



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Når fagfornyelsen skal inn i skolen, hva da?

«Hvis dere tror at dere kan gjøre som dere alltid har gjort, tar dere helt feil!»

Trude Alvestad og Trude Kristin Rognan

Masteroppgave i Strategisk ledelse og økonomi STV-3910 mai 2020

FORORD

Med denne oppgaven har vi fullført to års MBA-studier ved Universitetet i Tromsø. Studiet har vært krevende, gitt oss mange søvnløse netter men også mange spennende utfordringer og interessante diskusjoner. Studiet avsluttes med masteroppgave i strategisk ledelse og økonomi. I arbeidet med å skrive masteroppgaven har vi fått ny verdifull innsikt i forskningens mysterium og det vitenskapelige arbeidet.

Vi vil rette en stor takk til familiene vår som har tilbrakt ferier, helger og kvelder uten oss. Nå kommer vi hjem og lager middag. En stor takk også til arbeidsplassen vår, våre ledere og fantastiske kollegaer som har heiet oss fram i løpet av disse årene. Sist men ikke minst vil vi takke vår veileder, Kjell Arne Røvik, for tålmodig og konkrete og krevende tilbakemeldinger.

Sjøvegan mai, 2020

Trude Alvestad

Trude Kristin Rognan

SAMMENDRAG

Våren 2015 la Ludvigsen-utvalget fram utredningen «Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanse». Utvalgets rapport var influert av internasjonale trender i skolefeltet og rapporten dannet grunnlaget for ideene som ligger til grunn for ny læreplanreform i skolen – fagfornyelsen. Fagfornyelsesreformen omtales som den største reformen i skolen siden Kunnskapsløftet.

I vår avhandling forsøker vi å finne svar på hva som skjer når fagfornyelsesreformen skal inn i praksisfeltet - har implementeringsprosessen fram mot sommeren 2020 gitt lærerne ved Tillit videregående skole et kognitivt grunnlag som gjør de klare til å endre undervisningspraksis i tråd med fagfornyelsens intensjoner? Eller sagt med andre ord: Blir fagfornyelsens ideer løftet inn i klasserommet?

For å få en forståelse av hvordan reformideen oversettes og forløper, har vi lagt til grunn ulike doktriner – eller riktige måter – å oversette en reformidé på. Vi har gjennomført en kvantitativ undersøkelse med høy svarprosent. I tillegg gjennomførte vi et kvalitativt studie der seks lærere ble intervjuet hvor hvert intervju hadde en varighet på 30-60 minutter.

Funn i vår studie viser at selv om det kognitive kunnskapsgrunnlaget delvis er på plass vil det mest sannsynlige utfallet bli at lærerne tar det beste ut av fagfornyelsen og tilpasser det til dagens praksis.

INNHOOLD

Forord.....	II
Sammendrag	IV
Tabell-liste	VIII
Figurliste.....	VIII
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Ludvigsen-utvalget.....	3
1.2.1 Utvalgets utredninger.....	3
1.2.2 Internasjonale «forandringsvinder».....	4
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.4 Oppgavens oppbygging.....	7
2 Empirisk kontekst	8
2.1 Fagfornyelsen.....	8
2.1.1 Dybdelæring – noe nytt?	11
2.1.2 Metodefrihet	12
2.1 Translatørene	13
2.1.1 Utdanningsdirektoratet (UDIR)	14
2.1.2 Skoleeier	15
2.1.3 NTNU	16
2.2 Tillit videregående skole	16
2.2.1 Gjennomført skolering i fagfornyelsen ved Tillit videregående skole.....	17
3 Teori.....	21
3.1 Reforme	21
3.2 Ulike perspektiver på en organisasjon.....	22
3.2.1 Det instrumentelle/rasjonelle perspektiv	23
3.2.2 Det institusjonelle perspektivet	24
3.3 Implementeringsdoktriner.....	25
3.4 Reform-idéers reiser inn i organisasjonen.....	27
3.5 Forventninger til empiri	29
4 Metode.....	31
4.1 Valg av forskningsdesign.....	31
4.2 Valg av forskningsmetode.....	32

4.3	Mer om enhetene – utvalgene	33
4.3.1	Utvalg - spørreundersøkelse	33
4.3.2	Utvalg – intervju	33
4.4	Utforming av spørreskjema – valg av variabler	34
4.5	Datainnsamling og bearbeiding av data	35
4.5.1	Den kvantitative undersøkelsen	35
4.5.2	Den kvalitative undersøkelsen	37
4.6	Formell godkjenning	38
4.7	Validitet og reliabilitet og overførbarhet?	38
4.8	Forskningsetiske spørsmål	39
5	Analyse av resultater og drøfting	40
5.1	Utvalgene	40
5.1.1	Den kvantitative undersøkelsen – hvem svarte?	40
5.1.2	Utvalget i den kvalitative undersøkelsen	41
5.2	Respondentenes vurderinger	42
5.2.1	Faglig utbytte av kurs	42
5.2.2	Lærernes dype kunnskapsgrunnlag.....	48
5.2.3	Team og fagfornyelsen	51
5.3	Respondentenes vurdering av endret undervisningspraksis.....	57
5.4	«Readiness for change»	61
5.4.1	Kompetansebehov som følge av fagfornyelsen	68
5.5	Avsluttende drøfting	70
6	OPPSUMMERING.....	73
6.1	Videre forskning.....	74
	Litteraturliste.....	75
	Vedlegg.....	79
	Spørreundersøkelse	79

TABELL-LISTE

Tabell 1 Oversikt over antakelser utledet fra fire teorier om implementering	30
Tabell 2 Prosentvis fordeling av respondentenes formelle utdanning.....	41
Tabell 3 Prosentvis fordeling av respondentenes ansiennitet i videregående skole.....	41
Tabell 4 Indikator (mean) på i hvor stor grad respondentene har fått faglig utbytte av kurs. 42	
Tabell 5 Gjennomsnitt, median, standardavvik og variasjonsbredde i svar for pålagte kurs i forbindelse med implementeringen av fagfornyelsen skoleåret 2019/2020.....	43
Tabell 6 Indikator – Teamarbeid og fagfornyelsen. N=27	51
Tabell 7 Forskjeller mellom yrkesfag og fellesfag/studiespesialiserende fag.....	52
Tabell 8 Samvariasjon mellom variabelen ansiennitet og ledelsen har støttet teamet	55
Tabell 9 Score - Endring av undervisningspraksis	57
Tabell 10 Klar for å endre praksis? - Readiness for Change?	62
Tabell 11 Gjennomsnitt, median og standardavvik - sammenheng mellom	62
Tabell 12 Gjennomsnitt, median og standardavvik – sammenheng.....	63
Tabell 13 Gjennomsnitt, median og standardavvik – sammenheng mellom	63
Tabell 14 Gjennomsnitt, median og standardavvik – sammenheng.....	64
Tabell 15 Indikator på økt kompetansebehov som følge av fagfornyelsen.....	68

FIGURLISTE

Figur 1 Definisjon av sosiale og emosjonelle kompetanser i prosjektet Education and Social Progress (ESP)	3
Figur 2 Veien fra idé til praksis	6
Figur 3 Ulike kanalers evne til å formidle rik informasjon	6
Figur 4 UDIRs tidsplan for fagfornyelsen.....	8
Figur 5 UDIRs ordsky - fagfornyelsen	9
Figur 6 Prinsipper for aksjonsforskning.....	19

1 INNLEDNING

En kald høstdag i september ble hele skolen skyssset i buss til Finnsnes der det skulle være felles planleggingsdag for alle lærere og ledere i videregående skole i Midt-Troms. Plan for dagen var felles kick-start i Fagfornyelsen, en reformidé, initiert og iverksatt av Kunnskapsdepartementet. Det virket ikke som skoleeier var klar over hvor mange lærere som skulle delta. Det var ikke tatt høyde for at så mange ville møte opp. Det satt folk overalt i lokalet, på gulv, i trapper og på ekstrastoler. Lokalet var stappfullt og stemningen var ikke verdens beste. Forelesere fra NTNU tok oss igjennom sentrale begreper i fagfornyelsen. Dagen startet med fellesmøte, deretter gruppemøter for stud.spes og yrkesfag og til sist skolevise møter med skoleeier. Det er ikke så mye som sitter igjen fra den dagen annet enn trengsel og dårlig mat. Likevel er det en ting som brant seg fast fra skoleeiers budskap, og det var:

«Hvis dere tror at dere kan gjøre som dere alltid har gjort, tar dere helt feil!»

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Vi har begge lange karrierer i videregående skole og har i løpet av vårt yrkesliv vært gjennom mange reformer, fra korte skoleutviklingsprosjekter til større, politisk styrte reformer som har påvirket hele skole-Norge, både i grunnskole og videregående skole. Høsten 2019 var starten på implementeringsprosessen av fagfornyelsen i skolen. Inntil da hadde lærerne, i ulik grad, vært involvert i høringer, i hovedsak seksjonsvis. Da vi samtidig med oppstart av arbeidet med fagfornyelsen studerte implementering, spesielt implementering av reformer i skolen, ble vi oppmerksomme på at utviklingen fra det som var tenkt med reformene, ikke alltid stemte med hva det ble. Særlig så vi til «Reform 94» og «Kunnskapsløftet». Når vi samtidig begynte å studere forskningen på disse reformene, kjente vi igjen noe av det vi selv har opplevd. I Reform 94 ble prosjektarbeid introdusert som en obligatorisk metode i skolen. Prosjektarbeid var blitt en anerkjent måte å jobbe på i næringslivet og etterspurt av lærere som underviste på yrkesfag. Noen tok imot metoden med åpne armer, spesielt

nyutdannede, mens andre opplevde det som et inngripende i deres undervisning som begrenset deres metodevalg (Dahl, 2002).

Det skjer stadige endringer i skolen, lærerne deltar på høringer og er iverksetterne av andres reformidéer og ansvarlige for å omgjøre dem til sin praksis inn i klasserommet. Skal lærerne iverksette en vellykket reformidé etter intensjonene må lærerne få tilstrekkelig med kompetanse om reformideen. Det handler derfor om å ha en så god implementeringsstrategi at ideene nedfelles i skolens strukturer, rutiner og prosedyrer og at de blir til organisatorisk praksis som leder til ønskede resultater (Røvik et al., 2014). Når ideen kommer ut i praksisfeltet, viser det seg ofte at resultatene ikke blir slik det var tenkt. Flere forskere viser til mislykkede forsøk på å implementere ideer i organisasjoner (Fullan et al., 1995; Fullan og Sandengen, 2014; Pfeffer og Sutton, 2000). Implementeringsfasen er derfor en svært kritisk fase i reformarbeidet og måten implementeringen planlegges og gjennomføres på, er avgjørende for hvorvidt vi vil lykkes med endring (Røvik et al., 2014). Helt avgjørende for om utfallet av reformideen i fagfornyelsen blir endret praksis i henhold til intensjonene, er derfor om planleggingen og gjennomføringen utføres på en slik måte at lærerne får nok kunnskaper om reformideen til å få den på plass. Implementering av reformideer er både viktig, vanskelig og vanskjøttet. Implementering anses som i stor grad er *viktig* fordi man får testet hvor god ideen er og om den kan brukes slik den var ment. Samtidig er det *vanskelig* fordi det er store variasjoner mellom organisasjonene hvor ideen skal implementeres og sist men ikke minst *vanskjøttet* fordi det ikke har vært fokus på de utfordringer som er knyttet til det å skulle skape varige endringer i organisasjonen, bare at endring skal skje.

Noen tanker som dukker opp når vi nå skal inn i en ny reform er om det er tegn som tyder på at fagfornyelsen vil føre til varige endringer ved vår skole og hvilke holdninger lærerne har til metodeendringer i sin undervisning?

Første «spadetak» i fagfornyelsesreformen var da Stoltenberg-regjeringen i 2013 nedsatte et utvalg som skulle utrede hvilke kompetanser som ville være viktige for elevene i norsk skole i

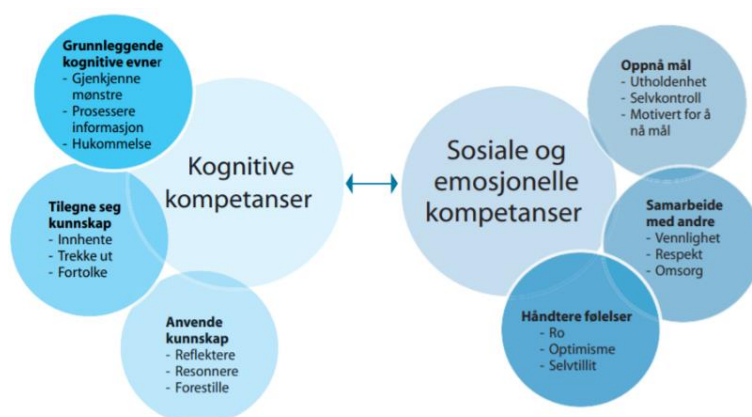
fremtiden. Professor¹ Sten Ludvigsen ble utnevnt som leder av utvalget og utvalget fikk navnet Ludvigsen-utvalget.

1.2 Ludvigsen-utvalget

På begynnelsen av 1990-tallet sa vår gamle inspektør til oss lærere ved skolestart: «Husk at dere lærere skal utdanne elever til å mestre framtidige yrker som vi i dag ikke kjenner til». Omtrent dette var oppdraget som daværende kunnskapsminister, Kristin Halvorsen ga Ludvigsen-utvalget i det å vurdere skolen opp mot krav til «kompetanse i framtidig samfunns- og arbeidsliv».

1.2.1 Utvalgets utredninger

I 2014 leverte utvalget sin delutredning, «Elevens læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag» (NOU 2014: 7, 2014). Her la man til grunn at endringene i samfunnet stilte økte krav til endring av kompetanser, både for enkeltindividet og samfunns- og arbeidslivet. Videre ble det stilt spørsmål ved om innholdet i dagens skole i tilstrekkelig grad forbereder elevene på livet etter skolen. Man snakker i denne sammenheng om behovet for



Figur 1 Definisjon av sosiale og emosjonelle kompetanser i prosjektet Education and Social Progress (ESP)

Kilde: (NOU 2014: 7, 2014, s. 38)

livslang læring og dette behovet begrunnes ut fra at samfunn og arbeidsliv er komplekst og i

¹ Professor ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo (UiO)

kontinuerlig endring. I figur 1 ser vi at man i det nye kompetansebegrepet skal inkludere både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved læring. Samspillet mellom disse ferdighetene skal brukes for å oppøve elevens evne til å utvikle grunnleggende kognitive ferdigheter, tilegne seg og anvende kunnskap, mestre følelser, samarbeide med hverandre samt utvikle nysgjerrighet og kreativitet. Endringen i begrepsbruken er viktig fordi det betyr at vi lærere ikke lenger skal vurdere elevenes kognitive kunnskaper alene, men også vektlegge elevens brede kompetanse (Sinnes og Straume, 2017).

Ludvigsen-utvalgets andre utredning, *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanse* (NOU 2015: 8, 2015), inneholder utvalgets endelige konklusjoner. Her kommer man med vurderinger av hvilke kompetanser som vil være viktige for elevene framover og hvilke endringer som må gjøres i fagene for at elevene skal kunne utvikle disse kompetansene. Samtidig sier man noe om hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at aktørene i grunnopplæringen skal kunne bidra til god læring for elevene. Utvalgets anbefalinger er at fagene fornyes samtidig som man ønsker å vektlegge fire kompetanseområder: 1) fagspesifikk kompetanse samt kompetanse i å 2) lære, 3) kommunisere, samhandle og delta og 4) utforske og skape.

NOU-rapportene ble etterfulgt av Stortingsmeldingen «Fag – Fordypning – Forståelse, en fornyelse av kunnskapsløftet og som legger til grunn Ludvigsen-utvalgets anbefalinger» (Meld. St.nr. 28 (2015-2016)). Stortingsmelding nr. 28 er grunnlaget for arbeidet med nye lærerplaner i grunnskolen og videregående skole.

1.2.2 Internasjonale «forandringsvinder»

Ludvigsen-utvalgets innstillinger er ikke alene nasjonalpolitisk tuftet, men influeres av internasjonale reformidéer og idestrømmer som har vært i omløp og som presser på og vil inn i skolefeltet – resultatet er en reform som er «et barn av vår tid» og et resultat av en global internasjonaliseringsprosess. Spesielt er innflytelsen sterk fra OECD. Skifte fra å ha fokus i læreplanene fra kunnskap til kompetanse og hvordan kompetansebegrepet skal forstås, kan sees i sammenheng med OECDs rapport «The Definition and Selection of Key Competencies» (DeSeCo) (OECD, 2005). DeSeCo er lagt til grunn for rammeverkutvikling for hvilke kompetanser elever i OECD-land skal ha fram mot år 2030 (Meld. St.nr. 28 (2015-

2016), s. 14). Føringene som beskrives som livslang læring er sammenfallende med OECDs agenda. Dette ser vi også i EU-land hvor man bruker beslektede konsepter for sin læring (Takayama, 2013). OECD. EU styrer utdanningspolitikken som et transnasjonalt fenomen og vi får utdanningssystemer som blir mer like også i et mer globalt perspektiv (Grek, 2015). Vi kan se at føringene om kompetanse og dybdelæring fra OECD til Ludvigsen-utvalgets innstilling vil antas å føre til endring av praksis i skolen (Aas og Paulsen, 2017). Dette viser at reformideen i norsk utdanning stadig preges av det Røvik (2014) beskriver som tre viktige utviklingstrekk: sammenligningsindustriens ekspansjon, praksisdreiningen og evidensbevegelsens fremmarsj.

En ny reform er i emning og igjen skal vi i gang med å ta i bruk en reformidé til beste for eleven og samfunnet – for å gjøre de unge klare for en uklar framtid. Mange tanker og gode intensjoner ligger til grunn for disse endringstaktene.

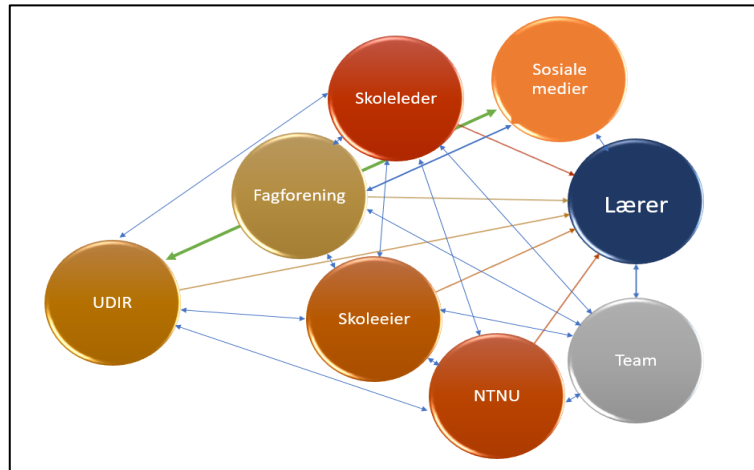
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Vi vil i dette delkapitlet diskutere oss fram til en problemstilling som skal være så klar som mulig innenfor det komplekse tema vi skriver om. I tillegg til enkelthet søker vi også mot at problemstillingen skal være spennende, relevant, fruktbar og forskbar. Det må også være mulig å operasjonalisere problemstillingen, det vil si gjøre den empirisk forskbar (Jacobsen, 2015).

Skolen har siden 1974 vært gjennom sju store og små reformer i tillegg til andre endringsprosesser som blant annet innføring og bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (ikt), vurdering for læring (vfl) og tilpasninger til andre samfunnsmessige krav. Dette tilsier at utviklingsaktivitet og læring er en kontinuerlig og naturlig del av lærernes arbeidsliv (Midthassel, 2004).

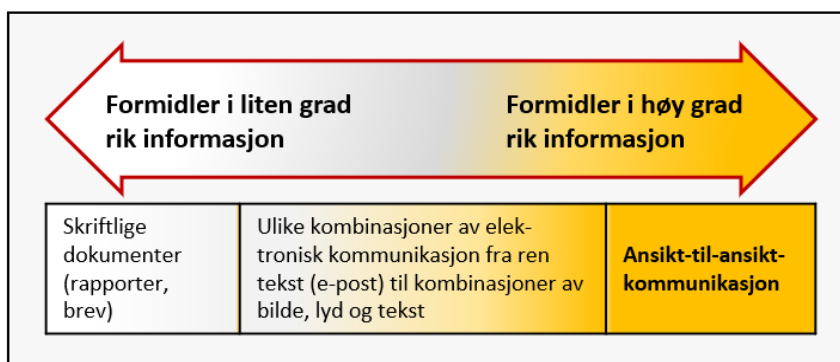
For å kunne lykkes med implementering av fagfornyelsen er det viktig med en god informasjonsflyt fra reformansvarlige myndigheter og ned i skolene hvor reformen skal innføres. Informasjon og kunnskap om reformen må spres til alle involverte aktører som blir berørt av endringene slik at forståelsen og tolkningen av innholdet ikke mistolkes. Som vi

tidligere har nevnt viser studier av offentlige reformer at det opprinnelige budskapet tolkes ulikt. Figur 2 illustrerer noen av de mange kommunikasjonskanaler som kommuniserer fagfornyelsesreformen til lærerne. Forskning viser at kommunikasjonskanalenes evne til å



Figur 2 Veien fra idé til praksis

formidle rik informasjon (figur 3) står helt sentralt. En kanal som formidler rik informasjon kan overføre mange ulike signaler samtidig, gir mulighet for rask tilbakemelding ved å benytte muntlig språk og gjør at sender og mottaker kan være personlige og tilpasse meldingen til hverandre (Jacobsen og Thorsvik, 2013, s. 284). Rapporter, utredninger, brev, osv. gir i liten grad mulighet til rik informasjon. Når budskapet har rom for ulike tolkninger, noe reformer i stor utstrekning har, desto viktigere er det å benytte rike kommunikasjonskanaler. Vi velger i arbeidet med å forske på implementering av



Figur 3 Ulike kanalers evne til å formidle rik informasjon

(Jacobsen og Thorsvik, 2013, s. 286)

fagfornyelsen å ha fokus på de «rike» kommunikasjonskanalene, der informasjon gis muntlig og direkte gjennom kurs/møter og samarbeidsteam.

I Stortingsmelding nr. 28 blir det presisert at det skal arbeides lokalt med implementeringsprosesser slik at de som skal gjennomføre læreplanverket i praksis får et eierskap til planen (Meld. St.nr. 28 (2015-2016)). Med vår problemsstilling ønsker vi å få empirisk belyst i hvilken grad implementeringsprosessen så langt, har en lokal forankring, om reformens innhold er forstått og om lærerne er klare til å endre praksis i tråd med fagfornyelsens intensjoner. Med disse resonnementene og antakelsene som grunnlag, formulerer vi følgende problemstilling for avhandlingen:

Hva kjennetegner kunnskapsgrunnet som lærerne ved Tillit videregående skole har om fagfornyelsen; hvor overflatisk eller dyp er deres kunnskaper om reformen våren 2020 og hvor klar er lærerne for å endre praksis i tråd med intensjonene i fagfornyelsen?

Ut fra problemstillingen utleder vi følgende forskningsspørsmål:

1. Har skoleeiers implementeringsstrategi gitt lærerne dyp/overflatisk kunnskap om fagfornyelsen?

Med dyp/overflatisk kunnskap vil vi sjekke om lærerne har forstått sentrale begreper som brukes i fagfornyelsen, hensikten bak fagfornyelsen og metoder som bør tas i bruk for å oppnå målet som er å få en elev «rustet for framtidens krav».

