

# MASTEROPPGAVE

Mastergrad i organisasjon og ledelse

## Ungdomsskolelæreres møte med Kunnskapsløftet

av

Jan Solheim

Juni 2016

Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgave i:

Organisasjon og ledelse

Tittel:

Ungdomsskolelæreres møte med Kunnskapsløftet

Engelsk tittel:

*Kunnskapsløftet - how middle school teachers face the reform*

Forfatter:

Jan Solheim

Emnekode og emnenavn:

MR 691

Kandidatnummer:

1

Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF Biblioteket (sett kryss):

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven i Brage.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett

JA\_X\_      Nei\_\_

Dato for innlevering:

10. juni 2016

Eventuell prosjektilknytning ved HiSF

Emneord (minst fire):

Kunnskapsløftet  
Ungdomsskolelærere  
Implementering  
Endring

Tittel og sammendrag:

Ungdomsskolelæreres møte med *Kunnskapsløftet*

*Kunnskapsløftet*, en utdanningsreform for grunnskolen og videregående opplæring, ble vedtatt i august 2005. Visjonen for *Kunnskapsløftet* var å skape en bedre kultur for læring og et felles kunnskapsløft. Det kan være ulike grunner til at behov for reformer oppstår, men en fellesnevner er at behovet for reformer som regel ikke oppstår på skolene, men gjerne som et ønske fra politisk nivå. Dette fører til utfordringer når ulike nye styringsdokumenter skal implementeres på de ulike skoler. I denne studien rettes søkelyset mot ungdomsskolelærere og deres møte med *Kunnskapsløftet*. Målet er å utvikle kunnskap om hvilke faktorer som påvirker implementering av skolereformer i norsk skole med utgangspunkt i *Kunnskapsløftet*, sett i fra ungdomsskolelæreres perspektiv, og om reformen fører til endring i klasserommet. Undersøkelsen er gjennomført på fire store ungdomsskoler på Vestlandet. Skolene hadde alle elevtall på over 100. Det har blitt brukt fokusgruppeintervju med fire til fem lærere fra hver skole. Til sammen 17 informanter. Informantene har blitt intervjuet om hva de opplever som nytt med *Kunnskapsløftet* og hvordan implementeringsarbeidet med utdanningsreformen har vært gjennomført på skolene. Funnene tyder på at ungdomsskolelærerne har positiv holdning til *Kunnskapsløftet*, og at det har funnet sted positive endringer i klasserommet som en følge av *Kunnskapsløftet*.

Title and Abstract:

*Kunnskapsløftet* - how middle school teachers face the reform

*Kunnskapsløftet*, which is an education reform for primary and middle schools, was adopted in August 2005. The purpose of this reform was to create a better culture for learning and a collective increase in knowledge. There can be various reasons why the need for reform arises, but a common denominator is that the need for a reform mostly takes place on a political level, and not in the schools themselves. This leads to challenges when new control documents are implemented in the various schools. The focus area of this study is the middle school teachers and their introduction to *Kunnskapsløftet*. The aim is to develop knowledge about the factors that affect the implementation of school reforms in the Norwegian schools based on *Kunnskapsløftet*, seen from middle school teachers' perspective, and whether the reform leads to changes in the classroom. The survey was conducted on four large middle schools in Western Norway. The Schools all had enrolment sizes at 100 or more pupils. The method used was focus group interviews. Four to five teachers from each school, altogether 17 informants, took part in the survey. The informants was interviewed about what they perceived as new in *Kunnskapsløftet* and how the implementation efforts with the reform has been carried out in the schools. The findings suggest that the middle school teachers have a positive attitude to *Kunnskapsløftet* and that there has been positive changes in the classroom as a result of the reform.

## Forord

Dette har vært en lang prosess for meg. Jeg har av ulike grunner hatt flere opphold i studiet. På tross av til tider lav studieprogresjon, har jeg alltid blitt møtt med velvilje fra Høskulen i Sogn og Fjordane. Dette er jeg takknemlig for. Jeg takker lærerne ved de fire ungdomskolene som tok seg tid til spennende samtaler om *Kunnskapsløftet* med meg. En spesiell takk til tålmodige Øyvind Glosvik, som har vært min veileder på siste del av studiet. En takk til Geir Knapstad, Guri Langås og Kari Vårdal, mine gode kollega på Flora ungdomsskule, for god hjelp i innspurten. Til sist må jeg takke min sønn Daniel J Solheim, som har vært en god støtte og hjelp i ferdigstillingen av oppgaven. Uten hans hjelp hadde oppgaven ikke blitt ferdig.

Florø, juni 2016

Jan Solheim

# Innhold

<b>Kapittel 1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	<i>Presentasjon av problemstilling</i>	1
1.2	<i>Oppgavens oppbygging</i>	2
<b>Kapittel 2</b>	<b>Teoretiske perspektiv på implementeringen av Kunnskapsløftet</b>	<b>3</b>
2.1	<i>Bakgrunn for utdanningsreformen "Kunnskapsløftet"</i>	3
2.2	<i>Utdanningsreformer</i>	4
2.2.1	Reformer og endringer	4
2.2.2	Læreplaner som styringsinstrument	5
2.2.3	Kunnskapsløftet som reform	5
2.3	<i>Skolen som lærende organisasjon</i>	6
2.3.1	Peter Senge og de fem disipliner	7
2.3.2	Læringsforhold i organisasjoner	7
2.4	<i>Kunnskapsstatus</i>	8
2.4.1	Innføring av nye læreplaner i skolen	9
2.4.2	Goodlad sine fem læreplannivå	10
2.4.3	Cubans fire faktorer for endring i klasserommet og fire viktig faser i implementeringen	12
2.5	<i>Lærerrollen</i>	13
2.6	<i>Betraktninger fra et lederperspektiv</i>	15
2.7	<i>Oppsummering teori</i>	16
<b>Kapittel 3</b>	<b>Metode</b>	<b>19</b>
3.1	<i>Forskningsdesign</i>	19
3.1.1	Problemstilling og bakgrunn	19
3.1.2	Kvantitativ eller kvalitative forskningsmetoder	20
3.2	<i>Forberedelser</i>	21
3.2.1	Utvalg	21
3.2.2	Intervjuguiden	22
3.2.3	Pilotering	22
3.2.4	Kontakt med skolene, informantene og NSD	23
3.2.5	Meg som intervjuer	23
3.3	<i>Intervju og transkripsjon</i>	24
3.3.1	Intervjusituasjonen	24
3.3.2	Intervjukvalitet	24

3.3.3	Fra tale til tekst .....	25
<b>3.4</b>	<b>Analyse .....</b>	<b>25</b>
3.4.1	Presentasjon .....	26
<b>3.5</b>	<b>Etiske sider ved forskningen.....</b>	<b>26</b>
<b>3.6</b>	<b>Studiets reliabilitet, validitet og generaliserbarehet .....</b>	<b>27</b>
3.6.1	Er svarene mine gyldige i forhold til problemstilling (Validitet).....	27
3.6.2	Er svarene generaliserbare .....	27
<b>3.6</b>	<b>Oppsummering Metode .....</b>	<b>28</b>
<b>Kapittel 4</b>	<b>Empiri - presentasjon av datamaterialet .....</b>	<b>29</b>
<b>4.1</b>	<b>Presentasjon av skolene .....</b>	<b>29</b>
4.1.1	Skole A .....	29
4.1.2	Skole B .....	30
4.1.3	Skole C .....	30
4.1.4	Skole D .....	31
<b>4.2</b>	<b>Kunnskapsstatus kunnskapsløftet.....</b>	<b>31</b>
4.2.1	Hva er kunnskapsløftet for lærerne? .....	31
4.2.2	Hvordan har lærerne skaffet seg oversikt over reformen? .....	35
4.2.3	Hva er informantene usikre på i forhold til reformen .....	36
4.2.4	Positive erfaringer knyttet til arbeidet med reformen.....	37
4.2.5	Eksempler på hva som har vært vanskelig med reformen .....	37
<b>4.3</b>	<b>Kompetanseutvikling i personalet.....</b>	<b>37</b>
4.3.1	Kompetanseutviklingstiltak knyttet til kunnskapsløftet.....	37
4.3.2	Viktige kilder for læring og utvikling for den enkelte .....	37
4.3.3	Hvem er eksterne eller interne kilder for læring og utvikling hos dere .....	38
4.2.4	Eksterne kurs (på individnivå), når fungerer de godt .....	39
4.3.5	Samarbeid og utvikling på skolen, når fungerer det godt .....	39
4.3.6	Endringer i skolehverdagen som følge av kunnskapsløftet .....	40
<b>4.4</b>	<b>Skolenes organisering .....</b>	<b>40</b>
4.4.1	Lærernes organisering på skolen (klassetrinn, lærerteam, fagseksjoner) .....	40
4.4.2	Viktige fora for arbeid med kunnskapsløftet på skolen .....	41
4.4.3	Eksempel hvor det ble arbeidet konstruktivt med kunnskapsløftet .....	42
4.4.4	Klare rammer kontra fleksibilitet. Rammer og regler som er viktig. Frihet og fleksibilitet som er viktig .....	42
4.4.5	Viktige forutsetninger for at utfordringer blir møtt konstruktivt av de ansatte.....	43

<b>4.5 Oppsummering empiri</b> .....	44
<b>Kapittel 5 Når empiri møter teori – drøfting</b> .....	47
<b>5.1 Kunnskapsstatus Kunnskapsløftet</b> .....	47
5.1.1 Lokale læreplaner .....	47
5.1.2 Læringsmål og kriteriegrunnlag .....	48
5.1.3 Kompetansemål – bevisstgjøring - resultatstyring .....	49
5.1.4 Organisering – arbeidsplaner - ukeplaner .....	49
5.1.5 Nyutdannede lærere på små skoler .....	50
5.1.6 Teoretisering – målstyring/resultatstyring .....	51
5.1.7 Tilpasset opplæring .....	51
5.1.8 Grunnleggende ferdigheter .....	52
5.1.9 Hvordan har lærerne skaffet seg oversikt over reformen .....	52
<b>5.2 Kompetanseutvikling i personalet</b> .....	54
<b>5.3 Skolenes organisering</b> .....	56
<b>5.4 Skolens ledelse</b> .....	59
<b>5.5 Oppsummering når empiri møter teori – drøfting</b> .....	60
<b>Kapittel 6 Hvordan opplever ungdomsskolelærerne arbeidet med implementere skolereformen Kunnskapsløftet</b> .....	63
<b>6.1 Hva ser lærerne på som vesentlige nye element ved innføringen av Kunnskapsløftet?</b> .....	63
<b>6.2 Hva kjennetegner implementeringsarbeidet når lærerne erfarer at dette går godt?</b> .....	64
<b>6.3 Hva kjennetegner implementeringsarbeidet når lærerne erfarer at dette ikke fungerer?</b> .....	65
<b>6.4 Forslag til videre forskning</b> .....	65
<b>Referanser</b> .....	66
<b>Vedlegg</b> .....	70
<b>Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring</b> .....	70
<b>Vedlegg 2: Meldeskjema</b> .....	72
<b>Vedlegg 3: Intervjuguide</b> .....	74

## **Kapittel 1 Innledning**

På slutten av 1990 – tallet og begynnelsen av 2000 – tallet ble det foretatt flere internasjonale sammenligninger av elevers læringsutbytte i norsk skole. Resultatene var positive på en del områder og norske elever gjorde det gjennomsnittlig bra. Likevel var norske elever de med størst spredning i elevenes ferdigheter, særlig når det gjaldt leseforståelse. Urovekkende mange elever tilegnet seg ikke tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter. I evalueringen av Reform 97 registrerte forskere mye aktivitet, men lite læring i norske klasserom. Dette ble forklart med for lite systematisk opplæring i rekning skrijving og lesing. **Det** ble stilt for lite faglige krav. Stortingsmelding nr. 30 ”*Kultur for læring*” la grunnlaget for *Kunnskapsløftet*. Et ønske om å sette et større faglig fokus var tydelig. Klare mål for opplæringen, endret vurderingspraksis, grunnleggende ferdigheter og læringsplakaten var viktige stikkord for læreplanreformen *Kunnskapsløftet*. Jeg jobbet i den videregående skolen under Reform 94, senere på ungdomstrinnet under Reform 97. Jeg fattet interesse for det nye læreplanverket. Som lærer var jeg selv med på implementeringsarbeidet, og fikk føle på kroppen de utfordringene som kom med implementering av *Kunnskapsløftet*. Når jeg noen år senere skulle ta fatt på en masteroppgave i ”*Organisasjon og ledelse*” var det naturlig for meg å se nærmere på arbeidet som var gjort av andre for å implementere *Kunnskapsløftet*.

### **1.1 Presentasjon av problemstilling**

Som ungdomsskolelærer var det naturlig å velge nettopp dette skoleslaget. Jeg hadde erfaring fra mitt eget møte med *Kunnskapsløftet* og var nysgjerrig på hvilke erfaringer andre ungdomsskolelærere lærere hadde. Derfor valgte jeg ungdomskoler og ungdomsskolelæreres perspektiv.

Tema for studiet mitt er:

***Ungdomsskolelæreres møte med Kunnskapsløftet – Hva fremmer og hemmer implementeringen av skolereformen?***

Problemstillingen i dette studiet er derfor formulert slik:

***Hvordan opplever ungdomsskolelærerne arbeidet med å implementere skolereformen ”Kunnskapsløftet”?***



Ut fra problemstillingen har jeg utarbeidet følgende tre forskningsspørsmål:

*Hva ser lærerne på som vesentlige nye elementer ved innføringen av kunnskapsløftet?*

*Hva kjennetegner implementeringsarbeidet når lærerne erfarer at dette går godt?*

*Hva kjennetegner implementeringsarbeidet når lærerne erfarer at dette ikke fungerer?*

## **1.2 Oppgavens oppbygging**

I **kapittel 1** avklarer jeg valg av oppgave og problemstilling ut i fra egen yrkeserfaring og faglig interesse.

I **kapittel 2** presenterer jeg for sentrale teorier og begrep som jeg vil bruke i studiet.

I **kapittel 3** Forklarer jeg metodiske valg for mitt studie, og begrunner de.

I **kapittel 4** Presenterer jeg det empiriske materialet.

I **kapittel 5** Drøfter jeg det empiriske materialet opp mot teori fra kapittel 2.

I **kapittel 6** Presenterer jeg konklusjoner i studiet og kommer med forslag til videre forskning.

## Kapittel 2 Teoretiske perspektiv på implementeringen av Kunnskapsløftet

### 2.1 Bakgrunn for utdanningsreformen "Kunnskapsløftet"

Temaet for oppgaven er *Ungdomsskolelæreres møte med "Kunnskapsløftet"- Hva fremmer og hemmer implementering av skolereformen*. Målet er å utvikle kunnskap om hvilke faktorer som påvirker implementering av skolereformer i norsk skole med utgangspunkt i "Kunnskapsløftet".

Det kan være ulike grunner til at behov for reformer oppstår, men en fellesnevner er at behovet for reformer som oftest ikke oppstår på skolene, men gjerne som et ønske fra politisk nivå. Dette fører til utfordringer når ulike nye styringsdokumenter skal implementeres på de ulike skoler. Både i 1990-tallsreformene og i *Kunnskapsløftet* har politikerne brukt en ovenfra – og ned strategi i reformarbeidet (Cuban 1993). Den sittende regjering bestiller reformen med bakgrunn i sin egen forståelse av situasjonen i skolen, enten for å bedre resultatene i skolen eller tilpasse skolen til samfunnsmessige behov. Fordi reformen kommer ovenfra oppstår det lett et gap mellom de som initierer og sender ut reformen, og de som mottar reformen. "Forskning viser at lærere ikke tilpasser seg og sin undervisning til nye reformer – de tilpasser i staden reformen til seg" (Engelsen 2008:35). I en verden som stadig er i endring vil behovet for reformer i skolen neppe avta, snarere tvert imot. Hvordan kan en da sikre seg at utdanningsreformer virkelig fører til den endring som var tenkt i skolen?

*Kunnskapsløftet* omfatter grunnskolen og den videregående opplæringen i Norge. Jeg vil i oppgaven min ta utgangspunkt i rene ungdomsskoler med elevtall over 100. Jeg vil legge vekt på å innhente litteratur og teori som jeg mener kan være aktuelle i forhold til tema og problemstilling. Jeg går først inn på utdanningsreformer, reformer generelt, læreplanreformer så *Kunnskapsløftet* spesielt. Videre søker jeg å se på hva som må være tilstede for at en skal lykkes med reformer. Jeg vil så se på kunnskapsstatus knyttet til implementering av læreplaner i skolen. Avslutningsvis presenterer jeg analyseverktøy, for å kunne analysere innsamlede data.

## **2.2 Utdanningsreformer**

Vi kan skille mellom ulike typer reformer i utdanning (Sundberg 2005). Utdanningsreformer kan brukes som et overordnet begrep. Begrepet blir brukt om store systemendringer som blir gjennomført i hele utdanningssystemet. *Kunnskapsløftet* kom i 2006 og er en slik reform. En *læreplanreform* er en del av en utdanningsreform. Læreplanendringene blir foretatt for å få informere brukerne (lærer, elever, foreldre) om viktige trekk ved reformen, og hvordan den kan implementeres. Læreplanverket for *Kunnskapsløftet* kan ses på som en slik reform (Engelsen 2008).

### **2.2.1 Reforme og endringer**

Med reformer menes aktive og bevisste forsøk fra politiske og administrative aktører på å endre strukturelle eller kulturelle trekk ved organisasjoner, mens endringer er det som faktisk skjer med slike trekk. Slett ikke alle endringer er resultat av reformer, og reformer fører ikke alltid til endringer (Christensen et al 2004). Christensen ser for seg to ulike tilnærminger for å forstå reformarbeid og endringer i organisasjoner, et strukturell- instrumentell perspektiv og et institusjonell perspektiv. Strukturell- instrumentell perspektiv, ser organisasjoner som et redskap eller verktøy som står til disposisjon for lederne. Rasjonaliteten er nedfelt i den formelle organisasjonsstrukturen, som legger begrensinger på den enkeltes handlingsvalg og skaper kapasitet til å realisere bestemte mål og verdier. Den underliggende handlingslogikken i det instrumentelle perspektivet er en *konsekvenslogikk*. Den er basert på en mål – middel - rasjonalitet hvor man forsøker å forutsi framtidige konsekvenser av den handlingen som utføres (Christensen et al 2004). Innenfor et instrumentelt perspektiv kan en skille mellom en *hierarkisk orientert* variant hvor lederens kontroll og analytisk- rasjonell kalkulasjon står sentralt, og en *forhandlingsvariant*, som åpner for interessehevding, kompromisser og forhandlinger mellom organisasjoner og aktører med delvis motstridende mål og interesser.

Institusjonell perspektiv åpner for at organisasjonene har egne institusjonelle regler, verdier og normer som gjør at de har en selvstendig innflytelse på beslutningsatferden, og at de ikke på en enkel og uproblematisk måte tilpasser seg skiftende styringssignaler fra ledere. Dette innebærer at alle institusjoner er organisasjoner, men ikke alle organisasjoner er institusjoner. I praksis vil imidlertid ofte organisasjoner ha ulike grad av institusjonelle trekk (Christensen et al 2004). Innenfor institusjonell perspektiv kan en skille mellom et *kulturperspektiv* som fokuserer på interne verdier og normer i organisasjonen, og et *myteperspektiv* som fokuserer på de verdier og normer som finnes i organisasjonens omgivelser.

### 2.2.2 Læreplaner som styringsinstrument

Læreplanens grunnleggende funksjon blir gjerne beskrevet som å skulle gjenspeile og formidle samfunnets dannelsesideal, og informere om og begrunne samfunnets verdimeslige og kunnskapsmessige prioriteringer (Gundem 1998; Engelsen 1992; Imsen 1999). Ettersom det eksisterer mer enn bare ett dannelsesideal i samfunnet, må de valg og prioriteringer som blir tatt i skrivingen av en læreplan, nødvendigvis følges av uenigheter, misnøye, uklarhet og tvetydigheter (Bachmann 2005). Viktige elementer i lære - og fagplaner har tradisjonelt vært;

- Formulering av *mål* for utdanning og undervisning
- Valg og organisering av undervisningsinnhold
- Valg av gode og effektive undervisningsmetoder
- Valg av vurderingsopplegg

(Lundgren 1979)

Fremdeles er disse viktige elementer i lokale læreplaner, men i LK06 (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*) er kompetansemål og nasjonal vurdering blitt de sentrale elementene. Å legge hovedvekt på mål er i samsvar med internasjonale trender (Engelsen 2008). Reform og læreplan er blitt påvirket av internasjonale strømninger. Videre kan en se at internasjonale strømninger må gjennom et nasjonalt filter før de blir virksomme i vårt land (Telhaug 1992). Tilsvarende kan man tenke seg at nasjonale styringssignaler må gjennom lokale filter før de blir virksomme (Engelsen 2008). Mens tidligere læreplaner henvendte seg direkte til lærer (M74) og lærerkollegiet (M87) for lokalt å konkretisere innholdet av undervisningen, var L97 en plan som vektla felles referanse med sentral styring. *Kunnskapsløftet* fremhever de kommunale (grunnskole) og fylkeskommunale skoleeiers (videregående opplæring) ansvar og oppgave (Engelsen 2008). Det betyr at skoleeier skal trekke opp mer konkrete lokale rammer og utarbeide mer konkrete fagplaner. Disse lokale fagplaner skal deretter bearbeides videre av skoleleder og lærer på den enkelte skole. Både konkret innholdsvalg og valg av arbeidsmåter blir overlatt til de profesjonelle.

### 2.2.3 Kunnskapsløftet som reform

*Kunnskapsløftet*, en utdanningsreform for grunnskolen og videregående, ble vedtatt i august 2005. Visjonen for *Kunnskapsløftet* er å skape en bedre kultur for læring og et felles kunnskapsløft. *Kunnskapsløftet* er satt sammen av en generell del, læringsplakaten, fag- og timefordeling og læreplanene for fag i grunnskolen og videregående opplæring. Målet for

kunnskapsløftet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse man trenger for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet.

- *Den generelle delen* i læreplanen utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, skisserer overordna mål for opplæringen og inneholder det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring.
- *Læringsplakaten* inneholder prinsipp for skolen og opplæringsvirksomheten i bedrifter. Læringsplakaten må sees i sammenheng med lover, retningslinjer og den generelle delen av læreplanen.
- Læreplanen angir *fag – og timefordeling* for hovedtrinnene i grunnskolen og for årstrinnene i videregående opplæring.
- *Læreplanene for fagene* skisserer formål, hovedområde, omtale av grunnleggende ferdigheter, kompetansemål, og retningslinjer for sluttvurdering i faget (Bergem et al 2006).

