



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Fagfornyelsen – En studie om implementering av fagfornyelsen med fokus på dybdelæring på videregående skoler.

Curriculum Reform LK20 – An implementation study of the new national curriculum with a focus on deep learning in high schools.

Ketil Lyngvær

Master i organisasjon og ledelse

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap. Institutt for samfunnsvitenskap

Innleveringsdato: 10.06.2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

Formålet med denne studien er å se hvordan det arbeides på skolene med implementering av fagfornyelsen og dybdelæring, og hva som preger prosessen i dette arbeidet. Det er også viktig å se på hvordan fagfornyelsen oversettes ved de valgte skoler. Konteksten er fornyelsen av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Høsten 2020 ble den nye læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring tatt i bruk. Nasjonale myndigheters hensikt med denne fagfornyelsen er at læreplanen skal være fremtidsrettet og aktuell for fremtidige yrker. Fagene er beholdt, men innholdet i fagene er fornyet. Målet er å styrke utviklingen av elevenes dybdelæring og forståelse. Dybdelæring kan defineres som prosessen der et individ blir i stand til å anvende det som er lært i en situasjon i en annen situasjon (Pellegrino & Hilton, 2012). Dette er den største endringen i grunnopplæringen siden innføring av Kunnskapsløftet i 2006. For å avgrense oppgaven er data innhentet fra to videregående skoler på Vestlandet. For å svare på problemstillingen er det valgt en kvalitativ metode med dybdeintervju av seks informanter, og deltakende observasjon i klasserom, på kjøkken og møterom/pauserom.

Arbeidet tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan implementeres fagfornyelsen med fokus på dybdelæring på yrkesfaglige videregående skoler?

Resultatene fra innsamlet data viser at arbeidet med implementering av fagfornyelsen med fokus på dybdelæring er forsinket på grunn av korona. Studien viser en ledelse som kan virke som de ikke er samlet om implementeringen, og overlater arbeidet til avdelingene. Det ser ut til at begge skoler ser ut til å være skodd for arbeidet med fagfornyelsen når samfunnet er åpnet opp etter koronaepidemien. Begge skoler ønsker å arbeide med iverksettingen, men har kommet noe ulikt ut. Mine funn viser at på avdelingen for Restaurant- og matfag så arbeides det en del med fagfornyelsen, og da må en kunne tolke det til at det samme vil være gjeldende for de andre avdelingene på skolene. Det vises også til et godt arbeid i fagnettverk som arbeider med fagfornyelsen og dybdelæring. Det er mye positivitet til hvordan fagfornyelsen kan bli med det å tenke nytt, utfordre seg selv og egenutvikling. Det er en del elevmedvirkning i både klasserom og på kjøkken som er viktig del av fagfornyelsen.

Abstract

The purpose of this study is to see how the schools work with the implementation the Curriculum Reform (LK20) and deep learning, and what characterizes the process in this work. It is also important to look at how the Curriculum Reform is translated at the selected schools. The context is the renewal of the curriculum for the Knowledge Promotion 2020. In the autumn of 2020, the new curriculum for primary and secondary education was implemented. The purpose of national authorities with this professional renewal is that the curriculum should be future-oriented and relevant for future professions. The subjects have been retained, but the content of the subjects has been renewed. The goal is to strengthen the development of students' deep learning and understanding. Deep learning can be defined as the process by which an individual becomes able to apply what is learned in one situation in another situation (Pellegrino & Hilton, 2012). This is the largest change in basic education since the introduction of the Knowledge Promotion in 2006. In order to delimit the task, data has been obtained from two upper secondary schools in Western Norway. To answer the problem, a qualitative method has been chosen with in-depth interviews of six informants, and participatory observation in classrooms, in the kitchen and meeting rooms / break rooms.

The work is based on the following research question:

How is Curriculum Reform implemented with a focus on deep learning in vocational upper secondary schools?