1.4 Oppgavens oppbygging

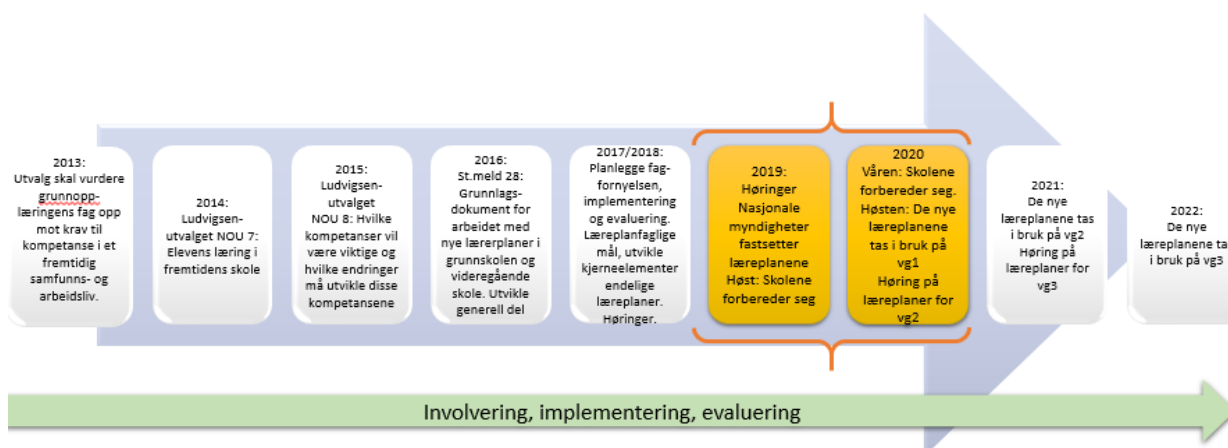
Masteravhandlingen består av 6 kapitler. I første kapittel, innledningen, presenterer vi tema vi har valgt å forske på, implementering av fagfornyelsen i videregående skole, samt oppgavens problemstilling. Videre, i kapittel 2 beskriver vi de rammene vi forsker i - den empiriske konteksten. I kapittel 3 presenterer vi avhandlingens teoretiske rammeverk. Når vi kommer til kapittel 4 vil vi introdusere og begrunne valg av forskningsmetode. I kapittel 5 foretar vi analyser og drøftinger av de innsamlede data fra spørreundersøkelsen og intervjuene. Verktøyene vi har valgt å bruke for å analysere den kvantitative undersøkelsen, Statistikkprogrammet SPSS og Excel. I kapittel 6 trekker vi noen slutninger rundt vår forskning og komme med forslag til videre forskning.

2 EMPIRISK KONTEKST

I dette kapitlet vil vi beskrive den empiriske konteksten vi forsker i og på. Først presenterer vi fagfornyelses-reformen og deretter translatørene; Utdanningsdirektoratet (UDIR), skoleeier (Troms og Finnmark fylkeskommune) og NTNU. Til sist beskriver vi organisasjonen Tillit videregående skole (vgs) og implementeringsprosessen som har vært gjennomført ved skolen skoleåret 2019/2020.

2.1 Fagfornyelsen

Fagfornyelsesreformen er en pedagogisk og didaktisk reform for grunnopplæringen og er beskrevet som den største endring i skolens innhold siden Kunnskapsløftet i 2006



Figur 4 UDIRs tidsplan for fagfornyelsen

(Kunnskapsdepartementet, 2019). Prosessen i arbeidet med fagfornyelsen, UDIRs tidsplan, fra første «spadetak» og til siste læreplan er på plass har vi skissert på følgende måte (fig. 4):

Vi har markert i figuren hvor vi har vårt fokus når vi forsker på implementering av fagfornyelsesreformen på Tillit videregående skole.

Fagfornyelsen er en pedagogisk og didaktisk reform men for yrkesfagutdanningen i videregående skole er reformen også systemendrende der flere programområder slås sammen og endrer innhold eller legges ned. Fagfornyelsen er en fornyelse av

Kunnskapsløftet hvor formålet er å «gjøre de unge bedre i stand til å møte og finne løsninger på dagens og fremtidens utfordringer» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). I et samfunn som er preget av kompleksitet, stort mangfold og rask endring er det spesielt viktig at de unge utvikler relevant kompetanse og gode verdier og holdninger som vil få betydning for elevene som enkeltindivid og samfunnsborger. For å imøtekomme disse visjonene har læreplanene gjennomgått en del strukturelle endringer, samtidig som noe er med videre, blant annet krav om grunnleggende ferdigheter – dog med ytterligere presiseringer. Kompetansebegrepet er fornyet og har fått en sentral plass i fagfornyelsen:

«Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.»

(Utdanningsdirektoratet, 2018a)

Å kunne utvikle kompetanse slik man ser for seg i det utvidede kompetansebegrepet har Kunnskapsdepartementet i retningslinjene som er lagt for læreplangruppene i utarbeidelse av læreplaner sagt at det skal legges til rette for «varierte undervisningsformer og vurderingsmåter som fremmer *dybdelæring*» (Kunnskapsdepartementet, 2018). I retningslinjene defineres dybdelæring som:

«... det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.»

Ludvigsenutvalget pekte på seks forutsetninger som måtte legges til grunn for å kunne drive dybdelæring. Disse har man i fagfornyelsen tatt til etterretning og tilpasset på følgende måte:

1) I fagfornyelsen har man *reduisert antall kompetansemål* slik at det blir mindre stoff og elevene får tid og mulighet til å jobbe i dybden, utforske og reflektere i målene.



Figur 5 UDIRs ordsky - fagfornyelsen

2) *Fagenes sentrale elementer blir vektlegges i beskrivelsen av fagets kjerneelementer*².

Kjerneelementene beskriver det viktigste elevene skal lære i hvert enkelt fag slik at de både kan mestre og anvende faget. Kjerneelementene skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene og skal være med å bidra til at elevene klarer å se sammenhenger i og mellom fagene og utvikler kompetanse i fagene (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

3) Skolen må planlegge og legge til rette for *progresjon*, det vil si en gradvis økning i vanskelighetsgraden i elevens læring. Progresjon er elevens læringsutvikling som skjer over dager, uker og år og. Læreplanen får tydelige beskrivelser av progresjonen i faget. Dette skal gjøre det mulig å planlegge og tilpasse den enkelte elevs undervisningsforløpet ut fra den enkeltes ståsted. Innholdet i fagene må tilrettelegges slik at elevene kan sette fagets grunnleggende begreper inn i en større sammenheng og på den måten bygge ny kunnskap på allerede eksisterende kunnskap. Jerome Bruner (1915-2016) brukte begrepet «Stillasbygging». Begrepet ble brukt om den støtten elevene får av lærer eller dyktige medelever i en prosess til de blir i stand til å «stå på egne ben». Når kunnskapen blir kjent eller ferdighetene oppøvd, rives stillaset og læreren lager nye stillas gjennom nye utfordringer. Står stillaset for lenge kan det bli en «sovepute», står det ikke lenge nok, ramler grunnmuren og det blir vanskelig for å eleven å bygge ny kunnskap.

4) Det er viktig at undervisning skjer *på tvers av fagene* (flerfaglig-/tverrfaglighet) og at de klarer å se en kobling mellom fag. Dette vil gi elevene en forståelse av at det de lærer i et fag, kan brukes og ha betydning i et annet fag. En flerfaglig og tverrfaglig forståelse gir kompetanse i å kunne se sammenhenger i fag og mellom fagområder og som skal kunne brukes i kjente og ukjente sammenhenger.

5) *Fagovergripende kompetanser* sier noe om at kompetanser ikke er isolert til enkeltfag, men at de utvikles gjennom mange skolefag. Generell del av læreplanen fra Kunnskapsløftet erstattes av ny overordnet del som består av tre tverrfaglige tema som skal inn i alle skolefag der de naturlig passer inn. Disse er 1) Demokrati og medborgerskap, 2) Bærekraftig utvikling

² «Kjerneelementene består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer. (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

og 3) Folkehelse og livsmestring. Temaene finnes igjen i de fleste læreplaner med mål tilpasset programområdet. Grunnsynet som fremkommer i overordnet del skal prege lærerens pedagogiske praksis ved at disse temaene trekkes inn i de fleste fag. Overordnet del gir mulighet for å kunne jobbe med temaer på tvers av fag, tverrfaglig/flerfaglig. Læreplanene i det enkelte fag får tydelige prioriteringer, god progresjon og en tydelig sammenheng. Skolen skal utvikle nysgjerrige og undersøkende elever og dette er et eksempel på kompetanse som er uavhengig av fag (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Den faglige læringen kan ikke isoleres fra sosial læring og elevens faglige og sosiale læring og utvikling må derfor ses i sammenheng. Noen av de ferdighetene elevene her skal oppøve er å kunne kommunisere, samarbeide, lytte til andre, argumentere for egne syn, håndtere uenigheter og konflikter samt finne løsninger i felleskap. Videre skal elevene oppøve god dømmekraft slik at personvernet og respekten for privatlivet ivaretas. Skolen skal ikke akseptere respektløse og hatefulle ytringer. Målet er at elevene skal lære seg «kyndighet og modenhet til å møte livet sosialt, praktisk og personlig». «Det som blir målt blir gjort».

6) Når det gjelder *læreres didaktiske og fagdidaktiske kompetanse* er det en forutsetning for å kunne drive dybdelæring at læreren innehar kompetanse til å kunne gjennomføre dybdelæring etter fagfornyelsens intensjoner. Læreren må da besitte en dyp fagdidaktisk forståelse med god faglig innsikt i fagets innhold, metoder, struktur og kjerneelementer og samtidig forstå hvordan elever lærer og hva som kan bidra til at læring skjer (NOU 2014: 7, 2014, s. 31). Dybdelæring vil for mange lærere kreve endring av undervisningsmetoder, en mer praksisrettet tilnærming hvor utforskning og eksperimentering står i fokus. Av alle de forhold som er med på å fremme dybdelæring, er samarbeid det viktigste (Fullan et al., 2018). Dybdelæring krever tilgang på nye ideer, innovasjon og arbeid i kreative prosesser. Arbeid i kreative og utviklende prosesser skjer i samarbeid med blant annet kollegaer og næringsliv.

2.1.1 Dybdelæring – noe nytt?

Ideen om dybdelæring er ikke ny. På slutten av 1800-tallet var det en amerikansk psykolog, pedagog og filosof, John Dewey (1859-1952) som i pedagogikk hadde en tanke om at målene elevene jobbet mot skulle være nære og konkrete slik at barna blir nysgjerrige og

derigjennom aktive i sin tilnærming til kunnskapen. Dewey pekte også på at læreren skal utnytte enhver mulighet til systematisk veiledning, observasjon og vurdering uten at denne legger bånd på elevene men heller oppmuntrer til mer nysgjerrighet og ønske om å forske mer (Aasen, 2008). Dewey anså sosial aktivitet og aktiv bruk av språket, som sentralt i et barns utvikling og at den beste måten å utvikle denne kompetansen var i samhandling med andre. Vi finner flere referanser til Dewey i Ludvigsen-utvalgets rapporter og han blir av mange regnet som den mest sentrale pedagogiske inspiratoren i det 20. århundre (Vaage, 2000).

Begrepet dybdelæring, slik det brukes i Fagfornyelsen, har sitt utspring fra et forskningsprosjekt i Gøteborg på midten av 1970-tallet. Utdanningsforsker Roger Säljö og psykolog Ference Marton fant at studenter som pugget faktakunnskap var mest opptatt av å huske kunnskapen uten å forstå den i en større sammenheng mens en annen gruppe av studenter så man at studentene var opptatt av å bygge forståelse for det som ble lært. De satte innholdet i teksten de studerte, inn i en større faglig og meningsfull sammenheng. Samtidig så man at denne siste gruppen også fikk en indre motivasjon til å lære og forstå (Marton og Säljö, 1976). Det var med utgangspunkt iblant annet denne forskningen som gjorde at ulike tradisjoner innenfor læringsforskningen begynte å fatte interesse for overflate- og dybdelæring (Gilje et al., 2018, s. 22). Noe forenklet sies det at det motsatte av dybdelæring er overflatelæring (eller breddelæring som noen velger å kalle det). For å kunne forstå og fordype seg er man også avhengig av å ha breddekunnskaper i fagene. Dybdelæring utelukker derfor ikke breddelæring, men det må være en balansegang mellom de to prinsippene. Når man benytter breddelæring gjennomgår lærestoff uten nødvendigvis å relatere det til det eleven kan fra før, det er mindre tid til refleksjon og det vil være viktig at eleven kan memorere fakta (Gamlem og Rogne, 2015).

2.1.2 Metodefrihet

I vår lærerutdanning og yrkespraksis utvikler vi kompetanse, kunnskap og ferdigheter som skal gi vår profesjon den tillit som skal til for å kunne gi opplæring i skolen. Profesjonsbegrepet er knyttet til evner og kunnskaper (Molander & Terum, 2008). Som

lærere omtaler vi oss selv med profesjonsbegrepet. I vår profesjon har vi tradisjon for metodefrihet. Ragnhild Lied skrev i bladet, Utdanning, følgende:

«Læreren er ofte åleine i dei situasjonane der ho må velje korleis ho vil gå fram. Likevel skal vi lærarar, som profesjon, kunne gi samfunnet ein garanti for at dei avgjerdene vi tek når vi underviser, er kloke og gode.»

At vi som profesjon er den rette til å avgjøre hvilke metoder som er best å bruke etter hvilken elevgruppe, fag og situasjon vi er i, er noe vi har hatt tradisjoner for i norsk skole (Røvik, 2014). Denne friheten er ingen selvfølge og det er mange som tar til orde for å styre lærernes metodevalg. Derfor var det en tillitserklæring til læreprofesjonen at Stortinget i forbindelse med arbeidet med fagfornyelsen vedtok at man skulle «sikre at det skal være lærernes ansvar og faglige skjønn som skal avgjøre hvilke metoder og virkemidler som skal tas i bruk i undervisningen for å nå kompetansemål og oppfylle skolens generelle samfunnsmandat» (Stortinget, 2017).

For å kunne velge metode må lærerne ha kunnskaper om hva de kan velge til. Læreren kan ikke velge å gå over til metoder i dybdelæring uten å ha kunnskaper om hvilke metoder og didaktikk som finnes. Til det trenger lærerne kompetanse for å få oversikt over metodiske verktøy og en kollektiv forståelse av innholdet i sentrale begrepet i fagfornyelsen. Dette stiller høye krav til de som iverksette fagfornyelsen inn i skolefeltet – translatørene.

2.1 Translatørene

Translatørene, de som oversetter og formidler reformideen inn i skolen, har en viktig rolle for å bringe det riktige budskapet ned og inn i organisasjonen. Med mange formelle og uformelle translatører (figur 2) vil det være av avgjørende betydning at ideene som skal oversettes og implementeres inn i praksisfeltet, er riktig oversatt.

Det vi erfarer er at UDIR sammen med universitets- og høgskolemiljøet (UH-miljøet) er de som dekontekstualiserer fagfornyelsen, det vil si de som identifiserer godt fungerende praksiser og videre utvikler idemessige representasjoner (Røvik, 2007) og videre er med på

prosessen med å implementere reformen inn i skolene. Ideene har de hentet fra Ludvigsen-utvalget som igjen har hentet sine ideer fra bl.a. OECD.

I «Strategi for fagfornyelsen» skriver Kunnskapsdepartementet at partene som har deltatt i læreplanutviklingen er store og relevante aktører fra skoleeiersiden, arbeidstakersiden og lærerutdanningsinstitusjoner. Sammen har de en bred og allsidig kunnskap om opplæring og erfaringer fra tidligere reformarbeid og disse skal være med å sørge for god implementering både i utviklingen av og ved innføringen av nye læreplaner» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 13). I dette kapitlet vil vi ta for oss følgende translatører i fagfornyelsesreformen; Utdanningsdirektoratet (UDIR), skoleeier/skoleledelse og Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

2.1.1 Utdanningsdirektoratet (UDIR)

UDIR er et direktorat underlagt Kunnskapsdepartementet (KUD). Som en del av arbeidet med å implementere fagfornyelsen har UDIR utviklet en kompetansepakke bestående av en introduksjonsmodul og fem hovedmoduler. Kompetansepakken anser vi som en *institusjonalisert oversettelse* (Røvik et al., 2014) av hvordan fagfornyelsen skal implementeres i skolen der man gjennom bruk av eksempler fra ulike skoler på «gode rollemodeller» gir lærerne noe å strekke seg etter. Utviklingen av kompetansepakken er foretatt av ei arbeidsgruppe bestående av medlemmer som alle jobber ved Senter for livslang læring ved Høgskolen i Innlandet (HINN). Andre som har bidratt i utviklingen er Svein-Erik Andreassen og Torbjørn Lund fra UIT, Lise Vikan Sandvik fra NTNU, Claudia Lens fra MF, Øystein Gilje, Marte Blikstad-Balas og Bjørn Bolstad fra UIO, Ingeborg Lunde Vestad og Ann Gustavsen fra HINN (Høgskolen i Innlandet, 2020). Disse universitets- og høyskolemiljøene (UH) er de samme som er satt til å bistå skoleeierne i arbeidet med oversettelse og implementering av fagfornyelsen inn i skolene.

Modulene i denne pakken er lagt opp som en desentralisert ordning på en slik måte at man kan jobbe individuelt/team ved de enkelte skolene. Skolene kan selv vurdere hvilke moduler de ønsker å jobbe med ut fra hvilke behov de har. Kompetansepakken inneholder en rekke læringsressurser bestående av videoer og tekster, samt refleksjons- og diskusjonsoppgaver. I tillegg er det lagt opp til oppgaver som kan følges opp i diskusjon med

profesjonsfellesskapet. I kompetansepakken brukes det eksempler fra godt fungerende praksiser og beskriver hvordan man har gått fram for å få praksis til å fungere. Elever trekkes fram og intervjues for å dokumentere at det fungerer.

Kompetansepakken består av en introduksjonsmodul og fem opplæringsmoduler. Modul 1 er arbeid med å sette seg inn i verdiene som beskrives i overordnet del (verdiløftet i praksis). I modul 2 introduseres arbeidet med ny læreplanstruktur og viktigheten av å se fagenes kompetansemål i sammenheng med hverandre og på tvers av fag. I modul 3 klargjøres bakgrunn for og forståelse av begrepet dybdelæring og vurderingspraksis og hvordan eleven kan lære bedre gjennom dybdelæring og læringsfremmende vurdering. I modul 4 ser vi på hva det innebærer å arbeide med tverrfaglige temaer for skolen samt tverrfaglig samarbeid i profesjons-fellesskapet. I modul 5 er «Profesjonsfellesskapet» tema og man ser på hva som kreves i det videre arbeidet med læreplanene og hvordan vi kan videreutvikle profesjonsfellesskapet vårt.

UDIR mener at dersom man setter av 4-8 timer per måned til kompetansepakken, til fellesmøter og arbeid med oppgaver og utprøvinger i praksis samt deling av erfaringer, vil man kunne fullføre kurset på et halvt år (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

2.1.2 Skoleeier

Skoleadministrativt nivå i Troms og Finnmark fylkeskommune (skoleeier) er satt til å sørge for å støtte, utvikle og styrke profesjonsfellesskapene i forbindelse med læreplanreformen lokalt på skolene. Skoleeier sammen med NTNU samarbeider om hvilke kompetanseutviklingstiltak de skal gjennomføre. Tiltakene skal ta utgangspunkt i lokale behov. UDIR påpeker at det er viktig at samarbeidsforumet ser behovet for kompetanseutvikling ved innføringen av nye læreplaner opp mot andre behov skolene har (Utdanningsdirektoratet, 2016). Videre skriver UDIR at skoleeiere skal stille nødvendige ressurser til disposisjon og sørge for at skolene gis mulighet til å sette seg inn i og ta læreplanverket i bruk på en god måte.

2.1.3 NTNU

NTNU har fått i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å bistå Troms og Finnmark fylkeskommune i arbeidet med å iverksette fagfornyelsesreformen i den videregående skolen i Troms og Finnmark. I den første opplæringsrunden ble det lagt vekt på det læringsteoretiske grunnlaget i reformen som konstruktivistisk læringsteori, oppdagende læring og egenvurdering. Et annet aspekt man også vektla, var hvilke forventninger læreplanverket setter til elever, lærere og skoleledelse når det gjelder et godt læringsmiljø, tilpasset opplæring og vurdering. I skoleringen mot skoleledelsen blir begrepet dybdeledelse brukt og det ble vist til Fullans definisjon:

«Ledere som jobber med dybdeledelse, fokuserer konkret på dype endringer ved å samarbeide med og engasjere andre ledere på alle nivåer i systemet»

(Fullan et al., 2017a)

Definisjonen har klare linjer til dybdelæring. Vi ser at her bruker man samme strategi på lærerne som lærerne skal ta i bruk i fagfornyelsesreformen, «Learning by doing», det skal ses etter de dyptliggende årsaksforhold i organisasjonen, kunnskap blir til gjennom dialog, man skal se etter logikk i kritisk argumentasjon og leder skal reflektere over egen forståelse i sin egen læringsprosess. Det grunnleggende synet på hvordan kunnskap tilegnes er gjennom den verden vi erkjenner og opplever, og på den måten konstruerer vi vår kunnskap gjennom fortolkninger – konstruktivisme (Argyris) (Johnsen et al., 2005). Det er en mer subjektiv måte å betrakte verden på enn dersom man har et positivistisk syn på læring der verdens skal forstås fra en objektiv virkelighet. Det har vært viktig å skolere ledelsen fordi hovedansvaret for implementering på skolenivå i stor grad faller på ledernes skuldre ved at de må tilrettelegge og gjøre lokal tilpasning.

2.2 Tillit videregående skole

Tillit vgs er en kombinert skole som har omtrent 200 elever knyttet til i alt fire ulike programområder i videregående opplæring. Skolen gir også tilbud om opplæring for voksne tilknyttet grunnskoleopplæringen. Elevtallet innenfor voksenopplæringen varierer mye fra år til år, avhengig av norsk flyktningpolitikk.

Det er omtrent 70 ansatte ved skolen, ca 40 lærere og ca 30 øvrige ansatte som jobber innenfor støttefunksjoner som kontor/administrasjon, it, kantine, vedlikehold, psykososialt team (nærværsteam og rådgiver). Skolens ledelse består av rektor, assisterende rektor og fire pedagogiske avdelingsleder og en avdelingsleder, drift. Lærerne er organisert i seksjoner etter faglig tilhørighet. Hver seksjon tilhører så en avdeling. I tillegg er lærerne organisert i team som vanligvis tilpasses hvilken klasse du skal ha tilhørighet til. I år, i forbindelse med fagfornyelsen, er disse teamene organisert etter hvilket emne du ønsker å fordype deg i.

I arbeidsmiljøkartleggingsundersøkelsen gjennomført av fylket scorer skolen høyt på stolthet til egen arbeidsplass, trivsel sammen med elever, respekt for elever og villighet til å gjøre en ekstra innsats når det er nødvendig. Skolens ansatte vurderer også seg selv som gode til å se muligheter fremfor problemer når det skal gjøres endringer. Vi ser dette som et godt utgangspunkt for arbeidet med reformen.

Inntil høsten 2019 har lærernes bidrag i arbeidet med fagfornyelses-reformen vært å svare på høringer. Samme høst ble arbeidet med implementering av fagfornyelsen satt i system ved Tillit vgs. Ansvaret for dette arbeidet er delegert fra UDIR til skoleeier (Troms og Finnmark fylkeskommune) og skoleledelsen i samarbeid med NTNU.

2.2.1 Gjennomført skolering i fagfornyelsen ved Tillit videregående skole

Fra skoleeiers side gikk «startskuddet» høsten 2019 ved at de videregående skolene i Midt-Troms møttes til felles skolering på Finnsnes. Samlingen skulle følges opp med ny samling i april³. og i mellomperioden skulle skolene jobbe med temaer knyttet til fagfornyelsen. Fra skoleeier hadde man skissert følgende forventninger til arbeidet i mellomperioden for disse to samlingene:

«som en del av arbeidet med fagfornyelsen skal skolene arbeide utforskende og utprøvende for å 1) gi tilpasset opplæring i 2) et kreativt og motiverende læringsmiljø der 3) vurdering er læringsfremmende»

³ På grunn av Koronasituasjonen er siste samling utsatt på ubestemt tid.