De viktigste endringene i skolen som følge av *Kunnskapsløfte* ( (Utdanningsdirektoratet 2006);

- Grunnleggende ferdigheter styrkes
- Lese og skriveopplæring vektlegges fra første årstrinn
- Nye læreplaner i alle fag, med tydelige mål for elevenes og lærlingenes kompetanse
- Ny fag og timefordeling
- Ny tilbudsstruktur i videregående opplæring.
- Lokal valgfrihet når det gjelder arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringen

*Kunnskapsløftet* har lagt hovedvekten på innhold og nye læreplaner. Utfordringen er først og fremst å øke læreplanforståelsen, samt arbeidet med elevvurdering.

### **2.3 Skolen som lærende organisasjon**

For at en skal kunne få til endring i skolen slik som er tanken bak reformer må en forutsette at skolen er en lærende organisasjon. Jakobsen og Thorsvik viser til Etzoni som definerer en

organisasjon som *”et sosialt system som er bevist konstruert for å realisere bestemte mål”* (Jakobsen et al 2002:12). Derfor kan en si at en organisasjon ikke er en fysisk størrelse, men eksisterer i kraft av de mennesker som arbeider i den. Chris Argyris og Donald Schön har vært banebrytende i utviklingen av forståelsen av hvordan organisasjoner kan lære på en systematisk (Argyris et al 1996). Peter Senge har gjennom sine studier videreutviklet deres ideer. Han har lagt til det systematiske perspektivet, som han kaller den femte disiplin.

### **2.3.1 Peter Senge og de fem disipliner**

Peter Senge sier at helheten er mer enn summen av delene (Senge 2004). Han tar i bruk en femte disiplin, som ifølge Senge er systemisk tenking. Senge mener at det er behov for fem disipliner for å skape en lærende organisasjon:

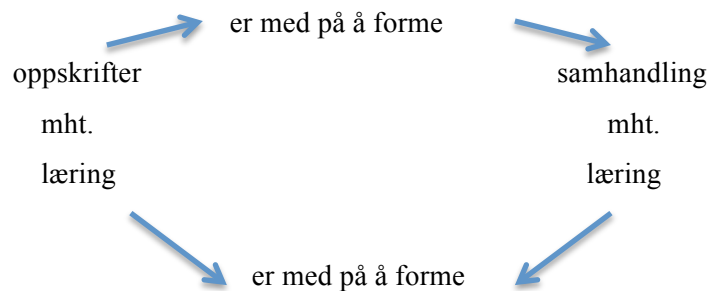
1. Personlig mestring – utvikle kunnskap og ferdigheter som gir følelsen av personlig vekst.
2. Mentale modeller – felles oppfatning av grunnleggende antagelser som virker inn på kulturen.
3. Felles visjoner – felles mål, verdier og bilde av fremtiden.
4. Gruppelæring – tenke og lære i fellesskap.
5. Systematisk tenking – fokus på helhet og det å forstå mønster og sammenhenger.

Senge ser på organisasjoner som et løst koblet system, der en jobber i team ut i fra nettverksprinsipp som en motsetning til en hierarkisk struktur. De fem disiplinene henger sammen på den måten at de søker å forene individuell og kollektiv tenkning i organisasjoner. På en skole er det viktig at ledere, lærere og elever blir organisert i team/ grupper/klasser på ulike nivå. Det vil stimulere til samarbeid, refleksjon og læring i fellesskap. Først da kan en snakke om læring på alle nivå i organisasjonen, noe som kjennetegner en lærende organisasjon. Kan en greie å få til en slik organisering av skolen basert på Senge sin fem disipliner vil man ifølge Senge få en skole som er lærende og endringsklar.

### **2.3.2 Læringsforhold i organisasjoner**

Læringsforhold i organisasjoner finner sted i enkeltstående læringsforhold, i nettverk av sammenkoblede læringsforhold, i team av gjensidige ansvarlige læringsforhold, i læringsforhold i praksisfellesskap og subkulturer og i læringsforhold mellom frontpersonale og brukere. Lærende organisasjoner kjennetegnes av et mangfold av læringsforhold (Wadel 2002). Læring i lærende organisasjoner er basert på at det forekommer en organisasjonskultur

hvor en verdsetter kontinuerlig læring. I en slik lærende organisasjonskultur vil det forekomme et mangfold av kulturelle oppskrifter for læring (Wadel 2002).



**Figur 1:** Forbindelse mellom oppskrifter mht. læring og samhandling mht. læring (Wadel 2002)

I lærende organisasjoner vil det eksistere en nær forbindelse mellom slike oppskrifter for læring og den samhandling som utvikles med hensyn til læring, fig. over (Wadel 2002). I min søken etter å finne faktorer som påvirker implementeringen av Kunnskapsløftet, vil det være naturlig å se etter at slike prosesser finner sted. I lærende organisasjoner vil slike prosesser finne sted på ulike organisatoriske nivåer i organisasjonen (Wadel 2002).

## 2.4 Kunnskapsstatus

I rapporten *"Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokument"* som er første rapport i en forskningsbasert evaluering av *Kunnskapsløftet* har forsker Britt Ulstrup Engelsen gjort en analyse av reformens forutsetninger. Rapporten kommer med sterk kritikk både av de sentrale styringsdokumentene og av kommunenes og fylkeskommunenes oppfølging. Engelsen sier at *"styringsdokumentene er preget av store ord, tomme fraser som gjentas og at det til tider minner papegøyespråk"* (Engelsen 2008). Hun påpeker videre at den viktigste innvendingen mot styringsdokumentene likevel er at det ikke blir gitt noen form for faglig veiledning i hvordan kompetansemålene kan operasjonaliseres og brukes som grunnlag for valg av undervisningsstoff og metoder. Det blir for stort handlingsrom for den enkelte lærer. Engelsen viser til at tidligere forskning har vist at lærere trenger slik veiledning for at de skal kunne ta i bruk nye læreplaner som grunnlag for ny praksis i klasserommet. Videre viser hun til store skolefaglige mangler hos skoleeier, det vil si kommuner og fylkeskommuner. Dette kommer frem i de innsamlede dokumentene. Engelsen mener at skoleeier ikke har vært

i stand til i gi faglige råd om hvordan rektorer og lærere skal velge lærestoff og undervisningsmetoder ut i fra generelle og utydelige utformede kompetansemål.

I en artikkel påpeker tidligere nestleder i utdanningsforbundet Per Aahlin noe av det samme. Han sier; *”Den nye læreplanen inneholder bare overordnede kompetansemål som skal nås i bolker. Noe som forutsetter at man lokalt lager utfyllende planer med mer konkret innhold”* (Moe et al 2011). Dette er krevende, og krever ressurser, som han mener kommunene ikke har bevilget nok midler til.

Peder Haug (professor i pedagogikk ved høgskolen i Volda) uttaler i en artikkel at endring i skolen møter motstand (Haug 2008). Han påpeker nødvendigheten av endringer i skolen, men at det å endre skolen er vanskelig. *”Dess mer vi endrer skolen, dess mer blir han som før”* (Haug 2008). Grunnene til vanskene er at det å endre skolen krever å både gjøre om på organisasjonen og å utfordre personalet sine vaner, kunnskaper, handlinger og innstillinger. Det er en krevende balansegang mellom det å stille krav og forventninger på den ene siden og å få forståelse og oppslutning på den andre. Han sier videre at dette gjør seg spesielt gjeldende i *Kunnskapsløftet*, fordi dette er en så omfattende reform som bryter med mange eksisterende rutiner og ordninger i skolen. Motstanden mot endring i skolen er også stor, nettopp fordi endring krever at den enkelte må gi opp egne overbevisninger. De må legge bort noe de har gjort som fungerer og de har lykkes med. Det er et nederlag å legge bort noe man har tro på. For andre handler det om ”å ha det behagelig”, og å unngå merarbeid.

#### **2.4.1 Innføring av nye læreplaner i skolen**

Mye tyder på at det er store utfordringer knyttet til innføring av nye læreplaner i skolen. Skolen er en stabil organisasjon som er vanskelig å endre (Cuban 1986; Tyack et al 1995; Eisner 1992). Cuban hevder at skolene og lærerne endrer reformene minst like mye som reformene endrer skolene og lærerne (Cuban 1986). Hva meningsinnhold læreplanen blir gitt i praksis ved skolene, er avhengig av den kommunikasjonen som skjer rundt læreplanen i den pedagogiske praksisen (Bachmann 2002). Om en får til god kommunikasjon i den pedagogiske praksisen rundt læreplanen ser det ut til at læreplanen har virkninger (Bachmann 2004). Ekholm og Kull konkluderer med at det ikke har skjedd store endringer i skolen (Ekholm et al 1996). Endringer skjer, men hovedsakelig som følge av kontinuerlig utvikling, som ikke utelukkende kan forklares som resultat av læreplanreformer (Bachmann 2004) I en læreplanreform er det viktig at skolene og lærerne blir stimulerte til å kommunisere om læreplanen som program, og hvilke implikasjoner det kan ha for den konkrete skolepraksis. I



tillegg til læreplanens direkte funksjon i skolepraksis, ved at lærerne bruker læreplanen som grunnlag for undervisningsplanlegging, kan læreplanen ha en mer indirekte funksjon gjennom ulike iverksettings- eller formidlingstiltak. Disse kan ses på som sekundære læreplanbindinger (Cuban 1986). Eksempler på slike tiltak er læremidler, kompetanseutvikling, evalueringstiltak og lederutvikling. Videre kan det tenkes at lærerplanen har en tredje funksjon, som politisk retorikk for å skape entusiasme om skolen (Bachmann 2005).

#### 2.4.2 Goodlad sine fem læreplannivå

En kan tenke seg to viktige læreplanperspektiver. På den ene siden har vi å gjøre med et læreplandokument som beskriver den *intenderte undervisningen*. På den andre siden dreier det seg om den undervisningen som *faktisk blir gjennomført* (Engelsen 2008). Det dreier seg om et *formuleringsnivå* og et *realiseringsnivå* (Lindsjø et al 2000). Forholdet mellom den intenderte og den realiserte undervisningen kan bli enda nærmere presisert ved hjelp av Goodlad's såkalte læreplannivå. De blir ofte anvendt for å forklare den norske læreplanvirkeligheten (Engelsen 2008). De beskriver den lange veien fra ideene som blir nedfelt i et læreplandokument, til den læring og sosialiseringen som faktisk finner sted hos elevene.

Goodlad's fem læreplannivå;

- *Ideenes læreplan*: Her tenker vi på de mange ideene som blir fremmet blant annet i debatt om skole, utdanning, undervisning og fag. Ideene kan ha sin bakgrunn filosofiske og ideologiske idestrømninger, eller de kan bli fremmet ut fra forhold som har å gjøre med næringsliv og arbeidsmarked.
- *Den formelle læreplanen*. Dette er selve det læreplandokumentet som utgjør en ramme for skolens og lærerens virksomhet.
- *Den oppfattede læreplanen*: Når lærere (og andre) leser læreplandokumentet, tolker de råd og retningslinjer i planen. Det er denne tolkningen som blir utgangspunktet for deres planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen.
- *Den operasjonaliserte læreplanen*: Med dette tenker vi på den undervisningen som faktisk blir gjennomført innenfor læreplanens og de lokale strategidokumentenes/fagplanenes rammer – slik de blir oppfattet av læreren (og skolelederen)

- *Den erfarte læreplanen:* Først og fremst tenker vi her på elevenes erfaring med og opplevelser av undervisningen – deres læring og sosialisering. Men man kan også rette oppmerksomheten mot foreldrene/foresatte opplevelse av den, eller mot hvordan undervisningen blir opplevd av et vanlig samfunnsmedlem. (Engelsen 2008)

Vi kan si at Goodlad's læreplannivåer har en *senderside* og en *mottakerside*. Den inneholder et budskap som de som har utformet planen gjerne vil overføre til mottaker.

De lokale mottakerne av læreplanen – ut fra *Kunnskapsløftet* både skoleeier og den enkelte skole/lærer – blir forventet å omdanne dette budskapet til opplæringspraksis (Engelsen 2008).

**Sendersiden:**

Ideologisk læreplan

|

Formell læreplan

|

**Mottakersiden:**

***Mottaker 1:***

Lokal skoleeier lager, med utgangspunkt i sentral gitt læreplan, lokale strategidokument/ fagplaner

***Mottaker 2:***

Lokale skoler/ lærere mottar en sentral gitt læreplan, samt lokale strategidokument/ fagplaner

Oppfattet læreplan

|

Realisert læreplan

|

Erfart læreplan

***Figur 2: Læreplanens to brukerside*** (Engelsen 2008:30)

Figur 2 beskriver den lange veien fra de mange gode ideene som blir fremmet om skoleutdanning, undervisning og fag, til klasserommet og elevenes opplevelser av undervisningen.

### 2.4.3 Cubans fire faktorer for endring i klasserommet og fire viktig faser i implementeringen

Implementeringen av en læreplanreform er avhengig av hva lærerne foretar seg i forhold til sentrale og lokale strategidokumenter. Læreren er en nøkkelfaktor i endringen av klasserommet (Cuban 1993). De som initierer utdanningsreformer, har tradisjonelt søkt å få til endringer i klasserommene ved å påvirke lærerne (Engelsen 2008). Cuban mener det er fire faktorer som er viktige for å få til endring i klasserommet;

1. *Lærerne må være engasjert og involvert i å endre gammel praksis.*
2. *De må ha kunnskap om hva endringene dreier seg om.*
3. *De må kunne endre pedagogisk grunnsyn.*
4. *De må kunne utvikle nye undervisningsferdigheter.*

(Cuban 1993:273)

Et viktig poeng i den sammenhengen er om *Kunnskapsløftet* gir grunnlag for å si at Cubans fire faktorer er tilstede i implementeringa av den nye læreplanen. At lærerne fungerer som nøkkelfaktorer i implementeringa av en utdannings -/ læreplanreform, gjelder uansett om man nå – i Kunnskapsløftet - har lagt inn skoleeiernivå i styringslinjen (Engelsen 2008). Videre sier Engelsen det er stadig lærerne som er i nærkontakt med elevene, og som forventes å legge til rette læringssituasjoner som er tilpasset elevenes ulike forutsetninger. Dessuten må lokale strategidokument for en stor del henvende seg til lærerne og ledelsen ved skolen. Synspunkter på møtet mellom skole og læreplan gjelder også for lærernes og skolens møte med lokale skoleeiers strategidokumenter (Engelsen 2008).

*Kunnskapsløftet* bygger på en *ovenfra og ned strategi* (Engelsen 2008). De sentrale utdanningsmyndigheter tar initiativ til å få utarbeidet en ny læreplan. På sentralt hold sørger man for å få satt ned nødvendige komiteer, og man gir retningslinjer og tidsfrister for arbeidet deres. Nytt i forhold til tidligere reformer/ læreplaner er at lokale skoleeiere skal utarbeide lokale strategidokument med skolen, skoleledelsen og lærerne som målgruppe. *Ovenfra og ned strategien* medfører lang avstand mellom plansender og planmottaker. Cuban setter opp fire viktige faser i implementering av en utdanningsreform;

1. *Behovet for å reformere utdanning oppstår gjerne utenfor skolen.*
2. *Behovet for reformer i utdanningen blir formulert i politiske termer (og politiske dokumenter) som uttrykker en akseptabel definisjon av hvor utdanningsproblemet ligger og hvordan det kan løses av skoler og lærere.*

3. *Reformdokumentene blir akseptert og adoptert på ulike utdanningsnivåer.*
4. *Reformen blir tilpasset til og operasjonalisert hos den enkelte lærer i det enkelte klasserom.*

(Cuban 1993:224)

Disse fasene viser den lange veien fra politisk formuleringer i utdanningsreformer på nasjonalt nivå til det som skjer på den enkelte skole og det enkelte klasserom.

## **2.5 Lærerrollen**

Læreryrket er spesielt på den måten at lærere skal etablere og utvikle relasjoner til en større gruppe elever (og foreldre) samtidig. Det relasjonelle perspektivet står derimot ikke i motsetning til de faglige sidene med læreryrket, men noen ganger fremstilles disse som motsetninger (Mausethhagen 2015). Forskning viser derimot at det er når lærerne behersker både det faglige og har gode relasjoner til sine elever at elevene trives og oppnår gode læringsresultat (Hattie, 2014).

Lærerrollen kan synes å være i endring. Dette kommer til uttrykk gjennom endring i lærerprofesjonaliteten. Tabellen under beskriver i en forenklet form endringer i lærerprofesjonaliteten over tid:

<i>Kontinuitet i lærerprofesjonalitet</i>	<i>Lærerprofesjonalitet i endring</i>
God kompetanse hos læreren er helt sentralt	Fra å ha kompetanse til også å vise kompetanse
Brede kompetanseområder	Spesialisering: Fra allmennlærer til vekt på fag og trinn
Både fag og pedagogikk er viktig	Akademisering: Mer forskning og fagfordypning
Erfaringsbasert kunnskap	Styrking av yrkesretting lærerutdanningen
Autonomi over klasseromspraksis	Autonomi men økt ekstern kontroll
Tillit og skjønn	Tillit og skjønn, men økt ekstern kontroll
Læreren som leder formidler og veileder	Læreren som leder, mer vekt på læringsutbytte
Mange arbeidsoppgaver	Læreren oppgave er primært undervisning
Refleksjon, grunnleggende syn på undervisning	Forskningsbasert og forskningsinformert praksis

**Tabell 1:** *Kontinuitet og endring i lærerprofesjonalitet* (Granlund et al 2011)

Det kan se ut som det er store endringer i lærerprofesjonaliteten. Fra det å ha kompetanse til å vise kompetanse. Fra breddekompetanse til mer spesialisering. Autonomi, tillit og skjønn men mer kontroll. Fra mange oppgaver til primæroppgave som er undervisning. Felles ser ut til å være at en ønsker å bedre elevresultatene i klasserommet. En skal utøve en praksis som er forskningsbasert og forskningsinformert. Læreren skal undervise på en måte som vi vet fungerer. Fra privatpraktiserende til kunnskapsbasert praksis (Hattie 2014). På Udir sine sider står det;

*"Det profesjonelle læringsfellesskap.*

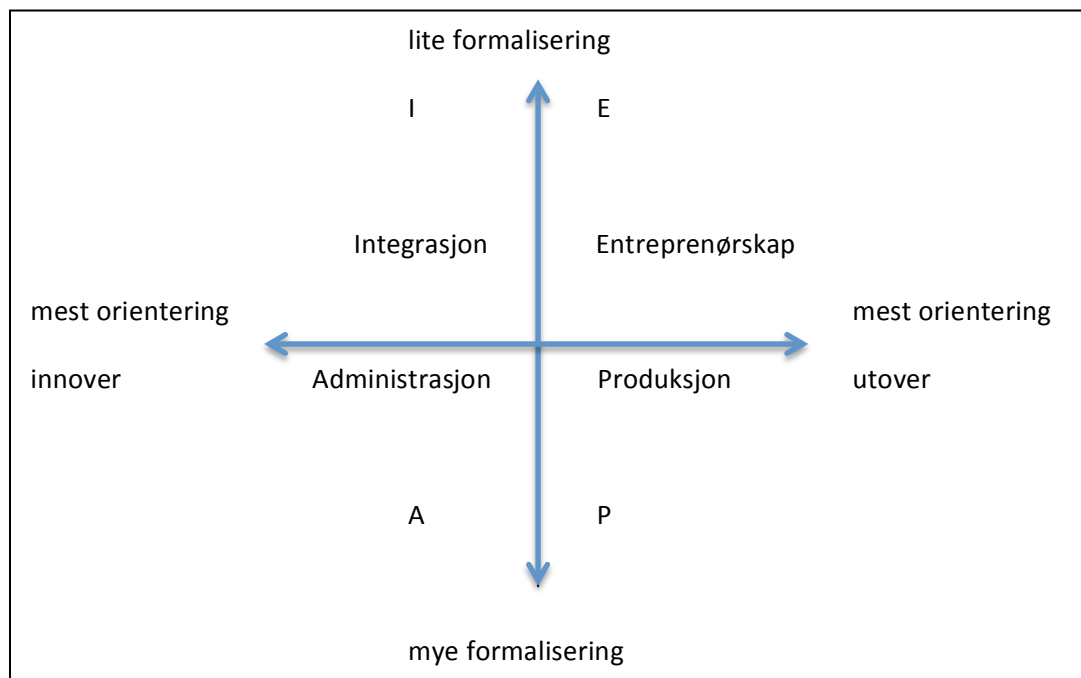
*Alle skoler bør så langt som mulig framstå som profesjonelle læringsfellesskap der både skoleledelsen, lærerne og andre ansatte utvikler seg ut fra felles mål og til beste for elevene. Dette innebærer en kollektiv orientering der den enkelte ansatte opplever støtte og utvikling"* (Utdanningsdirektoratet u.d.).

Endrings- og utviklingsarbeid i skolen handler blant annet om å etablere et profesjonelt læringsfellesskap der både skoleledelsen, lærerne og andre ansatte utvikler seg ut fra felles mål og til beste for elevene (Dufour et al 2011).

Lærerrollen er i endring. Læreren har fortsatt sin autonomi, men vil i større grad blir kontrollert på læringsresultat.

## 2.6 Betraktninger fra et lederperspektiv

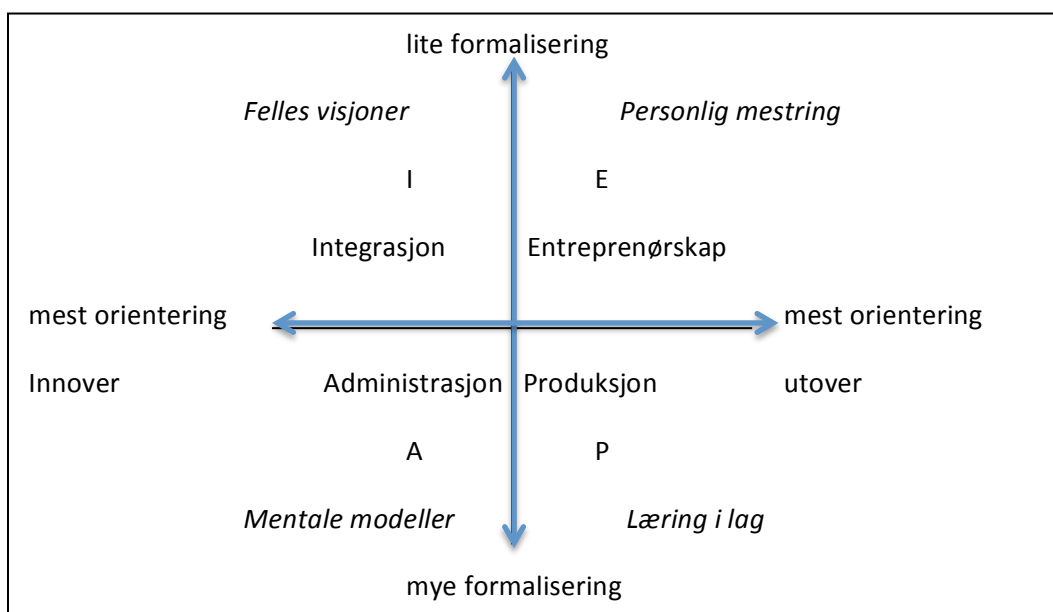
Torodd Strand presenter et grunnskjema med et generelt begrepsapparat for å forstå ulike organisasjoner bedre. Med PAIE menes et sett med ideer som kan framstilles gjennom figuren under (Strand 2007).