The results from the collected data show that the work of implementing the Curriculum Reform with a focus on deep learning has been delayed due to corona. The study shows a management that may seem like they are not gathered about the implementation and leaves the work to the departments. It seems that both schools seem to be shoddy for the work with subject renewal now that society has opened up after the corona epidemic. Both schools want to work with the implementation but have come out somewhat differently. My findings show that in the department of Restaurant and Food subjects, a lot of Curriculum Reform works, and then one must be able to interpret it to mean that the same will apply to the other departments in the schools. Reference is also made to good work in subject networks that work with subject renewal and in-depth learning. There is a lot of positivity about how professional renewal can be associated with thinking new, self-development and challenging

oneself. There is a lot of student participation in both classrooms and in the kitchen which is an important part of Curriculum Reform.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Abstract	ii
Forord.....	vi
1.0 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Avgrensing.....	3
1.3 Skolereformer – fra reform 74.....	4
1.4 Kunnskapsstatus	5
1.4.1 Relevante publikasjoner – dybdeløring og iverksetting.....	5
1.4.2 Relevante publikasjoner – reformer og evalueringer.....	10
1.5 Oppbygging av oppgaven.....	14
2.0 Kontekstuelle forhold.....	15
2.1 Bakgrunn for fagfornyelsen.....	15
3.0 Teoretisk rammeverk.....	19
3.1 Iverksetting	19
3.2 Modell for politikk og implementeringsprosesser.....	23
3.3 Bakkebyråkrater.....	26
3.4 Translasjonsfasen.....	27
4.0 Design og metode.....	29
4.1 Design.....	29
4.2 Metode.....	30
4.3 Intervju og observasjon	31
4.4 Informanter	33
4.5 Data og analyse.....	33
4.6 Etiske overveielser.....	34
4.7 Reliabilitet og validitet	35
5.0 Presentasjon av funn.....	37
5.3 Skole 1	37
5.3.1 Arbeid med fagfornyelsen.....	38
5.3.2 Implementering av fagfornyelsen	40
5.3.3 Forståelse av fagfornyelsen for elevene.....	41
5.3.4 Implementering av dybdeløring i undervisning	42
5.3.5 Dybdeløring i skolen	44
5.3.6 Fagfornyelsen og dybdeløring og elevenes mestring og kompetanse.....	44
5.3.7 Vurdering	45
5.3.8 Bruk og forståelse av tverrfaglighet.....	46

5.3.9 Arbeid med relasjon	48
5.4 Skole 2	49
5.4.1 Arbeid med fagfornyelsen.....	50
5.4.2 Implementering av fagfornyelsen	51
5.4.3 Forståelse av fagfornyelsen for elevene.....	51
5.4.4 Implementering av dybdelæring i undervisning	52
5.4.5 Dybdelæring i skolen	53
5.4.6 Fagfornyelsen og dybdelæring og elevenes mestring og kompetanse.....	54
5.4.7 Vurdering	54
5.4.8 Bruk og forståelse av tverrfaglighet.....	55
5.4.9 Arbeid med relasjon – hvordan gjøres dette på skolen?	56
5.5 Oppsummering av funn fra observasjon og intervju	58
5.5.1 Arbeid med fagfornyelsen.....	58
5.5.2 Implementering av fagfornyelsen	59
5.5.3 Dybdelæring og implementering i undervisningen.....	59
6.0 Drøfting i lys av teori	60
6.1 Iverksetting av fagfornyelsen	60
6.2 Implementering av politikk.....	65
6.3 Iverksettende aktører og oversetting.....	70
7.0 Avslutning	72
7.1 Avsluttende kommentarer.....	75
Litteraturliste	77
Vedlegg 1 Informasjonsskriv	81
Samtykkeerklæring.....	84
Vedlegg 2 Intervjuguide.....	85
Vedlegg 3 Svar fra NSD.....	86
Vedlegg 4 – skjema til observasjon.....	88
Figurer og modeller	
Figur 1.1 Fire elementer i dybdelæring (kilde: New Pedagogies for Deep Learning).....	7
Figur 1.2. Definisjon av sosiale og emosjonelle kompetanser i prosjektet ESP	
Kilde: OECD 2014: Education and Social Progress, utvalgets oversettelse (NOU 2014:7).....	8
Figur 3.1 Implementation – Pressman and Wildawsky 1973.....	20
Figur 3.2 Politikkimplementeringsmodell - Matland 1995.....	23

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært givende og travel. Å kombinere full lederstilling med studier er krevende, til tider frustrerende, men også veldig lærerik prosess. Det har vært noen gode år med studier hvor koronaepidemien dessverre kom midt i studietiden. Dette har vært et kontinuerlig arbeid gjennom flere år som jeg ser tilbake på med stolthet.