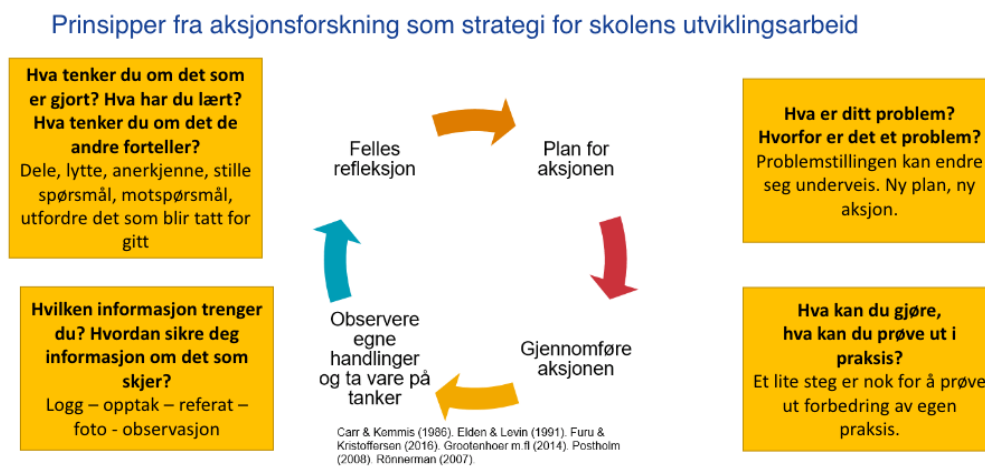
Skoleledelsen la ut fra skoleeiers forventninger, følgende plan for arbeidet høsten og våren 2019/2020:

Tidspunkt	Hva skal gjennomføres
September	Felles skolering for lærere og skoleledere i Troms fylkeskommune. Forskere fra NTNU og skoleeier peker på tre satsingsområder innen fagfornyelsen. Det er: <i>læringsmiljø, tilpasset opplæring og vurdering</i> . Arbeidet skal ha sin forankring i et sosiokulturelt og konstruktivistisk læringssyn.
3. – 6. oktober	Personaltur til Stockholm. Utgangspunktet er eget ståsted og refleksjon rundt egen praksis. Tema som tverrfaglig prosjekt, vurdering, hvordan skape nysgjerrighet blant elevene og betydning av relasjonskompetansen, vil bli jobbet med.
9.-10. oktober	Samling for skoleledere og tillitsvalgte i Troms. Skoleeier tydeliggjør forventningene med fagfornyelsen fram mot våren. Skolene kan velge ett eller flere av satsingsområdene. Deretter skal det konkretiseres ulike problemstillinger som lærerne skal jobbe gruppevis med gjennom skoleåret. Det skal jobbes utforskende og utprøvende i forhold til egen undervisningspraksis. Anbefalingen er at dette ikke gjøres for stort og omfattende. Alle lærere er forpliktet til å være med.
November:	Ledelsen utarbeider konkret forslag til innhold, rammer og organisering for skolens satsing på fagfornyelsen
Desember:	Skolen bestemmer at vårt utgangspunkt for det videre arbeid med fagfornyelsen skal være gruppevis arbeid med temaene: 1. Tverrfaglighet, 2. Vurdering for læring og 3. Relasjoner.
Januar:	3. januar: Intern kursdag for de av lærerne som ikke deltok på personalseminar i Stockholm.
desember-juni	Lærerne jobber i team, i ulike grupper. Tema velges fra tre satsingsområder vedtatt på felles skolering på Finnsnes i høst (<i>læringsmiljø, tilpasset opplæring og vurdering</i>). Hver lærer ønsker. Deretter plasseres gruppene av ledelsen. Tid avsatt til arbeidet: ca 15 timer pr gruppe.
April:	2. felles skolering for lærere og skoleledere i Troms fylkeskommune, i regi av skoleeier og NTNU. Program: Presentasjon av seks mellomarbeider á 15 minutter fra ulike skoler: Hvordan kan disse arbeidene bidra til at skolen kan gi tilpasset opplæring, i et kreativt og utforskende læringsmiljø, der vurdering også brukes læringsfremmende? Følges opp av utforskende kommentarer og oppklarende spørsmål fra presentasjonene, fra NTNU. Gruppearbeid. (Samlingen utsatt)

Ut fra skoleeiers tre satsingsområder fikk lærerne velge et tema å jobbe med. Ut fra ønskene satte ledelsen opp arbeidsgrupper (heretter kalt team) bestående av 3-5 personer. Fem av teamene valgte å jobbe med tverrfaglig undervisning, tre valgte temaet vurdering og fem ønsket å arbeide med «relasjonspedagogikk». Den bakenforliggende tanken fra skoleeier var at lærerne utviklet et lærende profesjonsfelleskap der prinsipper for aksjonsforskning skulle ligge til grunn.

Aksjonsforskning

Det viktigste prinsippet bak aksjonsforskning er at vi skal lære sammen og av hverandre. I beskrivelsen har man følgende prinsipper for aksjonsforskning (figur 6):



Figur 6 Prinsipper for aksjonsforskning

Metoden anbefales av UDIR når man skal gjøre endring i skolen og utvikle egen praksis. UDIR skriver på sine sider at «planlegging og handling utgjør konstruktive dimensjoner, observasjon og refleksjon utgjør rekonstruktive dimensjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skillet mellom aksjonslæring og aksjonsforskning er flytende men forskning hører til høyskoler og universiteter mens læring skjer i skolen. Her tenker man seg at det i aksjonsforskningen er kontakt mellom forskere og praktikere, der forskerne møter praktikerne i skolen og henter erfaringer fra praksisfeltet. På denne måten kan man få hjelp til å sette ord på det man kan og det man har lært men ikke fått begrepsatt. Dersom lærerne både skal være den som driver aksjonslæring og aksjonsforskning må lærerne forske på seg selv. (Tiller, 2006). Her legges det vekt på at man lærer gjennom å planlegge og gjennomføre, evaluerer og prøver igjen. Eksperimentering og evaluering er sentralt i denne metoden, «Learning by doing». Viktig er det også å kunne dele erfaringer og gi hverandre tilbakemeldinger. Anbefalte endringer og innføring i nye metoder og begreper kan bli avstøtt fordi man ikke ser og forstår sammenhenger med egen praksis. Erfaringer høstes i skolen men det skjer ikke god læring fordi lærerne mangler begreper og læringen blir svak. Læreren må forstå og få tak i kjernen av problemstillingen ved å gjøre samtidig som man hører og ser. Skal læreren være den som også er forskeren vil det ikke være noen der som korrigerer om

man beveger seg i feil retning. Det vil være utfordrende og både skulle forske og samtidig observere og evaluere egen aksjonsforskning. I verste fall kan man oppleve at man gjør hverandre dårligere fordi man ikke forstår hvorfor ting blir som de blir og ikke har kompetanse til å se hva som bør endres.

Vi har nå beskrevet hva som skal inn i skolen og hvorfor det er utfordrende for lærer å lære. Videre har vi skissert opplæringsplan som UDIR, skoleeier og skoleledelse har valgt som implementeringsstrategi. Neste steg vil være å få en oversikt over teorier på hva en reform er og hva som skjer når reformer skal implementeres inn i en organisasjon.

3 TEORI

I dette kapittelet vil vi ta utgangspunkt i teorier som kan hjelpe oss med å belyse hva som skjer når en reform eller en idé skal inn i en organisasjon. Vi vil komme inn på organisasjonsteoretiske betraktninger og begreper som vi mener er viktige både for vår diskusjon rundt vår problemsstilling, og også som et rammeverk for drøfting av funn. Spesielt viktig vil translasjonsteori være til å belyse hva som kan forløpe når reformidéer forankres i lokal praksis.

3.1 Reformers

Forsøk på å lage oppskrifter som beskriver hvordan virksomheter bør styres, ledes og organiseres, beskrives som reformidéer. *Reform* er en iverksettelse av disse ideene (Røvik, 2014). Iverksettelsen skjer gjennom «... aktive og bevisste forsøk fra politiske og administrative aktører på å forandre strukturelle eller kulturelle trekk ved organisasjoner» (Christensen et al., 2015, s. 152). Samme forfatter definerer endringer som et mer omfattende begrep enn reform fordi i endringsbegrepet må man også ta hensyn til omstillinger som ikke var planlagt av reformen. Endringer kan skje uten at det direkte kan tilskrives reformen og reformer utløser ikke alltid endringer eller at endringen blir annen enn det som var forventet. Det er vanskelig å skille mellom hvilke endringer som har sin bakgrunn i reformen og hvilke som har sin bakgrunn i utskiftninger i personalet, ny teknologi og andre forhold som er med på å påvirke organisasjonen.

Det er ifølge DiMaggio & Powell (1983, s. 150) tre ulike grunner en organisasjon kan ha for å adoptere eller implementere en organisasjonsoppskrift eller en reformidé: 1. tvangsmessig adoptering, 2. normativ adoptering eller 3. mimetisk adoptering. Tvangsmessig adoptering skjer når reformen innføres gjennom lov eller forskrifter, normativ adoptering er når endringen skjer ut fra faggruppers eller en profesjons felles normer, verdier og kunnskaper. Mimetisk adoptering vil si at organisasjonen etterligner andre organisasjoners suksessoppskrift. Statlig påvirkning kan føre til at en organisasjon endrer seg, og i makroperspektiv vil organisasjonene homogeniseres eller vi får en likedanning –

«institutional isomorphism» (DiMaggio og Powell, 1983) (institusjonelt perspektiv). På sikt kan globale ideer på hvordan en skole bør drives bli institusjonalisert til også norske forhold. Fagfornyelsesreformen er todelt ved at deler av reformen krever tvangsmessig adoptering men samtidig gir også fagfornyelsen skolen rom for en normativ adoptering, som for eksempel ved valg av metoder.

3.2 Ulike perspektiver på en organisasjon

Organisasjoner må i tillegg til å ivareta sitt indre liv, også forholde seg til omgivelsene og leve opp til samfunnets forventninger til å tilpasse seg samfunnets normer og krav. Eksterne aktører, som samfunn, arbeidstakere, banker, lokalmiljøet, osv. stiller med til dels ulike krav til organisasjonen og de er avhengige av legitimitet fra de ulike aktørene for å kunne eksistere (Røvik, 2007). Ulike organisasjoner har ulike mål og ulike oppgaver å løse. Målene og oppgavene formes av ulike aktører, som eiere, aksjonærer og samfunn, osv. UDIR er en sterk premissleverandør innenfor skolefeltet, både som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer men UDIR må samtidig ta hensyn til forventninger og krav fra omgivelsene.

To perspektiver er sentrale i organisasjonsteoretisk måte å forstå organisasjoner på; det instrumentelle og det institusjonelle (Christensen et al., 2015, s. 13). Det å se på organisasjoner med ulikt blikk, gjør at vi kan betrakte og forstå fenomener på ulike måter og samtidig gir det en forståelse av at det er forskjeller i hvordan virkeligheten oppfattes. Disse skiller seg fra hverandre langs tre fundamentale dimensjoner (Christensen et al., 2015, s. 14): 1) Hvilken handlingslogikk som legges til grunn for organisasjonsmedlemmenes atferd, 2) Hvilken oppfatning man har av hva politikk dreier seg om og 3) Hvilket syn man har på endring. Hvordan organisasjonskartet er organisert har lite å si dersom det som kommuniseres og fortolkes er det som legger grunnlaget for hvordan man til syvende og sist handler i praksis (Amundsen og Kongsvik, 2008).

Offentlige organisasjoner skal ta ulike og til dels motstridende hensyn til for eksempel politisk styring, kontroll og deltakelse fra berørte parter, medbestemmelse fra ansatte samt offentlighet og innsyn fra beslutningsprosessene (Christensen et al., 2015, s. 19).

Organisasjoner må leve med motstridende hensyn og krav og står overfor varige spenninger som til dels kan føles uløselige og vanskelige å finne svar på. Vi vil presentere to måter man kan forstå organisasjoner på, det instrumentelle og det institusjonelle perspektiv.

3.2.1 *Det instrumentelle/rasjonelle perspektiv*

Det instrumentelle perspektivet har sitt utgangspunkt i klassisk organisasjonsteori der organisasjoner er et verktøy eller et instrument for å for å oppnå viktig samfunnsmessige mål (Christensen et al., 2015, s. 34). Dette har sitt utgangspunkt i den rasjonelle-instrumentelle tradisjon med sterk i forankring i et rasjonelt- økonomisk paradigme (Røvik, 1998). Medlemmer vil handle rasjonelt utfra de de formål som er satt, det er full informasjon om handlingsalternativene og valg foretas ut fra optimal resultatoppnåelse i forhold til fastsatt mål. Mennesket handler effektivt og motiveres av økonomiske intensiver – «The Economic Man». Overført til skolen som organisasjon, kan man se på skolen som et redskap eller et instrument for å oppnå viktige samfunnsmål. Et mer moderat syn innenfor denne retningen er at mennesket handler ut fra begrenset rasjonalitet – «The Administrativ Man». Tankegangen er mye lik, men beslutningen tas uten at man har full oversikt over alle handlingsalternativene, men man godtar en løsning som man mener vil fungere nok tilfredsstillende (Christensen et al., 2015, s. 310-312). Formelle strukturer i organisasjonen har som forutsetning at organisasjonen skal fungere effektivt. I organisasjonsteoriens begynnelse var Fredric W. Taylor med «Scientific Management» eller taylorismen, den fremste eksponenten av spesialisering og utvikling av spisskompetanse og beste praksis (Jacobsen og Thorsvik, 2013, s. 74). Selv om taylorismen har sitt utspring fra et forsøk gjort i bilindustrien på 1920-tallet i USA, har ideen bak satt sitt preg på organisering av offentlige organisasjoner ved byråkratiske organisasjonsformer, hierarki, arbeidsdeling og rutinebeskrivelser. Andre viktige teoretikere fra denne tiden er Fayol og Weber.

Det skilles to varianter av instrumentelt perspektiv: en hierarkisk variant og en forhandlingsvariant (Christensen et al., 2015, s. 35). I den *hierarkiske varianten* er det klar arbeidsdeling med over- og underordnede og hvor lederen kan instruere underordnede. Ser man til innføring av fagfornyelsen, er det UDIR som er den styrende både overfor skoleeier og skolene. *Forhandlingsvarianten* fokuserer mer på kompromisser mellom ulike aktørers

eller interessegruppers mål for organisasjonen der det kan ende med at det blir den sterkeste rett som vinner fram – kveler de andre. Andre måter å løse interessekonflikter er å løse konfliktene sekvensielt eller gjennom kvasiløsninger der man overser at avgjørelsene ikke blir konsistente (Christensen et al., 2015, s. 46). Overfører vi teorien om forhandlingsvarianten er det fortsatt UDIR som styrer, men man tar hensyn til innspill i fra ulike interessegrupper som f. eks fagforeninger, arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjoner og bransjenemder. Det instrumentelle perspektivet har en «top-down» tilnærming til implementering der reformen kan bli installert etter rasjonelle og utprøvde metoder. Organisasjonen er instrumentet til lederne og følges oppskriften blir oppskriften suksessfullt implementert. (Røvik, 2007). Denne tilnærming til implementering kritiseres fordi man glemmer at det er kunnskap som skal overføres og ikke en fysisk gjenstand som skal inn i organisasjonen. I det instrumentelle perspektiv oppfattes organisasjonen som redskap eller instrument for å oppnå visse mål som blir regnet som viktige i samfunnet (Christensen et al., 2015), som for eksempel å heve kvaliteten på videregående opplæring. Styring gjennom formelle strukturer vil være med å påvirke hvordan medarbeiderne handler. En implementeringsprosess vil med dette være at man etablerer institusjonaliserte praksiser som skal innføres i skolen initiert av myndighetene der ansvaret blir delegert til skoleleder.

3.2.2 Det institusjonelle perspektivet

Samfunnsforskeren Elton Mayo var på 1920-tallet opptatt av betydningen av det sosiale samspillet og trivsel på arbeidsplassen. Hawthorne-undersøkelsen han var med på å gjennomføre på 1920- og -30-tallet i USA, viste at produktivitet og effektivitet ikke alene var viktig, men at muligheten til selv å påvirke arbeidsutførelsen og de sosiale sidene ved arbeidet, uformelle strukturer og sosiale faktorer, også påvirket effektiviteten (Irgens, 2011, s. 18). Studiene viste at man ikke kunne overse de sosiale aspektene og relasjonene mellom ansatte og markerte starten på «Human Relation». Denne tankegangen legger også grunnlaget for det institusjonelle perspektivet.

Innenfor det «gammel»-institusjonelle perspektiv ser man på organisasjonsidentitet som noe unikt. Philip Selznick mente at identitet er så tett knyttet opp til organisasjonens kjernevirksomhet at det er vanskelig å skille den fra organisasjonens historiske utvikling og

dens unike særtrekk (Kvåle og Wæraas, 2017). Det nyinstitusjonelle perspektivet på organisasjoner konkluderer omtrent stikk motsatt av det «gammel»institusjonelle da man går ut fra at organisasjonene blir mer og mer like hverandre (DiMaggio og Powell, 1983).

I det institusjonelle perspektiv har man en mer «bottom-up»-tilnærming til implementering hvor man anser at implementering bør ha sin rot nede «på gulvet» og være godt «jordet».

I kulturperspektivet synliggjøres de uformelle normer og regler som kommer til uttrykk i organisasjonskultur, etablert av organisasjonsmedlemmene over tid, gjennom arbeid og erfaringer med felles kolleger (Christensen et al., 2015). Kommer de uformelle normer og verdier fra bedriftens omgivelser som populære konsept som blir tatt for gitt som gode, effektive og rasjonelle, kan disse bli institusjonaliserte myter - myteperspektivet. Fordi de har sterk egenverdi, blir de også meningsbærende symbol som gir legitimitet (Kvåle & Wæraas, 2017). Dette gjør de for å oppnå legitimitet i sine omgivelser ved at organisasjonen tar til vise at de tar til seg verdier som samfunnet oppfatter som effektive, rasjonelle og fornyende (Nilsen, 2007).

3.3 Implementeringsdoktriner

I arbeidet med implementering av fagfornyelsen har man sagt følgende, sitat: «Arbeidet med *implementering* av nye læreplaner starter samtidig med utarbeidelse av fornyede læreplaner. Tidlig og bred involvering og medvirkning er derfor også avgjørende for god implementering. Det er et mål at fagfornyelsen skal være en oversiktlig prosess med god informasjon underveis, nok tid i de ulike fasene i prosessen, samt tydelige forventninger til alle parter» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 6).

Man har klart å identifisere flere ulike tilnærminger til implementering i Utdanningsdirektoratet. De omtales som implementeringsdoktriner; «en samling av mer eller mindre eksplisitt uttrykte antakelser og læresetninger om god implementering (begrep), og noen tilhørende, forholdsvis lett gjenkjennbare implementeringspraksiser (grep)» (Røvik et al., 2014).

Hierarkidoktrinen

Den mest dominerende er *hierarkidoktrinen*. Makten sitter hos den politiske ledelsen og det gis myndighet til å gjennomføre vedtak nedover i utdanningsfeltet, fra Utdanningsdirektoratet og ned til skoleeiere, fylker og kommuner, og ut i skolene via skoleleder. Her forutsetter man lojalitet i hele forløpet. For å sikre seg at implementering skjer, detaljstyres prosessen og man sørger for tett oppfølging og tilsyn slik at resultatene blir slik man hadde tenkt. Hierarkidoktrinen har en «top-down»-styrt implementeringstenking og gjennomføres best ved iverksettelse fra myndigheter og ned i skolefeltet gjennom skolens formelle strukturer med tilhørende kontroll- og styringssystemer.

Profesjonsdoktrinen

Profesjonsdoktrinen legger til grunn at prosessen med iverksettelse starter nede i praksisfeltet. Man mener at lærerne er de mest kyndige i skolesektoren, de som «vet hvor skoen trykker». Lærerne kjenner fagene og elevene og utfordringene man står overfor i skolen og det er også den mest dominerende faggruppen i utdanningssektoren som med stor kyndighet ønsker det beste for skolen og sine elever. Insitamentet fra praksisfeltet blir støttet av nivåene over. Lærerprofesjonen har også vist, gjennom norsk utdanningshistorie, at de er i stand til å gjennomføre vellykkede reformer. Profesjonsdoktrinen er en «bottom-up»-styrt implementeringstenking og man mener den har fått en svekket posisjon i Utdanningsdirektoratet, noe man mener har sammenheng med en lang utviklingstrend der lærerprofesjonen de siste 40 årene har fått redusert innflytelse over norsk utdanningspolitikk (Røvik et al., 2014).

Nettverksdoktrinen

Nettverksdoktrinen bygger på en forestilling om at man kan gjennomføre implementering i nettverk hvor deltakerne representerer ulike kompetanse-/fagmiljø, for eksempel på tvers av skoler og nivåer i utdanningssektoren. Autoriteten i nettverket styres ikke av hvor du hører til i utdanningshierarkiet men heller av uformelle strukturer og at «veien blir til mens man går». Arbeidet i nettverket anses som en læringsprosess. Implementeringsdoktrinen åpner for en reformprosess hvor man får deltakelse fra mange ulike felt i

utdanningssektoren. Dette kan være med på å øke legitimiteten og dermed sannsynligheten for å lykkes med implementeringen. Hovedinntrykket er at nettverksdoktrinen løftes fram som en ny tilnæringsmåte til implementering i utdanningssektoren men at den bare i begrenset grad benyttes (Røvik et al., 2014).

Translasjon

Den fjerde doktrinen er det translasjonsteoretiske perspektivet der tilnærmingen er at det må settes fokus på at det ikke er fysiske gjenstander som skal inn i organisasjonen, men kunnskaper som skal overføres fra en kontekst til en ny kontekst. Skal man lykkes med det er en kritisk faktor å få hjelp av gode oversettere med god translatørkompetanse. En god oversetter må foreta en analyse av uttaket som skal gjøres, deretter skal kunnskapen oversettes og overføres før den kan bli adoptert inn i en ny organisasjon. Den organisasjonsteoretiske forankringen til translasjonsdoktrinen er pragmatisk institusjonalisme (Røvik, 2007).

3.4 Reform-idéers reiser inn i organisasjonen

Oppskrifters «reise» inn i organisasjonen, kan ved en fellesbetegnelse kalles for adoptering eller implementering (Christensen et al., 2015). Man kan se for seg ulike scenarioer når en reformidé skal inn i skolefeltet. Røvik og Nygård (2014) skriver i kapittelet «Hit, men ikke lenger. Når Lean skal løftes inn i klasserommet», om ulike antakelser for hva som kan skje når reform-idéer forsøkes implementert inn i praksisfeltet. Ut fra det organisasjonsteoretiske ståstedet og valg av implementeringsstrategi kan man forvente fire utfall som kan skje når en idé skal inn i en organisasjon: 1. rask tilkobling, 2. frastøting, 3. frikopling eller 4. translasjon. Den siste teorien vi vil komme inn på her, er virusteorien.

1. Rask tilkobling

Et reformoptimistisk scenario har sin forankring i den rasjonell–instrumentelle forståelse av en organisasjon (Røvik, 2007, s. 340). Fra dette ståstedet er det norske skolesystemet organisert slik at når myndighetene gjennomfører en reform, kan man bruke den formelle strukturen for å nå de mål man setter, og forbedrede resultater vil komme ganske raskt. Ut

fra et reformoptimistisk scenario vil det skje en *rask tilkobling* og vi vil få en endring i pedagogisk praksis i tråd med intensjonene i fagfornyelsen. Dette scenariet baserer seg på *hierarkidoktrinen* hvor man har en «top-down»-styrt implementeringstenking hvor man anser at den best gjennomføres ved at myndighetene iverksetter endring ned i skolefeltet gjennom skolens formelle strukturer med tilhørende kontroll- og styringssystemer.

2. *Frastøting/aksept*

Teorien om *frastøting* har sin forankring i det institusjonelle-, naturlige eller kulturperspektivet (Nygård og Røvik, 2014) og benevnes som den pessimistiske scenario (Skrøvset, 2014). Reformideer er per definisjon enkel men organisasjonsteoretisk praksis er kompleks. I møte mellom den enkle idé og den komplekse praksis vil man kunne få en frastøtningsprosess fordi idéen mangler den nødvendige lokale forankringen. Skal man få til en lokal forankring må man bruke profesjonsdoktrinen der man må arbeide med å få reformideen kontekstualisert inn i nåværende, etablert praksis.

3. *Frikobling*

Den tredje antakelsen utgår fra nyinstitusjonell teoritradisjon hvor man ser for seg at moderne teorier tas inn men kan også komme til å ikke bli tatt i bruk. Skrøvset (2014) benevner det som det «artistiske scenarioet». Bakgrunnen er at på den ene siden vil moderne ledere leve opp til forventningene om å være moderne og nyskapende, forventninger som kommer fra institusjonelle omgivelser. Samtidig skal de sørge for å være effektive og levere så gode resultater som mulig. Dette kan være en medvirkende årsak til at moderne ledere tar inn ideer men sørger samtidig for ikke å ta dem i bruk. Det vil på sikt skje ingen endring i pedagogisk praksis, men ved bruk av nettverksdoktrinen kan man lykkes.