**Figur 3:** Strands grunnskjema PAIE (Strand, 2007)

- *Integrasjonsfunksjonen* handler om å formidle og ta vare på de verdier og kulturtrekk som binder sammen og opprettholder det sosiale systemet.
- *Gruppeorganisasjonen* er når vi setter søkelys på aktører og aktiviteter som særlig ivaretar denne funksjonen.
- *Entreprenørskapsfunksjonen* handler om å tilpasse organisasjonen til omverden og sikre seg nødvendig ressurstilgang.
- *Administrasjonsfunksjonen* retter søkelys mot kontroll og stabilitet, på det som opprettholder orden og gir oversikt i et sosialt system.
- *Produksjonsfunksjonen* (også kalt *ekspertorganisasjonen*) handler om å sette mål for og produsere de verdier det konkrete sosiale systemet er forutsatt å skape (Glosvik 2008).

Glosvik kombinerer Strand sitt grunnskjema med Senge sine fem disipliner og legg de inn i grunnskjema (Glosvik 2008)



**Figur 4:** Strand sitt grunnskjema med Senge sine fem disipliner (Glosvik 2008)

Den femte disiplinen systematisk tenking vil være fokus på helhet og det å forstå disse mønster og sammenhenger. Tanken min er å benytte disse skjemaene som analyseverktøy på innsamlet data, for få en bedre oversikt fra et lederperspektiv.

## 2.7 Oppsummering teori

Jeg innleder teorikapittelet med bakgrunnen for utdanningsreformen *Kunnskapsløftet*. Det kan være ulike årsaker til at reformer oppstår, men en fellesnevner er at behovet for reformer som oftest ikke oppstår på skolene, men gjerne fra et politisk nivå. Utfordringen er at reformer ikke alltid fører til endringer, og at ikke alle endringer er en konsekvens av reformer. Læreplanens grunnleggende funksjon blir gjerne beskrevet som å skulle gjenspeile og formidle samfunnets dannelsesideal, og informere om og begrunne samfunnets verdimessige og kunnskapsmessige prioriteringer. *Kunnskapsløftet*, en utdanningsreform for grunnskole og videregående skole, ble vedtatt august 2005. Visjonen for *Kunnskapsløftet* er å skape en bedre kultur for læring og et felles kunnskapsløft. For at en skal få til endring i skolen slik tanken bak skolereformer er må en forutsetning være at skolen er en lærende organisasjon. Jeg ser på Senge og de fem disipliner for å skape en lærende organisasjon. Wadel mener læringsforhold i

organisasjoner finner sted ulike steder i en organisasjon. Lærende organisasjoner kjennetegnes av et mangfold av læringsforhold. Goodlads fem læreplannivå illustrer den lange veien fra de gode intensjonene i den ideologiske lærerplanen til elevene opplevelser av lærerplanen i klasserommet. *Kunnskapsløftet* klare målstyring fordrer en endring i lærerrollen. Lærer har fortsatt sin autonomi, men blir i større grad kikket i kortene. Avslutningsvis presenterer jeg Torodd Strand sin PAIE modell. Jeg tar videre med Øyvind Glosvik sin modell, der han knytter Senge sine fem disipliner inn i Stand sin PAIE modell. Dette er betraktninger fra et lederperspektiv som jeg vil ta fram igjen til slutt i kapittel 5.





## **Kapittel 3 Metode**

*”Samfunnsvitenskapen bygger på systematisk forskning om ulike forhold i samfunnet. Samfunnsvitenskapen består av de metodene som utvikles og utnyttes i denne forskningen, samt den kunnskapen og de teoriene som forskningen resulterer i”* (Grønmo 2004:3).

Samfunnsvitenskapelige metoder brukes når det er snakk om å innhente og analysere informasjon om virkeligheten (Johannesen et al 2002). For å kunne se og forstå hendelser, årsaker til hendelser, materielle og sosiale strukturer, som ligger til grunn for menneskers handlinger benytter vi samfunnsvitenskapelige metoder. Metoden setter store krav til etterprøvbarehet. Det er derfor viktig at arbeidet med innsamling av data og bearbeiding av data er veloverveid. Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for de forskningsmetoder jeg har valgt. Kapittelet er organisert rundt seks hovedpunkt; forskningsdesign, forberedelser, intervju og transkripsjon, analyse, etiske sider og studiets reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

### **3.1 Forskningsdesign**

Valg av forskningsdesign er nært knyttet til problemstillingen for prosjektet. Derfor velger jeg forskningsdesign ut fra undersøkelser av problemstilling.

#### **3.1.1 Problemstilling og bakgrunn**

Skolen er en viktig del av samfunnet. Behovet for å kunne omstille/endre seg er svært viktig for skolen. *Kunnskapsløftet* ble innført fra 2006. Visjonen for *Kunnskapsløftet* er å skape en bedre kultur for læring og et felles kunnskapsløft. Jeg har arbeidet i skoleverket i mange år. Jeg var lærer i videregående skole under Reform 94. Som lærer opplevde jeg noe av den frustrasjonen som gjerne kommer når en skal implementere nye utdanningsreformer. I 2006 når *Kunnskapsløftet* kom, var jeg ansatt på en stor ungdomsskole. Jeg har tatt del i prosessen, og etter hvert blitt nysgjerrig på hvordan dette arbeidet har foregått på ulike skoler. Ettersom jeg nå arbeider på ungdomstrinnet var det naturlig å velge denne skolegruppen. Jeg har ønsket å se dette fra ungdomsskolelærere sitt perspektiv nettopp fordi *Kunnskapsløftet* legger mye av reformarbeidet lokalt i utarbeiding av lokale fagplaner.

Problemstillingen min er derfor formulert slik:

***Hvordan opplever ungdomsskolelærerne arbeidet med å implementere skolereformen ”Kunnskapsløftet”?***

Jeg ønsket å finne ut hva ungdomsskolelærerne opplevde som nye og viktige endringer i *Kunnskapsløftet*. Videre ville jeg prøve å finne ut hva lærerne mener kjennetegner implementeringsarbeidet når dette går godt. Jeg ønsket og å finne ut hva som kjennetegner implementeringsarbeidet når det ikke fungerte.

Jeg har derfor brukt følgende forskningsspørsmål.

*Hva ser lærerne på som vesentlige nye elementer ved innføringen av kunnskapsløftet?*

*Hva kjennetegner implementeringsarbeidet når lærerne erfarer at dette går godt?*

*Hva kjennetegner implementeringsarbeidet når lærerne erfarer at dette ikke fungerer?*

Problemstillingen min er univariat i det den tar utgangspunkt i en enkelt endring som riktig nok er omfattende, men likevel kan sees på som en enhet, og tar sikte på å belyse hvilke faktorer som påvirker hvor vellykket denne endringen blir (Grønmo 2004). Videre er problemstillingen både forklarende og forstående; forklarende i den mening at jeg søker å forklare sammenhenger mellom de ulike grep som blir tatt på de ulike skolene og de endringer dette fører til hos den enkelte lærer, og forstående i retning av hvordan ungdomsskolelærerne tenker, prioriterer og jobber for å nå de endringer den nye læreplanens styringsdokument angir. Jeg vil og prøve å forstå hvordan den enkelte lærer oppfatter og blir påvirket av de signal styringsdokumentene gir, knyttet til innføring av ny læreplan. Ved å forske på hvilke faktorer som er styrende for den enkelte skole (sett fra ungdomsskolelæreres perspektiv) i endringsprosessen, hva som gir gode resultat og hva som gir dårlige resultat i endringsprosessen, vil en kunne utvikle kunnskap som kan være nyttig i andre endringsprosesser i skolen.

### **3.1.2 Kvantitativ eller kvalitative forskningsmetoder**

Vi har to hovedformer for forskningsmetoder innenfor samfunnsvitenskapen. Den kvantitative og den kvalitative metoden. Kvalitative metoder søker å gå i dybden mens kvantitative metoder vektlegger utbredelser og antall (Thagaard 2008). Karakteristisk for kvalitativ forskning er å søke forståelse av virkeligheten som er basert på hvordan de som studeres forstår sin livssituasjon. Dette innebærer at forskeren som anvender intervju og observasjonsmetoder utvikler en nær relasjon til informantene (Thagaard 2008). Thagaard

opsummerer noen av de viktigste forskjellene mellom kvantitative og kvalitative metoder slik:

Kvantitative metoder	Kvalitative metoder
Utbredelse og antall	Prosess og mening
Analyse av tall	Analyse av tekst
Avstand til informantene	Nærhet til informantene
Store utvalg	Små utvalg

**Tabell 2:** Forskjeller mellom kvantitative og kvalitative metoder (Thagaard 2008:17).

Jeg vil i studie mitt prøve å få fram tanker og hvordan informantene opplever møte med *Kunnskapsløftet*. Jeg ønsker å kunne gå i dybden slik at jeg kan forstå prosessen og hvordan de tenker. Dette krever en nærhet til informantene noe som krever et kvalitativt forskningsdesign. Jeg har derfor valgt fokusgruppeintervju til innsamling av data.

### **3.2 Forberedelser**

Kvale skisserer syv stadier i intervjuundersøkelsen; *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportskrivning*. (Kvale 2006). Han presiserer at det er viktig å planlegge godt på forhånd før en går i gang med intervjuene. Jeg har i planleggingen av mitt prosjekt tatt utgangspunkt i Kvale sine syv stadier. Dette tror jeg har gitt meg et godt utgangspunkt for mitt arbeid.

#### **3.2.1 Utvalg**

Jeg valgte et strategisk utvalg. En slik utvelging bygger ikke på tilfeldighetsprinsippet, men derimot på systematisk vurdering av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevante og interessante (Grønmo 2004). Det vil si at de valg jeg gjorde når det gjaldt skoler og informanter ikke var tilfeldig. Jeg ønsket i størst mulig grad være uavhengig i forhold til informantene. Derfor ønsket jeg å velge skoler som jeg i liten grad hadde tilknytning til. Samtidig ønsket jeg å velge så like skoler som mulig og helst skoler som følte at de hadde lyktes med implementeringen av *Kunnskapsløftet*. Derfor falt valget på store ungdomsskoler på Vestlandet. Jeg skaffet meg kunnskap om skolen gjennom internettsøk, og samtaler med de enkelte rektorer. Jeg forespurte åtte skoler, og fikk positiv respons fra fire skoler. Jeg valgte fokusgruppeintervju til min datainnsamling. Fokusgruppeintervju involvere

ofte åtte til ti informanter. Jeg har valgt å redusere dette noe, av praktiske årsaker. Det er vanskelig å få åtte til ti informanter fra hver skole som tilfredsstillende kravene som jeg hadde til informantene. Videre følte jeg at jeg som ganske uerfaren intervjuer ikke ville kunne styre gruppen tilfredsstillende. Derfor reduserte jeg fokusgruppetørrelsen til fire informanter på tre skoler og fem informanter på en skole. Utvelging av informanter på den enkelte skole ble gjort ved snøballutvelging. Rektor på den enkelte skole ble bedt om å foreslå informanter som fylte de kriterier jeg hadde satt opp. Kriteriene for informantene var minimum syv års erfaring fra ungdomsskolen. Dette for å sikre erfaring tilbake til før *Kunnskapsløftet* ble innført. Erfaring fra alle tre årstrinnene var også et krav.

### **3.2.2 Intervjuguiden**

Jeg brukte de tre forskningsspørsmålene mine som et utgangspunkt for intervjuguiden. Jeg delte så intervjuguiden inn i tre sentrale tema; kunnskapsstatus *Kunnskapsløftet*, kompetanseutvikling i personalet, og skolenes organisering. Til hvert av disse temaene laget jeg ca. fem spørsmål, til sammen femten spørsmål. Ettersom det var fokusgruppeintervju kunne intervjuguiden oppleves som en halvstrukturert intervjuform. Det vil si en grov skisse over emner, samt forslag til spørsmål (Kvale 2006). Dette var ikke et bevist valg, men settingen med fokusgrupper gjorde at samtalen gikk mellom informantene også, og ikke bare på direkte spørsmål fra meg. *”Dynamisk sett bør spørsmålene være med på å skape en positiv interaksjon. De skal holde samtalen i gang og motivere intervjupersonen til å fortelle om sine egne erfaringer og følelser”* (Kvale 2006:76) Dette var ikke et problem knyttet til fokusgrupper. Her gikk samtalen lett mellom informantene. Det som var en utfordring for meg var når jeg skulle følge intervjuguiden og når jeg skulle la informantene prate litt friere. Faren var at intervjuet tematisk sett ble svekket av den frie praten.

### **3.2.3 Pilotering**

For meg var intervjusituasjonen en ny opplevelse. Jeg hadde derfor et behov for å få prøve i forkant av intervjuene hvordan intervjuguiden fungerte, men også for min egen del hvordan jeg fungerte i en intervjusituasjon. Dette er noe flere forskere påpeker er viktig. *”Hvis intervjuer utfører flere pilotintervjuer før selve prosjektintervjuene, blir han eller hun bedre skikket til å skape sikre og stimulerende interaksjoner”* (Kvale 2006:92). Jeg hadde i mitt prosjekt lagt opp til fokusgruppeintervju. Jeg fikk ikke til pilotering med fokusgruppe, så mitt prøveintervju gjennomførte jeg med en kollega, som oppfylte kravene jeg hadde til informantene i fokusgruppene. Dette ble en nyttig erfaring for meg, og jeg så at det var behov for justeringer av intervjuguiden i etterkant. Arbeidet og eventuelle justeringer av

intervjuguiden er en viktig del av forberedelsesfasen (Grønmo 2004). Jeg erfarte under prøveintervjuet at jeg ikke fikk fram den informasjonen jeg var ute etter, og at jeg i noen tilfeller var uklar som intervjuer.

### **3.2.4 Kontakt med skolene, informantene og NSD**

Jeg sendte meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste mars 2013, med de aktuelle opplysningene for mitt prosjekt. 17. april fikk jeg svar at behandlingen av data som jeg hadde skissert i søknaden tilfredsstiller kravene til personvernopplysningsloven og at jeg kunne gå i gang med innsamling av data. Frist for å avslutte prosjektet var sett til 15.06.2013. Av ulike grunner var jeg ikke ferdig med databehandlingen (transkribering av intervjuene) ved fristens utløp. Jeg fikk etter søknad utsettelse og ny dato var sett til 15.06.2014. Intervjuene var da transkribert og anonymisert, og lydfiler ble slettet innen fristen. I slutten av mars 2013 tok jeg kontakt med 8 skoler for intervju. Jeg tok kontakt med rektorene på skolen og informerte om prosjektet mitt. Videre spurte jeg om jeg kunne få sende informasjonsskrivet, og ba rektorene på bakgrunn av det, plukke ut fire informanter på hver skole. Jeg sendte forespørsel til 8 skoler, noe som er dobbelt så mange som jeg opprinnelig hadde tenkt, fordi jeg ble forespeilet av min veileder at det å skaffe informanter kan være utfordrende. Jeg fikk umiddelbart positiv respons fra en skole, men måtte purre de andre skolene noen ganger før de tre andre var på plass. Intervjuene ble gjennomført april – mai 2013.

### **3.2.5 Meg som intervjuer**

*”Man lærer å bli en god intervjuer gjennom erfaring. Bøker kan nok gi enkelte retningslinjer, men praksis er nok det viktigste middelet til å bli en dyktig intervjuer”* (Kvale 2006:92). Jeg hadde når jeg startet med dette prosjektet ingen erfaring med forskningsintervju. Dette har jeg påpekt ovenfor i kapittel 3.2.1. Jeg valgte derfor å gjennomføre et pilotintervju, noe som var svært nyttig for meg. Likevel blir det feil å si at jeg på bakgrunn av pilotintervjuet hadde opparbeidet meg erfaring. Det har det vært nyttig for meg å søke kunnskap gjennom litteraturen. Jeg la vekt på at før vi startet intervjuene var stemningen avslappet. Informantene hadde fått god informasjon om intervjusituasjonen. Jeg prøvde å ikke stille ledende spørsmål. Om jeg var nøytral eller ikke er vanskelig å svare på, men jeg var bevist problemet.

### **3.3 Intervju og transkripsjon**

*”Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og informant som styres av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om”* (Thagaard 2008:85). Gruppeintervju kan være med å utdype de tema som tas opp. Dette fordi informantene kan følge opp hverandres svar og gi kommentarer i løpet av intervjuet (Thagaard 2008).

#### **3.3.1 Intervjusituasjonen**

Jeg valgte å ikke dele ut intervjuguiden til mine informanter. Dette fordi det ville virke unaturlig og oppstykkende i intervjusituasjonen. Begrunnelsen for å bruke fokusgruppeintervju var jo nettopp det å få til en samtale mer enn et intervju. Informantene og jeg samlet oss rundt et bord. Jeg brukte en digital opptaker som jeg hadde i et stativ på bordet. Den digitale opptakerne var informantene gjort kjent med på forhånd. Noen av informantene var litt usikker i starten, men dette gikk fort over. Jeg startet intervjuene med spørsmål fra intervjuguiden uten at jeg adresserte det til noen av informantene eksplisitt. Ordet var fritt og etter de fleste spørsmålene tok en av informantene ordet, deretter fulgte de andre opp. Det var sjelden jeg måtte adressere spørsmålet for å få samtalen i gang. Intervjuene forløp seg som en blanding av spørsmål fra meg og samtaler med informantene der de utfylte hverandre. Jeg måtte etter beste evne styre samtalene med å komme med nye spørsmål eller oppfølgingsspørsmål underveis. Det som jeg opplevde som en utfordring var å ikke spore for mye av. Derfor var det viktig for meg å komme med nye spørsmål som fikk informantene inn på tema igjen. Hvert intervju varte i snitt ca. 1.5 timer.

#### **3.3.2 Intervjukvalitet**

*”Intervjuet er selve råmaterialet for den senere meningsanalysen. Kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet”* (Kvale 2006:89). Kvale trekker frem spesielt tre kriterier som er viktige for et godt intervju.

- *Idealintervjuet blir i stor grad tolket mens det pågår.*
- *Intervjueren forsøker i løpet av intervjuet å verifisere sine tolkninger av intervjupersonens svar.*
- *Intervjuet er ”selvkommuniserende” – det i seg selv en fortelling som ikke krever særlig ekstra forklaringer.*

(Kvale 2006:90)

Slik jeg ser det greide jeg i liten grad å tolke informantene underveis. Jeg gjorde meg noen tanker som jeg skrev ned, men dette var ikke tilstrekkelig. Heller ikke det andre kriteriet klarte jeg å innfri. Til det var der for mange involvert i intervjuet og intervjuet bar mer preg av en samtale enn spørsmål til konkrete informanter. Derimot, slik jeg ser det, oppfyller intervjuene mine i større grad det siste kriteriet i at intervjuene var selvkommunerende.

### **3.3.3 Fra tale til tekst**

Jeg hadde som nevnt ovenfor benyttet digital opptaker under intervjuene. Samtidig hadde jeg gjort noen notater, men det var mest for å holde oversikten på hvor langt vi var kommet i intervjuet. For å kunne utføre analysearbeidet måtte jeg omsette tale til tekst gjennom transkribering. Lydfilene jeg hadde la jeg over i et digitalt lydprogram som heter Audacity. Jeg hadde ingen tekniske problem underveis verken med opptaker eller lydbehandlingsprogrammet etterpå. Jeg begynte alltid med å høre gjennom intervjuene en gang før jeg satte i gang med selve transkriberingen. Videre la jeg vekt på å være så nøyaktig så mulig. Det vil si at jeg markerte pauser, latter og andre lyder som eksempelvis hm. Jeg valgte å ikke transkribere intervjuene på dialekten til informantene. Dette var en tidkrevende prosess for meg. Det at jeg hadde fokusgruppeintervju gjorde at jeg hadde fire til fem ulike informanter å forholde meg til samtidig. Dessuten var det ikke til å unngå at informantene noen ganger snakket i munnen på hverandre. Jeg prøvde etter beste evne å skille de ulike informantene fra hverandre uten at noe av talen forsvant i transkriberingen. Min grunnleggende tanke med transkriberingen var teksten skulle være så lik lydfilene som mulig med unntak av et nøytralt språk. Transkripsjon innebærer oversettelse fra muntlig språk med sine regler til skriftlig språk med andre regler (Kvale 2006). Derfor vil det være vanskelig å kunne transkribere et intervju 100% korrekt. Der vil alltid være rom for skjønn.

## **3.4 Analyse**

*”Analyse av kvalitative data er vanskelig fordi det ikke finnes standardiserte teknikker, slik som i analyser av talldata”* (Ringdal 2001:221). Det finnes ulike metoder for å gjøre intervjuanalysen enklere. Metodene kan brukes til å organisere intervjutekstene, ved å fortette svarene, slik at en presenter intervjuene på relativt få sider (Kvale 2006). Jeg valgte å klippe teksten min opp og sortere den etter intervjuguiden. Deretter fortettet jeg den i en fortellende stil.



### **3.4.1 Presentasjon**

Jeg har valgt å presenter mine data med utgangspunkt i intervjuguiden. De tre temaene fra intervjuguiden danner en grovsortering av materialet. Deretter valgte jeg å sortere materialet under de ulike spørsmålene fra intervjuguiden. Ikke alle spørsmålene er tatt med og noen har jeg valgt å slå sammen. På den måten har jeg fortettet intervjuene fra ca. hundre sider transkribert tekst ned til ca. nitten sider empiri. Jeg presentere skolene og informantene anonymisert først i kapittelet. Jeg har identifiserer skolene med bokstavene A – D. Informantene får skolens bokstav pluss et tall fra 1 – 5, A1 for eksempel.