Mitt tema rundt fagfornyelsen og dybdeløring er det som arbeides med på skolene rundt om i Norge i dag, og er meget aktuelle tema som jeg fortsatt vil arbeide med etter innlevering av denne oppgaven.

Tusen takk for gode studievenner som har hjulpet meg underveis. Den første tiden i studiene var med fysisk oppmøte i Bergen på HVL noe som gjorde det lettere å holde kontakten med andre studenter under zoomundervisning i koronaperioden. Dette året har vi hatt to samlinger med fysisk oppmøte, som har vært en god hjelp til gjennomføring.

Jeg vil også rette en god takk til min veileder Gunn Vedøy som har bidratt til gode faglige tilbakemeldinger og veiledning underveis.

Deler av teksten er hentet fra teoridel i prosjektoppgaven ME6-501 Forskningsdesign og metode våren 2021, som en del av prosjektskissen til masteroppgave (Lyngvær, 2021). I tillegg så ble noen av teoriene brukt i masteroppgaven hentet fra eksamen i SA6-410 Politikk, styring og endring i utdanningssektoren (Lyngvær 2020).

Haugesund juni 2022

Ketil Lyngvær

*Alle veit kva som er best for den norske skolen.
Politikarane veit kva som er best for den norske skolen.
Byråkratane veit kva som er best for den norske skolen.
Ekspertane veit kva som er best for den norske skolen.
Redaktørane veit det.
Direktørane veit det.
Foreldra veit kva som er best for den norske skolen.
Kronikkforfattarane veit kva som er best for den norske skolen.
Ein vakker dag skal vi spørje den norske læraren også.
(Grytten, 2015).*

1.0 Innledning

Høsten 2020 ble den nye læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring tatt i bruk. Nasjonale myndigheters hensikt med denne fagfornyelsen er at læreplanen skal være fremtidsrettet og aktuell for fremtidige yrker. Fagene er beholdt, men innholdet i fagene er fornyet. Målet er å styrke utviklingen av elevenes dybdelæring og forståelse. Dybdelæring kan defineres som prosessen der et individ blir i stand til å anvende det som er lært i en situasjon i en annen situasjon (Pellegrino & Hilton, 2012). Dette er den største endringen i grunnopplæringen siden innføring av Kunnskapsløftet i 2006.

Diktet til Grytten (2015) gjenspeiler en virkelighet for den norske skolen om at alle har en sterk mening om hvordan det bør være. Alle vet hva som er best for den norske skolen, med fagfornyelsen er også læreren blitt spurt. De har fått være med i utvikling av alle nye læreplaner etter at overordnet del var ferdig. En evaluering av fagfornyelsen vil kunne gi svar om hvordan en har lykket i arbeidet med å involvere lærerne. 14000 innspill kom inn til slutt i arbeidet med nye læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag i videregående (Udir.no 2021a). I tillegg kommer alle innspill på programfag i videregående skole. Læreplangruppene som skulle lage forslag til de nye læreplanene bestod av en blanding av pedagoger, fra opplæringskontor og fra næringsliv fra hele landet (Udir.no, 2021a).

Formålet med denne oppgaven er å undersøke om fagfornyelsen er iverksatt på de videregående skolene, og om implementeringen er etter føringer i Meld. St. 28 (2015-2016). Oppgaven undersøker hvor langt de enkelte skoler har kommet, og om undervisningsmetodene er endret i tråd med føringene for fagfornyelsen med dybdelæring som et sentralt begrep.

Fagfornyelsen omhandler endringen i alle læreplaner for både grunnskolen og videregående skoler med en helt ny overordnet del. Alle læreplaner er bygd opp med lik struktur. Det er iverksettingen som er fokus i masteroppgaven. Dette er et interessant og relevant tema for et samfunn i endring. Vi vet ikke i dag hvilke yrker det er behov for i fremtiden. Fagfornyelsen er tenkt å bidra til å utdanne elever for fremtidens yrker med endrede læreplaner. Elevene skal lære å lære. De kompetanser de skal kunne opparbeide seg under skolegangen skal kunne nyttes i endrede yrker for fremtiden (Meld. St. 28, 2015-2016). Fagfornyelsen med dybdelæringsbegrepet, kan ses som en konsekvens av det som er opplevd tidligere som stofftrensel i skolen med at nye tema og innhold er tatt inn i undervisningen uten at noe er tatt ut (NOU 2015:8, s. 41). Det kan skape utfordringer når utvikling av varig forståelse kompetanse blir mangelfullt, og elevenes læring får et overfladisk preg (Botten, 2020).