4. *Translasjon*

Den fjerde antakelsen er at det skjer en translasjon som har sin forankring i pragmatisk institusjonalisme. En reformidé blir oversatt til den lokale kontekst og blir i varierende grad omformet. I en reproduserende modus vil idéen bli kopiert med ingen eller få endringer. I en modifierende modus vil reformen bli tillagt/addert eller fratrukket elementer slik at den passer inn i organisasjonen. I det mest radikale modus er oversettelsen til den lokale konteksten så stor at reformen må betraktes som helt omvandlet.

5. Virusteorien

Når Røvik omtaler virusteorien, brukes virus som en metafor. Han beskriver ideene som materialiserer seg for å skape de ønskede effekter i organisasjonen, som «språksmitte», at de «... manifesteres i form av nye begreper og resonnementer og kommer til uttrykk i prat» (Røvik, 2007, s. 333). Videre sier han at organisasjonsoppskrifter på samme måte som virus, som oftest har lang inkubasjonstid, dvs tiden fra ideene kommer inn i organisasjonen og til de er en del av organisasjonen. Dette kan ta veldig lang tid, opptil flere år, før ideene materialiseres og får de ønskede resultatene i praksis. En slik oversettelsesprosess vil være tidkrevende for translatøren og krever tålmodighet for å lykkes.

En slik implementeringsprosess krever fokus for at ideen ikke skal «dø ut». «Prate» ideen på plass. Forskerne er til stede og «prater» teorien inn. Enkelte interessegrupper i og rundt skolen tilfredsstilles av prat og Røvik nevner prat som et substitutt til å handle. Derimot mener Røvik at prat som «språksmitte» er mer positiv fordi når prat blir en del av samtaletema i organisasjonen får ideen et bedre feste og «arbeider» seg ned og inn i praksisfeltet. Oversetteren må samtidig holde praten på et plan som gjør at den kan formes og tilpasses den organisasjonen den skal inn i. Her kan det være formuleringer som er åpen for ulike tolkninger og oversetteren må sørge for at praten fokuserer på målet med endringen og ikke glir ut i uønskede endringer eller ingen endringer. Tolkningene tar den veien vi kjenner best og det er tilbake til slik vi gjør det i dag, med noen små justeringer (Røvik, 2007).

3.5 Forventninger til empiri

Ut fra teori som er drøftet har vi valgt å ta utgangspunkt i matrise fra boka «Reformideer i norsk skole» (Nygård og Røvik, 2014), der vi for å oppsummere teori tilknyttet forventning til funn i tilknytning til hierarkidoktrinen, profesjonsdoktrinen, nettverksdoktrinen og det translasjonsteoretiske perspektivet. Ut fra dette ståstedet kan man vente fire utfall: 1) rask tilkøpling, 2) frastøting, 3) frikøpling eller 4) translasjon.

Tabell 1 Oversikt over antakelser utledet fra fire teorier om implementering

	Rask tilkøpling	Frastøting/ aksept	Frikøpling	Translasjon
Hvem tar initiativ? Skoleeier og skoleledelsen er Reformmyndighetenes «forlengede arm»	Skoleeier/ Ledelsen toppstyrer prosessen lokalt. Reformideen vil bli adoptert	Om ledelsen er involverende, lyttende og lærende overfor de ansatte, blir det aksept. Hvis ikke, blir det frastøting.	Reform som symbol: Ledelsen signaliserer stor endringsvilje utad, men presser ikke på internt for å få reformene på plass	Ledelsen er seg bevisst at fagfornyelsen må oversettes og tilpasses den lokale skolekonteksten
Har skoleeiers implementeringsstrategi gitt lærerne dyp/overflattisk kunnskap om fagfornyelsen?	Kunnskapen om reformideen kommer raskt til anvendelse og blir tatt i bruk på rutinemessig basis	Kunnskapen som tilegnes passer/passet ikke inn i forhold til etablerte praksiser, normer og verdier og vil derfor komme til å bli akseptert/frastøtt	Implementeringsstrategien gjennomføres lokalt på skolen for å signalisere utad at man gjør de rette tingene lokalt – mens det å ta kunnskapen i bruk blir vanskelig fordi det vil støte an mot allerede godt innarbeidede praksiser	Kunnskapen tas inn slik det passer inn i organisasjonen. Her brukes oversettelsesregler som: Kopiering, addering/ fratrekking, omvandling, virus
Lærerens endring av undervisningspraksis «Readiness for Change»	Rask omlegging av undervisningspraksis til dybdelæring som metode	Man prøver å endre undervisningspraksis men mislykkes og faller tilbake til det etablerte eller så lykkes man og endring skjer	Ingen endring av etablert undervisningspraksis. Tiltakene frikoples fra dagens praksis	Tiltakene under beste undervisningspraksis blir oversatt og i varierende grad omformet

I drøftinga vil vi bruke tabellen som utgangspunkt for å strukturere funn i empiri mot teori.

4 METODE

I dette kapitlet vil vi redegjøre for valg av forskningsdesign og hvordan vi praktisk vil forske på og belyse problemstillingen slik at vi best mulig kan gi svar på våre forskningsspørsmål. Begrepet forskningsdesign brukes noe ulikt. Noen bruker det om hvilken filosofisk tilnærming man har til en studie; om man har en positivistisk eller hermeneutisk tilnærming. Vi bruker det i tilknytning til vårt forskningsopplegg, om vi har en ekstensiv eller intensiv studie. Informasjonen vi får vil være ulik etter hvilket design vi velger å bruke. Et intensivt design krever at vi går i dybden, og vil da kunne gi oss detaljert informasjon om hver enhet. Det har sin fordel med at en får dypere forståelse, noe som gir en teoretisk generaliseringseffekt. Et mer ekstensivt opplegg brukes der vi ønsker å finne kausalitet mellom variabler. Svakheten er at vi i mindre grad kan generalisere, men til gjengjeld får vi en bedre statistisk generaliseringseffekt (Jacobsen, 2015).

4.1 Valg av forskningsdesign

Studiets formål er å forske på og finne ut om det lokale arbeidet med implementering av fagfornyelsen har gitt lærerne en felles oppfatning av hva fagfornyelsen innebærer, i hvilken grad er budskapet, dvs informasjon som er gitt om fagfornyelsen, forstått og er lærerne villige til å endre sin egen pedagogiske praksis i tråd med idealene i fagfornyelsen. Valg av forskningsdesign er av stor betydning for undersøkelsens validitet. Vi har valgt å gjennomføre en spørreundersøkelse der vi samler inn informasjon planmessig i et begrenset tidsområde og i et helt klart definert utvalg. Det kan beskrives som en tverrsnittstudie. Videre ønsker vi å gjennomføre intervju der informanter kan gi en mer rik og detaljert beskrivelse av samme fenomen – et fenomenologisk forskningsdesign - der vi søker å finne informantenes subjektive oppfattelse og en dypere forståelse av et fenomen (altså vår problemsstilling). Datainnhenting er fra vår egen arbeidsplass i perioden medio mars – ultimo mars 2020. Om vi kan generalisere og si at de funnene vi gjør på vår arbeidsplass til også vil være allmenngyldig for andre skoler, vil vi likevel være forsiktig med å gjøre. Vi har til

hensikt å både beskrive virkeligheten slik den er i dag (beskrivende design) men også si noe om forventet utfall (eksplorerende design).

4.2 Valg av forskningsmetode

I vår empiri ønsker vi å få fram gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten. Metoden vi velger, er strategien vi vil bruke for å lykkes med det. Dette setter krav til systematikk i undersøkelsen vi skal gjennomføre (Jacobsen, 2015, s. 15).

Problemsstillingen og de forskningsspørsmål vi har valgt må ligge til grunn for metodevalg. Det handler om å finne den metoden som i størst mulig grad gir data som kan belyse tema og problemstilling. Vi må da gjøre epistemologiske valg om hvilken metode som er mest egnet til det ut fra vårt ståsted. Det må gjøres noen valg som går på ressurser som tid, kapasitet, omfang – valgene må likevel ikke gjøre at kvaliteten på undersøkelsen reduseres.

Vi valgte å ha en deduktiv tilnærming der vi har tatt utgangspunkt i teori og utledet og begrunnet hvilke forventninger vi har når reformidéer møter praksisfeltet. Vår forskning vil være styrt av de teoriene vi velger; vi går fra teori til empiri (Jacobsen, 2015, s. 34). Vår problemsstilling er slik at både kvalitativ og kvantitativ metode kunne vært brukt. Når studie har som formål å få fram organisasjonsmedlemmenes oppfatninger, er kvalitativ forskningsmetode velegnet å bruke. Kvalitativ metode bør brukes når problemsstillingen er eksplorerende. Det gir oss muligheten til å gå i dybden når vi ønsker å få fram nyanser. Ved valg av kvalitativ metode må man begrense antall enheter. En testende problemsstilling der man ønsker å undersøke i bredden eller omfanget av et fenomen, vil kvantitativ tilnærming være aktuell metode. Skillet mellom kvantitative og kvalitative metoder kan også være flytende ved at man bruker intervjumaler som er standardiserte under kvalitative intervju eller at man bruker åpne spørsmål under kvantitative spørreundersøkelser der man som forskere må inn å tolke informasjon. Hensikten med vår studie er å finne en «utbredelse av et fenomen» og et ønske om å avdekke kunnskapsforståelse. Kvantitativ metode er mest egnet for å finne utbredelse av et fenomen, men det å gå i dybden på kunnskaper i en kvantitativ undersøkelse er utfordrende fordi da må man teste begrepsforståelse noe som

kan gi respondentene en følelse av å være opp til eksamen. Kvalitativt design vil være mer egnet til å svare på forskningsspørsmålene i så henseende. Valget for oss ble metodetriangulering der vi kombinerer en kvantitativ og kvalitativ metode.

4.3 Mer om enhetene – utvalgene

Populasjon er helheten som undersøkelsen omfatter og et utvalg er utsnittet som trekkes ut i fra en populasjon og som vi skal hente data ut i fra (Befring, 2015).

4.3.1 Utvalg - spørreundersøkelse

I vår studie vil populasjon og utvalg være lik da problemsstilling er begrenset til egen arbeidsplass og alle som underviser ved skolen er omfattet i undersøkelsen. Vi har ingen problemstillinger knyttet til det å finne et representativt uttrekk for undersøkelsen og vi har også full oversikt over alle som hele undervisningspersonalet. Spørreundersøkelsen har til hensikt å nå alle som underviser ved Tillit videregående skole. Utvalget representerer lærere fra både yrkesfaglig og studiespesialiserende utdanningsprogram. De kan være en fordring i at ikke alle svarer på undersøkelsen og at man får et frafall i utvalget. Det vil da bli en diskusjon om frafallet er så stort at man kan ikke generalisere de funn man får til å gjelde for hele utvalget (Jacobsen, 2015, s. 291)

4.3.2 Utvalg – intervju

I et arbeidskollegium er en persons mening ikke viktigere å få enn en annens. Likevel er det ønskelig at informantene som ble valgt representerte ulike kontekster. Skille i kontekst gikk spesielt på hvilket programområde i skolen man har sin tilhørighet til. Vi valgte å foreta uttrekket ved å liste opp alt undervisningspersonalet inkludert lederne etter nummer. Deretter foretok vi en tilfeldig loddtrekning slik at vi hadde 5 lærere og 1 leder i utvalget. Det utgjør over 10 % av populasjonen, og vi mener det vil være representativt for populasjonen. Det ble ingen grunn til å gjøre justeringer i det randomiserte trekket. Dersom utvalget hadde blitt veldig skjevt, ville vi ha brukt skjønn og foretatt en ny trekning. Informantene ble kontaktet på mail med informasjonsskriv om studie og samtykkeerklæring som vedlegg til mailen. I mailen ble det presisert at intervjuet ville være en utdyping av spørreundersøkelsen. Alle informantene takket ja.

4.4 Utforming av spørreskjema – valg av variabler

Variabler er egenskaper til enhetene i vår empiri. I utforming av spørreskjema må vi være bevisste på at spørreskjemaet og utformingen av det må ha en klar kongruens til problemsstillingen. Vi vil derfor hele tiden ha klart for oss hvem det er vi skal undersøke og hva vi vil vite om respondentene. Egenskapene ved variablene kan deles inn i tre hovedgrupper: 1) Sosiale eller demografiske egenskaper som kjønn, utdanningsbakgrunn, alder osv. Dette er variabler som er relativt enkle å måle fordi svarene er kategoriske (men koding kan være vanskelig). 2) Sosiale egenskaper, som kan brukes til å finne likheter/ulikheter, for eksempel mellom kvinner og menn. Lærerens ferdigheter og kognitive kompetanse er vi også avhengig av å måle. 3) Oppfatninger og meninger er Innstillinger og psykodynamiske personlighetstrekk er det krevende å finne valide og reliable målinger for (Befring, 2015, s. 125).

I gruppe 1 valgte vi å ta med variablene: kjønn, formell utdanning, ansiennitet i skolen og programområdetilhørighet.

I gruppe 2 valgte vi å spørre om faglig utbytte av kurs om fagfornyelsen, utbytte av teamarbeid og manglende kunnskap som følge av fagfornyelsen.

I gruppe 3 valgte vi å spørre om holdning til å endre undervisningspraksis. Vi hadde også et åpent spørsmål om fagfornyelsen var stilt med den hensikt av vi ønsket respondentens oppfatninger og meninger.

Ut fra valg av variabler utarbeidet vi et spørreskjema med formulerte svaralternativ. For å begrense antall spørsmål, valgte vi å bruke spørsmålsbatteri der vi kommer med påstander med Likert-skala som respondenten skal ta stilling til (Jacobsen, 2015). Disse ble brukt når vi skulle måle variabelgruppe 2 og 3. I undersøkelsen tok vi også med et åpent spørsmål for å få et der respondentene kan dele sine meninger om fagfornyelsen. Her har spørreskjema sine begrensninger ved at respondentene ikke vil legge arbeid i å svare mye på slike spørsmål.

Vi har gått inn for å gjøre spørreskjemaet konkret og enkelt å svare på, samtidig som vi har arbeidet med å begrense antall spørsmål. Likevel er det en fare for at feil oppstår og at andre mener at spørsmålene blir for komplekse eller uforståelig. Vi valgte derfor å la to personer pre-teste spørreskjemaet. Den ene personen var en kollega av oss og den andre personen var en tidligere kollega. Dette gjorde vi for å sikre oss om at studiet måler det vi har til hensikt å måle og om vi stiller de rette spørsmålene slik at vi får svar på det vi faktisk ønsker å måle. Tilbakemeldingene fra den lille pilotgruppa vår førte til at vi endret litt på ordlyden i et fåtall spørsmålene. Det er vanskelig for en pilotgruppe vurdere om operasjonaliseringa i spørsmålene er optimal i forhold til problemsstilling da gruppa ikke er inne i problemsstillinga på samme måte som oss. Det blir stort sett språklige rettinger som blir gitt tilbakemelding på. Det ble ingen store endringer etter pre-testingen, men det var likevel svært nyttig for oss fordi vi følte oss mere trygge på å sende ut spørreskjemaet etter tilbakemeldingen vi fikk.

4.5 Datainnsamling og bearbeiding av data

Det er viktig at datainnsamlingen skjer på sikker og god måte. Data er innsamling av informasjon som må samles inn og bearbeides på en trygg og god måte.

4.5.1 *Den kvantitative undersøkelsen*

I vår studie har vi valgt å samle inn primærdata med utsendelse av digitale spørreskjema som vi distribuerte via arbeidsgivers e-postsystem. Fra nyttår fikk samtlige arbeidstakere på skolen ny mailadresse på grunn av regionreformen og vi ble nytt fylke – Troms og Finnmark. I perioden fra nyttår har det vært parallelle e-postadresse der gammel og ny har vært i bruk. Mailsystemet er slik at dersom det sendes post til gammel mail-adresse vil posten videresendes til ny mailadresse, men dersom du sender post til ny mail-adresse så vil det ikke sendes en kopi til gammel mailadresse. Vi valgte derfor å bruke gammel mail-adresse og krysset fingrene for at alle fikk link til spørreskjema. Av erfaring vet vi det en stor sjanse for at mail fra generatorer havner rett i søppelmail.

Det er alltid en utfordring å få respondenten til å svare. Vi hadde utarbeidet noen strategier for å få høy deltakelse. Det ene var å oppfordre respondentene til å svare der vi spiller på den kollegiale samvittigheten. Det andre var at vi vil sende ut purringer i uka etter første utsendelse til de som ikke har svart. Normalt sett ville vi oppfordret til å svare i plenumsmøter som vi har. Dessverre var ingenting normalt lenger i tiden vi gjennomførte undersøkelsen. Vi var midt i koronaens-tid der alle lærerne var henvist til å jobbe hjemmefra med de store omstillingene det medførte.

Det er også viktig at spørringen ikke blir for lang og vanskelig å svare på. Kompliserte undersøkelser kan fort føre til at det er mange som avbryter midt i undersøkelsen. Klarte vi å få over 70 % deltakelse anså vi oss fornøyd fordi vi vet at web-baserte spørreskjema gjør at svarprosenten går ned i forhold til manuelle skjemaer. (Jacobsen, 2015, s. 310).

I alt sendte vi ut skjemaet til 40 lærere. Av disse fikk kun 35 mulighet til å svare. Fem fikk spørreskjema, men fikk ikke mulighet til å svare uten at vi fant årsaken. Av de 35 som fikk tilsendt skjema, fikk vi svar fra 27. Det viste seg at vi fikk mye trøbbel med mailadressene vi benyttet (i en overgangsfase mellom Troms fylkeskommune og Troms og Finnmark fylkeskommune opererer lærerne med to ulike e-postadresser) og vi fikk henvendelser fra kolleger som ikke hadde mottatt spørreskjema og vi forsøkte å rette opp så godt vi kunne. De ukene vi gjennomførte undersøkelsene jobbet samtlige ansatte fra hjemmekontor på grunn av koronatiltak. Det var en vanskelig tid å få tak i folk og oppfordre til å svare. Dersom det hadde vært normale tilstander kunne vi hjulpet folk til å lete i søppelmail, snakket med folk direkte og vi ville hatt en betydelig høyere svarprosent enn det vi faktisk fikk. Den reelle svarprosenten ble på 67,5 % mens nettskjema opererer med en svarprosent på 77,1 % fordi de regner på de som faktisk hadde mulighet til å svare. Alle de som deltok på undersøkelsen gjennomførte den i sin helhet og vi hadde ingen frafall underveis. Vi vet også at de som ble avvist i å svare på undersøkelsen, hadde et ønske om å delta. En av de var med i intervjurunden. Vi mener signifikansnivået må sies å være godt.

Undersøkelsen ble gjennomført i Nettskjema. Programmet har en mulighet til å overføre innsamlet data til SPSS som er et statistikkprogram som gir muligheter for blant annet statistisk analyse og presentasjon av statistisk materiale. For å gjøre dette måtte vi lage

kodebok der vi anga verdier på variablene og forenklet navnene på variablene. I tillegg til Stata har vi valgt å lage noen egne diagrammer i Excel for å øke leservennligheten på det vi presenterer senere i kapittel 5.

4.5.2 Den kvalitative undersøkelsen

Intervjuene skulle gjennomføres på møterom på skolen, hvor vi skulle ha samtale med respondent og hvor vi skulle ta opp det som ble sagt for senere transkribering. Det ble umulig siden skolene ble fysisk stengt i korona-tiden. I stedet ble intervjuene gjennomført i Microsoft Teams der vi fikk samtykke til opptak. Det ble gjort klargjort at svarene ville bli anonymisert slik at det ikke skulle være mulig å identifisere informantene.

Spørsmålene fra oss er semistrukturert ved at vi fulgte spørreskjemaet vi hadde sendt ut, men samtidig er det viktig å la praten flyte litt fritt og heller hente inn igjen når samtalen fløt for mye ut. Det å følge en plan for intervjuet forenklet analysefasen for oss i stor grad.

Det å gjennomføre intervjuene i Microsoft Teams var uproblematisk. Det er et verktøy som vi i skoleverket er godt kjent med så det hemmet på ingen måte intervjuene, men settingen blir ikke det samme som om man møtes i samme rom. Intervjuene varte fra 35 minutter til ca 60 minutter. Vi startet alle intervju med å fortelle problemsstillingen for vår master. Vi måtte også understreke at dette ikke var en eksamenssituasjon og det var helt greit om de ikke kunne svare på alle spørsmål. Du «avkler» respondentene når du ber om begrepsforklaringer uten at de er direkte forberedt på det. Samtidig var det viktig for oss at de ga sin egen oppfatning av disse begrepene, ikke nødvendigvis UDIRs beskrivelser. Heldigvis hadde vi andre spørsmål også. Etter intervjuene transkriberte vi det som ble sagt.

Selv om vi hadde en plan for intervjuet er det en fortolkning i at språket er muntlig, noe vi ser når vi har transkribert det som er blitt sagt. Noe i intervjuene blir heller ikke uttrykt verbalt, men gjennom nikking, latter, tonefall osv. Det er alltid en mulighet for feiltolkninger av materialet, men vi har etter beste evne prøvd å gjennomføre analyser svarene uten av vi tillegger svarene en betydning som passer oss i forhold til forskningsspørsmålene vi har stilt.

4.6 Formell godkjenning

I intervju med opptak er det alltid meldeplikt til Norsk senter for Forskningsdata -NSD - uavhengig om det intervjuet inneholder personopplysninger eller ikke. Vi søkte derfor om spørreundersøkelse der vi bruker Nettskjema og intervju med opptak i Microsoft Teams. Det ble gitt godkjenning for begge metodene under forutsetning av at data slettes etter prosjektperioden. Vi opplevde NSD som veldig hjelpsomme, effektive, fleksible og smidige da vi måtte endre måten opptaket skulle skje på i det kvalitative intervjuet.

4.7 Validitet og reliabilitet og overførbarhet?

En undersøkelses validitet handler om i hvilken grad studiet måler det vi faktisk har til hensikt å måle altså gyldigheten til det vi undersøker. I den kvantitative undersøkelsen er det betimelig å spørre om de funnene vi gjør gjelder for hele populasjonen også de som ikke svarte på undersøkelsen. Det er noe man aldri med sikkerhet kan vite, men i den kvantitative delen var svarprosenten høy. Vi vet at den var spesielt høy blant kvinnelige kollegiet. Et annet forhold som også har betydning for gyldighet er om vi stiller de riktige spørsmålene for å få svar på vår problemsstilling. Vi mener at det er det all grunn til å tro da dette er begreper som er kjent i profesjonsgruppa.

Reliabilitet handler om at undersøkelsen er gjennomført på slik måte at den kan vurderes som pålitelig f. eks er det tilfeldig feiltrykk gjort av de som svarer på spørreskjema. Det kan vi ikke vite, men det er grunn til å anta at reliabiliteten øker jo enklere og kortere en spørreundersøkelse er. Når det gjelder den kvalitative undersøkelsen er det et tidsbilde der og da, men her vil også godt planlagte intervjuer være med på å øke påliteligheten.

Overførbarhet handler om vår forskning har relevans ut over vår egen organisasjon. Kan vi generalisere eventuelle funn til andre relevante kontekster eller større populasjoner? Det vil vi være forsiktig med.

4.8 Forskningsetiske spørsmål

Det å forske på egen arbeidsplass har både sine fordeler og ulemper. Det største faren er at man ikke har den nødvendige distansen til det man skal undersøke. Vi har brukt endel tid på å diskutere oss gjennom nettopp denne tematikken for å være bevisst på at vi ikke skal ha forutinntatte holdninger eller legge føringer i spørsmål både i den kvalitative intervju situasjonen og i den kvantitative spørreundersøkelsen. I den kvalitative undersøkelsen har det sin fordel at vi kjenner informantene så samtalen kan gå fritt. Likevel skal man være klar over at man ikke har samme distanse til fenomenet vi undersøker siden vi har et personlig engasjement i teamet. Dette er noe vi har diskutert grundig og vært bevisst over og vi mener når vi gjennom avhandlingen har hatt forskerbrillene på og et åpent sinn der vi har ønske om å få dokumentert fenomener slik de framstår og ikke bygge opp om forutinntatte meninger fra oss selv.

Spørsmålene vi har er ikke opplever vi ikke som sensitive. Likevel føler vi at noe av det vi har fått inn av materiale er av en slik karakter at vi ikke ønsker å ha en høy detaljeringsgrad på hvem som har sagt hva i det kvalitative intervjuet. Vi ønsker å anonymisere mest mulig og velger derfor bevisst å ikke beskrive de vi intervjuer detaljert da det er såpass gjennomsluktige forhold på vår arbeidsplass.