### **3.5 Ethiske sider ved forskningen**

Der etiske sider knyttet til en intervjusituasjon. ”*En intervjusituasjon er et moralsk foretakende: den personlige interaksjonen som skjer i intervjusituasjonen påvirker den intervjuende, og kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon*” (Kvale 2006:65). Det er særlig tre etiske regler som er viktige; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale 2006).

Jeg har gjennom telefonsamtaler med informantene og informasjonsskriv, informert om studiets formål, hvordan intervjuet skal gjennomføres, hvordan data skal håndteres og ikke minst frivillighet i den forstand at en kan trekkes seg når som helst. Viser til vedlagt informasjonsskriv (Vedlegg 1).

Konfidensialiteten handler om å beskytte informantenes identitet gjennom ikke offentliggjøre personlige data (Kvale 2006). Jeg tenkte gjennom dette grundig på forhånd når jeg søkte NSD. Jeg har vært bevisst på hvordan jeg har kontaktet informantene og hvordan jeg har behandlet innsamlet data. Jeg har selv utført alle deler av arbeidet slik at ingen andre har hatt tilgang verken epostadresser, mobilnummer, eller lydfile. Dette har også vært oppbevart på et sikkert sted og i tråd med de retningslinjer NSD har gitt. I ettertid er lydfilene slettet. Viser til vedlagt meldeskjema (Vedlegg 2).

Med konsekvenser menes at det informantene har lagt fram i intervjuet kan få konsekvenser for de i ettertid. Forskeren har plikt til å tenke igjennom slike konsekvenser (Kvale 2006). Jeg har i mitt prosjekt forsøkt å få frem så sikker datainformasjon som mulig. Som følge av at jeg valgte fokusgruppeintervju har jeg ikke i ettertid lagt dataene frem for informantene. Likevel har jeg forsøkt å gjøre dette arbeidet på en slik måte at jeg sikrer informantenes integritet.

### **3.6 Studiets reliabilitet, validitet og generaliserbarhet**

I forskning er det viktig med troverdighet. Om en som forsker ikke har troverdighet mister forskningen sin hensikt. Det er med andre ord viktig å sikre god datakvalitet. Grønmo skisserer fem generelle punkt for god datakvalitet:

- *Datamaterialet må være basert på prinsipper for forskningens sannhetsforpliktelse. Datamaterialet skal representere faktiske forhold og dokumenteres så eksplisitt som mulig.*
- *Datamaterialet må bygge på vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk med fokus på presise omgrep og språklige formuleringer.*
- *Utvalg av enheter både med hensyn til type og nivå må samsvare med problemstillingen.*
- *Informasjonsutvalget må ta utgangspunkt i begreper i problemstillingen for å spesifisere dimensjoner og kategorier som er relevante for disse omgrepene.*
- *Gjennomføring av datainnsamlingen må foregå på en forsvarlig måte.*

(Grønmo 2004:218)

Jeg har i mitt forskingsarbeid prøvd å legge disse punktene, i tillegg til Kvale sine syv stadier, til grunn for å sikre meg god datakvalitet. Intervjuene foregikk over en forholdsvis kort tidsrom noe som også var med på å sikre datakvaliteten. Var det noe jeg lurte på var det, ettersom jeg valgte kvalitative forskningsintervju, mulig for meg å gå tilbake til informantene å få utdypet svarene. Dermed kunne datakvaliteten forbedres gjennom hele datamaterialet, om nødvendig.

#### **3.6.1 Er svarene mine gyldige i forhold til problemstilling (Validitet)**

*”Validiteten dreier seg om i hvilken grad undersøkelsesopplegget egner seg til å samle inn data som er relevante for problemstillingene i et bestemt studie”* (Grønmo 2004:221). Jo bedre dataene svarer på problemstillingen jo høyere er validiteten (Grønmo 2004). For meg er det ikke lett å vurdere hvor høy validiteten mitt metodiske opplegg har, men slik jeg ser det har jeg fått fram svar på problemstillingen.

#### **3.6.2 Er svarene generaliserbare**

Det finnes flere former for generaliserbarhet. *”En analytisk generalisering involverer en begrunnelse av i hvilken grad funnene fra et studium kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon”* (Grønmo 2004: 161). Slik jeg ser det kan mine funn komme inn under begrepet analytisk generalisering, i det at en må analysere likheter og

forskjeller mellom den situasjonen jeg har forsket på og en tenkt situasjon. I noen tilfeller vil da mine funn være generaliserbare.

### **3.6 Oppsummering Metode**

I metodekapittel har jeg beskrevet valg og metoder i henhold til egen forskningsprosess. Jeg har prøvd å knytte disse valgene opp mot teoretiske normer for god forskning og informasjonsinnhenting. Dette har dannet grunnlaget for hvordan jeg har samlet inn forskningsdata. Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode med fokusgruppeintervju. Gjennom en beskrivelse av hvordan jeg har gjennomført intervjuene har jeg prøvd å få fram de utfordringene jeg har hatt. Jeg har etter beste evne jobbet for å få frem et så godt og presist datamateriale som mulig. Jeg har prøvd å være bevisst eventuelle feilkilder. Jeg mener at de funnene jeg har gjort er valide og belyser problemstillingen min på en god måte.

## **Kapittel 4 Empiri - presentasjon av datamaterialet**

I dette kapittelet vil jeg prøve å gi en beskrivelse av det empiriske materialet jeg har samlet inn med utgangspunkt i problemstillingen for prosjektet. Studiet tar sikte på å undersøke hvordan ungdomsskolelærere opplever arbeidet med implementeringen av skolereformen *Kunnskapsløftet*. Målet med studiet er å få en dypere forståing av hva som kjennetegner implementeringsarbeidet når lærerne erfarer at dette går godt og hva som kjennetegner implementeringsarbeidet når lærerne erfarer at dette ikke fungerer. Jeg vil prøve å få fram hva de opplever som viktige endringer med *Kunnskapsløftet*. Jeg vil bygge opp kapittelet med utgangspunkt i intervjuguiden (vedlegg 3), med tre hovedtema. *Kunnskapsstatus kunnskapsløftet, Kompetanseutvikling i personalet og Skolenes organisering*. Videre vil jeg bruke intervjuguiden til å sortere informasjonen under de tre hovedtemaene. Jeg vil avslutningsvis i kapittelet prøve å oppsummere funnene som er gjort, og knytte de opp mot min problemstilling.

Informasjonen har kommet fram gjennom fokusgruppeintervju. Spørsmålene jeg stilte ble et utgangspunkt for samtaler mellom informantene. Jeg vil ikke behandle svarene som informantene gir enkeltvis, men prøve å se de gruppevis. Presentasjonen blir formidlet gjennom egne ord og sitater. Skolene har bokstavene A – D. Informantene har sin identitet knyttet til skolene gjennom bokstavene og en nummerering 1 – 5, som går fram av presentasjonen av skolene under.

### **4.1 Presentasjon av skolene**

#### **4.1.1 Skole A**

Skole A er en ungdomsskole med tre paralleller på 9. og 10. trinn. Den har i år (2013) fire paralleller på 8. trinn. Skolen har ca. 30 tilsatte lærere. Elevtallet er i år (2013) ca. 270. Skolen ligg i en mellomstor bygd på Vestlandet.

Informant A1 er mann og utdannet adjunkt m/tillegg. Fagene han underviser i er norsk, engelsk og samfunnsfag. Han har vært tilsatt ved skole A siden 1985.

Informant A2 er kvinne og utdannet master m/tillegg. Fagene hun underviser i er matematikk, engelsk og tysk. Hun har vært tilsatt ved skole A siden 1993.

Informant A3 er mann og underviser i samfunnsfag, kroppsøving og kunst og håndverk. Han har og spesialpedagogisk utdanning og har vært tilsatt ved skole A siden 1990.

Informant A4 er mann og utdannet adjunkt, har lang erfaring (siden 1982) som lærer. Han har jobbet som rektor for en mindre skole, og har vært tilsatt ved skole A siden 2010.

#### **4.1.2 Skole B**

Skole B er en ungdomsskole med fire paralleller. Skolen har ca. 35 tilsatte lærere. Elevtallet i år (2013) er ca. 350. Skolen ligger i en liten by på Vestlandet.

Informant B1 er kvinne og underviser i fagene matematikk, samfunnsfag og kroppsøving. Hun er og kontaktlærer og trinnleder og har vært tilsatt ved skole B siden 2003.

Informant B2 er mann og underviser i fagene norsk, samfunnsfag og RLE. Han er og kontaktlærer og har vært teamleder i to perioder. Han har vært tilsatt ved skole B siden 1979.

Informant B3 er mann og underviser i fagene norsk, samfunnsfag og kroppsøving. Han er og kontaktlærer og har vært tilsatt ved skole B siden 1977.

Informant B4 er mann og utdannet lektor m/tillegg. Han underviser i fagene matematikk, naturfag og RLE. Han har vært tilsatt ved skole B siden 1987.

#### **4.1.3 Skole C**

Skole C er en ungdomsskole med fem paralleller. Skolen har ca. 40 tilsatte lærere. Elevtallet i år (2013) er ca. 410. Skolen ligger i en mellomstor by på Vestlandet.

Informant C1 er mann og underviser i fagene norsk og samfunnsfag. Han har og en del spesialpedagogisk undervisning. Han har vært tilsatt ved skole C siden 2001.

Informant C2 er kvinne og underviser i norsk, RLE og er kontaktlærer. Hun har erfaring fra videregående skole og som ”Ny Giv” – lærer . Hun har vært tilsatt ved skole C siden 2009.

Informant C3 er mann og underviser i matematikk, naturfag og kroppsøving. Han har 7 års erfaring fra en annen ungdomsskole før han ble tilsatt ved skole C i 2004.

Informant C4 er kvinne og underviser i matematikk, naturfag. Hun er kontaktlærer, sitter i plangruppa på skolen, og har videreutdanning (60 studiepoeng) i ledelse. Ho har 6 års erfaring fra en annen ungdomsskole før hun ble tilsatt ved skole C i 2007.

Informant C5 er kvinne og underviser i norsk og samfunnsfag. Ho er kontaktlærer og har vært tilsatt ved skole C siden 2006.

#### **4.1.4 Skole D**

Skole C er en ungdomsskole med tre paralleller. Skolen har ca. 23 tilsatte lærere. Elevtallet i år (2013) er ca. 250. Skolen er flerkulturell med 36 ulike nasjonaliteter. Den ligger i en større by på Vestlandet.

Informant D1 er kvinne og underviser i engelsk og tysk. Ho er kontaktlærer, har lang erfaring som lærer på ungdomstrinnet (1971), og har vært tilsatt på skole D siden 1992.

Informant D2 er mann og underviser i matematikk og naturfag. Han er og rådgiver og kontaktlærer. Han har lang erfaring som lærer på ungdomstrinnet (1979) og har vært tilsatt på skole D siden 1992.

Informant D3 er kvinne og underviser i kunst og håndverk. Hun har vært tilsatt ved skole D siden 1988.

Informant D4 er mann og jobber som faglærer på 10. trinn. Han har erfaring som sosiallærer, rådgiver og inspektør. Han har vært tilsatt på skole D siden 1976.

## **4.2 Kunnskapsstatus kunnskapsløftet**

### **4.2.1 Hva er kunnskapsløftet for lærerne?**

Her viser informantene i sine uttalelser til hva de syns er de viktigste endringene i skolen som følge av *Kunnskapsløftet*.

#### ***Mindre detaljer når det gjelder pensum:***

Informantene trekker fram at *Kunnskapsløftet* er lite detaljert i forhold til fagstoff. De mener at det i liten grad blir spesifisert hva fagstoff som skal gjennomgås.

Informant A2 uttrykker det slik:

”Det er mye mindre detaljer angående pensum. Det er lite detaljert i hva stoff som du skal gjennomgå”

Det har ført til et behov for å utarbeide mer detaljerte planer lokalt.

### ***Lokale læreplaner/ Mål og kriterier***

På skole A trekker de fram utarbeiding av lokale læreplaner for alle fag med mål og kriterier. De mener at læringsmål og kriteriegrunnlag for vurdering er blitt mer systematisert nå etter innføringen av *Kunnskapsløftet*.

Informant A4 uttrykker det slik:

”Vi har jo laget lokale læreplaner for alle fag med mål og kriterier. Og spesielt dette med læringsmål, hva de skal kunne, og kriteriegrunnlag for vurdering er blitt mer systematisert no. Både på godt og vondt. Når vi skal sette i gang et prosjekt, så må vi lage kriteriegrunnlag, hvilke mål og hvilke kriterier. Hva forventer vi på lav, middels og høy måloppnåing. Dette blir formidlet til elevene slik at de veit hva de blir vurdert ut i fra. Dette er blitt tydeligere etter kunnskapsløftet kom.”

Likevel mener noen av lærerne at resultatet ikke har blitt som en kunne håpe på. Informanter fra skole C sier at noen lærere på deres skole ikke syns arbeidet på kommunalt nivå var forenelig med det de selv mener, og derfor har planene blitt stående i hyllene og støvet ned.

Lærerne drar frem mengden av skjema som elevene må forholde seg til som et resultat av utarbeiding læringsmål og kriteriegrunnlag for vurdering for ulike arbeid elevene skal gjennomføre. For mange elever blir dette krevende. Tilbakemelding fra elevene tyder på at elever i liten grad leser disse skjemaene.

### ***Kompetansemål***

For flere av informantene står innføringen av kompetansemål sentralt. Nye lærebøker med kompetansemål. Inkludere elevene mer, og gjøre de bevisst på hvilke kompetansemål som gjelder for faget. Det har ført til en bevisstgjøring blant lærerne også sier informantene.

Informant C2 uttrykker dette slik:

”Bevisstgjøring blant lærerne når det gjelder kompetansemål for fagene er positivt, og vanskelig også. Det diskuterte vi i går. Stort antall vurderingsskjema, og at det er ulikt mellom lærerne på den enkelte skole og mellom skolene. Ulike ting vi vektlegger. Vi blir mer bevisst, men jeg er usikker på om elevene syns det hjelper så mye.”

Informant C5 utdyper dette slik:

”Ja det er helt klart, derfor er de prisgitt at lærerne bryter kompetansemålene ned, oversetter de for de. Setter kompetansemålene inn i en sammenheng. Og igjen er vi tilbake til at da er du avhengig av at du har en lærer som faktisk gjør den jobben.”

Informant C5 uttrykker det slik:

”Jeg tenker at i utgangspunktet når kunnskapsløftet kom, så er det først og fremst en bevisstgjøring og en tydeliggjøring av den jobben jeg skal gjøre inn mot elevene. Både for meg selv, men også for elevene. Men jeg tenker også at etter kunnskapsløftet kom så har det blitt veldig tydelig hvor utrolig forskjellig praksisen er i fra klasse til klasse, fra skole til skole, og kommune til kommune. Så forskjellene blir enda tydeligere enn før. Jeg stiller et stort spørsmålstegn ved det.”

### ***Organisering av undervisningsøktene***

Skole A påpeker behovet for endret organisering av undervisningsøktene. De har delt skoledagen inn i fire 70 minutters økter. Dette er riktig nok et forsøk, som de har gjennomført etter søknad til departementet. Skolen deler skoleåret inn i 6 – ukers perioder. Elevene får 10 minutter for mye undervisning hver dag og det utløser en elevfri dag hver 6. uke. Lærere bruker denne dagen til planlegging av neste periode. Lærerne på skole A sier at dette er nødvendig for å møte det økte behovet for tettere samarbeid og planarbeid lokalt.

### ***Detaljerte arbeidsplaner/ukeplaner***

Informantene drar fram endringer i arbeidsplanene/ukeplanene til elevene som følge av *Kunnskapsløftet*. L-97 var en mer detaljert læreplan enn *Kunnskapsløftet*. Når lærerne laget arbeidsplaner for eleven var de åpne og lite detaljert. Tanken var at elevene i større grad skulle sjøl detaljplanlegge, ta ansvar for egen læring. Dette var nok utfordrende for mange elever, spesielt de svakeste. Det var og åpnet for timeplanfestet studietid, og planene var derfor tilpasset dette.

*Kunnskapsløftet* har endret måten lærerne tenker arbeidsplaner/ukeplaner. *Kunnskapsløftet* er en åpen og lite detaljert lærerplan som krever mye lokalt læreplanarbeid. Det har også ført til mer detaljerte arbeidsplaner/ukeplaner der lærerne ikke bare setter opp lærestoff og oppgaver, men også læringsmål for hvert enkelt fag. Videre sier lærerne at de er mye mer nøye med kontroll av hva elevene faktisk får gjort av arbeid på planene. Dette er også et arbeid som er enklere når planene er detaljerte.

Informant A4 uttrykker det slik:

”Jeg ser jo for meg at i forhold til det vi skal gjennomgå, så har vi faktisk en bedre kontroll, og at når vi har mer detaljert lekseplaner så kan vi klare å fange inn de litt svakere elevene. Det er da lettere å styre de inn mot det de skal gjøre.”



For elevene vil det også være enklere når planene ikke bare inneholder lærestoff og oppgaver, men også faktisk forteller hva de skal lære i faget den enkelte uke, sier lærerne. Men de påpeker også at arbeidet med å bryte ned og forenkle læreplanmålene slik at elevene forstår de, er arbeidskrevende.

Tilbakemelding fra tidligere elever som nå er i videregående opplæring, er positive i forhold til den nye måten å tenke arbeidsplaner/ukeplaner. Dette gjelder både sterke elever, elever i mellomsjiktet og svake elever. I følge lærerne sier elevene at i en travel hverdag med mye fritidsaktiviteter er det lettere å få gjort det de skal, og de føler at de får utviklet bedre arbeidsvaner.

### ***Nyutdannede lærere, med lite kollegia.***

Det blir av noen informanter trukket frem utfordringer knyttet til det å være nyutdannet lærer, spesielt på mindre skoler med lite kollegium. *Kunnskapsløftet* er såpass lite konkret i mange fag at nyutdannede lærere har lite støtte i læreplanen. De er avhengig av lokalt utarbeidede planer eller et kollegium med erfaring. Det er jo heller ikke slik at lokalt utarbeidede planer er skrevet i stein. Det er behov for årlig revisjon og bearbeiding. Derfor er det viktigere enn noen gang at en har velfungerende team på skolene som kan revidere planene og gjøre tilpasninger samt være støttende i forhold til lærere med mindre erfaring.

### ***Obligatorisk språkfag, 2.fremmedspråk.***

Flere av informantene trekker fram innføring av obligatorisk 2.fremmedspråk med *Kunnskapsløftet*. Dette er i seg selv er positivt mener lærerne, men kan likevel ses på som en enda mer teoretisering av skolen. De skoleflinke vil ikke ha problem med å takle mer teori, men en allerede teoritung ungdomsskole vil for mange elever bli enda mer krevende mener lærerne.

### ***Målstyring/resultatstyring***

Lærer B3 trekker frem tydelige trekk på målstyring av norsk skole. Det ble innført nasjonale målinger der en måler skoler opp mot hverandre, kommuner opp mot hverandre. Helt bevisste grep på å styre skolen i en bevisst retning, der vi også fikk internasjonale målinger som påvirker norsk skole (PISA). I det hele så ser vi tydeligere trekk av resultatstyring enn læreplanstyring.

### ***Individuell tilpasset opplæring***

Individuell tilpasset opplæring er ikke noe nytt sier lærerne. Men mange av lærerne trekker frem at nettopp det er noe som de vektlegger som et resultat av *Kunnskapsløftet*. Der en gjennom ulike løyper (gul, blå og rød løype) på arbeidsplanen legger til rette for elever på ulike nivå i undervisning. De påpeker også at utarbeiding av mål og kriterier som er nevnt over, med høy, middels og lav måloppnåing synliggjør enda tydeligere behovet for tilpasset opplæring.

### ***Grunnleggende ferdigheter***

Grunnleggende ferdigheter i alle fag står sentralt i *Kunnskapsløftet*. På skole D sier de at de har jo jobbet systematisk med deler av disse ferdighetene tidligere. Spesielt dette med å kunne uttrykke seg muntlig gjennom framføringer i nesten alle fag. Men også de andre ferdighetene er noe som de har jobbet med. Likevel ser de behovet for å gjøre de til mere sentrale tema i den nye læreplanen.

#### **4.2.2 Hvordan har lærerne skaffet seg oversikt over reformen?**

Informantene forteller om at det ble jobbet på flere nivåer under implementeringen av *Kunnskapsløftet*, fellessamlinger på skolene, fellessamlinger på kommunalt nivå, individuelt på den enkelte skole, fagteam på den enkelte skole, fagteam på kommunalt nivå. Introduksjonen til *Kunnskapsløftet* ble gjort på fellessamlinger på den enkelte skole, men også på fellessamlinger for alle lærerne i kommunen der det var foredragsholder fra udir eller lignende. Felles for skolene var at læreplanverket for *Kunnskapsløftet* ble delt ut på skolene. Det ble forventet at lærerne på egen hånd skulle lese gjennom hele planen og spesielt sette seg inn i egne fag. Dette var oppstarten til implementeringen av *Kunnskapsløftet* for skolene på lærernivå. Deretter ble lærere satt sammen i fagteam. Det vil si at faglærere som hadde matematikk satte seg sammen og jobbet med fagplanen for matematikkfaget. Faglærere som hadde norsk som fag jobbet med fagplanen for norskfaget osv. Det ble utarbeidet forslag til lokale lærerplaner for faget. Det ble så valgt ut noen få lærere fra hvert av fagene på skolene, som møtte lærere fra andre skoler i kommunen. Disse kontaktpersonene fra de ulike skolene utarbeidet et felles dokument på hva som skulle være retningslinjer for de ulike fagene. Dette dokumentet ble tatt tilbake til den enkelte skole og dannet grunnlaget for de lokale lærerplanene med vurderingskriterier og målformuleringer for 8.trinn, 9.trinn og 10.trinn.

Skole A opplevde at en konsekvens av *Kunnskapsløftet* og den måten en jobbet med implementeringen på, førte til mer samstemte planer. Lærerne ser i ettertid at elevene i større grad jobber med de samme lærestoffet fra skole til skole. Dette framholder de som positivt. Kurs med eksterne kursholdere var en av kildene til informasjon for skolene. Dette var litt ulikt fra skole til skole, og fra kommune til kommune. På skole A hadde de en del kurs. På fellessamlinger på kommunalt nivå hadde de en del eksterne foredragsholdere. Erfaringer de gjorde seg var at de følte de hadde lite nytte av disse fellessamlingene på kommunalt nivå med eksterne forelesere. Det ble bedre når kom ned på fagnivå og ble mer konkret.

Informant A4 uttrykker det slik:

”Disse store samlingene med kurs i kommunal regi var frustrerende, men det ble bedre når vi fikk det ned på fagnivå.”