1.1 Problemstilling

Gjennom fagfornyelsen står dybdelæringsbegrepet sentralt, både i overordnet del og læreplaner. Mitt søkelys på fagfornyelsen er skolenes utviklingsarbeid med implementering av nye reformer, og spesielt lagt vekt på Restaurant- og matfag og dybdelæring. Arbeidet tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan implementeres fagfornyelsen med fokus på dybdelæring på yrkesfaglige videregående skoler?

Forskningsspørsmål:

- A) På hvilken måte arbeides det med iverksetting av fagfornyelsen ved de valgte skoler?*
- B) Hva preger prosessen med implementering av fagfornyelsen og arbeid med dybdelæring på skolen?*
- C) Hvordan oversettes fagfornyelsen på de to skolene?*

Jeg setter søkelys på arbeidet med å iverksette fagfornyelsen på en best mulig måte etter føringer i St. Meld. 28 (2015–2016). Overordnet del skal erstatte generell del av læreplanverket. Den er fastsatt av Kunnskapsdepartementet og gjelder fra skolestart i 2020. Overordnet del beskriver hvilke verdier og prinsipper grunnopplæringen skal bygge på. Det er tre prioriterte tverrfaglige temaer: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, og folkehelse og livsmestring. Dette er ikke egne fag, men samfunnsaktuelle temaer som skal prioriteres i fag der det er relevant.

1.2 Avgrensing

Oppgaven er satt til to yrkesfaglige skoler på Vestlandet med Restaurant- og matfag og det arbeidet som er gjort hos dem.

Om fagfornyelsen med fokus på dybdelæring vil gjøre elevene i stand til å utvikle kompetanser for fremtidens yrker kan være vanskelig å se med dette studiet, men data vil se om det er en endring i måten å undervise på. Det er også et formål å se hvordan føringer for fagfornyelsen er ivare tatt for alle elever. Det stilles store krav til elevene om refleksjon, mestring og bygging av kompetanse. For en del elever kan dette være vanskelig å innfri. Med gode metoder kan alle elever mestre, men det må gjøres på deres nivå. Refleksjon for elever på grunnkompetanse er annerledes enn elever som går for full kompetanse. Det skal være plass for alle, også for de som ikke tenker på en annen måte. Elever må mestre, lære å lære og bruke det de lærer til å øke sin kompetanse.

Udir definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Udir.no, 2019). Å bygge kompetanse gjelder for alle elever, og på alle nivå. Det handler om å lære noe så godt at man forstår sammenhenger, og å kunne bruke det en har lært i nye situasjoner «Lære å lære».

Det er et ønske å finne ut hvordan dybdelæring brukes, og hvordan forståelsen av begrepet er. Det kan være at de enkelte skoler har kommet ulikt med fagfornyelsen på grunn av korona, og da må det tas høyde for også i en masteroppgave.

1.3 Skolereformer – fra reform 74

Det har vært mange skolereformer og evalueringer av dem. Jeg har valgt å ta med noen aktuelle reformer for den videregående opplæringen for å vise utviklingen fra reform 74 (Lov om videregående opplæring) og fram til i dag. Noen evalueringer er tatt med også i kunnskapsstatus. Reformene ser ut til å bygge på de foregående og ønsket er at det skal gi en positiv utvikling. Evalueringer beskriver en positiv utvikling på skolene etter hver reform, men det er en ulik forståelse hva som er blitt bedre (Thune, 2021).

I 1974 (Reform 74) kom *Lov om videregående opplæring*, som samlet alle de videregående skoler under en felles lov. Loven trådte i kraft fra 1. jan. 1976. Loven bygget på idéen om at den videregående skolen skulle bli en felles og allsidig skole for alle elever, og skolene skiftet etter hvert navn til videregående skoler.

1994 – *Reform i videregående opplæring – Reform 94*: Lovfestet rett til tre års videregående opplæring. Fylkeskommunene fikk da en tilsvarende plikt til å sørge for tilstrekkelig antall plasser. I henhold til lov om videregående opplæring fikk elevene rett til ett av tre alternative grunnkurs, og 2 års videregående opplæring som bygger på grunnkurset.

1998 – *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Opplæringsloven er en lov som omhandler rettigheter og plikter forbundet med opplæring og skolegang i Norge. Dette er ikke en reform, men en endring i lovverket, men er valgt å ta med allikevel.