5 ANALYSE AV RESULTATER OG DRØFTING

I dette kapittelet vil vi ta for oss de resultater fra spørreundersøkelsen og dybdeintervjuene. Vi har lagt opp fremstillingen slik at vi stort sett presenterer resultatet av den kvantitative undersøkelsen og bruker den kvalitative undersøkelsen til å tolke og underbygge funnene.

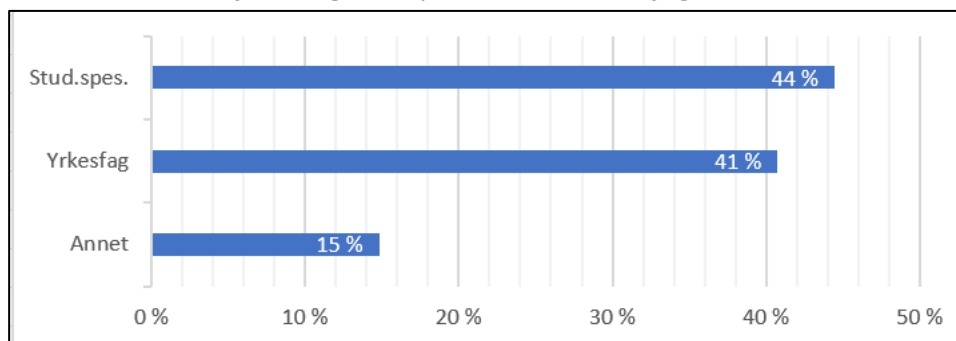
5.1 Utvalgene

Utvalget i vår forskning er lærere ansatt ved Tillit videregående skole.

5.1.1 Den kvantitative undersøkelsen – hvem svarte?

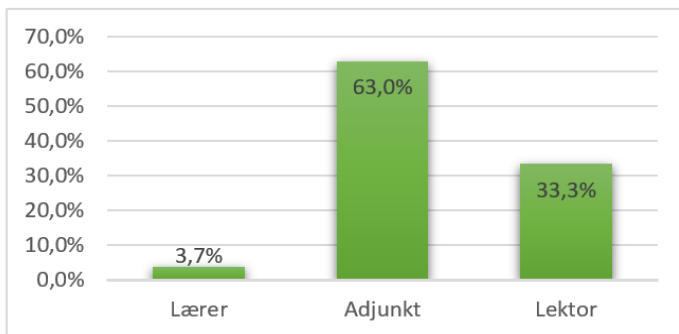
Skolen har 40 lærer totalt og det ble sendt ut mail til samtlige, men 5 lærere mottok ikke mailen og med det var det 35 lærere som hadde mulighet til å delta i undersøkelsen. I alt fikk vi svar fra 27 lærere. Utvalget bestod av 22 kvinner og 13 menn. Svarprosenten for kvinnene var 90,9 % og for menn 53,8 %. Av de som svarte var det ingen som avbrøt

Tabell 2 Prosentvis fordeling av respondentenes hovedfagområde/-virke



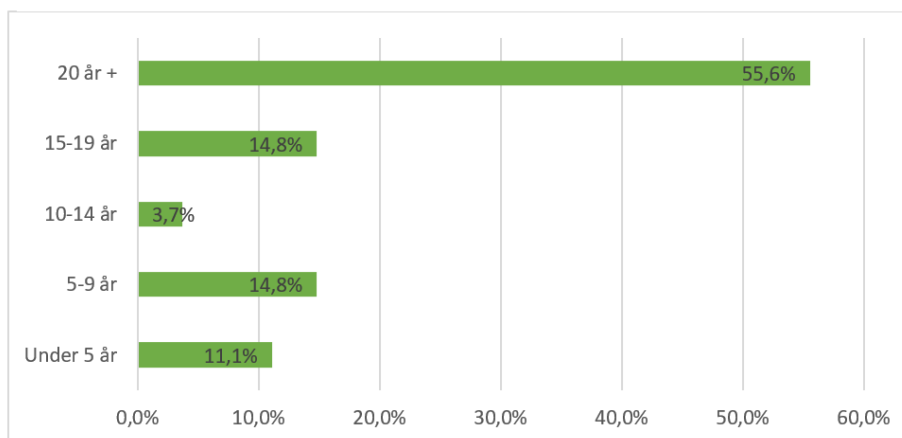
undersøkelsen underveis. Av respondentene underviser 44 % på studiespesialisering/fellesfag på yrkesfag og 41 % på yrkesfag. Svar fra gruppen «annet» er 15 %. Gruppen «Annet» består av pedagogisk tilsatte som har sitt hovedvirke som ledere, rådgivere med annet, ofte i kombinasjon med undervisning.

Tabell 2 Prosentvis fordeling av respondentenes formelle utdanning



Tabell 2 viser at 63 % av respondentene innehar adjunktskompetanse. Skolen har en solid og godt utdannet lærerstab der ingen av respondentene mangler formell kompetanse som lærer. I tabell 3 ser vi at lærerne ved skolen også har lang ansiennitet.

Tabell 3 Prosentvis fordeling av respondentenes ansiennitet i videregående skole



Av respondentene har hele 70,4 % undervist i videregående skole i mer enn 15 år. Skolen har en stabil lærerstab og en svak tilførsel av nye lærere. I spørsmålet er ikke ansiennitet i skolen knyttet direkte til at den skal være opptjent ved vår skole, men vi vet at det er lav turn-over i lærerkollegiet.

5.1.2 Utvalget i den kvalitative undersøkelsen

Utvalget i den kvalitative undersøkelsen bestod av seks respondenter; to lærere fra yrkesfag, en lærer som underviser i fellesfag på yrkesfag, to lærere fra studiespesialiserende og en i kategorien «Annet». Kjønnsmessig var fordelinga 2 menn og 4 kvinner. Vi ønsker ikke å gi en

nærmere presentasjon av respondentene fordi vi er en liten skole hvor det kan være vanskelig å bevare anonymiteten.

5.2 Respondentenes vurderinger

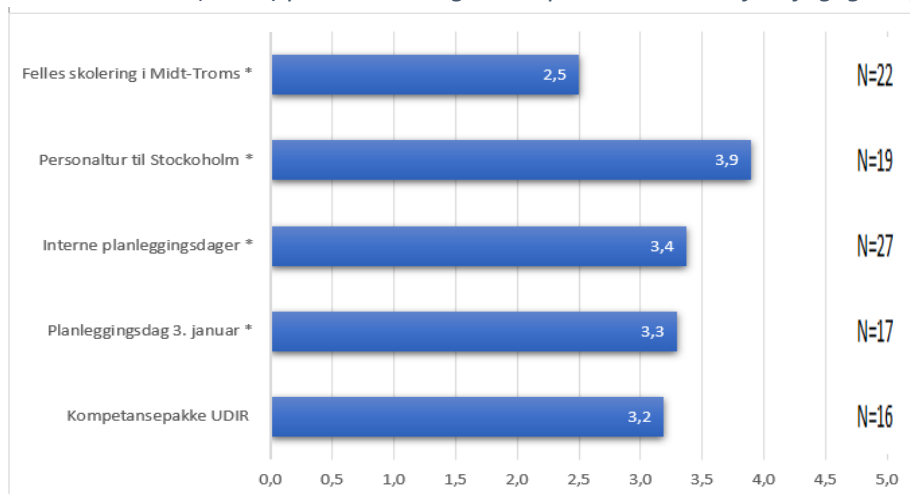
I dette delkapitlet vil vi fremstille respondentenes vurderinger grafisk i en score som er et gjennomsnitt av hva respondentene har svart på en skala fra 1-5. Vi tar også inn andre tabeller der vi finner det interessant i forhold til problemstilling.

5.2.1 Faglig utbytte av kurs

Det har i løpet av skoleåret vært avholdt en rekke kurs i forbindelse med implementeringen av fagfornyelsen. Alle kursene er obligatoriske (merket * i tabell 4) bortsett fra UDIRs kompetansepakke. Kursene er en del av skoleeiers implementeringsstrategi. Obligatoriske kurs er «interne planleggingsdager», «felles skolering i Midt-Troms» og «personaltur til Stockholm». For de av personale som ikke kunne delta i Stockholm, var planleggingsdagen 3. januar obligatorisk.

Vi har stilt utvalget følgende spørsmål: «I løpet av skoleåret har det vært avholdt en rekke kurs i tilknytning til fagfornyelsen. Ta stilling på en skala fra 1-5 ditt faglige utbytte av kursene. (Faglig utbytte i betydning at du har fått mer kunnskap om hva fagfornyelsen vil innebære for din undervisningspraksis) der 1=Ingen utbytte og 5= høyt utbytte.

Tabell 4 Indikator (mean) på i hvor stor grad respondentene har fått faglig utbytte av kurs



Tabell 4 viser at deltakelsesprosenten blant respondentene varierer fra 63 % til 100 %. For alle kurs er høy score en indikator på at respondentene har fått et høyt faglig utbytte i betydningen mer kunnskap om fagfornyelsen.

Skoleeiers «kick-off» i Midt-Troms

Skoleeiers «kick-off» var starten på implementeringsarbeidet i vår region med en felles kursdag på Finnsnes. Der var alle skoler i regionen samlet, sammen med representanter fra NTNU og skoleeier, Troms fylkeskommune. Respondentenes følelse av faglig utbytte og kunnskap om fagfornyelsen viser seg å komme dårlig ut, med en gjennomsnittlig score på 2,5. Vi velger å analysere tallmaterialet grundigere for Midt-Troms samlingen enn for de

Tabell 5 Gjennomsnitt, median, standardavvik og variasjonsbredde i svar for pålagte kurs i forbindelse med implementeringen av fagfornyelsen skoleåret 2019/2020

		Kompetanse pakken	Planl.dag, 3. januar	Personaltur, Stockholm	Intern planl. dag, høst	Midt-Troms-samling, Finnsnes
N	Valid	16	17	19	27	22
	Missing	11	10	8	0	5
Mean		3,19	3,29	3,89	3,37	2,50
Median		3,00	3,00	4,00	3,00	2,00
Std. Deviation		1,167	1,105	1,100	,792	1,012
Minimum		1	2	1	2	1
Maximum		5	5	5	5	5

andre kursene fordi det skiller seg ut i negativ retning. I tabell 5 ser vi en spredning i svar fra de som er helt enig om at de har fått et høyt faglig utbytte i betydning av mer kunnskap om fagfornyelsen, til de som er helt uenig. Medianen forteller oss hva flest har krysset av og for «kick-off» er det svaralternativ 2. Standardavviket er spredningen fra gjennomsnittstallet og på en femdelt skala kan variasjonsbredden maks være fire. Standardavviket er for denne samlingen 1,02 noe som er en relativ stor spredning. Det er en gjennomgående enighet om at kurset ga de fleste under middels faglig utbytte om fagfornyelsen når vi legger respondentenes vurderinger til grunn.

Av de vi seks vi intervjuet var det fire som deltok på samlingen på Finnsnes. Det er spredning i det informantene mener om det faglige utbyttet i forhold til å få mer kunnskap om fagfornyelsen.

«I yrkesfagdelen fikk vi diskutert noe med andre fra andre skoler. Helt greit men ikke noe mer.»

«Fint å møte folk i egen fagkrets (mitt fagområde engelsk) og vi fikk snakket om hvordan fagfornyelsen forløper seg i min fagkrets.»

«Det var interessant at de hadde hentet inn folk i fra NTNU men fagøkta var ganske vidtsvevende selv om hun prøvde så godt hun kunne å trekke den røde tråden ...»

Samlingen på Finnsnes var tredelt. Første del var i plenum der representanter fra skoleeier ønsket velkommen. To forelesere fra NTNU delte plenumsøkta der den ene foreleseren gikk igjennom læringsteorier og bakgrunn for fagfornyelsen, og den andre foreleseren tok for seg endringer i bruk av vurdering i kunnskapsløftet vs. fagfornyelsen med eksempler fra læreplaner i naturfag. Etter lunsj var det fagvise parallelle sesjoner inndelt etter programområde der deltakerne skulle under veiledning fra NTNU skulle utforske didaktiske konsekvenser som følge av lærerplanformuleringer om underveisvurdering. Vårt inntrykk er at plenumssamlingen var det som først og fremst ga dårligst læringsutbytte. Det var uheldig for de to foreleserne at de tekniske rammene rundt arrangementet var med på å overskygge budskapet de hadde. En av de vi intervjuer sier litt krast:

«Det på Finnsnes var ganske dårlig. Ikke sitteplasser til alle. Mest forbannet var jeg fordi man ikke fikk spise på en ordentlig måte. Husker mest forstyrrende elementer og irritasjon.»

En dårlig start kan være med å påvirke eieforholdet i negativ retning og en følelse av at dette er noe som er styrt ovenfra og ned, «top-down»-styrt. Det hviler et stort ansvar på skoleeier og skoleledelse i det å etablere endringsprosesser som er mest mulig involverende og demokratiske (Irgens, 2011). Teorier og modeller som kommer utenfra og blir presentert som mer eller mindre diffuse produkter synes å skape motstand blant lærere (Postholm, 2018). Det er derfor ikke en god start på implementeringsprosessen at skolen returnerer med misfornøyde lærere.

I siste del av samlinga på Finnsnes var vi som skole samlet og skulle oppsummere dagen sammen med skoleledelsen og skoleeier. Tilbakemeldingene og refleksjonene var veldig positive og reflekterte og man fikk et inntrykk at her hadde alle fått en klar forståelse av fagfornyelsens innhold. Dette samsvarer i liten grad med det man svarte i

spørreundersøkelsen hvor man er godt under middels og til dels helt uenig om at denne dagen ga et faglig utbytte. Her sitter vi igjen med en følelse av at lærerne opptrådte ut fra hva som ble forventet av dem. Organisasjonskulturen vokser gradvis fram gjennom naturlige utviklingsprosesser der organisasjonen tilpasser seg indre og ytre press (Christensen et al., 2015). Ved vår skole har det over år vært utviklet en samarbeidskultur som gjør at vi har tradisjoner for å jobbe prosjektbasert og dybdelæring er derfor ikke et ukjent fenomen. Samtidig står lærerne for en organisasjonskultur hvor man opptre lojalt overfor sin arbeidsplass og interne utfordringer/misnøye løftes ikke utad.

Personaltur til Stockholm

Personalturen til Stockholm kommer best ut med en score på 3,9 og en median på 4 (tabell 4). De fleste mener at de fikk mer kunnskap om fagfornyelsen gjennom deltakelse på skoleringsopplegget i Stockholm.

Fem av de vi intervjuet var med til Stockholm derav leder som hadde ansvar for programmet. De fire lærerne var fra middels til svært godt fornøyd både med innhold og rammene rundt.

«Jeg synes opplegget i Stockholm var for så vidt greit nok. Følte ikke at vi kom inn på selve fagfornyelsen.»

«Stockholm var bra og Spurkeland var flink. Settinga gjorde det trivelig å være der. Settinga gjør det enklere å ta ting til seg. Rammene er viktig.»

Programmet i Stockholm var lagt opp med en plenumsdel med innledning om fagfornyelsen av ledelsen. Deretter hadde vi «beste-praksis»-eksempler fra egen skole med påfølgende gruppearbeid for å arbeide lage en «Soft-analyse» om fagfornyelsen. Det faglige programmet ble avsluttet med forelesning av Jan Spurkeland – norsk forfatter og foredragsholder. Temaet var hvordan man kan forebygge frafall i videregående skole ved å være relasjonsleder i klasserommet. Relasjoner er sentralt i fagfornyelsen for at læring skal finne sted. Vårt inntrykk av at vekslinga mellom forelesning og gruppearbeid var en suksess og er en av årsakene til at Stockholm blir vurdert høyt i læringsutbytte.

Det å ha en sosial setting som skaper gode rammer for samarbeid og utvikling kan være viktig for læring. Postholm (2018) viser til en undersøkelse der lærerne deltok i kurs initiert utenfra og hvor kursets innhold ikke fikk forankring i personalet. Det var ikke før omtrent et år senere, da skolen gjennomførte personalseminar med samme tema at man fikk en forankring i kollegiet. Kurs som initieres innenfra har en institusjonell tilnærming hvor lærerne er med på å sette rammene og vi får en delvis bottom-up-tilnærming.

Planleggingsdag

Planleggingsdagen i høst, hvor alle respondentene deltok, hadde en score på 3,4 (tabell 4). Det er også det kurset som med minst standardavvik, og ingen har svart at de ikke har hatt noe utbytte av kursdagen. I motsetning til fagfornyelsens «kick-off» er planleggingsdager en arena hvor lærerne i større grad kan være med å bidra selv. Lærerne diskuterer og får en felles forståelse for innhold og begreper. I hvor stor grad dette bidrar til riktig kunnskap er vi derimot ikke sikre på. Tiller (2006) peker på at når lærerne både er lærere og forskere kan man risikere at man ikke får satt ord på det man har lært. Planleggingsdagen 3. januar var en alternativ dag for de som ikke var med til Stockholm, og kom forholdsvis bra ut med en score på 3,3.

Kompetansepakken

Overraskende for oss er at 59,3 % svarer at de har gjennomført kompetansepakken til UDIR. UDIRs kompetansepakke er direktoratets digitale bidrag og ment som støtte i implementeringsarbeidet. Flere skoleeiere bruker denne pakken som en del av grunnlag for å iverksettelsen av reformen. Utbytte av MOOC-kursene er ikke vurdert like høyt som skolering i fellesskap, men snittet er på 3,18. Dette resultatet finner vi noe overraskende fordi kurset er et opplæringskurs som lærerne ved vår skole frivillig kan gjennomføre. Vi vet derimot ikke om de som svart, har gjennomført alle modulene. Fra ledelsen ble det oppfordret til at de av teamene som «raskt» ble ferdige med prosjektet de hadde jobbet med i team, kunne studere kompetansepakken.

I intervjuene kom vi også innom spørsmål om kompetansepakken og det var tre av informantene som hadde sett innom nettsiden. En uttaler seg slik:

«Jeg har bare vært innom å sett. Masse fine ord. Bruker man et mentometer for å ta tempen på hvilke ord som brukes i en sekvens så vil man finne at det brukes masse flotte fine ord som vi på ingen måte tolker likt som f. eks. hva betyr inkludering? Ord som er fine å høre som vi har forskjellig ståsted hva vi mener med det. De bør heller vise oss en liten vei.»

De av informantene som ikke vært innom og sett på kompetansepakken sier følgende:

«Jeg ser ikke for meg å se de videoene med de samme som laget skole-vfl (vurdering for læring). Metoden gir meg frysninger. Det skaper mer irritasjon enn det gir læring.»

«Jeg har ikke tatt UDIR sitt MOOC kurs. Det har jeg ikke gjort, men det burde jeg nok gjøre. ... Jeg gjennomførte Skole-vfl. Synes tidvis at undervisningsvideoen var langdryge. Ble litt mye forelesninger som jeg ikke opplevde som veldig engasjerende.»

Intervjuene gir oss ingen klare svar på om MOOC-kursene har gitt faglig utbytte i betydningen mer kunnskap om hva fagfornyelsen vil innebære for undervisningspraksis men gir en indikasjon på hvorfor de velger å ikke benytte seg av kurspakken. Den kvantitative undersøkelsen tilsier likevel at kursene har verdi for de av lærerne som ønsker å sette seg dypere inn i fagfornyelsen.

Avsluttende refleksjon, kurs

Måten kursene har vært planlagt og styrt på av skoleeier og ledelse gjør at vi finner spor av både hierarkidoktrinen, nettverksdoktrinen og profesjonsdoktrinen. «Kick-off»-samlingen var initiert av skoleeier, med en agenda om at samlingen skulle være med på å bygge profesjonsfaglige nettverk skolene imellom. NTNU var tiltenkt i en rolle som støttespiller for skoleeier og skolelederne. I fortsettelsen har NTNU ikke vært særlig synlig for oss som skole eller for ledelsen som det vi forventet. Lederen vi intervjuet sier:

«Vi fikk det samme fra NTNU som dere fikk høre om: hva grunnlaget, grunntanken og oppbyggingen omkring fagfornyelsen skal være. Skolelederne var på egen gruppe. Da fikk vi videre innføring fra NTNU som handlet om ulike tilnæringsmåter for gjennomføring på egen skole - ingen typisk opplæring. Mer lufting om tanker om hvordan vi kan gjøre det og hva som har vært gjort i tidligere reformer. Handler mer om generell ledelse når nye ting skal innføres enn konkret om fagfornyelsen.»

Samlingen for lederne var spisset mot det å lede profesjonsfelleskapet på skolen i kontekstualiseringsfasen. Skolemyndighetene har lagt vekt på at det er lærerne som skal være den aktive part i implementeringsprosessen. Det er lagt mye energi i å få en felles

grunnforståelse og opplæring i fagfornyelsen. Resultatene vi har fått fram i vår undersøkelse viser at lærerne føler at de får mest igjen når de kan jobbe sammen i et fagfellesskap.

Interne planleggingsdager og personalseminar er for oss kurs som formidler høy grad av rik informasjon gjennom formidling tilpasset målgruppas ønsker og behov der deltakerne har en felles kulturforståelse. «Kick-off» var en samling med mange ulike skoler til stede hvor skoleeier og NTNU skulle treffe en «sprikende» forsamling, både skole- og fagmessig. Det blir en krevende øvelse innholdet for mange oppleves å være knyttet annet enn sitt eget fagfelt.

5.2.2 Lærernes dype kunnskapsgrunnlag

Gjennom de kvalitative intervjuene hadde vi som mål å få innblikk i den dype kunnskapsforståelsen om fagfornyelsen. Vi stilte spørsmål om sosiokulturelt læringssyn, dybdelæring og tverrfaglighet som er tre sentrale tema i reformen.

Lærernes oppfatning av begrepet sosiokulturelt læringssyn

Det sosiokulturelle læringssyn har fått en sentral plass i fagfornyelsen. Informantene ble spurt om hva de forstår med sosiokulturelt læringssyn? Vi fikk en god spredning i svarene fra de som var helt stødig i begrepene til de som måtte hjelpes litt på veien:

«Jeg føler meg trygg på tankegangen og innholdet i fagfornyelsen og det sosiokulturelle læringssyn.»

«Ja, det er det jeg er opplært i. Det sosiokulturelle læringssyn, Vygotskij og Piagets ulike utviklingssoner. Det er de to som har vært den røde tråden gjennom hele utdanningen. I hvert fall når jeg hadde min utdanning så var det slik at den tradisjonelle tavleundervisningen der læreren står framfor klassen og prater og elevene får beskjed om å jobbe så ble vi bedt om å se bort fra den.»

«Jeg opplever at fagfornyelsen med fokus på læringsmiljø og relasjonsbygging er blitt veldig tydelig. Jeg tror at mange av lærerne som underviser i dag bruker Dewey og Vygotskij i tankegangen. Relasjonsbygging gjør at man får trygghet og trivsel i et klasserom. Det bidrar til læring. I undervisningsmetodene til Vygotskij bruker du språket som verktøy inn i en undervisningssekvens hvor lærer samhandler med eleven for at læring skal skje.»

Svarene kom ganske kjapt fra de som har en relativt fersk lærerutdanning. Øvrige informanter kunne ikke gi like entydige svar på dette spørsmålet. Flere av informantene har

tatt lærerutdanning i en tid da kognitiv konstruktivisme⁴ var mer vektlagt enn Vygotskij og Deweys sosiokulturelle teorier. Det er likevel ikke slik at sosiokulturelle læringsteorier er fraværende hos de med lang erfaring fordi læringsteorien har vært dominerende siden kunnskapsløftet. Når vi spør informantene vektlegges det hos samtlige at læring skjer i samhandling med andre - og en erfaring om at elever oftest først prioriterer samspill med andre framfor en individuell handling.

Lærernes oppfatning av begrepet dybdelæring

Dybdelæring kan betraktes som det mest samlende målet med fagfornyelsen (Skaftun, 2019). I den kvantitative undersøkelsen har vi analysert i hvor stor grad læreren er villig til å endre til metoder som dybdelæring medfører. I de kvalitative intervjuene ble informantene bedt om å forklare begrepet med egne ord. De formulerte svarene bl.a. slik:

«Elevene skal få tilgang til kjerneelementene i alle fag og kunne bygge ut fra det. Da skal de også kunne se sammenheng mellom fag. Det vi lærer i et fag skal vi kunne bruke i andre fag og i andre lærings situasjoner.»

