene er tverrfaglige – bærekraftig utvikling. |
| | s. 93, kap. 6 | | Om valgfag i ungdomsk. – læreplanene er tverrfaglige og nasjonalt utviklet – bygd på elementer fra ordinære fag. |
| Profesjon/profesjonell /profesjonelle Ingen klar definisjon på begrepet/ene Begrepet/ene er nevnt ca. 12 ganger i dokumentet. | s. 22, kap. 2 | ... lokalt og profesjonelt handlingsrom. | |
| | s. 70, kap. 6 | ... i spennet mellom sentral styring og lokalt/profesjonelt handlingsrom | |
| | s. 92, kap. 6 | Kompetansemålene i LK06 gir lærerkollegiene større profesjonelt handlingsrom enn i tidligere læreplanverk. | |
| | s. 97, kap. 7 | | ... det profesjonelle ansvaret som lå i Kunnskapsløftet. |
| | s. 114, kap. 8 | | |
| | s. 119, kap. 8 | | Boks 8.3 om P21 ¹² «P21 vektlegger også læreplanutvikling, profesjonsutvikling, læringsmiljø og vurdering ... |
| | | | |

¹² Partnership for 21st century skills (P21), s. 118

Vedlegg 5: Eksempel – Utdrag fra oversiktstabell med funn fra intervjuene

| INTERVJUER | Pilotdeltaker Deltaker 0 | Intervju 1, Deltaker 1 | Intervju 2, Deltaker 2 (D2) | Intervju 3, Deltaker 3 |
|--|---|---|---|---|
| FAGFORNYELSE LK20 Erfaringer Sentrale tema: | Mange måter å overføre kunnskap på <u>Fasilitator</u> , tradisjonell - Starten av FF – «dette er ikke noe nytt», «ikke noe vi trenger gjøre annerledes», «vi <u>hår</u> lyktes» - tradisjonell kunnskapsoverføring - Motstand - Redsel for å slippe løs - I møte med lærerne – YF - <u>F.eks</u> snakket om DL – noenlunde felles forståelse for begreper - Å kunne bruke kunnskapen – jobbe selv og finne mening – ikke så opptatt av hvordan – slippe kontroll - <u>Udirs opplæringsmateriale</u> – i hvor stor grad det har blitt brukt?? - Naturlig for en del YF-lærere å jobbe | «Jeg tror nok at uten fagfornyelsen, så legger de opp til mindre moro, da.» YF – «... skal både TF og DL gi engasjerende prosjekt som skal spille for elevene» - skaper også styr og forvirring, men bedre enn monoton undervisning. - FF – godt tilrettelagt – bok om begrepene. - I grupper – diskutere meninger, TF-prosjekt – litt tungrodd - Løfte hverandre litt opp – arbeidsmetoder - Prosjekt i fokus – ikke innføringa – den er vi ferdig med - Handling nå – hvordan går dette nå? – evaluering - Tilfredsstillende fagfornyelsen – sier innføringen har stoppet opp, | SKUV – veldig krevende – du skal lede, utvikle kompetansen hos dem som har høy, stor/høy kompetanse fra før – krevende prosesser - Førte til et VI – eleven i fokus. Hva kan jeg gjøre? Hva kan du gjøre? Hva kan vi gjøre? - Den kollektive tankegangen – NB Ulik oppstart blant skoler i TRFK – mange slet, men opplevde skole 1 hadde god start – også <u>iht</u> nedstengingen. - Flere planleggingsdager – metodikk, hvordan lykkes vi? Intensjonen bak fagfornyelsen – la godt grunnlag for oppstart H20 - Opplæringsmodulene fra Udir - Uten SKUV – ikke så godt forberedt. | - Godt i gang året før – tidlig ute med å jobbe i grupper med å se på de nye begrepene, studere læreplaner – fag- og seksjoner - IGP – individuelt, grupper, plenum - Ingen overordnede føringer – fått lov til å diskutere begrep på fritt grunnlag. - <u>Udirs</u> videoer «Selv om stoffet er kjent, så blir det en annen tilnærming til det, og vi må være enda mer obs på de overordnede målene» - Satt av tid – planleggingstid – fellestid, planleggingsdager – veldig lagt til rette. «det å stå i klasserommet og faktisk føle det på kroppen, det er der man virkelig begynner å merke fagfornyelsen» - i praksis, under undervisning – ser hva målene innebærer, hvordan tenke annerledes – DA er det viktig med refleksjonene – ta tid til det. |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| | slik – ikke for FF-lærere? - Mye diskusjon i grupper – stoffet fremstår som så selvfølgelig at det blir vanskelig å diskutere - Ikke <u>fasilitert</u> så mye utviklingsarbeidet. - Jobbet mye i forbindelse med intensive planleggingsdager - Hva er vi gode på? - Fra innsiden - Fellestid - Menneskemøtene - Skape rommene SKUV – dårlig mottatt – sterke stemmer. Gikk likevel på – mild tvang – så skjedde det noe – ble diskusjoner og refleksjoner. - Flere våget å komme med <u>egene</u> ord - Mindre rangering innad i personalet - Bevissthet rundt ledelse – hvordan gjør vi ting, hvordan gjør vi det ikke - Vurdering – før – privatsak Prosessen hadde en synergieffekt – lettere å komme i gang nå. | men samtidig prøver de ut mye nytt. - Fagfornyelsen er forskriften vår, imøtekomme loven – tilfredsstillende forskriftene – <u>f.eks</u> jobbe tverrfaglig. - Avsporinger - Danning av utdanning - Relasjonsledelse – være kjent med sine medarbeidere, elever – tilrettelegge og veilede | «en aksept for at skal vi lykkes med noe, så må vi tenke kollektivt .» - Toppstyrt møteregime – legges om møtetrestrukturen Tillitsbasert ledelse og endret møtetrektur – ansvarliggjøring - Kollegiet er fornøyd med at ledelsen har utøvd den tilliten til sine kolleger – det er en endring fra tidligere - Ulike ledelsesperspektiv – jeg får tillit, jeg viser tillit – forplanter seg. Behovet må skapes i bunnen | - Seksjonsmøter – med mening, stille spørsmål, ta den pedagogiske refleksjonen jevnlig – Hvor er vi hen i fagfornyelsen nå? – gjennom året, ikke på slutten av skoleåret når de fleste, mentalt, har tatt ferie. - <u>Ped.</u> Disk. – snakke om de overordnede prinsippene – ikke bruke all tid til å snakke om enkeltelever og ressurser. Ledelse av <u>utv. arb.</u> – «dårlig å få tredding ned over huet» - funker på brannrutiner, ikke utviklingsarbeid. - Rom til å prøve og feile - Høre alle stemmer - Udir pres. Fasit – inni der rom for misforståelser – kan snu bunken – kommer an på tolkning. Stille krav og spørsmål og få innblikk i hva som egentlig foregår i klasserommene. Hva gjør kollegene i praksis – hvordan handler man ut fra FF. |
|--|---|---|--|---|