For å implementere en skolereform trenger en involvering fra lærerne sier de på skole B. Dette krever at det blir satt av tid til samtaler og diskusjoner mellom lærerne. Dette er noe som lærerne savner på skole B.

Informant B3 uttrykker det slik:

”Jeg husker tilbake til innføringen av reformen i 1987 (Mønsterplanen av 1987, M87). Da fikk vi to timer nedsatt lesetid i uka for å sette oss inn i reformen. Jeg syns at en har oversett at å innføre en skolereform krever også involvering, og da må det settes av tid det.”

Det har i for liten grad vært jobbet med visjonene og tankene som ligger til grunn for *Kunnskapsløftet* som en helhetlig læreplan. Det har vært for stykkevis og delt. For mye rettet mot fag, en læreplan i et enkelt fag. En ser ikke helheten sier lærerne på skole B.

#### **4.2.3 Hva er informantene usikre på i forhold til reformen**

Det er nok deler av reformen som lærerne ikke er like godt kjent med. Det er likevel ikke slik at lærerne føler at de ikke greier å skaffe seg oversikt. Det er mer bevisste valg som er gjort i forhold til at de mener en ikke kan ha like stort fokus på alle deler av planen til enhver tid.

Skole B mener at den usikkerheten som kan være der for noen lærere også kan tilskrives den noe tilfeldige kompetanseutviklingen som har funnet sted. Der har vært noe kursing og studieturer til andre skoler, men der har i liten grad vært en overordnet plan for denne delen av implementeringen.

#### **4.2.4 Positive erfaringer knyttet til arbeidet med reformen**

Det som de fleste informantene trekker frem som positivt, og en arbeidsform som har fungert, er arbeidet lokalt på fagseksjoner. Dette arbeidet har for de fleste vært forpliktende og konkret, og bygget på en felles forståelse av fagdidaktiske erfaringer.

#### **4.2.5 Eksempler på hva som har vært vanskelig med reformen**

Det har tatt tid å komme inn dette med vurderingskriterier og kompetansemål. Bryte ned kompetansemål, lage de enkle nok slik at elevene forstår dem. Det som var trukket frem som en positiv erfaring over, kunne i noen tilfeller være negativt. Det var når lærerne på fagseksjonene ikke jobbet godt sammen, og når de ikke følte seg forpliktet. En blir lett for personavhengig. Noen lærere tenker at dette bryr vi oss ikke med. Det kommer en ny reform snart allikevel.

### **4.3 Kompetanseutvikling i personalet**

#### **4.3.1 Kompetanseutviklingstiltak knyttet til kunnskapsløftet**

Informantene sier alle at de har hatt kurs på individnivå og samlinger eller kurs på kollektivt nivå. Men det er litt ulikt vektet for de fire skolene. Skole A sier at de har hatt lite eller ingen kursing på individnivå, men mer samlinger kommunalt og lokalt på skolen med eksterne kursledere. Skole C sier de har sendt lærere på individuelle kurs, men også de har hatt fellessamlinger på skole og kommunalt. På skole B og D har noen lærere vært på individuelle kurs, men det meste av kompetanseutviklingen har foregått internt på skolen, med hele kollegiet. Noe de mener er viktig for at en skal få til en implementering av en skolereform.

Informant B3 uttrykker det slik:

”Jeg ser helt klart at skal vi få til noen endringer i en skolesammenheng, så er det ikke nok at en eller to av lærerne blir kurset. Da må hele kollegiet være med, og få samme informasjonen, for at det skal bli en del av kulturen i et lærerkollegia.”

#### **4.3.2 Viktige kilder for læring og utvikling for den enkelte**

Lærerne er samstemte i at samarbeidet andre faglærere i det daglige arbeidet på skolen er en viktig kilde til læring og utvikling.

Informant C2 uttrykker det slik:

”I hverdagen er min viktigste kilde til læring og utvikling det strukturerte og gode samarbeidet med de som jeg har rundt meg.”

Erfaringsutveksling, hva har fungert godt og hva har ikke fungert godt. Hvorfor det har fungert, og hvorfor det ikke har fungert. Den type samhandling er viktig sier lærerne. Denne samhandlingen skjer på team og i fagseksjoner, men også i det daglige arbeidet opp mot elevene. Lærerne mener også at det har skjedd endring på dette området som en konsekvens av Kunnskapsløftet. De opplever en annen kultur når det gjelder samarbeid på skolene. Dette mener de må tilskrives arbeidet med å lage lokale læreplaner, som tvang fram et utstrakt samarbeid mellom lærerne som ikke har vært vanlig tidligere.

På skole B trekker de fram at de savner det å kunne hospitere hos hverandre. Det å kunne være tilstede i klasserommet til hverandre. De trekker også fram mentorordning for nyutdannede og nyansatte lærere som variant av dette.

Informant B1 uttrykker det slik:

”En god kirurg lærer av og se på andre kirurger. Han lærer av å stå på samme operasjonssal. Han blir satt i lag med flinke folk, og det tenker jeg vi kunne gjort på samme måten med lærere og”

Samtidig drar flere av informantene fram at eksterne kurs på individnivå også er viktig for motivasjon og faglig utvikling. Lærer B3 mener at med implementeringen av en læreplanreform må en jobbe på flere nivå. For å få til helheten i reformen, få fram visjonen, må en helt klart jobbe kollektivt. Men en læreplanreform handler om fagplan for enkeltfag, kanskje nye fag eller emne. Der vil det være behov for faglig oppdatering gjennom kurs på individnivå. Lærer B3 framholder og det ansvaret som hviler på hver enkelt lærer til å holde seg faglig oppdatert. Han mener at ledelsen på skolen burde være klarere i forventningene til den enkelte lærer på dette området.

#### **4.3.3 Hvem er eksterne eller interne kilder for læring og utvikling hos dere**

Som nemt ovenfor mener informantene at et godt samarbeid mellom faglærerne på den enkelte skole er en viktig kilde til læring og utvikling. Dette fordrer at det blir lagt til rette for det gjennom organisering og avsatt tid fra ledelsen på skolen framholder lærerne. Gjennom å legge til rette for et slikt samarbeid vil en kunne få delt kunnskap, som de erfarne lærerne på skolen har tilegnet seg over tid, med de yngre ikke så erfarne lærerne. Men det blir og påpekt

av informantene at dette og sikrer ny kunnskap inn i skolen ettersom at nytilsatte lærere vil kunne bidra med kunnskap inn i et slikt samarbeid.

Lærer B3 uttrykker dette slik:

”Vi gamlingene har en del kulturer og rutiner som det nyttig for unge lærere å være med på, men jeg må få si at det er gjensidig. Fordi at unge lærere ofte har en helt annen bevissthet om pedagogisk teori. Mens vi erfarne litt eldre lærerne er blitt fanget av ”det er nå sånn vi gjør det” har vi fått en mengde flotte velutdannede og bevisste unge lærere som gjør kollegiet rikere og har sin utdanning mye mer preget av reformen.”

Når det gjelder eksterne kilder for læring og utvikling trekker informantene fram Ny GIV som et godt eksempel på kurs som har fungert godt. Ny GIV startet i 2010 for bekjempe frafallet i den videregående skolen. Stikkord var: Styrking av grunnleggende ferdigheter, mer variert undervisning, mer tilpasset undervisning og økt motivasjon. Dette var kurs som i stor utstrekning var i regi av de nasjonale sentra, Matematikksenteret og Skrivesenteret. Fellesnevner var dyktige kursholdere, metoder og tema en kunne ta rett inn i klasserommet sier lærerne.

#### **4.2.4 Eksterne kurs (på individnivå), når fungerer de godt**

Eksterne kurs på individnivå fungerer godt når det er snakk om oppdatering knytta til eksisterende fag eller nye fag. Det er en fordel å være flere enn en som deltar, for å få en faglig diskusjon etter kurset. Videre er det viktig at kurset har et dagsaktuelt tema som kan prøves ut i klasserommet umiddelbart. Informantene er også klare på at kursene må aktivisere kursdeltakerne.

#### **4.3.5 Samarbeid og utvikling på skolen, når fungerer det godt**

Skal en få til større endringer på en skole er det viktig at alle lærerne er involvert sier informantene. En slik større endring er implementeringen av *Kunnskapsløftet*. Her er det snakk om endringer som omfatter planlegging av undervisning, arbeidsmåter, vurderingsmåter, fagplaner osv. Lærerne må få tid til samarbeid. Det er ledelsens ansvar, sier informantene. En må også ha de rette fora for samarbeid, for eksempel fagseksjoner. Så må det være kultur for samarbeid på skolen. Til slutt er det viktig at den enkelte lærer har tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag. Derfor vil det også være nødvendig med kursing for å skape tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag hos den enkelte. Dette kan være kurs på individnivå, eller det kan være kollektive kurs. Det siste har flere av informantene gode erfaringer med.

### **4.3.6 Endringer i skolehverdagen som følge av kunnskapsløftet**

Informantene på skole C sier at det har skjedd tydelige endringer i klasserommet. Før *Kunnskapsløftet* var det fokus på prosjektarbeid, tverrfaglighet, arbeidsplaner, og ansvar for egen læring. Etter innføringen av *Kunnskapsløftet* har lærerne fått en mer sentral rolle. Mer strukturert klasseromsundervisning, mer lærerstyrte aktiviteter. Dette mener informanten henger sammen med et større fagfokus. De faglige kravene til elevene har blitt skjerpet. Dette trekker informantene fram som positivt. Videre har ukeplanen til elevene endret seg. Før bestod ukeplanene av lærestoff og oppgaver. Nå består ukeplanen av læremål for hvert fag i tillegg til lærestoff og oppgaver. For bedre å ivareta individuell tilpasset opplæring, er planene også delt opp i ulike nivå. Et eksempel kan være gul – blå – rød løype, som gjenspeiler lav middels og høy måloppnåelse knyttet til vurdering. Dette er positivt sier informantene, men arbeidskrevende og vanskelig å få til.

Informant B4 sier at elevens forståelse og lærerens trygghet blir utfordret av den store skriftliggjørelsen vi er blitt pålagt nå gjennom *Kunnskapsløftet*.

Han uttrykker dette slik:

”Vi blir pålagt å skrive IUP (individuell utviklingsplan) for alle elevene. Tiden vi bruker vi på disse vil spise av tiden vi har sammen med elevene. Er det ikke vel så verdifullt ansikt til ansikt med eleven. Er jeg ikke friere og ledigere og mer der i forhold til elevene enn på disse kontrollerbare tekstene som vi skriver. Sikrer vi oss at eleven faktisk forstår den mer eller mindre standardiserte skriftlige formen på IUP-ene. Slik jeg ser det er vi blitt mer opptatt av å sikre oss at foreldrene ikke kan ta oss på noe.”

Dette opplever B4 som krevende endring i skolehverdagen etter innføringen av *Kunnskapsløftet*.

## **4.4 Skolenes organisering**

### **4.4.1 Lærernes organisering på skolen (klassetrinn, lærerteam, fagseksjoner)**

Skole A har et storsteam for hvert klassetrinn. Det er ca.10 lærere på hvert storsteam og de tre storsteamene har hver sin leder, en lærer. Rundt hver klasse er det etablert et team, som består av de to kontaktlærerne for klassen. Skolen har delt skoleåret inn i fire vurderingsperioder. De har karakterer til jul og sommer. Midt i høsthalvåret og midt i vårhalvåret, skriver de en IUP (Individuell UtviklingsPlan) til elevene. Dette er en skriftlig vurdering som går heim til foreldrene i forkant av utviklingssamtalene. Skolen har årsmøte for trinnet, som er et stormøte

med elever og foreldre og lærere. Tema er blant annet elevundersøkelsen, og ulike framføringer fra elever.

Skole B organiserer seg i tre trinn, hver med egen trinnleder, en lærer som har lønnskompensasjon for dette arbeidet. Det meste av fellestid blir lagt til trinnmøtene. De har fagseksjoner med seksjonsleder på tvers av trinn grensene. Der har de møte ca. en time, to ganger hver høst og vår. Lærerne uttrykker misnøye med prioriteringen av fagseksjonene. De skulle gjerne brukt mer av fellestid der. De har og klasseteam rundt hver klasse (kontaktlærer + faglærere). Møtes ca. to ganger hver termin. Tema er da klassemiljø.

Skole C organiserer seg i tre trinn på samme måte som skole B, men trinnene blir leda av tre inspektører. De har fagseksjoner med seksjonsledere og klasseteam knyttet hver enkelt klasse. De har fellestid hver mandag og noen tirsdager. Det er utarbeidet en plan for når en har fagseksjoner, klasseteam eller trinn. De siste tre årene har skolen brukt mye tid på et utviklingsarbeid gjennom LP-modellen (Læringsmiljø og Pedagogisk analyse). Det har tatt ca. 1/3 av plantiden de siste tre årene. Informantene uttrykker misnøye med denne prioriteringen. De mener at dette har gått utover implementeringa av *Kunnskapsløftet*.

Skole D har trinnorganisering, med en lærer på trinnet som leder. Ledelsen utpeker trinnleder, og dette går på omgang blant lærerne. De har fagseksjoner med seksjonsleder, men mener fagseksjonene over tid har vært sovende. Har inntil nylig brukt lite tid på fagseksjoner. Siste året har imidlertid arbeidet på fagseksjonene har tatt seg opp.

#### **4.4.2 Viktige fora for arbeid med kunnskapsløftet på skolen**

Skole B mener ledelsens møter med kollegiet var viktige fora i arbeid med *Kunnskapsløftet*. Det var og de kommunalt styrte samlingene der en samlet flere ungdomsskoler til både ideologisk forankring og detaljer i innføring ved starten av skoleåret. Skolen har og deltatt i et forprosjekt. En treårig gjennomføring av piloter for å gjennomføre og for å få etablert et system for læringsstrategier og læringsmål og verktøy for klasserommet. Svakheten var at de lærerne som ble sendt ut på kurs, for så å komme tilbake på skolen for å bringe videre kunnskapen ble møtt med motstand.

Informant B2 uttrykker det slik

”Å drive reformarbeid i skolen er som å flytte en kirkegård, du får svært lite hjelp av de involverte.”



Likevel ser det ut som dette forprosjektet over tid beredte grunnen for implementeringen av *Kunnskapsløftet*.

Skole C mener at fagseksjonene var det viktigste fora for arbeidet med *Kunnskapsløftet*. Der var arbeidet med å utarbeide lokale læreplaner med læringsmål og vurderingskriterier sentralt.

Skole D jobbet i for det meste i samla kollegium. Det følte de var en feilprioritering.

Informant D2 uttrykker det slik:

”Fra 2006 og fram til 2010, var fagseksjonene sovende. Ressursene ble styrt til fellesarena der vi skulle lære oss å evaluere, måloppnåelse, vurderingskriterier og alt det der. Vi holdt på i feil ende.”

Men det siste året har vi jobbet i fagseksjoner minst 1,5 timer pr. uke med utarbeiding av lokale læreplaner i fagene med læringsmål og vurderingskriterier. Da vi flytta arbeidet ned på fagseksjoner gav det mer mening, og vi følte at det var nyttig sier informantene på skole D.

#### **4.4.3 Eksempel hvor det ble arbeidet konstruktivt med kunnskapsløftet**

Skole B trekker fram arbeidet med å lage lokale lærerplaner som spesielt positivt. Da jobbet lærerne i fagseksjoner. Samarbeidet mellom lærerne førte til en felles forståelse for hva som er viktig i faget og felles vurderingskriterier. Dette er noe også skole C og D støtter. Skole C sier også at forventningene fra ledelsen om et konkret produkt var med på å skape de faste rammene som gav arbeidet framdrift. Det var klare tidsfrister for arbeidet. Samtidig poengterer informantene at det var en flat struktur på fagseksjonene, men seksjonsleder hadde ansvaret for å skriftliggjøre arbeidet. Informant C4 understreker at det er viktig at ledelsen er til stede i arbeidet i den forstand at en etterspør hva som er blitt gjort, setter frister, for på den måten sikre fremdrift.

#### **4.4.4 Klare rammer kontra fleksibilitet. Rammer og regler som er viktig. Frihet og fleksibilitet som er viktig**

På skole B sier de at et eksempel på klare rammer kontra frihet, er forholdet mellom læreplanens klare målstyring og en større grad av metodefrihet. Selv om man skulle utarbeide lokale læreplaner så var det innenfor de relativt klare rammene som planene fra departementet sa. Metode derimot, står man nå friere til å til å velge selv, sier informantene.

Informant B4 uttrykker det slik:

Læreplanmålene ble på en måte strammet inn. En skulle tenke lokale læreplaner, men innenfor de klare rammene som planene fra departementet sa. Samtidig ble det åpnet for en metodefrihet som jeg tror mange opplevde som, ”endelig”. Fordi mange oppfattet forrige læreplan som, tenk prosjekt –prosjekt – prosjekt. Nå er det mer åpnet for jobbe med de ulike emnene med min egen metode.

Et annet eksempel på skole B er at de som lærere er blitt pålagt å skrive IUP til elevene, som jeg har nevnt tidligere. Denne skal alle lærerne skrive til sine elever. Dette er et pålegg fra ledelsen på skolen, og noe som lærerne er lydig overfor. Informantene mener at dette neppe hadde latt seg gjennomføre om det ikke var styrt fra ledelsen, og at det var satt klare rammer for arbeidet.

På skole C ser de behovet for en sterk ledelse, nettopp fordi en del av kollegiet ikke deltar på lik linje med de andre i arbeidet med implementering av læreplanen. Samarbeidet på seksjonen er tidvis preget av en del lærere som melder seg ut. De tror at noe av forklaringen kan være at der henger igjen subkulturer på skolen fra en tid da lærerne i større grad var individualister. For at slike subkulturer ikke skal få utvikle seg, er det viktig at ledelsen er tydelig tilstede i implementeringsarbeidet.

#### **4.4.5 Viktige forutsetninger for at utfordringer blir møtt konstruktivt av de ansatte**

Med *Kunnskapsløftet* kom der skjerp på krav til dokumentasjon, mer skriftliggjøring, mer komplekse ukeplaner. Digitale verktøy ble viktigere for skolene. Digitale læringsplattformer som it's learning og Fronter er tatt i bruk. Det har vært en krevende tid for skolene for å få disse digitale systema opp og gå. Informanten trekker fram at dette er viktige rammefaktorer som må på plass og fungere, for at en skal unngå misnøye fra lærerne.

Tid er en annen rammefaktor som går igjen blant informantene. Dette gjelder både inn mot implementeringen av *Kunnskapsløftet*, men også tid nok til å følge opp de gode intensjonene i planen. Skole D forteller med entusiasme om forskerspiren i naturfag. En veldig god tanke, som virkelig kan få fart på naturfaget. Men så opplever de at det ikke er satt av nok timer. En viktig del av naturfaget er å gjøre forsøk. På laboratoriet kan en ikke være mer enn 15 elever. Dette krever deling av klasser som er store. Skal en få til dette løftet for naturfaget, som det er lagt opp til planen, så må det følge med tid.

Informantene er også nokså samstemte i at den til dels dårlige kommuneøkonomien har gjort at det ikke har vært tilstrekkelig med etterutdanning. Knappe ressurser fører til lite kursing,

for eksempel knyttet opp mot valgfag, som til dels er nye fag for mange, og derfor ganske ukjent terreng.

Skole C trekker fram behovet for tydelig ledelse. De mener at erfaring viser at det på noen skoler er der motstand mot endring. De omtaler det som subkulturer som motarbeider implementeringsarbeid og uttrykker en generell skepsis til alt nytt. Uten en fast styring fra ledelsen ved skolen ville arbeidet med *Kunnskapsløftet* blitt motarbeidet. Vi ville ikke greidd å få til det samme gjennom å bli enig. Subkulturen ville ha trenert det hele. Samtidig ville kanskje det gode eksemplet og gode forbilder, der de som trener faktisk ser nytteverdien av endring, også være en vei å gå. Dette er få det gjelder, men de er sterke og kan ødelegge mye sier de på skole C. På skolen har de derfor inspektører som trinnledere. Dette har ført til god struktur og framdrift i arbeidet. Inspektørene på skole C har og undervisning noe som informantene fremhever som en suksessfaktor.

B4 mener også at en tydelig ledelse er viktig i implementeringen. En reell lærermedvirkning i utformingen lokalt er også viktig. Ut i fra det B4 har erfart, har *Kunnskapsløftet* blitt mer positivt mottatt enn den forrige planen (L-97). Dette tror han henger sammen med hovedintensjonen i planen, at det handler om å kunne. Kunnskapsbegrepet konkretisert i *ferdigheter – forståelse – anvendelse*.