«Dette med dybdelæring er det endel forvirring rundt. Først fikk jeg forklart at dybdelæring var at det skulle være temaer fra faget og man skulle spisse mot det. Men så fikk jeg forklart at dybdelæring var at temaet skulle være gjennomgående i flere fag. Du skulle bruke den kunnskapen du får i et fag og kunne overføre den i et annet fag. Har jeg forstått det riktig?»

Vi tar et oppfølgings spørsmål om informanten tror at alle lærerne legger det samme i begrepet dybdelæring? Da svarer denne informanten:

«Ikke nødvendigvis. Jeg har vel opplevd det slik at noen lærere fokuserer i den ene retningen og noen i den andre retningen på en måte. Jeg oppfatter ikke at alle er 100 % sikker i det fagbegrepet.»

Etter å ha intervjuet informantene er vår klare oppfatning at lærerne har en grunnleggende forståelse hva som ligger i begrepet dybdelæring.

⁴ Piaget – læring er mer et individuelt anliggende (Imsen, 2014)

Lærernes oppfatning av begrepet tverrfaglighet

Tverrfaglig arbeid, hvor elevene skal se sammenhenger i og mellom fag, er avgjørende for dybdelæring. Vi ba informantene gjøre rede for hva de legger i begrepet tverrfaglighet.

«Tverrfaglig arbeid må ikke bli et lappeteppe hvor man har en lapp for naturfag og en lapp for engelsk, men at man heller syr sammen til et arbeid der du benytter deg av kunnskapen fra flere forskjellige fag. Det skal ikke være slik at dette er norsk og dette er matematikk, men det hele skal være sauset sammen – for å beskrive med metaforer.»

«At man henter kompetansemål fra flere av fagene for å lage et prosjekt. At man kan bruker estetiske virkemidler til å utsmykke, utvikle design, layout og struktur. At det er i tverrfagligheten at dybdelæring skjer. Her må man bruke både kunnskap fra fagene og sosial kompetanse hvis man jobber sammen i grupper, det gjør man stort sett i slike prosjekter. Man må se hvordan fagene griper rundt og sammen i hverandre. Egentlig er fagene forbundet med hverandre, høyt opp og langt tilbake. Sett på en filosofisk måte, slik jeg oppfatter det, er at alle fagene skal være med og at man skal bruke kompetansemål i fagene men at samtidig skal man lære noe mer på en måte. 2+2 er ikke fire men 5 - at man får noe mer.»

Informantene ser sammenhenger mellom tverrfaglighet og dybdelæring og viser en forståelse for begrepene de forklarer ved å komme med egne eksempler. Alle informantene har fått med seg at fagene skal bygge opp om sentrale kjerneelementer, gi en tverrfaglig opplæring og at kompetansen skal være fagovergripende. Ikke alle formulerer seg like godt, men forståelsen er der når de prøver seg på en forklaring.

Avsluttende refleksjon, lærerens dype kunnskapsgrunnlag

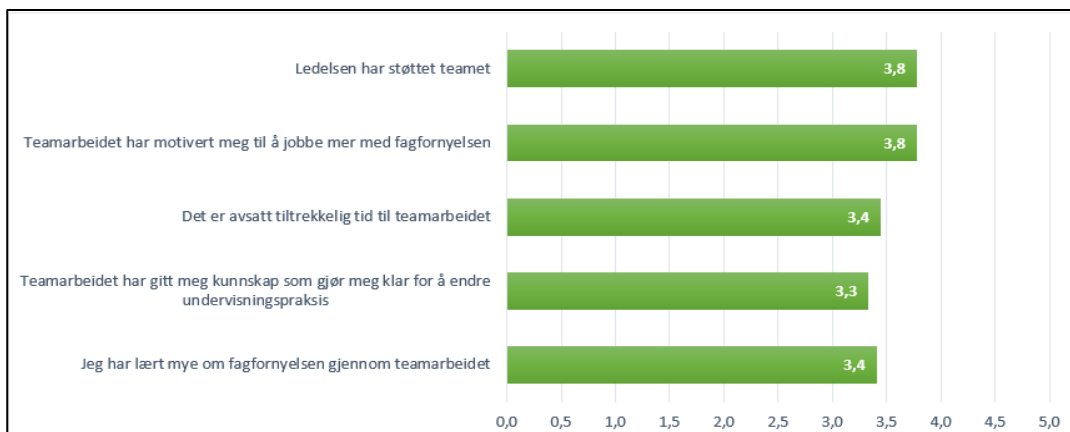
Hensikten med spørsmålene var å kartlegge den dype forståelsen av sentrale begreper som brukes i fagfornyelsen. Vi har tidligere definert hva vi legger i dybdelæring og trekker vi analogier mot lærerens dypere forståelse av innholdet i fagfornyelsen bør informantene ha faktakunnskap, de må ha forklaringskompetanse, de må kunne se sammenhenger og de må også kunne anvende fagbegrepene på tvers av kontekster. Det totale bildet viser at læreren har vekslende forståelse av fagfornyelsens begreper. Det fremkommer av sitatene ovenfor. Et viktig bakteppe å ta med seg er at alle svar er formulert uten at informantene er forberedt på hvilke spørsmål vi ville stille annet enn at vi ville bygge samtale rundt spørreskjema. Ingen blir sittende taus, de reflekterer rundt begrepene og trekker også inn relevante eksempler.

5.2.3 Team og fagfornyelsen

I spørreundersøkelsen valgte vi å stille spesifikke spørsmål omkring teamarbeidet som et ledd i skolens oppdrag fra skoleeier om at lærerne skal arbeide gruppevis – eller i team – med problemstillinger i fagfornyelsen. Felles opplæring om fagfornyelsen gjennom teamarbeid er en av de viktigste strategier både for å gi en felles forståelse av hva fagfornyelsen er, men også om hvordan reformen skal omgjøres til praktisk handling i klasserommet. Teamene arbeider etter prinsippene for aksjonsforskning.

Vi stilte følgende spørsmålet til utvalget: «Skoleåret 2019/2020 har du jobbet i team med fagfornyelsen. Ta stilling til hvert av utsagnene om arbeidet i teamet på en skala fra 1-5, hvor 1 = helt uenig og 5 = helt enig». Ingen har krysset av for «ikke relevant» på noen av alternativene. I tabell 6 viser vi resultatet av hva respondentene svarte:

Tabell 6 Indikator – Teamarbeid og fagfornyelsen. N=27



«Ledelsen har støttet teamet» og «teamarbeidet har motivert meg til å jobbe mer med fagfornyelsen» er svaralternativene som har fått høyest score på 3,8. De tre alternativene «det er satt tilstrekkelig tid til teamarbeidet», «teamarbeidet har gitt meg kunnskap om fagfornyelsen som gjør meg klar for å endre undervisningspraksis» og «jeg har lært mye om fagfornyelsen gjennom teamarbeidet» kommer omtrent likt ut med score på 3,3/3,4. For alle svaralternativene er respondentene mer enig enn uenig i utsagnene.

Vi har i undersøkelsen sett at det er forskjeller mellom lærere på henholdsvis yrkesfag og fellesfag/studiespesialiserende fag, internt på skolen (tabell 7). Fordelingen er jevn på antall respondenter, 11 og 12. Lærere på yrkesfag har høyere gjennomsnittsscore og sier at de er har lært mer gjennom arbeidet med fagfornyelsen, at teamarbeidet har gitt dem kunnskap om fagfornyelsen som gjør at de er klare for å endre undervisningspraksis og at teamarbeidet har motivert dem til å jobbe mer med fagfornyelsen. Lærere på

Tabell 7 Forskjeller mellom yrkesfag og fellesfag/studiespesialiserende fag

Fagområde ny		Jeg har lært mye om fagfornyelsen gj. teamarbeid	Teamarbeid har gitt meg kunnskap om fagfornyelsen som gjør meg klar til å endre uv.praksis	Det er avsatt tilstrekkelig tid til teamarbeid	Teamarbeid har motivert meg til å jobbe mer med fagfornyelsen	Ledelsen har støttet teamet
Yrkesfag	Mean	3,45	3,36	2,91	3,73	3,27
	Median	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00
	Std. Deviation	,934	,809	1,044	1,104	,905
	N	11	11	11	11	11
Fellesfag/stud.spes	Mean	3,08	3,00	3,83	3,58	3,92
	Median	3,00	3,00	4,50	4,00	4,00
	Std. Deviation	,515	1,044	1,586	,996	1,084
	N	12	12	12	12	12

studiespesialisering mener i større grad enn yrkesfaglærere, at det er satt av tilstrekkelig med tid til teamarbeid og opplever mer støtte fra ledelsen. Størst differanse mellom faggruppene finner vi i påstanden om det er satt av tilstrekkelig tid med en forskjell i score på 0,92 og i median på 1,5. I samme svarkategori er standardavviket 1,586 for studiespesialisering, det viser en stor spredning i svarene for hvordan man opplever tidsbruken på team.

Det vi ser er at yrkesfaglærerne er gjennomgående mer fornøyd med det å arbeide i team enn lærer i fellesfag/studiespesialiserende fag. Dette er et overraskende funn for oss men det bør det kanskje ikke være. Yrkesfaglærerne har tradisjon for å jobbe i et samarbeidende fellesskap fordi læreplanene er utformet slik at fagene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.

Det å sette lærerne i team for å lære av hverandre (aksjonslæring) et godt grep av skolen for å skape en følelse av en demokratisk implementeringsprosess og gi lærerne et eierforhold til fagfornyelses-reformen. Arbeidsformen med team er gjennomført etter sterke anbefalinger

fra UDIR på hvordan implementeringsarbeidet bør gjennomføres. Det å forankre utviklingsarbeidet lokalt på denne måten gjør at det blir en «bottom-up» prosess med en «top-down»-støtte fra skolemyndighetene.

De vi intervjuer bekrefter at det å jobbe i team med fagfornyelsen har vært lærerikt. To av informantene sier:

«Du blir ikke alene sittende og tenke og diskutere med deg selv. Du får mere idéer når du får diskutert og får innspill fra andre hvordan de mener og tenker. Så har de kanskje flere eller andre erfaringer enn deg og så spinner man videre på det. Det blir som regel mer vellykket enn om man hadde gjort det alene.»

«Ja, det har vært motiverende. Jeg er av den typen at jeg er avhengig av å jobbe framting i lag med andre. Det vi har fått frem til nå har vært fint. Jeg lærer mye av andres erfaring. Det er også fint å få tilbakemelding fra andre på det du selv gjør.»

I intervjuene så er det noen som mener vi har brukt nok tid mens andre mener det er satt av for lite tid:

«Jeg synes at tiden som ble satt opp, denne timen på tirsdager, tre kvarter, egentlig er for lite».

«Ja, det har vært brukt nok tid. Det skulle gjerne har vært mer tid, men jeg ser ikke hvor den tiden skal komme ifra».

Det å arbeide med fagfornyelsen er viktig, men arbeidet er samtidig i konkurranse med andre oppgaver i skolen. Mer bruk av tid til arbeide med å kontekstualisere fagfornyelsen i team, vil gå på bekostning av andre kjerneoppgaver i skolen. Det er et dilemma når læreren kjenner på at ingen andre kjerneaktiviteter kan ryddes bort til fordel for team-arbeid. Vi får en erkjennelse på at det er ikke mer tid å hente til arbeidet med reformen selv om den er viktig.

«Ledelsens støtte til team-arbeid»

Rektorrollen har endret seg fra det å være skolens pedagogiske leder til å ha ansvar for også økonomi- og personaladministrative oppgaver. Rektor er nå en tydelig leder og har ansvar for at skolen fungerer som organisasjon. Det er rektors ansvar å initiere og styre implementeringsarbeidet med ny læreplanreform i skolen, eller som UDIR skriver; rektor skal være inspirator og konfliktløser - rektors evne til å styrke og lede profesjonsfelleskapet vil være avgjørende for om skolen fungerer godt som organisasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Rektor har en viktig rolle i det å lede det formelle oversettelsesarbeidet av fagfornyelses-reformen til lokal kontekst. Vi må ikke undervurdere rektors kontekstualiseringsansvar når fagfornyelsens diffuse begreper skal konkretiseres og gis en felles kollektiv forståelse og innhold lokalt. Rektor må fungere som organisatorisk tilrettelegger i skolens arbeid mot å få et felles tankesett - eller som Fullan beskriver som koherens (Fullan et al., 2017b). Et viktig aspekt å ha med seg er at når ledelsen organiserer implementering i teams, er det ikke en selvalgt arbeidsform eller metode. Det er et pålegg fra skoleeier og delegert til rektor som igjen får ansvar for gjennomføringen i skolen. Rektor har det formelle ansvaret selv om oppfølgingen delegeres til andre ledere i skolen. Studier viser at dersom man kan lede lærerne gjennom å sørge for «indre motiverende jobbdesign» og styrke de «psykologiske og sosiale relasjoner mellom ledelse og medarbeidere» (Aas, 2013, s. 77), vil det være med på å styrke lærernes prososiale motivasjon. Linjene til et sosialkonstruktivistisk perspektiv på hvordan en gruppe lærer og ledes gjennom team-arbeid og NTNUs føringer om dybdeledelse, er merkbare. Læring skjer gjennom samhandling mot bestemte mål og dette er gjeldende om du er lærer eller elev. Vi intervjuet en leder om aksjonsforskningen:

«Fagfornyelsen handler om arbeidsmetoder og om noen nye temaer som departementet vil ha inn. Bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap er rene temaer, men så handler fagfornyelsen også om arbeidsmetoder - hvordan man skal få temaene best mulig implementert i klasserommet. Her er det flere innfallsvinkler. Men en ser for seg at lærerne forsker seg fram til hva som kan fungere. Det kan være en god tilnæringsmåte å gjøre det gjennom aksjonslæring eller aksjonsforskning. Det er gitt at man jobber flere i lag. Det som er ganske typisk (spesielt tilbake i tid?) for læreryrket at læreren står alene i klasserommet. Nå skal det noe nytt inn. En tenker at når det er flere sammen som kan se på hvordan ting fungerer i klasserommet, og etterpå reflekterer og

tenker litt rundt hvordan dette fungerte, vil dette være en god måte å tilnærme seg både nytt fagstoff og nye arbeidsmetoder.»

«NTNU skal observere prosessen, men de er ikke direkte involvert i aksjonslæringen eller aksjonsforskningen som læreren gjør på skolen, men NTNU har sitt eget prosjekt på utsiden. Vi hadde opplæring i aksjonsforskning av NTNU på ledersamlinga høsten 2019.»

Det er ingen tvil ut fra intervjuet at UDIR har hatt en styrende hånd i hvordan kontekstualiseringsprosessen av fagfornyelsesreformen skal foregå lokalt på skolene.

I intervjuene får vi et mer nyansert bilde på hvordan prosessen har vært mellom leder og teamene. Vi tar med to divergerende utsagn fra våre intervjudeltakere:

«Leder har vært involvert i det. Hen har snakket med oss hva vi bør gjøre og ikke gjøre – og hen har vært godt med i den grunnleggende planleggingen av gjennomføringen. Jeg synes det har vært en helt grei deltakelse fra ledelsen.»

«Ledelsen har hatt ledelsesvegring. Det er sikkert klok av skade at mange ledere ikke blander seg inn i det lærerne gjør. Det kan være fordi vi har valgt de gruppene vi har valgt, men jeg synes ikke de har vært synlig. Ledelsen har ikke vært de som drar. Jeg tror det kan skyldes uklare signaler fra skoleeier som er helt tydelig på at de har et samarbeid med NTNU, men de klarer ikke å viderefordre ned til rektorene hva dem skal jobbe med.»

Også de andre informantene uttrykker at det er forskjeller i hvor stor grad ledelsen har støttet teamet etter at prosessen er igangsatt.

Tabell 8 Samvariasjon mellom variabelen ansiennitet og ledelsen har støttet teamet

		Ansiennitet ny	Ledelsen har støttet teamet
Ansiennitet ny	Pearson Correlation	1	-,473 [*]
	Sig. (2-tailed)		,013
	N	27	27
Ledelsen har støttet teamet	Pearson Correlation	-,473 [*]	1
	Sig. (2-tailed)	,013	
	N	27	27

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Vi har analysert tallmaterialet og finner at det er en negativ samvariasjon på 0,473 mellom ledelsen har støttet teamet og ansiennitet. Det er ikke en perfekt korrelasjon, men viser en

tendens til at de med lang ansiennitet opplever mindre støtte fra ledelsen enn de med kort fartstid i organisasjonen. En forklaring kan være at de høy ansiennitet har lang erfaring og leder antar at de ikke har samme behov for støtte. En annen forklaring kan være at eldre lærere blir ignorert til fordel for de yngre lærere, men vi har indikasjoner på at lærere opplever dette. En tredje forklaring kan være at lærere med lang ansiennitet er mer selvgående lærere som gjør det de blir bedt om, som en lærer sier:

«Vi har stort sett vært overlatt til oss selv og det har vært greit. Jeg er litt usikker på om ledelsen har hatt noe å bidra med»

Dersom vi ser på lederne ved skolen i rollen som endringsagenter, er det viktig at de holder trykket oppe slik at man unngår at ideen bare sirkuleres uten at det skjer en implementering og en materialisering (Røvik, 2007). Vi har en formening om at lederne har ulike lederstiler, fra de som tar styring og signaliserer stor endringsvilje utad, men som ikke presser på for å få reformene på plass, til de som styrer og kontrollerer gruppene i større eller mindre grad. Det kan derfor forventes at fagfornyelsens reformidé får ulik skjebne etter hvilket team du er i. Vi får lærere som tar inn ideen, men de tar den ikke i bruk. Andre grupper vil frastøte det de har mulighet for å velge bort av reformen, men siden dette er en lovpålagt reform må alltid noe endres. Vi kan også se for oss et scenario der man har symbolbruken og «ordene» delvis inne, men kunnskapsgrunnlaget er for dårlig til at man kan omsette dette til praktisk handling. *«Det kan ta tid, av og til lang tid, fra man er språklig «smittet» av en idé til den materialiseres og får substansielle effekter i praksisfeltet»* (Røvik, 2007, s. 333). Vi antar dog at det mest utbredte er at ledelsen har en mer pragmatisk holdning til hvordan reformideen skal inn i skolen. Lederne på en skole har mange ulike arbeidsoppgaver og det å sette seg inn i læreplanreformens mange sider kan bli skjøvet til side fordi man har andre oppgaver som er mer presserende. Studier viser også at i organisasjoner med høy grad av profesjonalisering – ansatte med høy utdanning – er det vanskelig for en leder å gå inn og si hva som er riktig måte å løse en oppgave på (Jacobsen, 2019). Innenfor skolefeltet er ofte lederens lederstil mer relasjonsorientert enn oppgaveorientert. Det å gå inn å styre en implementeringsprosess er en balansegang der lederen skal holde presset oppe, men samtidig ikke bli for styrende slik at lærersamarbeidet i teams-gruppene blir hemmet. Samarbeid er den viktigste driveren for atferdsendring (Fullan et al., 2017b, s. 95) og lærerne

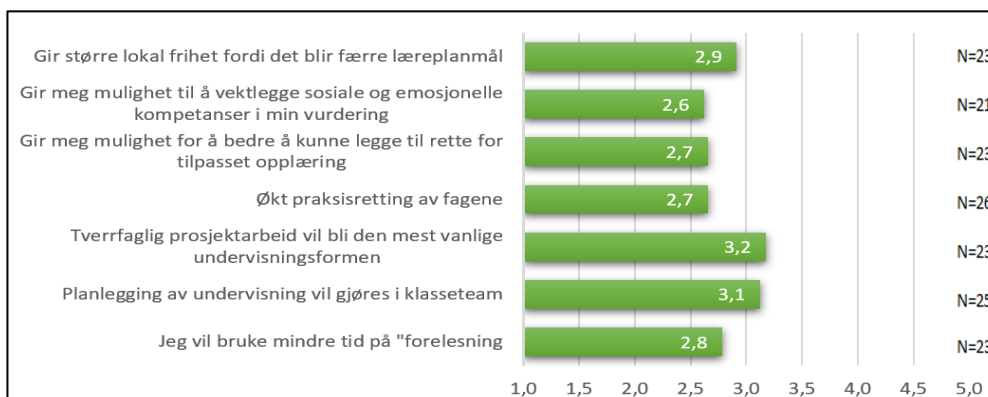
utgjør profesjonsfellesskapet som har det faglige ansvaret for å utvikle de lokale normene som skal ivareta skolens mandat (Meld. St.nr. 28 (2015-2016)).

5.3 Respondentenes vurdering av endret undervisningspraksis

Målet med implementeringsarbeidet er å gjøre lærerne klare for å endre undervisningspraksis etter fagfornyelsens intensjoner. I spørreundersøkelsen ønsket vi å finne i hvor stor grad respondentene er villige til å endre undervisningspraksis i tråd med fagfornyelsen. Spørsmålet vi stilte var: «Ta stilling til hvordan du tror fagfornyelsen vil være med å endre din egen undervisningspraksis på en skala fra 1-5, hvor 1 = helt enig og 5 = helt uenig.»

Dette er et så komplekst spørsmål at vi velger å ta begrunnelsene for spørsmål og svar punktvis. I tabell 9 ser vi diagrammet som viser indikator for resultatet av spørsmålet vi stilte:

Tabell 9 Score - Endring av undervisningspraksis



1. Gir færre læreplanmål lærerne åpning for større lokal frihet til fordypning?

En viktig forutsetning for dybdelæring er at det må bære færre læreplanmål for å kunne fordype seg i fagene. Da er det et paradoks at indikatoren er 2,9 – omtrent helt midt på treet. På dette spørsmålet er det 14,8 % som svarer at de ikke vet. Da kan man undre seg hvorfor er det slik? En av de vi intervjuer svarer slik:

«Det er blitt færre mål og det gir lærer i utgangspunkt mulighet til å spisse undervisningen ned, men flere av målene er formulert slik at det gir rom for tolkning. F. eks i

potensregning så står det ikke lenger at de skal kunne de og de operasjonene som det gjør i dag. Da kan det bli slik at eksamen eller læreboka styrer hva elevene bør lære.»

«Det er fint om det blir færre læreplanmål, det gir meg som lærer større frihet»

Det er blitt færre læreplanmål, og det er et resultat av at målene i kunnskapsløftet er slått sammen og nye læreplaner har mål som er mer diffuse og som kan gi stort rom for tolkningsmuligheter. Da kan det bli slik at eksamen og læreplanverk som blir toneangivende i hva som skal inn i fagene. Det er store variasjoner mellom fag og ikke alle læreplaner er ferdigstilte pr april 2020.

2. Gir fagfornyelsen lærerne mulighet til å kunne vurdere sosiale og emosjonelle kompetanser?

Kompetansebegrepet er endret og sosial og emosjonell kompetanse skal vektlegges i større grad enn i Kunnskapsløftet (Jfr. kap. 2). Dersom respondenten har fått med seg det nye kompetansebegrepet bør det være en lav indikator i dette spørsmålet. Resultatet viser en indikator på 2,6 altså en tendring til at man er enig i påstanden. Det er 22,2 % som svarer «vet ikke». Tendensen i det respondentene er usikre om det vil bli en endring i det å vurdere sosiale og emosjonelle kompetanser. De vi intervjuer sier:

«Kompetanse er tydeligvis noe jeg bør bli mer kompetent på»

«Kompetansebegrepet er endret og i dag er jeg som lærer ikke sikker på hvordan jeg skal vurdere de nye kompetansemålene. Det blir spennende å se kompetansemålene. Det blir vanskelig med vurdering fordi vi i dag er lært opp til å vurdere den kognitive måloppnåelsen»

Disse utsagnene underbygger våre funn i den kvantitative undersøkelsen. De vi intervjuer retter fokus mot kompetansebegrepet generelt og blir utflytende i svarene.

3. Lærernes muligheter for bedre å kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring

Læreplanene legger føringer for læring som er relevant for tilpasset opplæring. En lav score er indikator på at man er enig i utsagnet om at nye læreplaner gir mulighet for bedre tilpasset opplæring. En score på 2,7 virker ikke overbevisende samtidig som det er 14,8 % som svarer «vet ikke» - noe som ikke bidrar til å forsterke scoren. Noen refleksjoner fra intervju om tilpasset opplæring, sitat:

«En av tingene jeg bet meg merke i da fagfornyelsen kom var at det skulle bli mere tid til tilpasset opplæring og tid til å fordype seg i fagstoffet. Men dersom du fortsatt kjører på med masse emner vi du få dårlig tid til dybdelæring»

«jeg har hatt lange prosjekter i faget mitt hvor jeg har kalt inn elevene både to og tre ganger i løpet av prosessen. Deretter har jeg tilpasset og justert kravene ut fra den enkelte elevs nivå. Dette går ut over annen evaluering som tekstskriving fordi jeg ikke får tid til begge deler. Med færre læreplanmål vil det åpne seg nye muligheter.»

Tilpasset opplæring i forbindelse med fagfornyelsen har det vært jobbet med på skolen.

Læreren er likevel bare delvis overbevist om at det åpnes nye muligheter for tilpasset opplæring som følge av fagfornyelsen.

4. Økt praksisretting av fagene

Fagfornyelsen legger opp til økt praksisretting i fagene (kap 2). En lav score tilsier at man er enig i utsagnet og motsatt dersom man uenig, da er vekten høy. Her er gjennomsnittet 2,7 og indikerer en svak tendens til at de fleste mener at det vil bli en økt praksisretting av fagene men det er 3,75 % som svarer «vet ikke». Skolen vår er en kombinert skole og programfagene på yrkesfag er i dag praksisrettet. Den nye blir å praksisrette fellesfagene (teori) på yrkesfag slik at det blir en sammenheng til de praktiske fagene. De vi intervjuer av lærere på yrkesfag er skeptiske til at det blir en endring. Vi tar med to sitater som er betegnende for forskjeller etter lærerens faglig ståsted:

«Vi på yrkesfag praksisretter i dag våre fag. Det blir ikke så store omlegginger for oss. Det vi håper på er å få fellesfagene inn i programfagene eller motsatt. Vi ser at dette er veldig personavhengig etter hvem som har fellesfagene. Vi opplever at det er lettere å få til et samarbeid med noen lærere enn andre. Ikke alle gidder engang å møte opp til samarbeidsøkter»

«Når det kommer til praksisretting av undervisning, da stopper det opp. Man må prøve ut og feile og man vet ikke hvordan det går. F. eks. ingen har prøvd så mye å praksisrette mitt fag. Vi er på en måte satt selv til å prøve ut. Det er ingenting å sammenligne med fordi det er ingen som har gått i forveien.»

De to sitatene forteller ganske mye. På yrkesfag er det en tradisjon for å praksisrette fagene og det har med fagets egenart å gjøre. Der er vanskelig å lære sveising ved å forelese om temaet – håndverket må læres gjennom prøving og feiling i tillegg til det teoretiske

grunnlaget som du må ha i etterhvert fag. I andre fag vet man ikke helt hvordan man skal få det til.

**5. Tverrfaglig prosjektarbeid vil bli den mest vanlige undervisningsformen og
6. planlegging av undervisning vil gjøres i klasseteam**

Det er mange måter å jobbe med dybdelæring og tverrfaglighet på. Tverrfaglig prosjektarbeid fremmer dybdelæring men krever samtidig at lærerne i de ulike fagene må samarbeide om planlegging og gjennomføring for å kunne tilrettelegge for tverrfaglighet. Det er henholdsvis 4 og 3 personer som svarer «vet ikke», samtidig som scoren for de to utsagnene er omtrent lik, 3,2 og 3,1, og svarene her er ikke med på styrke troen på at lærerne er klar for endring av undervisningspraksis som følge av fagfornyelsen. I intervjuene fikk vi noen refleksjoner som sier noe om hvorfor scoren blir så lav, sitat:

«Å legge om slik at man skal jobbe tverrfaglig i alle fag på en gang kommer til å bli utfordrende, men om det blir slik så vil jeg gi det en prøve. Man blir sikkert vant til en slik hverdag også.»

«Tidligere så jeg for meg at prosjekt var store ting – leverere produktet i fra deg og så får man tilbakemelding på produktet. Nå skal prosjekt mere være rike oppgaver. Men da må du lage en vei for eleven med stor grad av lærerinvolvering med veiledning underveis.»

Videre mener noen at dette ikke vil være mulig uten organisatoriske endringer:

«Da må timeplanen bygges rundt teamet og ikke fagseksjonen slik som i dag»

«Da må alle arbeide hver dag fra klokka 8-16. Det er ikke et så populært å si akkurat det, men vi er nødt til å ha mer bunden arbeidstid til arbeidsplassen om vi skal få det til»

Vi tolker resultatet slik at lærerne ikke er usikker på at det vil bli slik at man går over til teamarbeid og i prosjektarbeid i så stor grad at det blir den daglige arbeidshverdagen.

7. Lærerne vil bruke mindre tid på forelesning

Fagfornyelsen legger opp til en metodikk hvor læreren i større utstrekning skal være en veileder – en guide – som i mindre grad skal undervise og i større grad veilede. Svaret i spørreundersøkelsen viser en score på 2,8, det vil si at det er en tendens til at lærerne er noe mer enig i denne påstanden enn at de er uenig. Samtidig ser at vi 4 respondenter svarer «vet

ikke» (15 % av utvalget) og det gjør oss usikre på om de egentlig er klar. Det er dog en svak tendens.

Oppsummering

Ut fra de analysene og refleksjonene over, der vi legger intervju og spørreundersøkelse til grunn, har vi oppsummert resultatene av spørsmålene om endret undervisningspraksis og utarbeidet følgende oversikt:

Spørsmål	1	2	3	4	5		6	7
<i>Klar for endring</i>		x	x	x	x			x
<i>Ikke klar for endring</i>	x	x					x	x

Oppsummeringen viser ingen klare tendenser til stor grad av endret praksis. Resultatene fra dette delkapitlet vil vi trekke med oss inn i neste delkapittel for nærmere analyse.

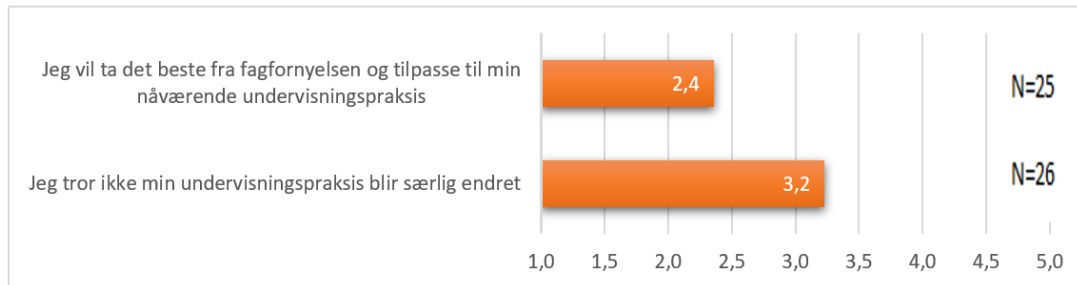
5.4 «Readiness for change»

Oversettelser av ideer og praksiser som skjer ved overføring mellom ulike organisatoriske kontekster kan, som tidligere nevnt, gi ulike oversettelser fra ulike aktører og videre være vide og åpne for ulike tolkninger av aktørene som skal ta reformen inn i praksisfeltet. Når vi i spørsmålet om «readiness for change» valgte å stille spørsmålet om læreren vil ta det beste fra fagfornyelsen og tilpasse nåværende praksis, var det med utgangspunkt i at det mest vanlige utfallet i UDIRs oversettelsespraksis er pragmatiske tilpasninger der man trekker noe fra og legger noe til (Røvik et al., 2014). Spørsmålene vi stilte var «Jeg vil ta det beste fra fagfornyelsen og tilpasse til min nåværende undervisningspraksis» og «Jeg tror ikke min undervisningspraksis vil bli særlig endret» der 1 = helt enig og 5 = helt uenig.

Scoren bør være høyest mulig dersom man er klar for endring. Enighet, lav score, tilsier at man fortsetter som før. Begge spørsmålene er et mål på handlingsutfallet av vår problemsstilling. «Jeg tror ikke min undervisningspraksis blir særlig endret» har en score på 3,2 og «Jeg vil ta det beste fra fagfornyelsen og tilpasse til min nåværende

undervisningspraksis har en score på 2,4 (tabell 10. Ingen av scorene gjør oss overbevist om at lærerne er klar for endring.

Tabell 10 Klar for å endre praksis? - Readiness for Change?



Tallmaterialet viser variasjoner som gjør at vi ønsker å analysere tallene i dybden for å se på om det er forskjeller innad i kollegiet.

Vi velger først å se på om det er forskjeller etter hvilken ansiennitet kollegiet har. I tabell 11 ser vi at de som har en ansiennitet mellom 5-9 år skiller seg ut med en høyere score på at de ønsker å ta det beste fra fagfornyelsen og tilpasse til sin nåværende praksis og spredningen eller standardavviket er 0,957. De andre ansiennitetsgruppene svarer ganske så sammenfallende med et snitt på ca. 2. Standardavviket er høyt, 1,732, i ansiennitetsgruppen

Tabell 11 Gjennomsnitt, median og standardavvik - sammenheng mellom

Ansiennitet ny		Jeg tror ikke min underv.praksis blir særlig endret	Jeg tar det beste fra fagfornyelsen og tilpasser nåv. praksis
Under 5 år	Mean	3,67	2,00
	Median	3,00	2,00
	Std. Deviation	1,155	1,000
	N	3	3
5-9 år	Mean	3,25	4,25
	Median	3,50	4,50
	Std. Deviation	,957	,957
	N	4	4
10-20 år	Mean	3,60	2,00
	Median	3,00	1,00
	Std. Deviation	,894	1,732
	N	5	5
20 år +	Mean	3,00	2,07
	Median	3,00	1,50
	Std. Deviation	1,038	1,328
	N	14	14

10-20 år så her har vi stor spredning i svar. De med ansiennitet mer enn 20 år er de som i minst grad tror at praksisen blir endret.

Mellom menn og kvinner er det forskjell i score om man tror undervisningspraksisen ikke blir endret. Kvinner svarer gjennomsnittlig 3,47 mens menn er nesten et snittpoeng under med en score på 2,57 (tabell 12). Standardavviket er større for kvinner enn for menn.

Tabell 12 Gjennomsnitt, median og standardavvik – sammenheng

Kjønn		Jeg tror ikke min underv.praksis blir særlig endret	Jeg tar det beste fra fagfornyelsen og tilpasser nåv. praksis
Kvinne	Mean	3,47	2,37
	Median	3,00	2,00
	Std. Deviation	1,020	1,535
	N	19	19
Mann	Mean	2,57	2,43
	Median	3,00	2,00
	Std. Deviation	,535	1,512
	N	7	7

Neste påstand om at læreren vil ta det beste fra fagfornyelsen og tilpasse inn i nåværende praksis, viser ingen vesentlig forskjell mellom kjønn. Standardavviket er på over 1,5 for både kvinner og menn, noe som viser stor spredning i svarene. Ser vi samlet på det er kvinner litt mer klar for endring av praksis enn menn på vår skole.

I tabell 13 viser resultatene for yrkesfag og fellesfag/studiespesialiserende fag.

Tabell 13 Gjennomsnitt, median og standardavvik – sammenheng mellom

Fagområde ny		Jeg tror ikke min underv.praksis blir særlig endret	Jeg tar det beste fra fagfornyelsen og tilpasser nåv. praksis
Yrkesfag	Mean	3,18	2,45
	Median	3,00	2,00
	Std. Deviation	,751	1,214
	N	11	11
Fellesfag/stud.spes	Mean	3,25	1,75
	Median	3,00	1,00
	Std. Deviation	1,138	1,357
	N	12	12

I påstanden om at «jeg ikke tror min undervisningspraksis blir særlig endret» er det ikke store forskjeller mellom de to gruppene, men standardavviket er høyere for fellesfag/studiespesialiserende fag enn for fellesfag. Det mest typiske svaret er for begge grupper i midten (3). Svaralternativet «Jeg tar det beste ut av fagfornyelsen og tilpasser min nåværende praksis» er yrkesfaglærerne mer uenig i det utsagnet med en score på 2,45 enn de som har fellesfag/studiespesialiserende fag der scoren er 1,75. For begge fagområdene er standardavviket høyt og medianen for fellesfag/studiespesialiserende fag er bare på 1 – de aller fleste i den sistnevnte gruppen krysser av for alternativet helt enig.

I tabell 14 er en oversikt hva respondentene har svart der vi har delt de inn i utdanningsnivå. Vi har ikke tatt med lærer fordi det bare en respondent i den gruppen. Det er lite forskjell i score mellom lektorer og adjunkter. Det er verdt å merke seg at standardavviket er høyt for begge utdanningsgruppene.

Tabell 14 Gjennomsnitt, median og standardavvik – sammenheng

Tittel		Jeg tror ikke min underv.praksis blir særlig endret	Jeg tar det beste fra fagfornyelsen og tilpasser nåv. praksis
Adjunkt	Mean	3,25	2,37
	Median	3,00	2,00
	Std. Deviation	1,125	1,408
	N	16	16
Lektor	Mean	3,22	2,44
	Median	3,00	1,00
	Std. Deviation	,833	1,810
	N	9	9

I påstanden om at jeg tar det beste fra fagfornyelsen og tilpasser nåværende undervisningspraksis, er standardavviket på hel 1,810 for lektorer, en median på 1 og et snitt på 2,44 noe som forteller oss om svært stor spredning i det de svarer.

I tallene vi har analysert er det en tendens til at de med kort ansiennitet er mer klar for endring enn de med lang ansiennitet. Kvinner er mer endringsvillige enn menn.

Yrkesfaglærere er litt mer endringsvillig enn de på fellesfag/ studiespesialiserende fag

Innenfor utdanningsnivå er det ingen store skiller, men det er stor spredning i svarene og spesielt er spredningen stor blant lektorene i påstanden om at de vil tilpasse nåværende praksis inn i ny praksis.

Vi søker videre svar i intervjuene. I intervjuene er det slik at de vi spør enten mener de allerede underviser etter intensjonene i fagfornyelsen eller at de ikke tror at det blir særlig endring i første omgang, men at det på sikt kan bli en endring. Alle informantene er enige om det. En svarer:

«Jeg tror at vi tilpasser og litt og litt i den praksisen vi allerede har. Jeg tror ikke det blir skikkelige bombastiske endringer over natta»

En annen svarer:

«Jeg tror jeg blir å gjøre som før, men i større grad enn tidligere vil jeg relatere det til hvorfor man skal lære dette og hva man skal bruke det til. Jeg blir nok å bruke nye metoder, men også mye av det gamle jeg gjør i dag. Det er ikke alltid forandring fryder.»

Vi kommer da med oppfølgings spørsmål om hvordan skolen er om 5 år og da får vi litt andre svar:

«Det vil bli større prosjektet og mer oppløste timer. Mindre av det å gå inn og snakke om faget ditt i 90 minutter og gå ut igjen»

«Jeg håper vi jobber i team i stedet for seksjoner.»

«Vanskelig å si kanskje at vi jobber mer i team og at undervisningen er lagt opp i team. Da må vi og ledelsen legge opp til en løsning der det er mulig å gjøre det uten at vi drukner i arbeid. Vi må jobbe hver dag fra 8-16. Det må også legges at planleggingstid brukes til teamarbeid og at teamarbeidet legges effektiv. Vi må ha lengre bunden arbeidstid dersom man skal få det til, men det er kanskje ikke så populært.»

Siste informant kommer inn på at det må legges organisatorisk til rette for reformen. Det er en problemsstilling som vi ikke kommer inn på, men som absolutt er viktig å ta med seg likevel fordi det er med på å sette begrensninger på hva man klarer. Det er samsvar mellom de vi intervjuer og spørreundersøkelse om at egen undervisningspraksis ikke blir særlig endret.

I løpet av skoleåret 2019/2020 har det vært satset på å gi lærerne et kunnskapsgrunnlag i fagfornyelsen og med det gi det første «input» for ønsket resultat som er endring i praksis. Eller som Filstad (2017) skriver: «Kunnskap vil være å vite hva, mens kompetanse oftest kobles til handling og dermed å vite hvordan». Risikoen ved å unnlate bygge opp kunnskap, kan bli at en reformidé aldri vil materialisere seg i en praksis (Øygarden og Mikkelsen, 2020). Målet med spørsmålene i 5.2.3 er å kartlegge lærernes endringsvilje – eller – «Readiness for Change» - i det å bruke undervisningsmetoder som fagfornyelsen legger føringer om. Funnene i den kvantitative undersøkelsen avdekker en positiv vilje mer enn en uvilje til å endre praksis. En positiv vilje eller holdning er en viktig komponent for at atferdsendring skal skje og hvilken effekt den får. Når en holdning først er dannet er den vanskelig å endre, det er derfor viktig for en reformprosess at det skapes en positiv holdning fra start (Busch og Wennes, 2012). Det motsatte er at det oppstår en endringsmotstand, og det kan ta lang tid å rette opp. Arbeidsstokken på vår skole, er som generelt i offentlig sektor, sterkt representert med personer som har vært lenge i skolen. Fagfornyelsen for dem vil være den andre eller tredje læreplanreformer som de har vært med på. Det gjør at man får en positiv, men noe avventende holdning til reformen. I et spørreundersøkelsen kunne respondentene skrive fritt det de hadde på hjertet om fagfornyelsen. En av dem skrev:

«Jeg har vært med på Reform 94 og Kunnskapsløftet 2006. Jeg synes fagfornyelsen er bedre forberedt enn de tidligere reformene. Og mitt inntrykk er at den er mer dyptgripende når det gjelder selve kunnskapssynet, at det presiseres at målet er kompetanse og dybdelæring. Så vi får se om dette er Keiserens nye klær eller en helt ny fashion, for å bruke samme metafor»

De av lærerne som har vært gjennom tidligere læreplanreformer har en erfaring i at når ideer skal omsettes til lokal praksis så vil man i første omgang oversette til den praksisen man har erfaring med og metoder som man behersker. I boka «Reformideer i norsk skole» beskriver Svein-Erik Andreassen hva som har skjedd med lokale læreplaner når de skal omsettes i lokal praksis. Han oppsummerer med at når læreplanene oversettes så reproduseres tidligere læreplan og ny læreplan modifiseres inn i den gjeldende. En forklaring for at hvorfor det skjer er at de som initierer læreplanen ikke er dyktige nok til å kommunisere ut sine intensjoner og at man lokalt klarer å innhente ideen (Andreassen,

2014). Beskrivelsen av at man opplever en reform som keiserens nye klær blir da beskrivende, fordi selv om intensjonen bak en reform er ganske så radikale så er den ikke lenger det når den er oversatt til lokal kontekst. Det oppleves ikke som at det har skjedd de store endringer, i alle fall ikke i et kortsiktig perspektiv. Likevel er det ikke sikkert at det samme vil skje med fagfornyelsen, fordi vi lokalt ser en positiv holdning til reformen. De vi intervjuer beskriver det slik:

«Det er den første reformen jeg er med på. Men, jeg har fått inntrykk av at det kommer reformer der man ser for seg at det skal bli store endringer, men så er det enkelte ting som er vanskelig å få til fordi folk er ikke så endringsvillige. Selv er jeg positiv.»

«Hvis vi klarer å få gjennomført det slik det er lagt opp til så vil det bli store, radikale og betydelige endringer. Jeg føler at jeg synes at i vårt kollegia er det positivitet og optimisme. Dette er en god reform som alle ønsker å jobbe med så da vil vi kanskje klare det også.»

«Ble provosert at enkelte bare sier at dette har vi vært igjennom før. Det er ikke så mye å bry seg om – kyniske sida. Personlig brenner jeg for metodene i fagfornyelsen. Fagfornyelsen innebærer utrolig mye. Det handler om nye temaer og det handler om nye arbeidsmetoder. Jeg tror ikke noen forventer at alle skal være helt «fit for fight» og at alt er klart ved skolestarten i høst. Regner ikke at med at alt er oppklart og klart når høsten er der. Alle påpeker at dette er en prosess som tar lengre tid»

Det ligger til rette for at det er en vilje for endring av praksis ved at holdningen til reformen er mer positiv enn negativ. Det er lagt et kognitivt grunnfundament i opplæringen, om den er grundig nok kan diskuteres, så gjenstår det å se om hvilken form den lokale oversettelsen tar. Alle de vi intervjuer er positive til reformen enten fordi de allerede har tradisjon for at læring skal skje i samarbeid med andre eller at man er fenget av ideene om dybdelæring, tverrfagligundervisning. Som Ludvigsen utvalget ønsker også lærerne hos oss å ha engasjerte, motiverte og nysgjerrige elever som går ut av skolen med bred kompetanse og gode resultater. Men det er ingen som føler seg bunden av å følge metodene som fagfornyelsen legger opp til her vil man gjøre det man føler fungerer best for at elevene skal gå ut med gode resultater. Når reformideen blir oversatt til skolen så mener vi den har et pragmatisk perspektiv – skoleleder følger lojalt opp som forventes, men noe blir addert til og noe blir trukket i fra (oversettelseregulering). Men lærernes valg har skoleledelsen ikke kontroll

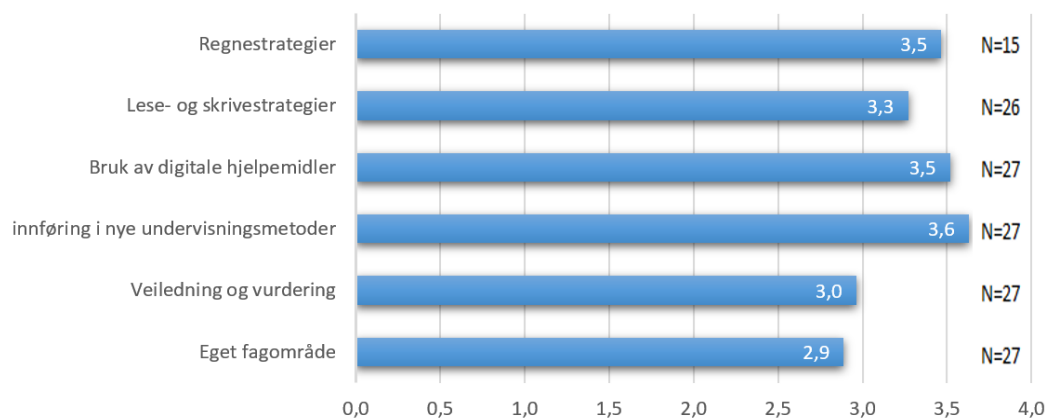
over. Lærerne kan gjøre hva de vil og da kan resultatet bli fullstendig omvandling eller delvis frastøting av reformideens intensjoner som går på metodevalg.

5.4.1 Kompetansebehov som følge av fagfornyelsen

I spørreundersøkelsen stilte vi følgende spørsmål til respondentene:

«Dybdelæring vil kreve at du som lærer utarbeider gode metodiske opplegg, vurderer og veileder i læringsprosesser og ser sammenhenger mellom fag. Ta stilling til i hvor stor grad du mener fagfornyelsen vil føre til økt behov kompetanseheving på følgende områder, der 1 = innehar i dag tilstrekkelig kompetanse og 5= har stort behov for kompetanseheving» (tabell 15).

Tabell 15 Indikator på økt kompetansebehov som følge av fagfornyelsen



Spørsmålet om regnestrategier er det 44,4 % spørsmålet for dem er irrelevant. Alle de andre påstandene finner respondentene som relevante. I tilknytning til dette spørsmålet hadde vi et åpent spørsmål der respondentene kunne fylle inn andre områder det er behov for kompetanseheving og her er det tre som har svart henholdsvis: drøfte kompetansemålene, programmering, dramatisering. Behovet for kompetanseheving i eget fagområde kommer ut med lavest score. I spørreundersøkelsen hadde også respondentene mulighet for å skrive inn økt kompetansebehov innenfor andre områder enn det vi hadde nevnt og da fikk vi tre områder til som ble nevnt: drøfte kompetansemålene, programmering og dramatisering.

Spørreundersøkelsen viser at behovet er størst for kompetanseheving innenfor nye metoder i eget fag. Lærerne ønsker mer skolering som gir de konkrete tips og ideer til hjelp og inspirasjon i klasserommet. Dette samsvarer også med det som kommer fram hos de vi intervjuer. Her er et utdrag av det de sa:

«Skolen kunne hatt en «verktøykasse» hvor man kan dele metodeverktøy i undervisningen. Se hvordan FB brukes til å i denne koronatida for deling av tips.»

«Vi har aldri hatt kursing innenfor våre fag, men kun overordnet plan»

«Ja, savner opplæring i konkrete opplegg som andre har prøvd ut. At man ikke helt er overlatt til seg selv. Man vet ikke helt hvilke opplegg som finnes ute på skolene og ikke så mange heller som har prøvd så mye nytt.»