#### **4.5 Oppsummering empiri**

##### **Kunnskapsstatus Kunnskapsløftet**

I kapittel 2 refererte jeg til hva Kunnskapsdepartementet mener er de viktigste endringen i skolen, som følge av *Kunnskapsløftet*. Datamaterialet mitt viser at informantene har en god forståelse for hva som er viktige endringer som følge av *Kunnskapsløftet*. De har i stor grad tatt fatt i den nye læreplanen og satt seg inn i hva som er nytt. Skolene er også nokså samstemte i hva som er viktige endringer. *Kunnskapsløftet* har lagt hovedvekta på innhold og nye læreplaner. Utfordringa er først og fremst å øke læreplanforståing, samt arbeidet med elevvurdering. Gjennom intervjuene har informantene mine dratt fram hvordan arbeidet med å lage lokale læreplaner har økt deres forståelse og etablert et eierforhold til læreplanen. Arbeidet med elevvurdering, slik informantene beskriver det, bærer preg av en endring fra mye sluttvurdering til mer underveisvurdering/vurdering for læring. ”Gjennom innføringen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet fra 2004 og *Kunnskapsløftet* i 2006 har man sett en

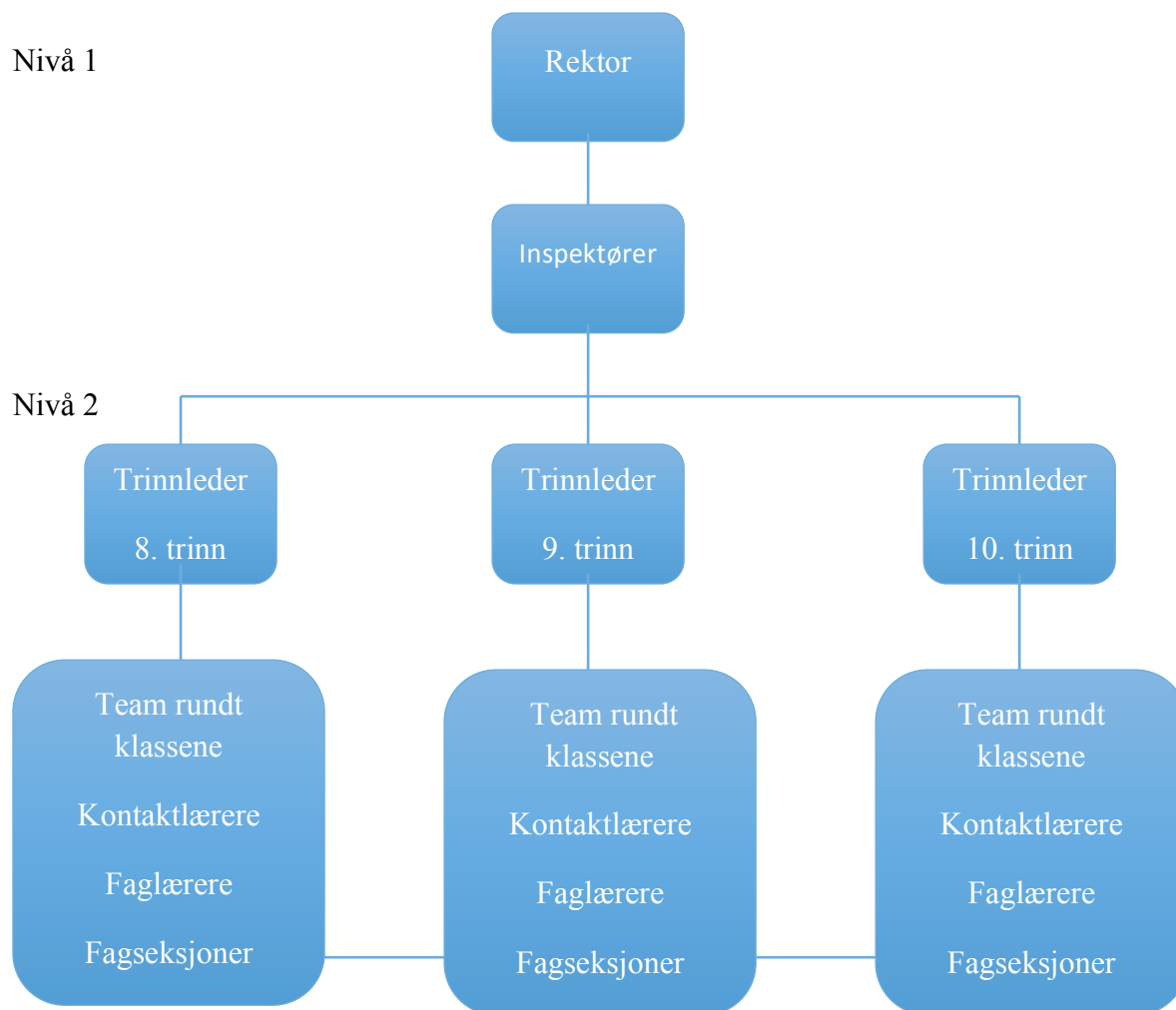
*dreining fra en mer innholdsorientert læreplan (som typisk kjennetegner L97) til en læreplan med kompetansemål for hvert fag hvor lærerne i utgangspunktet blir gitt frihet til å velge innhold og hvordan målene skal nås. Lærerne har opp gjennom historien hatt relativ stor frihet til dette, men det nye i Kunnskapsløftet er at lærerne med denne friheten, også blir gitt et mer eksplisitt ansvar for at målene blir nådd”* (Mausethhagen 2015:24). Dette stemmer godt med hvordan mine informanter beskriver sitt møte med *Kunnskapsløftet*. Spesielt arbeidet med å utarbeide lokale læreplaner for hvert fag med læringsmål og vurderingskriterier har vært et sentralt punkt i implementeringen av *Kunnskapsløftet* ifølge mine informanter. Den generelle delen av lærerplanen sier informantene lite om. Dette kan nok være fordi at den i liten grad har blitt endret som følge av *Kunnskapsløftet*.

### **Kompetanseutvikling i personalet**

Kompetanseutvikling på de fire skolene har foregått på ulike arenaer og på ulike nivå. Felles for alle skolene er samlinger på kommunalt nivå. Ofte med eksterne kursholdere, men også med lokale/interne kursholdere. Internt på skolen har det og vært jobbet kollektivt med *Kunnskapsløftet*. Rektor har informert og lærerne har fått arbeidsoppgaver knyttet til det. Videre har hefter blitt delt ut på skolene og lærerne fått i oppgave å lese og sette seg inn i *Kunnskapsløftet* individuelt. Noen lærere har vært på individuelle kurs, men dette har da ofte vært knyttet til faglig oppdatering. I den settingen mener informantene slike individuelle kurs kan fungere. Det viktigste arbeidet har foregått lokalt i fagseksjoner på skolene. Lærerne har sammen utarbeidet lokale læreplaner med læringsmål og vurderingskriterier. Dette arbeidet fremhever informantene som svært nyttig og lærerikt. Det har ført til nye samarbeidsstrukturer og arbeidsvaner som ikke tidligere var vanlig på skolene. For en av skolene har der vært etablert fagteam på kommunalt nivå, sammen med andre ungdomsskoler i kommunen.

### **Skolenes organisering**

Den formelle strukturen på skolene framstår som ganske lik. Den kan i hovedsak deles inn i tre nivå. På det øverste nivået finner vi rektor og inspektører som utgjør ledelsen på skolene. Under på nivå 2 finner vi trinnledere. Der er det noe forskjell på skolene. For flere av skolene er trinnledere lærere med administrativ ressurs. For en av skolene er trinnleder inspektører. Nederst på nivå 3 finner vi kontaktlærere og faglærere som er den gruppen som er nærmest elevene. Der finner vi og fagseksjonene med fagseksjonsledere. Fagseksjonene opererer som regel på tvers av trinnene. Under har jeg laget et kart som beskriver nivåene i skolenes organisasjon. Jeg har utelatt administrative støttefunksjoner og assistenter.



Nivå 3

**Figur 5:** Organisasjonskart

Skolene var litt delt i hva som var viktige fora for arbeidet med *Kunnskapsløftet*. Skole B trekker frem arbeidet i samla kollegium med ledelsen på skolen som viktig og nyttig, mens skole D sier at tilsvarende arbeid på deres skole var lite nyttig. Det som synes være felles for alle fire skolene, var at arbeidet som var gjort i fagseksjoner gav stor nytteverdi.

Skolene sier at samarbeidet på fagseksjoner med en flat struktur og stor fleksibilitet var viktig. Lærerne var gjensidig avhengig av hverandre og samarbeidet fungerte svært godt. De påpeker likevel betydningen av en tydelig ledelse og forventninger om levering av et resultat. Enkle ting som tidsfrister, og at ledelsen etterspør er viktig sier de. For å unngå unødig motstand fra de ansatte i implementeringsarbeidet er det viktig at rammefaktorer som digitale læringsplattformer, tid til å gjøre implementeringsarbeidet og økonomi til kursing av ansatte er på plass, sier informantene.

## Kapittel 5 Når empiri møter teori – drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte resultatene i undersøkelsen min i forhold til teorigrunnlaget og annen relevant forskning. Strukturen i kapittelet vil følge strukturen i kapittel 4.

Grunnlaget for min empiri er min problemstilling:

*Hvordan opplever ungdomsskolelærere arbeidet med å implementere skolereformen Kunnskapsløftet?*

Jeg har brukt disse forskningsspørsmålene:

- *Hva ser lærerne som vesentlige nye elementer ved innføringen av kunnskapsløftet?*
- *Hva kjennetegner implementeringsarbeidet når lærerne erfarer at dette går godt?*
- *Hva kjennetegner implementeringsarbeidet når lærerne erfarer at dette ikke fungerer?*

### 5.1 Kunnskapsstatus Kunnskapsløftet

#### 5.1.1 Lokale læreplaner

Kunnskapsløftet er en lærerplan som ikke har kompetansemål for eleven på detaljnivå. For ungdomsskolen har læreplanen kompetansemål for 10. – årstrinn. Kompetansemålene er generelle og må brytes ned i lokale læreplaner. Dette er et arbeid som har foregått på skolene lokalt blandt lærerne. *Kunnskapsløftet* fremhever de kommunale (grunnskole) og fylkeskommunale (videregående opplæring) skoleeiers ansvar og oppgaver (Engelsen 2008). Det betyr at skoleeier skal lage mer konkrete lokale rammer til utarbeide lokale fagplaner. Disse lokale fagplanene skal deretter bearbeides videre av skoleledere og lærere på den enkelte skole. Både konkrete innholdsvalg og valg av arbeidsmåter blir overlatt til profesjonen. Lærerne uttrykker, slik jeg forstår det, at de har fått et eierforhold til disse lokale planene fordi de selv har vært med å utarbeide dem og forankret dem lokalt. Dette mener de er en styrke. De uttrykker videre at samarbeidet på fagseksjonene har vært nyttig og gitt positive ringvirkninger.

Samtidig sier de at det har vært arbeidskrevende. Mye av fellestiden har gått med. Det var et arbeid som måtte prioriteres og lærerne uttrykte at det kunne gå på bekostning av andre viktige oppgaver. Det har også vært et vanskelig arbeid som lærerne ikke alltid har følt de har vært kvalifisert til. De har savnet opplæring. De lokale planene har heller ikke alltid blitt som en ønsket. Dette har ført til at de ikke har blitt tatt i bruk sier informantene. Berit Ulstrup sier i

rapporten ”*Kunnskapsløftet : sentrale styringssignaler og lokale strategidokument*”, den viktigste innvendingen mot styringsdokumentene er likevel at det ikke blir gitt noen form for faglig veiledning i hvordan kompetansemålene kan operasjonaliseres og brukes som grunnlag for valg av undervisningsstoff og metoder. Slik jeg forstår informantene så er de etter hvert likevel positive til arbeidet med lokale læreplaner.

### **5.1.2 Læringsmål og kriteriegrunnlag**

En viktig endring som kom med *Kunnskapsløftet* er de nye fagplanene med tydelige mål for elevenes og lærlingenes kompetanse (Utdanningsdirektoratet 2006). Dette trekker og informantene fram som en viktig endring som de har arbeidet mye med. Læringsmål og vurderingskriterier står sentralt i undervisningen og er blitt mye mer systematisert nå med *Kunnskapsløftet*. Thomas Nordal viser til at det er godt dokumentert at noen tilnærminger og strategier i undervisningen gir bedre læringsresultat enn andre (Nordahl 2015). Dette kommer klart til uttrykk i John Hatties studie ”Visible Learning” (Hattie 2014). John Hattie påpeker viktigheten av tydelige læringsmål og vurderingskriterier. Elevene må vite hva de skal lære og hva og hvordan de blir vurdert.

Når lærerne skal sette i gang med å lage en arbeidsoppgave til elevene så står arbeidet med læringsmål og vurderingskriterier sentralt. Det blir utarbeidet kriterier for hva som er lav, middels og høy måloppnåelse. For mange lærere har dette blitt et omfattende arbeid som har ført til et stort antall vurderingsskjema. Slik jeg forstår informantene, så har disse vurderingsskjemaene ofte blitt presentert for elevene skriftlig. Tilbakemeldingene blir ikke alltid lest, og fører ikke til endring hos eleven. Skriftlig tilbakemelding har liten effekt på læring. Derimot har muntlig tilbakemelding stor effekt (Hattie 2014).

Når en på forhånd legger så mye struktur i undervisning kan det også utfordre lærernes metodefrihet og autonomi. Mindre spontanitet og mindre bruk av handlingsrommet som oppstår i undervisningssituasjonen. Dette vil kunne gjør lærere mer like. Tomas Nordahl mener at det ikke bør være slik lenger at lærere selv kan velge metode ut ifra hva de har tro på. Lærerne bør ikke ha full metodefrihet, forstått som full frihet til å velge etter eget hode. Han innfører begrepet metodeansvar som er mer presist og i tråd med intensjonen. Evidensbasert forskning som i dag eksisterer i stort mon, bør gi føringer på hvordan læreren skal undervise (Nordahl 2015).

Slik jeg oppfatter informantene ser de det positive i utarbeiding av læringsmål og vurderingskriterier. Men de påpeker at det er viktig at dette ikke fører til et skjemavelde som

ikke kommer elevene til nytte. Formidlingen av læringsmål og vurderingskriterier må skje i et samspill mellom lærer og elev.

### **5.1.3 Kompetansemål – bevisstgjøring - resultatstyring**

Informantene trekker frem innføringen av kompetansemål som viktig. Det har ført til en bevisstgjøring både blant lærere og elever. Dette har, slik jeg har forstått informantene, satt et tydeligere fokus på lærestoffet. I en tid med både nasjonale prøver og internasjonale tester som PISA og TIMSS, har det vokse fram et behov for å kunne måle og gjøre bruk av læringsresultat. Kompetansemål som er tydelige, og sier hva eleven skal kunne, vil gjøre det lettere måle læringsresultat.

For lærerne bringer dette fram et dilemma. De er enig i at kompetansemålene er bevisstgjørende for elevene, men stiller spørsmålsteget om de alltid er tydelig nok. De bearbeides lokalt slik at de skal være forståelig for elevene. Dette kan føre til forskjeller mellom skolene mener lærerne. Videre er arbeidet veldig sentrert mot de ulike fagplanene og kompetansemålene der. Det kan stilles spørsmål om kompetansemålene tar opp i seg formålsparagrafen og mål knyttet til dannelse.

Slik jeg forstår informantene er de altså positive til innføringen av kompetansemål. Men de presiserer at arbeidet med å bryte de ned og gjøre kompetansemålene kjent for elevene er viktig. Arbeidet med formålsparagrafen og mål knyttet til dannelse, må ikke komme i skyggen av de faglige målene. Noen av informantene er og skeptisk til det de kaller resultatstyring av norsk skole. Ikke alt som kan telles teller, og ikke alt som teller kan telles ifølge Einstein!

### **5.1.4 Organisering – arbeidsplaner - ukeplaner**

Med kunnskapsløftet kom også behovet for økt tid til planarbeid. Lærerne skulle utarbeide lokale fagplaner med kompetansemål og vurderingskriterier. Dette arbeidet var ikke gjort ferdig en gang for alle. Det er stadig behov for redigering. Skolene har løst dette ulikt. Men felles for skolene er behovet for mer planleggingstid. En av skolene har delt skoledagen inn i fire 70 minutters økter. Elevene får da 10 minutter for mye undervisning hver dag. Skoleåret er delt inn i 6 – ukers perioder. Denne organiseringen utøser en elevfri dag hver 6. uke. Lærerne bruker denne dagen til å planlegge neste 6. ukers periode, for eksempel felles elevarbeid som skal være i perioden, og da utarbeide vurderingskriterier eller ukeplaner med læringsmål og differensiering. Slik informantene uttrykker det er dette en arbeidsmåte som skaper et profesjonelt læringsfellesskap. Arbeidet er preget av samarbeid og gjensidige bidrag fra den enkelte. Lærere er organisert i et meningsfylt samarbeidende team som arbeider for å



realisere felles mål i skolen. Slike samarbeidende lærerteam har vært en grunnleggende betingelse i utviklingsarbeid i skoler med en god resultatutvikling (Fullan 2007; Levin 2008)

Elevene sin skoledag endrer seg som en konsekvens av en slik organisering. 70 minutters økter er krevende. Mange elever har problem med å holde faglig fokus i 70 minutter. Øktene må legges opp med skifte av aktiviteter som igjen setter nye krav til læreren. Et annet problem som dukker opp i følge informantene er at det stadig kommer inn aktiviteter som endrer skoledagen. Det vil si at fagene blir mer sårbare på grunn av at de ligger så konsentrert. Mange timer kan bli borte i enkeltfag. Lærerens autonomi blir utfordret. Læreren blir bundet av planer som teamet/trinnet legger. Dagsaktuelle temaer som kan være spennende og motiverende for elevene er ikke like lett å få plass til i undervisningen. Lærere er forskjellige, og en lærer spiller gjerne på sine styrker. Det er gjerne ikke like lett i et system der en i større grad skal være like.

Slik jeg forstår informantene er de positive til den nye organiseringen økte samarbeidet i skolen. Informantene kaller det ikke et profesjonelt læringsfellesskap, men de ser fordelene det medfører. Samtidig er de bevisst de utfordringer det medfører.

### **5.1.5 Nyutdannede lærere på små skoler**

Når jeg valgte informanter valgte jeg store ungdomskoler med fagseksjoner og team/trinn. Jeg har derfor ikke sett på de utfordringer som møter lærere på mindre skoler som en konsekvens av implementeringen av Kunnskapsløftet. Når jeg likevel tar med dette punktet her er det fordi det ble tatt fram av informantene. De har små skoler rundt seg i kommunene, og det rekrutteres lærere til deres skoler fra småskolene. Det informantene trekker fram som en stor utfordring er det manglende fagfellesskapet på de små skolene. Dette blir spesielt synlig med *Kunnskapsløftet* der en skal utarbeidet fagplaner lokalt. Så kan en gjerne si at slike planer kan en få fra større skoler, men som nevnt over så er der behov for å redigere planene jevnlig. Dette vil være en stor og krevende jobb for et lite fagmiljø.

Slik jeg forstår informantene mener de det vanskeligere nå enn før å jobbe på mindre skoler med små fagfellesskap. Sett i lys av det informantene mente om profesjonelle læringsfellesskap er dette ikke spesielt overaskende. Men ser vi det opp mot hva de mente om lærerens autonomi og fordelene med å kunne styre ting selv, virker det som informantene mener at et profesjonelt læringsfellesskap er viktigst.

### **5.1.6 Teoretisering – målstyring/resultatstyring**

Med Kunnskapsløftet ble 2. fremmedspråk mer forpliktende. Det ble innført karakter i faget, som dermed også ble et eksamensfag, og faget teller ved opptak til videregående skole. I en tid da samfunnet blir mer internasjonalisert og vi reiser mer enn før, er språk viktigere enn noen gang. Det er viktig for Norge å følge opp den internasjonale utviklingen som viser at gode språkkunnskaper er en forutsetning for å opprettholde gode markeds- og forretningsforbindelser i det internasjonale markedet (Nilssen 2006).

Innføringen av et 2. fremmedspråk ser informantene som enda mer teori i en allerede teoritung norsk skole. Elever som sliter i språkfag vil få en enda mer krevende skoledag. Dette vil gå ut over motivasjonen generelt og dermed også andre skolefag. Informantene mener dette er resultat av den tydelige målstyringen en nå ser av norsk skole. Her er det behovet for økt språkkunnskap i næringslivet som er målet. Et annet eksempel på målstyring inn mot internasjonale strømninger finner en gjennom TIMSS og PISA. Noen av informantene mener at behovet for å gjøre godt i disse testene styrer norsk skole for mye.

Et økende fokus på mål og resultatstyring vil bety et økende fokus på nytteperspektivet ved utdanningen. Dette kan for lærerne stå i motsetning til det allmenndannende perspektivet ved utdanningen. Mens det første formålet er å forberede elevene til videre utdanning og arbeidsliv fokusere det andre formålet på livsmestring, stille kritiske spørsmål og delta aktivt i samfunnslivet (Mausethhagen 2015).

### **5.1.7 Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring er et gjennomgående tema i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Denne stortingsmeldingen kom i forkant av Kunnskapsløftet. Det slås fast med referanse til evalueringen av Reform 97, at skolen ikke har lykket med å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev (Utdanning og forskningsdepartementet 2004). Som et resultat av dette kom en fram til at tilpasset opplæring må styrkes for å bedre elevenes faglige resultater. Dette kommer tydelig fram i Læringsplakaten i Kunnskapsløftet. ”Skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter” (læringsplakaten Kunnskapsløftet). Informantene sier de gjennom differensiering på ukeplanene eksempelvis gul, blå og rød løype prøver å ivareta tilpasset opplæring. Dette henger også sammen med utarbeiding av mål og vurderingskriterier der lærerne skisserer hva som kjennetegner høy, middels og lav måloppnåing. Informantene trekker fram at et viktig arbeid er å formidle dette til elevene slik at de ser sitt nivå, og forstår hva som skal til for å heve seg.

Slik jeg forstår informantene er arbeidet med å tilpasse og differensiere opplæringa omfattende og arbeidskrevende. Likevel sier de at det arbeidet er de godt i gang med. Det som er kritisk er formidlingen til elevene. For ofte blir det bare formidlet skriftlig. Dette er ikke tilstrekkelig. Individuelle samtaler er helt avgjørende mener informantene.

### **5.1.8 Grunnleggende ferdigheter**

Sentralt i Kunnskapsløftet er styrking av grunnleggende ferdigheter. Informantene sier at deler av de grunnleggende ferdighetene har de jobbet med tidligere. De trekker frem spesielt det å kunne uttrykke seg muntlig. Arbeidet med de andre grunnleggende ferdighetene har fått mer fokus etter implementeringen av Kunnskapsløftet. Slik jeg forstår informantene er arbeidet med de grunnleggende ferdighetene litt tilfeldig og ikke preget av systematikk. Det har også hersket usikkerhet omkring begrepet *grunnleggende ferdigheter*. For mange har grunnleggende ferdigheter blitt knyttet til basisferdigheter. Fra høsten 2013 gjelder reviderte planer i en rekke fag der kompetansemålene er endret for å tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene i fagene. På den måten kan en legge til rette for mer systematisk arbeid med utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter. Gjennom ungdomstrinnsatsninga *Ungdomstrinn i utvikling* har det også blitt satt fokus på grunnleggende ferdigheter.

Når en i ser at Utdanningsdirektoratet i ettertid finner det nødvendig å revidere fagplaner for å tydeliggjøre grunnleggende ferdigheter i fagene så kan det forklare usikkerheten som mine informanter viser til.

### **5.1.9 Hvordan har lærerne skaffet seg oversikt over reformen**

For å skaffe seg oversikt over reformen har lærerne jobbet på ulike nivå og i ulike fora. Jeg vil prøve å sette dette arbeidet inn i Goodlad's læreplannivå. De blir ofte anvendt for å forklare den norske læreplanvirkeligheten (Engelsen 2008). De beskriver den lange veien fra ideene som blir nedfelt i et læreplandokument, til den læring og sosialiseringen som faktisk finner sted hos elevene. Jeg vil ta utgangspunkt Engelsens modell om læreplanens to brukersider (Figur 2) som jeg har beskrevet i kapittel 2, og plassere informantene mine sine beskrivelser av arbeidet med implementeringen av *Kunnskapsløftet* inn i den.