Spørreundersøkelsen viser også et uttrykt behov mer kompetanse innenfor IKT.

Kunnskapsdepartementet har en digitaliseringsstrategi for grunnopplæringa i skolen der det satses på videreutdanning og styrking av digital kompetanse i lærerutdanninga, utdanne lærespesialister og gi yrkesfaglærere oppdatering innen ny teknologi gjennom hospitering i bedrifter for å nevne noe (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det er lærere som har høye digitale ferdigheter, men det er mange som fortsatt har stort behov for opplæring og med fagfornyelsen er digital kompetanse fremhevet som særdeles viktig og kan være med på å forklare hvorfor scoren er så høyt for IKT. En annen forklaring er at spørreskjemaet ble sendt da vi hadde koronastengte skole. Lærerne ble kastet inn i en digital omstilling som ingen på forhånd kunne forutse og det må beskrives som et digitalt løft av dimensjoner der lærerne måtte bare hoppe i det. En av de vi intervjuer beskriver det slik:

«det er skremmende å se at det er opp til den enkelte lærer om de vil lære IKT eller ikke. Noen lærere er nå overlatt i et stummende mørke – det ser jeg jo – de føler seg så dårlig på ting fordi det er ikke gitt ingen digital opplæring»

Det er også behov for opplæring innenfor de grunnleggende ferdigheter innenfor lesing, skriving og regning. I intervjuene kommer det fram at selv om man har en faglig kompetanse så er det behov for oppfriskning, men også skolering når strategiene tas inn f. eks. yrkesfag.

«Jeg kan en del skriving og lesing innenfor i min praksis. Jeg føler at jeg har litt liten kunnskap om det. Jeg starter alltid en undervisningssekvens med nye ord. Bruker også

refleksjonsnotat, film. Prinsippet med reflektering, tenke over hva du har lært gjennom begrepsspill. Tanken bak kan jeg.»

«Jeg trenger også mer kompetanse innen andre temaer i norskfaget, blant annet lesing og skriving. Man er ikke utlært der selv om man norsk. Lese og skrivestrategier og forskning på hva som virkelig virker.»

Kompetanseheving innenfor vurdering, veiledning og kompetanseheving i eget fagområde kommer lavest ut. Sistnevnte område kan ha med at vi er en skole med lærere som har solid faglig kompetanse. Hele skolen har vært gjennom en skolering i vurdering for læring og vi kan nok anta at det er årsaken til at scoren her er lavere enn de andre alternativene. Vurdering underveis blir med fagfornyelsen pålagt, men mange gjør det allerede i dag.

«Vi har vurdering underveis i hvert enkelt prosjekt. Ut over innføring i faget foregår undervisning og veiledning på verkstedet. Der blir det ikke den store forandringen, tror jeg. Vi kommer ikke til å gjøre alt som vi har gjort men når det gjelder vurdering vet jeg ikke hva vi kan gjøre annerledes.»

Det bildet som tegner seg for oss når det gjelder tilførsel av faglig kunnskap som er gitt i metode og didaktikk, er at det har vært fraværende. Lærerne blir overlatt til seg selv til å opparbeide seg kunnskap på dette feltet. Dette kan bli selve akilleshælen for i hvor stor grad læreren evner til å ta inn fagfornyelsens prinsipper. Det er et håp om at opplæring vil bli gitt.

5.5 Avsluttende drøfting

Vi har i de foregående «delene» presentert, analysert og drøftet funn som vi har «gjort» i vår forskningsarbeid med det mål for øye å få svar på vår problemsstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Nå søker vi mot å samle trådene for en oppsummerende drøfting for å sette våre funn inn i en helhet. Vi bruker tabell 1, «Oversikt over antakelser utledet fra fire teorier om implementering» som utgangspunkt for oppsummeringen.

	Rask tilkøpling	Frastøting/ aksept	Frikøpling	Translasjon
Hvem tar initiativ? Skoleeier og skoleledelsen er Reformmyndighetenes «forlengede arm»	Skoleeier/ Ledelsen toppstyrer prosessen lokalt. Reformideen vil bli adoptert	Om ledelsen er involverende, lyttende og lærende overfor de ansatte, blir det aksept. Hvis ikke, blir det frastøting.	Reform som symbol: Ledelsen signaliserer stor endringsvilje utad, men presser ikke på internt for å få reformene på plass	Ledelsen er seg bevisst at fagfornyelsen må oversettes og tilpasses den lokale skolekonteksten

Skoleeier og skoleledelsen er reformmyndighetenes forlengede arm i implementeringen av fagfornyelsen i skolen. Det er de som er de fremste budbringere av reformideen inn i skolen, og det er de som har planlagt og hatt ansvar for gjennomføring lokalt på skolene i tråd med UDIRs direktiver. Sånn sett så er på mange måter med fagfornyelsen som de fleste andre reformer som er bestemt av myndighetene, en reform som har sin forankring i hierarkidoktrinen. Skoleeiere og rektor er fortsatt myndighetslojale iverksettere av reformer. Det er likevel en forskjell fra tidligere reformer ved at det nå eksisterer en erkjennelse om at man må lytte til lærerprofesjonen og at det er lærerne som må forme ideen lokalt eller så kan reformideen bli frastøtt. Fagfornyelsesreformen har med det sin forankring i profesjonsdoktrinen. Lokalt på skolen ser vi at det finnes innslag av alle doktriner, men først og fremst en erkjennelse om at fagfornyelsen må tilpasses i den lokale skolekonteksten. Det er ingen ideell løsning for skolefeltet at man får lokale varianter av hvordan en læreplanreform skal praktiseres. Vi skjønner derfor motivet for skoleeier om å lage større nettverk der lærerne samles regionvis til samlinger. På den måten kan man utvide hva som er lokal kontekst uten at vi vet om man vil lykkes med det.

	Rask tilkøpling	Frastøting/ aksept	Frikøpling	Translasjon
Har skoleeiers implementeringss strategi gitt lærerne dyp/overflatisk kunnskap om fagfornyelsen?	Kunnskapen om reformideen kommer raskt til anvendelse og blir tatt i bruk på rutinemessig basis	Kunnskapen som tilegnes passer/passert ikke inn i forhold til etablerte praksiser, normer og verdier og vil derfor komme til å bli akseptert/frastøtt	Implementeringsstrategi en gjennomføres lokalt på skolen for å signalisere utad at man gjør de rette tingene lokalt – mens det å ta kunnskapen i bruk blir vanskelig fordi det vil støte an mot allerede godt innarbeidede praksiser	Kunnskapen tas inn slik det passer inn i organisasjonen. Her brukes oversettelsesregler som: Kopiering, addering/ fratrekking, omvandling, virus

Den fremste strategi i forbindelse med å gi lærerne kunnskap slik vi ser det har vært gjennom aksjonslæring – opplæring gjennom teams. Profesjonsdoktrinen er det som ligger

nærmest opp mot ideologien til det å arbeide i teams. De som har støvlene på, vet best hvor det trykker – eller «bottom-up». NTNU som rådgiver og veileder i prosessen har vært lite synlig. Hadde de vært mer synlig hadde det vært større innslag av nettverksdoktrinen. Det er en risiko for at når man bruker profesjonsfelleskapet til opplæring at kunnskapen som lærerne erverver blir for overflatisk og av mer slagordpreget karakter. Gjennom de intervjuene vi har gjennomført mener vi å ha hold for at lærerne innehar en solid kunnskap, men problemet med fagfornyelsen er at begrepene er så diffuse at de kan tolkes i flere retninger uten at det er «feile» tolkninger. Opplæringa i hvilke metodeverktøy som skal brukes i undervisninga er per i dag ikke god nok. Vi ser derfor for oss at det mest sannsynlige forløp for fagfornyelsen er at det vil bli en addering eller fratrekking av intensjonene bak. Et virusforløp er svært sannsynlig der vi nå er inne i inkubasjonstiden.

	Rask tilkøpling	Frastøting/ aksept	Frikøpling	Translasjon
Lærerens endring av undervisningspraksis «Readiness for Change»	Rask omlegging av undervisningspraksis til dybdelæring som metode	Man prøver å endre undervisningspraksis men mislykkes og faller tilbake til det etablerte eller så lykkes man og endring skjer	Ingen endring av etablert undervisningspraksis. Tiltakene frikoples fra dagens praksis	Tiltakene under beste undervisningspraksis blir oversatt og i varierende grad omformet

Beskjeden fra skoleeier var «Dersom dere tror at dere kan fortsette med dagens undervisningspraksis tar dere helt feil».

De funn vi gjør tilsier at lærerne i stor grad vil tilpasse fagfornyelsen inn i nåværende praksis og vi oppfyller ikke med det skoleeiers mantra til oss. Selv om skoleeier uttrykker at det skal skje en rask tilkøpling er det mest sannsynlige scenariet at det vil bli en translasjon, kanskje et virus. Helt frikøpling blir det ikke fordi reformen er lovpålagt. Lærerne har en egen evne til å gjøre det de blir bedt om og målet til lærerne er sammenfallende med myndighetene om å legge til rette for å skape best mulig læring for eleven. Innholdet i reformen er så vidtsvevende at før reformmyndighetene klarer å komme med en klarere presisering av innhold vil lærerne benytte seg av sitt valg om metodefrihet og da vil det bli gamle metoder innblandet med nye impulser fra reformen.

6 OPPSUMMERING

Vi har i denne avhandlingen skrevet om implementeringsprosessen av fagfornyelsen på Tillit videregående skole der vi har studert hvilket dyp/grunn kunnskapsgrunnlaget lærerne har om fagfornyelsen og om de klar for endring av praksis eller ikke. Motivasjonen for å skrive oppgaven er at fagfornyelsen er et høyaktuelt tema for oss som arbeider i skolen og implementeringsteorier og teorier på hva som skjer med reformer når den skal inn i en organisasjon, er både spennende og utfordrende.

Læreplanen er en delvis tvangsmessig reform ved at den er lovpålagt, men samtidig har lærerne fått metodefrihet gjennom Stortingsvedtak der man ikke legger føringer på lærernes metodevalg. Det har derfor vært spennende å forske på i hvor stor grad lærerne er klar for endring. Vi mener at lærerne har fått en delvis forståelse av hva fagfornyelsen legger i nye begreper men noe savnes; opplæring i ny metodikk og didaktikk. Skoleeiers valg av å bruke teamarbeid har lærerne oppfattet som motiverende og lærerikt. Lærerne har en positiv innstilling til fagfornyelsen og det kognitive grunnlaget om reformen er også ganske bra. Likevel viser vår studie at per i dag vil det ta tid før reformen er implementert. Reformens skjebne på vår skole er at den mest sannsynlig vil bli slik at læreren følger læreplanmålene i fagene, men når det gjelder metodikken så vil den tilpasses undervisningen de har i dag. Det vil skje en translasjon med nåværende praksis. Årsakene er sammensatte og vi har bare forsket på kunnskapen i metodebruk og kunnskapsnivået generelt om fagfornyelsen. Her finner vi at lærerne kjenner til metoder men det å omsette dette til praksis er likevel krevende og her må læreren prøve seg fram på hva som passer inn i sitt eget fag. Man må «lære seg å krype før man kan gå» for å bruke en metafor på det. Hvordan det vil gå med reformen på lengre sikt er det for tidlig å si noe om. Her vil nok opplæringsinstitusjonene være med å forme framtidens lærere og hvilke metoder de bruker.

6.1 Videre forskning

Det å forske i skolefeltet har vært givende. Etterhvert som fordyper oss i emnet så ser vi at det er et hav av temaer som man kan forske videre i. Det er allerede skrevet mange avhandlinger om fagfornyelsen med ulike innfallsvinkler og problemstillinger, og det vil garantert komme flere. Fra høsten 2020 starter de første klassene med nye læreplaner og det blir spennende. Læreplanreformen har sin grunnpilar i Ludvigsen-utvalgets rapport fra 2015 og mange av intensjonene fra utvalget er fulgt opp i de nye læreplanene. Det er likevel et område som ikke er blitt endret i skolen og det er eksamenssystemet. Ludvigsen-utvalget anbefalte at det skulle utpekes et ekspertutvalg som hadde som oppgave å vurdere eksamensordningen i skolen. I en artikkel i Morgenbladet skriver frittstående analytiker, Aslak Bonde: «Skolens innhold skal endres, men eksamen består. Det blir vrient» (Bonde, 2019). I det kvalitative studien trekker leder frem dette som et problem:

«Læreplanene på realfag er blitt mye åpnere enn tidligere, men eksamensformen er ikke vesentlig endret. Det er litt selvmotsigende.»

En av lærerne sier det slik:

«En dags skriftlig eksamen er håpløs. Eksamen må sees i sammenheng med intensjonene i fagfornyelsen.»

Det hadde vært spennende å forske videre på hva som blir mest styrende for en lærers undervisning; eksamen eller intensjonene i fagfornyelsen. Eller er det ingen konflikt?

LITTERATURLISTE

- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget. Tilgjengelig fra: <https://www.nb.no/items/947cf17202cecd001fd410350d064b1a?page=7&searchText=ledelse%20av%20skoleutvikling> [Lest 15. februar 2020].
- Aas, M.og Paulsen, J. M. (2017). Fremtidens skoler ledes nå. I: *Ledelse i fremtidens skole*, s. 373-382. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, J. (2008). *Dewey*. Vallset: Oplandske bokforlag. Tilgjengelig fra: https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015051308237.
- Amundsen, O.og Kongsvik, T. Ø. (2008). *Endringskynisme*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Andreassen, S.-E. (2014). Lokale læreplaner - kunnskapsmonopol eller kompetansemeny? I: Røvik, K. A. et al. red. *Reformideer i norsk skole*, s. 373-402. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk. Tilgjengelig fra: https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018072748124.
- Bonde, A. (2019, 22. mars). Skolens innhold skal endres, men eksamen består. Det blir vrient, *Morgenbladet*. Tilgjengelig fra <https://morgenbladet.no/> [Lest 12. mai 2020].
- Busch, T.og Wennes, G. (2012). Holdning til markedsløsninger: organisasjonsidentitet og verdiorientering. *Beta*, 26 (1), 20-39. Tilgjengelig fra: <http://www.idunn.no/>.
- Christensen, T. et al. (2015). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, A. G. (2002). *Prosjektarbeid som innovasjon i den videregående skolens metodikk*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Tilgjengelig fra: https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016082308092 [Lest 23. mars 2020].
- DiMaggio, P. J.og Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48 (2), 147-160. Tilgjengelig fra: https://www.jstor.org/stable/2095101?seq=1#metadata_info_tab_contents.
- Filstad, C. (2017). Ledelse for kompetanse - kompetent ledelse. I: Aas, M. & Paulsen, J. M. red. *Ledelse i fremtidens skole*, s. 123-141. Oslo: Fagbokforlaget.
- Fullan, M. et al. (1995). *Ha tillit til læreren: skoleutvikling gjennom samarbeid*. Oslo: Bedre skole Norsk lærerlag. Tilgjengelig fra: <https://www.nb.no/items/7212a3c236d0a6e758cd76faa30f74c5?page=0&searchText=Fullan>.
- Fullan, M.og Sandengen, S. (2014). *Å dra i samme retning: et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget. Tilgjengelig fra: <https://www.nb.no/items/76a77a80c6e8b007904647f761d8e236?page=1&searchText=Fullan>.
- Fullan, M. et al. (2017a). *Ledelse som setter spor: etterlat alltid dine medarbeidere i læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fullan, M. et al. (2017b). *Koherens i skoleutviklingen: de riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Fullan, M. et al. (2018). *Dybdelæring*. Deep learning: engage the world, change the world. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gamlem, S. T. M. og Rogne, W. M. (2015). *Dybdelæring i skolen*. Oslo: Pedlex. Tilgjengelig fra: https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2019082007097 [Lest 23. april 2020].
- Gilje, Ø. et al. (2018). Dybdelæring; historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 30 (4), 22-27. Tilgjengelig fra: www.utdanningsnytt.no.
- Grek, S. (2015). Travelling "the Caledonian Way": Education Policy Learning and the Making of Europe. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 11 (2), 209. 10.1332/174426415X1431430721884
- Høgskolen i Innlandet. (2020). *Kompetansepakken*. Tilgjengelig fra: https://www.hvl.no/contentassets/d8980145514548efbbad234c84a1ab57/2019092_6_dekomp_kompetansepakker_fagfornyelsen_hinn.pdf [Lest 16. mai 2020].
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget. Tilgjengelig fra: https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014072308063 [Lest 23. januar 2020].
- Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utg.: Cappelen Damm, Akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2019). *Ledelse og den offentlige dimensjon: en sammenligning av ledere i offentlige og private organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnsen, Å. et al. (2005). *Organisasjonsteori på norsk*: Fagbokforlaget. Tilgjengelig fra: https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015070608044 [Lest 1. mai 2020].
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Framtid, fornyelse og digitalisering: digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017-2021*. Oslo. Tilgjengelig fra: www.regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*. Oslo. Tilgjengelig fra: www.regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 OG LK20S*. Oslo. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no>.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning*. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevene-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>.
- Kvåle, G. og Wæraas, A. (2017). *Organisasjon og identitet: Eit symbolsk perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Marton, F. og Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning : II : Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal Of Educational Psychology*, 46, 115-127. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x>
- Meld. St.nr. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no>
- Midthassel, U. V. (2004). Teacher Involvement in School Development Activity and its Relationships to Attitudes and Subjective Norms among Teachers: a Study of

- Norwegian Elementary and Junior High School Teachers. *Educational Administration Quarterly*, 40 (3), 435-456. 10.1177/0013161X03261801
- Nilsen, E. A. (2007). *Oversettelsens mikroprosesser: om å forstå møtet mellom en global idé og lokal praksis som dekontekstualisering, kontekstualisering og nettverksbygging*. [Doktoravhandling] Tromsø: Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for statsvitenskap. Tilgjengelig fra: <https://munin.uit.no>.
- NOU 2014: 7. (2014). *Læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. 7.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole*. NOU 2015:8.
- Nygård, S. R. og Røvik, K. A. (2014). Hit, men ikke lenger. Når lean skal løftes inn i klasserommet. I: Røvik, K. A. et al. red. *Reformideer i norsk skole*, s. 307-333. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Tilgjengelig fra: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- Pfeffer, J. og Sutton, R. I. (2000). *The knowing-doing gap : how smart companies turn knowledge into action*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Postholm, M. B. (2018). *Skole- og utdanningssektoren i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget. Tilgjengelig fra: https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020050848545 [Lest 2. mai 2020].
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I: Røvik, K. A. et al. red. *Reformideer i norsk skole*, s. 13-50. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A. et al. (2014). "Hvor har de det fra, og hva gjør de med det?" Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer. I: Røvik, K. A. et al. red. *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering*, s. 87-120. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sinnes, A. T. og Straume, I. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 11 (3), 22-22.
- Skrøvset, S. (2014). Hvem skal inn, og hvem skal ut? Om hvorfor ideer slår igjennom i skolefeltet, og hvorfor de forsvinner igjen. I: Røvik, K. A. et al. red. *Reformideer i norsk skole*, s. 335-354S. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stortinget. (2017). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Stortingsvedtak*: Stortinget. Tilgjengelig fra: *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
- Takayama, K. (2013). OECD, 'Key competencies' and the new challenges of educational inequality. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (1), 67-80. 10.1080/00220272.2012.755711
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. Tilgjengelig fra: https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011101408093 [Lest 17. mai 2020].
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Å forstå kompetanse*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/> [Lest 18. mai 2020].

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Aksjonslæring*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/aksjonslaring/> [Lest 26. mars 2020].
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Hva er fagfornyelsen?* Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/> [Lest 23. april 2020].
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/contentassets/d17329d700824c6386d1a1b41acb61c5/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd-ny-11.10.2018-004.pdf> [Lest 21. februar 2020].
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er kjerneelementer?* Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-kjerneelementer/> [Lest 6. mai 2020].
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk*. Oslo. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/> [Lest 12. mai 2020].
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Krav og forventninger til en rektor*: UDIR. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/> [Lest 14. mai 2020].
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/> [Lest 13. mai 2020].
- Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati*. Oslo: Abstrakt forlag. Tilgjengelig fra: https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015062408076 [Lest 18. februar 2020].
- Øygarden, O. og Mikkelsen, A. (2020). Readiness for Change and Good Translations. *Journal of Change Management*, ahead-of-print (ahead-of-print), 1-27. 10.1080/14697017.2020.1720775

Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelse om fagfornyelsen

Kjønn

Kvinne

Mann

Hva er din formelle utdanning? *

Lærer uten godkjent utdanning

Lærer

Adjunkt/Adjunkt med tillegg

Lektor/Lektor med tillegg

Innenfor hvilket område har du ditt virke? *

Kryss av i den kategorien du har flest undervisningstimer (arbeidstimer)

Yrkesfag

Fellesfag stud. spes/programfag stud.spes

Fellesfag yrkesfag

Spesialundervisning

Leder

Annet

Hvor mange år har du undervist i skolen (Grunnskole, vgs, høyskole/universitet) *

Under 5 år

5-9 år

10-14 år

15-19 år

20 år eller mer

Kurs - fagfornyelsen

I løpet av skoleåret har det vært avholdt en rekke kurs i tilknytning til fagfornyelsen. Ta stilling til på en skala fra 1-5 ditt faglige utbytte av kursene. (Faglig utbytte i betydningen at du har fått mer kunnskap om hva fagfornyelsen vil innebære for din undervisningspraksis), der 1 = ingen utbytte og 5 = høyt utbytte.

	1 = Ingen utbytte	2	3	4	5 = Høyt utbytte	Ikke deltatt
Interne planleggingsdager på skolen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Felles skoleing i Midt-Troms, Finnsnes *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personaltur til Stockholm *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planleggingsdag 3. januar *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kompetansepakken til UDIR (nettbasert) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kurs i regi av UDIR *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kurs i regi av fagforening *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kurs i regi av høyskoleuniversitet *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forlagskurs *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre kurs *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Team - fagfornyelsen

Skoleåret 2019/2020 har du jobbet i team med fagfornyelsen. Ta stilling til hvert av utsagnene om arbeidet i teamet på en skala fra 1-5, hvor 1 = helt uenig og 5 = helt enig

	1 = Helt uenig	2	3	4	5 = Helt enig	Ikke relevant
Jeg har lært mye om fagfornyelsen gjennom teamarbeidet *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teamarbeidet har gitt meg kunnskap om fagfornyelsen som gjør meg klar for å andre undervisningspraksis *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er avsatt tilstrekkelig tid til teamarbeidet *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teamarbeidet har motivert meg til å jobbe mer med fagfornyelsen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelsen har støttet teamet *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Endret undervisningspraksis

Ta stilling til hvordan du tror fagfornyelsen vil være med å endre din undervisningspraksis på en skala fra 1-5, hvor 1 = helt enig og 5 = helt uenig

	1 = Helt enig	2	3	4	5 = Helt uenig	Vet ikke
Jeg vil bruke mindre tid på "forelesning"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planlegging av undervisning vil gjøres i klasseteam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tverrfaglig prosjektarbeid vil bli den mest vanlige undervisningsformen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg vil ta det beste fra fagfornyelsen og tilpasse til min nåværende undervisningspraksis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den gir meg mulighet for bedre å kunne legge til rette for tilpasset opplæring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gir meg mulighet til å vektlegge sosiale og emosjonelle kompetanser i min vurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gir større lokal frihet fordi det blir færre læreplanmål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tror ikke min undervisningspraksis blir særlig endret	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Økt praksisretting av fagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kompetansebehov som følge av fagfornyelsen

Dybde læring vil kreve at du som lærer utarbeider gode metodiske opplegg, vurderer og veileder i læringsprosesser og ser sammenhenger mellom fag. Ta stilling til i hvor stor grad du mener fagfornyelsen vil føre til økt behov kompetanseheving på følgende områder, der 1 = innehar idag tilstrekkelig kompetanse og 5= har stort behov for kompetanseheving:

	1 = Innehar i dag tilstrekkelig kompetanse	2	3	4	5 = Har stort behov for mer kompetanse heving	Ikke relevant
Eget fagområde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veiledning og vurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Innføring i nye undervisningsmetoder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bruk av digitale hjelpemidler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lese- og skrivestrategier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ragnestrategier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Er det et behov for økt kompetanse innen andre områder enn de du ser nevnt over, kan du skrive hvilke her.

Har du noen tanker om fagfornyelsen som du ønsker å utdype mer så skriv gjerne noen ord her