Sendersiden	Goodlads beskrivelser av nivåene	Storting og departement
Ideologisk læreplan	Her tenker vi på de mange ideene som blir fremmet blant annet i debatt om skole, utdanning, undervisning og fag	Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) <i>Kultur for læring</i>
Formell læreplan	Dette er selve det læreplandokumentet som utgjør en ramme for skoleeier, skolens og lærerens virksomhet.	<i>Kunnskapsløftet</i> (2006)
Mottakersiden		Informantenes arbeid
Mottaker 1	Lokal skoleeier, lager med utgangspunkt i sentral gitt læreplan, lokale strategidokument/fagplaner	Her vil jeg plassere det arbeidet som har foregått kollektivt i kommunene, også arbeid på fagseksjoner på kommunenivå
Mottaker 2	Lokale skoler/lærere mottar en sentralt gitt læreplan, samt lokale strategidokument/fagplaner	Her vil jeg plasser arbeidet som har forgått kollektivt på hver skole.
Oppfattet læreplan	Når lærere (og andre) leser læreplandokumentet, tolker de råd og retningslinjer i planen. Det er denne tolkningen som blir utgangspunktet for deres planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen.	Her vil jeg plassere arbeidet som har forgått på fagseksjoner på den enkelt skole.
Realisert læreplan	Med dette tenker vi på den undervisningen som faktisk blir gjennomført innenfor læreplanens og de lokale strategidokumentenes/fagplanenes rammer – slik de blir oppfattet av læreren	Den enkelte lærers arbeid med å lage planer, for eksempel ukeplaner med utgangspunkt i arbeidet som er gjort på fagseksjoner.
Erfart lærerplan	Først og fremst tenker vi her på elevenes erfaring med og opplevelser av undervisningen – deres læring og sosialisering.	Hva som kommer ut i klasserommet. Endringer elevene erfarer som følge av kunnskapsløftet.

**Tabell 3:** Arbeidet med Kunnskapsløftet sett i forhold til Goodlads læreplannivå

På *sendersiden* beskriver er Goodlads beskrivelser dekkende for arbeidet med Kunnskapsløftet. Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring* kom med tanker og ideer som gjennom debatter og forlik på stortinget dannet grunnlaget for Kunnskapsløftet. Etter at

*Kunnskapsløftet* ble vedtatt på stortinget gikk den videre til *mottakersiden*. Det er denne siden jeg har fått beskrevet av informantene gjennom en ungdomsskolelærers observasjoner. En av skolene har arbeidet på *mottaker 1 nivå*. Da tenker jeg på fagseksjoner på kommunenivå. Det betyr ikke at det ikke har vært gjort et arbeid ellers på kommunenivå, bare at mine informanter ikke har deltatt i dette arbeidet. De har bare fått informasjon på møter på kommunenivå. *Mottaker nivå 2* er arbeid som har foregått på skolene. Det vil si fellesmøter ledet av rektor/inspektører, og sjølstudium av læreplandokumentet. Jeg velger å legge arbeidet med lokale læreplaner ned på *oppfattet læreplan*. Dette fordi at det er rom for tolkninger og at det er et dokument som skal utarbeides lokalt. Dette læreplandokumentet er slik jeg oppfatter informantene i sin helhet produsert av lærere og ikke av skoleledere eller ledere i undervisningssektoren på kommunalt nivå. *Erfart læreplan* er det som kommer ut i klasserommet til elevene i form av undervisning men også ukeplaner med differensierte læringsmål. Vurderingskriterier med høy middels og lav måloppnåing på elevarbeid osv. Det er ført og fremst på *oppfattet læreplan* og *erfart læreplan* at det er endringer i forhold til tidligere læreplaner. Da tenker jeg på at *Kunnskapsløftet* ikke gir detaljerte fagplaner som kunne formidles til lærerne. I stedet måtte lærerne selv utarbeide disse fagplanene.

## **5.2 Kompetanseutvikling i personalet**

Jeg vil her prøve å få fram informantene syn på de ulike kompetanseutviklingstiltakene som er gjort på skolene. I kapittel 5.1.9 sorterte jeg de ulike fora som informantene har tatt fram som grunnlag for implementeringsarbeidet av *Kunnskapsløftet*. Læreren er en nøkkelfaktor i endringen av klasserommet (Cuban 1993). Cuban mener det er fire faktorer som er viktige for å få til endringer i klasserommet.

1. *Lærerne må være engasjerte og involverte i å endre gammel praksis.*
2. *De må ha kunnskap om hva endringene dreier seg om.*
3. *De må kunne endre pedagogisk grunnsyn.*
4. *De må kunne utvikle nye undervisningsferdigheter.*

(Cuban 1993:274)

Cuban setter videre opp fire viktige faser i implementeringen av en utdanningsreform.

1. *Behovet for å reformere utdanning oppstår gjerne utenfor skolen.*
2. *Behovet for reformer i utdanningen blir formulert i politiske termer (og politiske dokumenter) som uttrykker en akseptabel definisjon av hvor utdanningsproblemet ligger og hvordan det kan løses av skoler og lærere.*
3. *Reformdokumentene blir akseptert og adoptert på ulike utdanningsnivåer.*
4. *Reformen blir tilpasset til og operasjonalisert hos den enkelte lærer i det enkelte klasserom.*

(Cuban, 1993:224)

Av disse fire punktene er det punkt 3 og 4 som er aktuelle i forhold til mine data.

For de fire skolene var det samling på kommunalt nivå som var første steg i implementeringsarbeidet. Dette arbeidet var preget av felles info fra kommunale ledere (utdanningssektoren) og i noen tilfeller forelesere fra utdanningsdepartementet. Dette må se som et ledd i å få *reformdokumentene akseptert og adoptert på ulike utdanningsnivåer*. Altså fase tre i Cubans faser i implementeringsarbeidet. Lærerne er delte i hvor vellykket dette var. For flere av skolene mener informantene det var lite effektivt. Cuban hevder *de må ha kunnskap om hva endringene dreier seg om*. Det bestrider ikke informantene, men de hevder at det var vanskelig å bli engasjert av til dels kjedelige presentasjoner i store fora. Det kan virke som om 1. punkt i Cubans viktige faktorer for å få til endringer i klasserommet ikke var tilstrekkelig tilstede.

Neste steg i arbeidet med implementeringen av *Kunnskapsløftet* var arbeid kollektivt på skolene. I disse fora var det som oftest rektor eller inspektører som ledet arbeidet. Dette arbeidet var preget av informasjon men også arbeidsoppgaver og individuelt arbeid som å lese gjennom og sette seg inn i *Kunnskapsløftets* føringer. Dette er også et arbeid som ligger under Cubans fase tre i implementeringsarbeidet. Informantene er mer positive til dette arbeidet. De ser behovet for å få informasjon og nødvendigheten av å få en felles forståelse av helheten i *Kunnskapsløftet*. Her ble også lærerne mer involvert gjennom felles og individuelle arbeidsoppgaver. I tillegg til de to første punktene i Cubans liste over endringsfaktorer kan det se ut som også det tredje punktet ble gjort aktivt, *lærerne må kunne endre pedagogisk grunnsyn*.

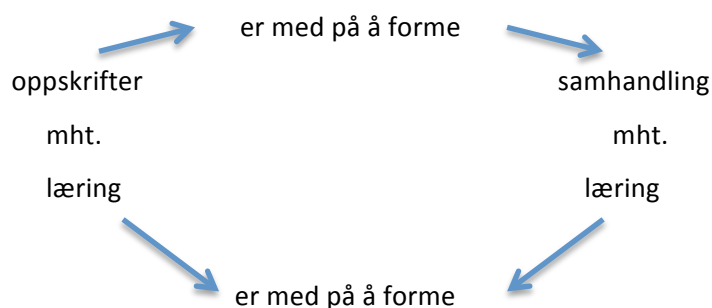
Det tredje steget i implementeringsarbeidet ifølge mine informanter var arbeidet i fagseksjoner. Her er informantene samstemte. Dette arbeidet var vært nyttig og lærerikt. De trekker frem samarbeidsstrukturer og arbeidsvaner som ikke tidligere var vanlig på skolene. De fikk et eierforhold til fagplanene. Dette er et arbeid i fase fire, *reformen blir tilpasset til og operasjonalisert hos den enkelte lærer i det enkelte klasserom*, men med en vesentlig forskjell fra tidligere læreplanreformer. Her skjedde dette arbeidet i et fagfellesskap, og en større del av læreplanarbeidet blir foretatt lokalt i fagseksjoner. Alle de tre første faktorene som Cuban mener er viktige for å få til endring er tilstede.

Slik jeg forstår informantene mine så har det tredje steget og måten det ble løst på, vært en viktig faktor for implementeringsarbeidet på skolene. Det at lærerne har vært så involvert i læreplanarbeidet, utarbeidet og dermed fått et eierforhold til fagplanene, mener informantene har vært avgjørende for å få til endring i klasserommet som følge av Kunnskapsløftet.

Et kompetansetiltak som informantene mine har litt blandede erfaring med er individuelle kurs. Det de synes å kunne være enige om er at slike kurs kan fungere som faglig oppdatering knyttet til eksisterende fag eller nye fag. Dette er noe som Cuban påpeker i fjerde punkt, *lærerne må kunne utvikle nye undervisningsferdigheter*.

### **5.3 Skolenes organisering**

For at en skal få til den endringen i skolen som Kunnskapsløftet beskriver så må en forutsette at skolene er lærende organisasjoner. Jakobsen og Thorsvik viser til Etzoni som definerer en organisasjon som ”et sosialt system som er bevist konstruert for å realisere bestemte mål” (Jakobsen et al 2002:12). En kan da trekke den slutningen at en organisasjon er ikke en fysisk størrelse, men eksisterer i kraft av de menneskene som arbeider i den. I kapittel 2.3.1 presenterte jeg Peter Senge sine fem disipliner. Jeg vil prøve å se om den formelle strukturen og måten de fire skolene har organisert arbeidet med *Kunnskapsløftet* kan forstås med Peter Senges fem disipliner. Lærende organisasjoner kjennetegnes av et mangfold av læringsforhold (Wadel 2002).



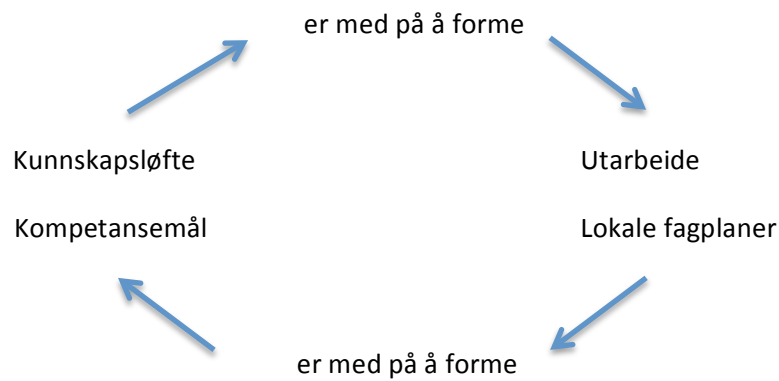
**Figur 6:** Forbindelse mellom oppskrifter mht. læring og samhandling mht. læring (Wadel 2002)

”I lærende organisasjoner vil det eksisterer en nær forbindelse mellom slike oppskrifter for læring og den samhandling som utvikles med hensyn til læring.” (Wadel 2002). Jeg vil prøve og se om jeg kan finne slike læringsforhold skolene.

Skolene sin formelle struktur er lagt på tre nivåer som jeg presenterte i kapittel 4.5. Nivå 1 rektor og inspektør. Nivå 2 trinnledere. Og nivå 3 kontaktlærere og faglærere. På nivå 3 finner vi fagseksjoner, trinnteam og klasseteam. Jeg velger her å se bort fra det arbeidet som var gjort på kommunalt nivå i steg 1 i implementeringen av Kunnskapsløftet. På skolene startet arbeidet i plenum med informasjon. Formålet med dette arbeidet var å rede grunnen samt skape en felles forståelse for hva Kunnskapsløftet var. Ser vi på Senge sine fem disipliner er det særlig nr. 2 og 3 som er viktige i dette arbeidet. Skal en lykkes med arbeidet så må lærerne endre de mentale modellene og skape felles visjoner – felles mål, verdier og mål for framtiden. Informantene er, slik jeg ser det, litt delte i vurderingen av i hvor stor grad dette faktisk skjedde. Skole B var klar på at dette hadde vært et nyttig arbeid, og at det hadde redet grunnen for videre arbeid. Skole D mente at det ikke var så nyttig selv om de hadde brukt mye tid til plenumssamlinger. Det som kan være nærliggende å tro, var at de på skole D i liten grad jobbet i fagseksjoner. Dermed var ikke grunnlaget for disiplin nr. 1 og 4 tilstede og arbeidet stoppet litt opp. De andre skolene jobbet videre i fagseksjoner. Informantene er enige i at dette var et arbeid de følte de lyktes godt med. De trekker fram det gode samarbeidet, eierforholdet til planene som ble utarbeidet. Dette er beskrivelser som er sammenfallende med Senge sin 1. og 4. Disiplin: Personlig mestring, utvikle kunnskap og ferdigheter som gir følelsen av personlig vekst. Gruppelæring, tenke og lære i fellesskap.



Slik jeg ser det er også Wadel sin sirkel med *oppskrift mht. læring* og *samhandling mht. læring* tilstede i fagseksjonene.



**Figur 7:** Forbindelse mellom Kunnskapsløftets kompetansemål og lokale fagplaner

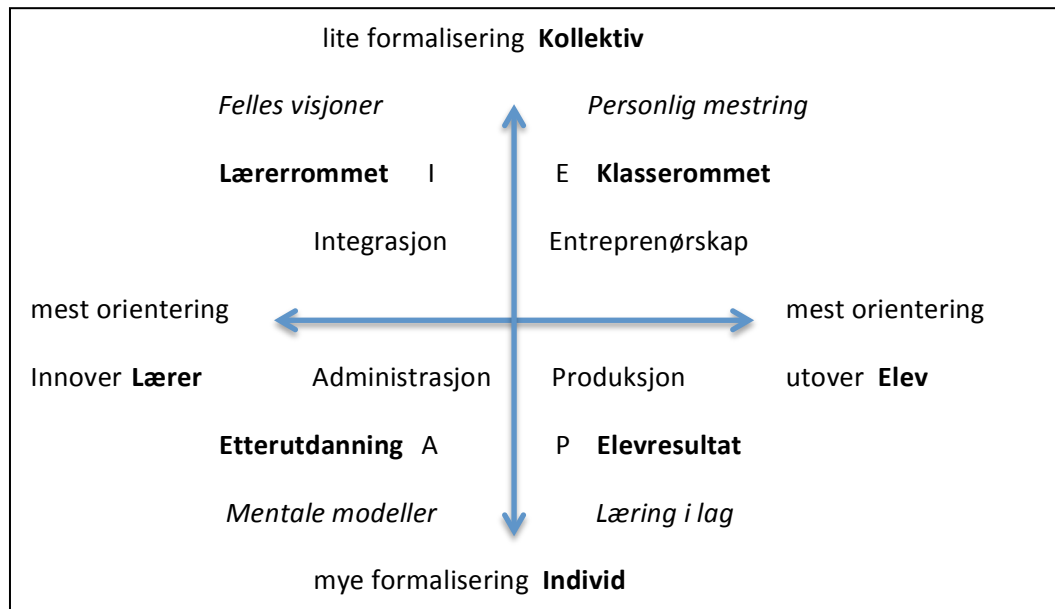
*Kunnskapsløftets* kompetansemål gir et utgangspunkt for utarbeiding av lokale fagplaner. En går tilbake til kompetansemålene ser om de blir ivaretatt i fagplanene og gjentar prosessen.

Informantene sier at arbeidet på fagseksjonene hadde tilnærmet flat struktur. De hadde en seksjonsleder, men hans oppgave var å sørge for at arbeidet ble skriftliggjort. For at arbeidet skulle ha fremdrift og at det skulle ende opp i en helhetlig plan var det derfor viktig at ledelsen satte frister for arbeidet, og at ledelsen etterspurte leveranser. Dette var ledelsens ansvar, mener informantene og viktig for implementeringsarbeidet skulle føre frem. Slik jeg ser det kommer dette inn under Senges 5. disiplin. Systematisk tenking, fokus på helheten og forstå mønster og sammenhenger.

Slik jeg forstår informantene har det forgått en endring på skolene som følge av *Kunnskapsløftet*. De sier at implementeringsarbeidet har vært krevende, men at spesielt arbeidet i fagseksjonen har vært nyttig for å få et eierforhold til den nye læreplanen. Samtidig er de klar på at arbeid utelukkende i fagseksjonen ikke ville være tilstrekkelig for å forstå og se helheten i *Kunnskapsløftet*.

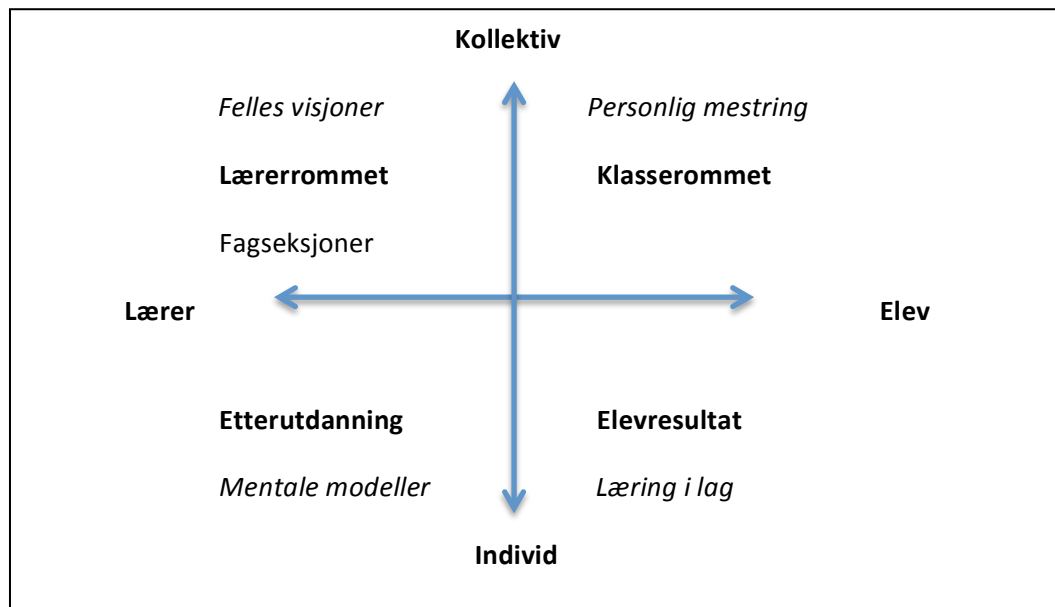
## 5.4 Skolens ledelse

I kapittel 2 introduserte jeg Torodd Strand sitt grunnskjema PAIE. Øyvind Glosvik kombinerer dette skjema med Senge sine fem disipliner. Jeg ønsker å se skolene i lyset av dette skjema, men der jeg trekker inn noen nye dimensjoner.



**Figur 8:** PAIE med Senge sine disipliner + mine dimensjoner.

Tar jeg vekk Strand sitt grunnskjema står jeg igjen med skjemaet under.



**Figur 9:** Senge sine fem disipliner koblet med mine dimensjoner

På bakgrunn av slik jeg har forstått mine informanter ønsker jeg å prøve å plassere de ulike aktivitetene i implementeringsarbeidet inn i skjema over. Tanken med å implementere en ny læreplan er jo å få til endring i klasserommet. Derfor har jeg med en elevside i skjemaet også. Skjema har et individnivå nede (3. og 4. kvadrant) og et kollektivt oppe (1. og 2. kvadrant). Venstre side har lærerfokus og høyre side har elevfokus. Jeg har sett opp lærerrommet som kollektiv på lærersiden (2. kvadrant). Det kan like gjerne være fagseksjoner. På individnivå på lærersiden finner vi etterutdanning (3. kvadrant). På kollektivt på venstre side med elevfokus finner vi klasserommet (1. kvadrant). På individnivå på elevsiden finner vi elevresultat (4. kvadrant).

Arbeidet i fagseksjoner med å lage lokale læreplaner plasserer jeg i 2.kvadrant. Dette er et arbeid som lærerne har gjort i fellesskap og dermed et kollektivt arbeid. Arbeidet i plenum, informasjon og gruppearbeid, blir og plassert i 2. kvadrant. Arbeidet med å lese og sette seg inn i planene er et individuelt arbeid og plasseres i 3. kvadrant. På noen av skolene har lærerne vært på kurs, dette har sort sett vært for faglig oppdatering. Dette er individuelle kurs og blir plassert i 3. kvadrant.

Er det så mulig se endringer i 1. og 2. kvadrant. Vil en kunne si at noe av dette arbeidet som er gjort på lærersiden har ført til endringer på elevsiden. De lokale fagplanene er utgangspunkt all faglig aktivitet. Informantene viser til differensierte ukeplaner med læringsmål. De plasserer jeg i 1. kvadrant. Endring i vurderingsarbeidet fra mye sluttvurdering til mer underveisvurdering, utarbeiding av vurderingskriteringer. Dette er arbeid som jeg plasserer i 4. kvadrant.

Ut i fra mitt datamateriale kan det se ut som om det har skjedd en endring i klasserommet som en konsekvens av implementeringen av Kunnskapsløftet. Som jeg refererte i kapittel 2.6 tenker Glosvik at den femte disiplinen systematisk tenking vil være helhet og det og forstå disse mønstrene og sammenhenger. Dette ligger på nivå 1 i organisasjonen. Slik jeg forstår mine informanter mener de at det vil være ledelsens oppgave å legge til rette for at arbeidet på de ulike nivåene i de ulike disiplinene ikke stopper opp men tvert imot blomstrer.

### **5.5 Oppsummering når empiri møter teori – drøfting**

Jeg har i mitt drøftingskapittel valgt å bruke ulike teoretikere og ikke bare en bestemt modell. Dette fordi min empiri slik jeg ser den deler seg i tre ulike temaer. Jeg startet kapittelet med å

drøfte kunnskapsstatus *Kunnskapsløftet*. På tross av at lærerne uttrykker litt frustrasjon over arbeidsmengde og at arbeidet til tider var krevende sier de at arbeidet med lokale lærerplaner har vært positivt. De trekker fram at det er viktig at arbeidet med læringsmål og vurderingskriterier ikke fører til et skjemavelde som ikke kommer elevene til nytte. Selv om arbeidet med å bryte ned kompetansemål og gjøre de kjent for elevene på ukeplanene er viktig, må arbeidet med formålsparagrafen og mål knyttet til dannelse ikke komme i skyggen av de faglige målene, sier informantene. Informantene er udelt positive til den nye organiseringen og det økte samarbeidet på skolene. De kaller det ikke et profesjonelt læringsfellesskap men de ser fordelene det medfører. Dette utfordrer små skoler med små fagmiljø sier informantene. Et økende fokus på mål- og resultatstyring vil bety et økende fokus på nytteperspektivet ved utdanningen. Dette kan komme i konflikt med det allmenndannende perspektivet ved utdanningen (Mausethhagen 2015). Informantene ser på arbeidet med å tilpasse og differensiere opplæringen som arbeidskrevende men nyttig. Like viktig er det at dette blir formidlet til elevene både skriftlig og muntlig. Arbeidet med grunnleggende ferdigheter har vært tilfeldig og lite systematisk sier mine informanter. Når en ser at Utdanningsdirektoratet i ettertid av *Kunnskapsløftet* har funnet det nødvendig å komme ut med reviderte fagplanene, så kan det forklare usikkerheten mine informanter viser til. Hvordan informantene mine har skaffet seg oversikt over reformen har jeg plassert inn i en tabell med Goodlads læreplannivå. Arbeidet med kompetanseutvikling i personalet har jeg knyttet opp mot Cubans fire faktorer for å få til endring i klasserommet, og fire viktige faser i implementeringen av en utdanningsreform. Under skolens organisering har jeg brukt Senge sine fem disipliner for se om måten de fire skolen har organisert seg kan forstås med Senges fem disipliner. Jeg benytter også Wadel og hans modell om læringsforhold på ulike nivå i organisasjonen. Til slutt har jeg brukt Strands skjema PAIE kombinert med Senge sine fem disipliner som Glosvik har lagt inn. Dette skjema presenterte jeg i kapittel 2. Jeg legger inn fire nye dimensjoner; *klasserommet*, *lærerrommet*, *etterutdanning*, *elevresultat*, og tar bort Strands PAIE. Dette skjema har jeg brukt til å se implementeringsarbeidet fra et ledelsesperspektiv. Spesielt Senges femte disiplin er viktig her.



## **Kapittel 6 Hvordan opplever ungdomsskolelærerne arbeidet med implementere skolereformen *Kunnskapsløftet***

I dette kapittelet søker jeg å svare på problemstillingen min som er:

*Hvordan opplever ungdomsskolelærerne arbeidet med å implementer skolereformen Kunnskapsløftet?*

Jeg velger å svare på min problemstilling gjennom å svare på mine forskningsspørsmål.

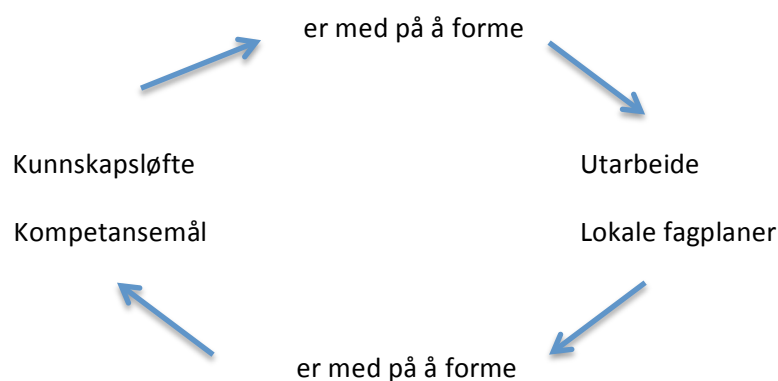
### **6.1 Hva ser lærerne på som vesentlige nye element ved innføringen av *Kunnskapsløftet*?**

Informantene uttrykker at arbeidet med lokale fagplaner og samarbeidet på fagseksjonene har vært nyttig og gitt positive ringvirkninger. Samtidig sier de at det har vært arbeidskrevende. Mye av fellestiden har gått med. Det var et arbeid som måtte prioriteres og lærerne utrykte at det kunne gå på bekostning av andre viktige oppgaver. Det har også vært et vanskelig arbeid som lærerne ikke alltid har følt de har vært kvalifisert til. De har savnet opplæring. Slik jeg oppfatter informantene ser de det positive i utarbeidingen av læringsmål og vurderingskriterier. Men de påpeker at det er viktig at dette ikke fører til et skjemavelde som ikke kommer elevene til nytte. Formidlingen av læringsmål og vurderingskriterier må skje i et samspill mellom lærer og elev. Slik jeg forstår informantene så er de etter hvert likevel positive til arbeidet med lokale læreplaner. Informantene er positive til innføringen av kompetansemål. Men de presiserer at arbeidet med å bryte dem ned og gjøre kompetansemålene kjent for elevene er viktig. Arbeidet med formålsparagrafen og mål knyttet til dannelse, må ikke komme i skyggen av de faglige målene. Noen av informantene er også skeptisk til det de kaller resultatstyring av norsk skole. Den nye organiseringen av med mer tid til planlegging økte samarbeidet i skolen. Informantene kaller det ikke et profesjonelt læringsfellesskap, men de ser fordelene det medfører. Samtidig er de bevisst de utfordringer det medfører. Dette utfordrer små skoler med små fagmiljø sier informantene. Et økende fokus på mål og resultatstyring vil bety et økende fokus på nytteperspektivet ved utdanningen. Dette kan for lærerne stå i motsetning til det allmenndannende perspektivet ved utdanningen. Mens det første formålet er å forberede elevene til videre utdanning og arbeidsliv fokusere det andre formålet på livsmestring, stille kritiske spørsmål og delta aktivt i samfunnslivet. Slik jeg forstår informantene er arbeidet med å tilpasse og differensiere opplæringen omfattende og

arbeidskrevende. Likevel sier de at det er et arbeid de er godt i gang med. Det som er kritisk er formidlingen til elevene. For ofte blir det bare formidlet skriftlig. Dette er ikke tilstrekkelig. Individuelle samtaler er helt avgjørende mener informantene. Arbeidet med grunnleggende ferdigheter har vært tilfeldig og lite systematisk sier mine informanter. Når en ser at Utdanningsdirektoratet i ettertid av *Kunnskapsløftet* har funnet det nødvendig å komme ut med reviderte fagplanene, så kan det forklare usikkerheten mine informanter viser til.

## 6.2 Hva kjennetegner implementeringsarbeidet når lærerne erfarer at dette går godt?

Informanten trekker fram arbeidet med lokale fagplaner på fagseksjoner som eksempler der implementeringsarbeidet har fungert godt. Det som kjennetegnet dette arbeidet var at det hadde tilnærmet flat struktur. De hadde en seksjonsleder, men hans oppgave var å sørge for at arbeidet ble skriftliggjort. Informantene var konkret involvert gjennom at de skulle være med å utforme læreplanen, altså et personlig engasjement. Arbeidet var preget av samarbeid og gjensidig respekt. Dette kan beskrives gjennom figuren under som bygger på Wadels figur om *Forbindelse mellom oppskrifter mht. læring og samhandling mht. læring* (Wadel 2002)



**Figur 10:** Forbindelse mellom Kunnskapsløftets kompetansemål og lokale Fagplaner

Men dette var ikke nok ifølge informantene. For at arbeidet skulle ha fremdrift og at det skulle ende opp i en helhetlig plan var det derfor viktig at ledelsen satte frister for arbeidet, og at ledelsen etterspurte leveranser. Dette var ledelsens ansvar, mener informantene og viktig for implementeringsarbeidet skulle føre frem.

### **6.3 Hva kjennetegner implementeringsarbeidet når lærerne erfarer at dette ikke fungerer?**

Implementeringsarbeidet fungerte dårlig når lærerne ikke var direkte involvert. Det vil si at de ble sittende passivt og motta informasjon om *Kunnskapsløftet*. I de fora dette ble praktisert, ofte fellessamlinger på kommunalt nivå, sier informantene at implementeringsarbeidet fungerte dårlig. Den personlige involveringen ser ut til å være viktig for implementeringsarbeidet. For at arbeidet skulle ha fremdrift og at det skulle ende opp i en helhetlig plan var det viktig at ledelsen satte frister for arbeidet, og at ledelsen etterspurte leveranser. Tilsvarende når ledelsen var fraværende eller ikke etterspurte leveranser, sier informantene at arbeidet stoppet opp. Overfører jeg dette til de læringsssirklene som oppsto i fagseksjonene, på teamene (figur over), så sier informantene at læringsssirklene var avhengig av at ledelsen satte frister for arbeidet og etterspurte leveranser fra arbeidet, for ikke å stoppe opp.

### **6.4 Forslag til videre forskning**

Jeg har i denne studien satt fokus på implementeringen av *Kunnskapsløftet* sett fra ungdomsskolelæreres perspektiv. Jeg har prøvd å få kunnskap om hva de mener er viktig i implementeringsarbeidet. Bakteppet for meg var å finne ut hvordan gode læringsfellesskap fungerer. Det jeg ser er at lærerrollen har endret seg som en følge av *Kunnskapsløftet*. Videre ser jeg at Norsk skole står framfor store endringer om vi skal legge Ludviksen – utvalgets rapport om fremtidens skole til grunn. Dette syns jeg er svært spennende. Mitt forslag til videre forskning vil være; *for å imøtekomme Fremtidens skole, hvilke lærerrolle trenger vi da?*



## Referanser

- Argyris, C., Schön, D. A. *Organizational learning II: Theory, method and practice Reading*. Boston: Addison-Wesley, 1996.
- Bachmann, K. E. «Læreplanens differens. Formidling av læreplanen til skolepraksis.» Doktoravhandling, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU, Pedagogisk institutt, Trondheim, 2005.
- Bachmann, K. *Læreplanens betydning for lærernes arbeid*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag, 2002.
- Bachmann, K., Sivesind, K., Afsar, A., Hopmann, S. «Hvordan formidles læreplanen? En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for lærerens praksis.» *Forskningsserien nr. 40* (Høgskoleforlaget), 2004.
- Balderheim, H., Rose, L. E. *Det kommunale laboratoium*. Bergen: Fagbokforlaget, 2005.
- Bergem, R., Båtevik, F.O., Bachmann, K., Kvangarsnes, M. *Tidleg oppstart med nye læreplanar. Kartlegging av erfaringar med førebuing og ivertsetjing*. Volda: Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda., 2006.
- Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P.G., Røvik, K.A. *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget, 2004.
- Cuban, L. *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1880 – 1990*. New York: Teachers College Press, 1993.
- . *Teachers and Machines: The classroom Use of Technology since 1920*. New York: Teachers College Press, 1986.
- Dale, E. L. og Øzker, K. *Underveisanalyser av kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger*. Oslo: Universitet i Oslo, pedagogisk forskningsinstitutt, 2009.
- Dale, E. L., Engelsen, U. B. og Karseth, B. *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: en analyse av en reform*. Oslo: Universitet i Oslo, pedagogisk forskningsinstitutt., 2011.
- DuFour, R., Marzano, R. *Leaders of learning. How district, school and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington: Solution Tree Press, 2011.
- Eisner, E. «Educational Reform and the Ecology of schooling.» *Teachers CollegeRecord* 93, nr. 4 (1992): 610 – 627.
- Ekholm, M og Kull, M. «Schools Climate and Long Terms Changes. Empirical Findings of Stability and Change in Nine Schools that have been followed over 25 years.» *Children's experience of learning*, 1996: 13-20.
- Engelsen, B.U. *Kan læring planlegges? Læreplanarbeid - -hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992.

- Engelsen, U. B. *Kunnskapsløftet – Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Universitet i Oslo, pedagogisk forskningsinstitutt, 2008.
- Fullan, M. *The new meaning of educational change*. London: Gassel, 2007.
- Glosvik, Ø. «Forskningsstrategier og metoder. Del II.» *Upublisert forelesningsnotat*. Høgskulen i Sogn og Fjordane, 2006.
- . *Om leiing og læring i profesjonsorganisasjoner – med Paie som kompass i den lærande organisasjonen*. Tromsø: HSF Paper til NEON, 2008.
- Granlund, L., Mausethagen, S., og Munthe, E. *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. HiO-rapport nr. 2, Oslo: Høyskolen i Oslo, 2011.
- Grønmo, S. *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget, 2004.
- Gundem, B.B. *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget, 1998.
- Hattie, John. *Synlig Læring*. Oslo: Cappelen Damm AS, 2014.
- Haug, P. «Endring i skulen møter motstand.» *Kommunal Rapport nr. 35*, 2008.
- Hopmann, S., Afsar, A., Bachmann, K. og Sivesind, K. *Hvordan formidles læreplanen? En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler – deres konsistens og lærende praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2004.
- Imsen, G. *Lærereens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug, 1999.
- Jakobsen, D. I., Thorsvik, J. *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget, 2002.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag, 2002.
- Kvale, S. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 2006.
- Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S. *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Damm AS, 2008.
- Levin, B. *How to change 5000 schools*. Cambridge: Harvard Education Press, 2008.
- Levin, M. og Klev, R. *Forandring som praksis – læring og utvikling i organisasjoner*. Olsztyn, Polen: OZGraf SA, 2002.
- Lindsjö, B., Lundgren, P. U. *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Göteborg : Liber, 2000.
- Lund, T. *Metoder i kausal samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget, 1996.
- Lundgren, U.P. *Att organisera omvärden. En introduksjon till lärplansteori*. Stockholm: Publica, 1979.
- Mausethagen, S. *Læreren i endring*. Oslo: Universitetsforlaget, 2015.

- Moe, I., Tessem, L. B., Lerbak, M. N. *Lytter til kritikken*. 20 Oktober 2011.  
<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Lytter-til-kritikken-6561248.html>.
- Nesje, K. og Hopmann, S. *En lærende skole: L97 i skolepraksis*. Oslo: Cappelen akademiske forlag, 2002.
- Nilssen, F. H. 2. *fremmedspråk blir ikke obligatorisk*. 10 Februar 2006.  
<https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2006/februar/2.-fremmedsprak-blir-ikke-obligatorisk/>.
- Nordahl, T. *Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på*. 21 mai 2015. <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/mai/den-kunnskapsbaserte-lareren/>.
- Ringdal, K. *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget, 2001.
- Senge, P. M. *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Pensumtjeneste A/S, 2004.
- Strand, T. *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget, 2007.
- Sundberg, Växjö universitet. Institutionen för pedago. *D Skolreformernas dilemman. En läroplansteoretisk studie av kampen omtid i den svenska obligatoriska skolan*. Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen, Växjö universitet. Institutionen för pedagogikk, 2005.
- Telhaug, A.O. *Norsk og internasjonal skoleutvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992.
- Thagaard, T. *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagforlaget, 2008.
- Tyack, D. B., Cuban, L. *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press, 1995.
- Utdanning og forskningsdepartementet. «Stortingsmelding nr. 30.» *Kultur for læring*. 2 April 2004.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/> (funnet Juni 7, 2016).
- Utdanningsdirektoratet. *Det profesjonelle læringsfellesskap*. u.d.  
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Organisasjon-og-ledelse/Det-profesjonelle-laringsfellesskap-1/?depth=0&read=1> (funnet Juni 9, 2016).
- . *Kunnskapsløftet*. 2006.  
[http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet\\_midlertidig\\_utgave\\_2006\\_tekstdel.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf) (funnet Juni 8, 2016).
- Utdanningsforbundet. «Kritikk av Kunnskapsløftet.» *Utdanningsforbundet*. Mai 2008.  
[https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Nyhetsbrev\\_seksjoner/Skoleledernytt-3-2008-web.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Nyhetsbrev_seksjoner/Skoleledernytt-3-2008-web.pdf) (funnet Juni 7, 2016).

Wadel, C. *Edringsledelse mot en lærende organisasjon*. Flekkefjord: Seek A/S, 2004.

—. *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek A/S, 2002.

## Vedlegg

### **Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring**

#### *Til informanten*

Forespørsel om å delta på intervju.

Jeg er lærer ved Florø ungdomsskule. Jeg holder på med et masterstudium i utdanningsleiring ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Jeg er nå i gang med masteroppgava mi der temaet er «Ungdomsskolelæreres møte med Kunnskapsløftet – Hva fremmer og hemmer implementering av skolereformen?». Problemstillinga er «Hvordan opplever ungdomsskolelærere arbeidet med å implementere skolereformen Kunnskapsløftet?».

Jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ undersøkning der jeg intervjuer lærere med minst 7 års erfaring som lærer i ungdomsskolen (erfaring tilbake til før kunnskapsløftet blei innført), på fire store ungdomsskoler. Det hadde og vært fint med erfaring fra alle tre trinnene. Jeg ønsker å gjennomføre et gruppeintervju med 4 – 6 lærere pr. skole. Forskningsspørsmålene mine er:

- Hva ser lærere på som vesentlige nye elementer ved innføring av Kunnskapsløftet?
- Hva kjennetegner implementeringsarbeidet når lærerne erfarer at dette går godt?
- Hva kjennetegner implementeringsarbeidet når lærerne erfarer at dette ikke fungerer?

Kvart intervju vil vare ca. 1,5 timer, og det vil bli gjennomført i april - mai. Jeg vil bruke lydopptak og også ta notat under intervjuet. Alle opplysninger vil bli behandla konfidensielt. Opptakene, utskrifter og annet datamateriell vil bli oppbevart i låst skap utilgjengelig for andre. I selve oppgaven vil skolene og informantene bli anonymisert. Innsamla opplysninger vil bli anonymisert ved prosjektslutt. Opptakene samt alt annet datamateriell vil bli slettet og makulert ett år etter studiet er ferdig. Sammen med veilederen ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, dosent Øyvind Glosvik, vil vi sørge for at prosjektet vil bli gjennomført etter godkjente retningslinjer.

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Deltaking i prosjektet er frivillig, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten at det får noen konsekvenser for deg.

Jeg håper at du vil dele tankene og erfaringene dine om dette temaet med meg. Dersom som du er villig til det, ber jeg om at du skriver under på vedlagt samtykkeerklæring og sender den til meg.

Dersom det er noe du lurer på kan du ringe meg eller sende meg en e-post. Du kan også ta kontakt med min veileder Øyvind Glosvik ved å sende en e-post til [oyvind.glosvik@hisf.no](mailto:oyvind.glosvik@hisf.no)

På forhånd takk.

Florø 15.05.2013

Med vennlig hilsen

Jan Solheim

Markegata 72

6900 Florø

Tlf. 91586981

E-post: [jansolheim72@gmail.com](mailto:jansolheim72@gmail.com)

#### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studiet «Ungdomsskolelæreres møte med Kunnskapsløftet – Hva fremmer og hemmer implementering av skolereformen ?». Jeg ønsker å bli intervjuet.

Dato.....

Signatur.....

## Vedlegg 2: Meldeskjema

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Øyvind Glosvik  
Institutt for økonomi og administrasjon  
Høgskulen i Sogn og Fjordane  
Postboks 133  
6851 SOGNDAL

Vår dato: 17.04.2013

Vår ref:33805 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.03.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33805	<i>Ungdomsskolelæreres møte med Kunnskapsløftet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Øyvind Glosvik</i>
<i>Student</i>	<i>Jan Solheim</i>

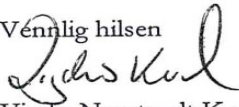
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Anne-Mette Somby

Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Jan Solheim, Markegata 72, 6900 FLORØ

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet skal avsluttes 15.06.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.



## **Vedlegg 3: Intervjuguide**

### **Problemstilling:**

*Ungdomsskolelæreres møte med Kunnskapsløftet –Hva fremmer og hemmer implementeringen av skolereformen?*

### **Forskningsspørsmål:**

Jeg ønsker å få dypere innsikt i dette gjennom disse forskningsspørsmålene:

- *Hva ser lærere på som vesentlige nye elementer ved innføring av Kunnskapsløftet?*
- *Hva kjennetegner implementeringsarbeidet når lærerne erfarer at dette går godt?*
- *Hva kjennetegner implementeringsarbeidet når lærerne erfarer at dette ikke fungerer?*

### **Huskeliste**

1. Introduksjon
2. Personlig bakgrunn
3. Beskrivelse av skolen
4. Kunnskapsstatus kunnskapsløftet
5. Kompetanseutvikling i personalet
6. Skolens organisering
7. Avslutning

### **Introduksjon**

- Takker for velvilje
- Formålet med intervjuet
- Opplegget for undersøkningen
- Bruk av digital opptaker – hvorfor
- Sikring av anonymitet
- Intervjuguide som utgangspunkt, men mest mulig åpen samtale

### **Personlig bakgrunn**

- Navn
- Utdanning
- Funksjon ved skolen
- Antall år ved denne skolen
- Antall år totalt i skoleverket
- Anna yrkeserfaring

## Beskrivelse av skolen

1. Antall lærere
2. Antall elever
3. Antall paralleller
4. Når blei den bygd.

## Kunnskapsstatus kunnskapsløftet

1. Hva er kunnskapsløftet for dere? Kan dere gi eksempler?
2. Hvordan har dere skaffet dere oversikt over reformen? Kan dere gi eksempler?
3. Er det detaljer knyttet til reformen dere er usikre på?
4. Kan dere gi eksempler på det som er lett – og det som er vanskelig?

## Kompetanseutvikling i personalet

1. Hvilke kompetanseutviklingstiltak knyttet til kunnskapsløftet opplever dere har vært gjennomført for personalet? Eksempler?
2. Hva oppfatter dere generelt som de viktigste kildene for læring og utvikling for den enkelte?
3. Hvem er eksterne eller interne kilder for læring og utvikling? Kan dere gi eksempler?
4. Eksterne kurs på individnivå, når fungerer det godt? Eksempler?
5. Interne kurs på kollektivt nivå, når fungerer de godt? Eksempler?
6. Ser dere noen endringer i skolehverdagen, som dere mener er direkte følge av kunnskapsløftet? Eksempler?

## Skolens organisering

1. Hvordan er lærerne organisert på skolen (klassetrinn, lærerteam, fagseksjoner)?
2. Hva vurderer/vurderte dere som viktige fora for å arbeide med kunnskapsløftet på skolen?
3. Hvordan var arbeidsmåten lagt opp i disse fora når dere synes at det vart arbeidd konstruktivt med kunnskapsløftet? Eksempler?
4. Hvordan ser dere på forholdet mellom klare rammer og fleksibilitet for å lykkes med et utviklingsarbeid?  
Kan dere nevne typer rammer og regler som er viktige?  
Kan dere nevne typer frihet som og fleksibilitet som er viktige?
5. Nye utfordringer og endringer som for eksempel kunnskapsløftet kan bli møtt både positivt og negativt i et skolemiljø. Ser dere viktige forutsetninger for at utfordringene skal bli møtt konstruktivt av de tilsette?

## Avslutning

1. Andre og supplerende kommentarer?
2. Spørsmål dere savner?
3. Kan jeg ta kontakt senere?