2006 – Kunnskapsløftet blir innført med nye læreplaner for grunnskolen og den videregående skole. Styrking av basisfagene norsk, matematikk, engelsk. Målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter og den kompetansen de trenger for å klare seg i livet. Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner, uansett sosial eller etnisk bakgrunn (Thune, 2021).

2020 – *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)*. Målet er å fornye læreplanene ved å gjøre dem mer relevante for framtiden. Fagene skal få mer relevant innhold, tydeligere prioriteringer og sammenhengen mellom fagene skal bli bedre. Alle skoler skal ta i bruk de nye læreplanene fra høsten 2020. Dette innebærer at frittstående skoler fra skoleåret 2020-2021, skal følge nye læreplaner, eller annen godkjent plan som sikrer jevn god opplæring (Udir.no, 2022).

I neste delkapittel presenteres kunnskapsstatus med noen aktuelle artikler og bøker for tema det skal skrives om.

1.4 Kunnskapsstatus

Bukve (2016) sier at å begynne på et nytt forskningsprosjekt er en krevende oppgave. Det er derfor viktig å se hvilken kunnskap det finnes i de ulike tema fra tidligere forskning. Arbeidet lettes med å få utvidet kunnskap om temaet eller feltet forskningen er rettet mot. Det er viktig å sette seg inn i kunnskap for å oppsummere, belyse og vurdere eksisterende forskning på et avgrenset område. Temaet er fagfornyelsen med fokus på dybdelæring. Søkeordene som danner kunnskapsstatusen, er viktig i alle forskningsprosjekt. Søkeordene kommer ut fra problemstilling og forskningsspørsmål som er valgt.

Søkeordene som ble benyttet er: Skolereform, LK20, LK06, Reform 94, fagfornyelsen, EVA2020, bærekraft, dybdelæring, mestring, elevmedvirkning, vurdering, læringsprosess, Growth mindset, 21st century skills, tverrfaglighet, bærekraftig utvikling, growth AND mindset, sustainability*, bærekraftig AND utvikling AND dybdelæring AND tverrfaglighet, iverksetting, iverksettingsteorier, implementere, implimentation, ambiguity, learning styles, practical training, mastery, weak students, weak pupils. Søkemotorer/databaser som er benyttet er Google, Google Scholar, Oria, ERIC, HVL Open. De valgte søkemotorer/databaser ga nok relevante treff og har vært en god hjelp i masteroppgaven.

1.4.1 Relevante publikasjoner – dybdelæring og iverksetting

Det var mange artikler som er relevante for dette studiet. De artiklene som ble valgt ut er direkte i tråd med problemstillingen, og de forskningsspørsmål som er valgt. Det er jeg som har gjort disse vurderingene ut fra min studie, og den relevans jeg mener de har. Artikler om dybdelæring og iverksetting er valgt ut, sammen med artikler som jeg mener er viktig for å se tidligere forskning i lys av problemstillingen. Artiklene tar for seg iverksetting av dybdelæring og hva som er viktig å se på når iverksetting skal skje. De artikler som er tatt med nå viser flere måter å tenke dybdelæring på og med måter å iverksette politikk. Artiklene er satt opp etter viktigheten for studiet ut fra min vurdering.

Ett av søkene fikk treff på en artikkel av Pellegrino og Hilton (2012) som omhandler utdanning for livet og arbeid for fremtiden, med utvikling av overførbar kunnskap og ferdigheter (21.St. Century skills). Elever må være i stand til å mestre på en annen måte i fremtiden. Fokus på dybdelæring er viktig i artikkelen, og med gode systemer for å oppnå

dette. Utdanning er veldig viktig i dag, og barn i dag må utdannes til å takle fremtidens utfordringer. Den har med forskning på hvordan disse ferdighetene kan læres, undervises og vurderes. Den omfatter også alle typer elever både sterke og svake med metoder tilpasset de enkelte (Pellegrino & Hilton, 2012). Pellegrino og Hilton (2012) har godt fotfeste og er sitert flere ganger både i NOU 2015:8 og i Meld. St. 28 (2015–2016). Den blir brukt til å beskrive dybdelæring i flere artikler. I NOU 2015:8 pekes det på at vitenskapelige metoder og tenkemåter er relevante for fremtiden, og dette ses i sammenheng med behovet for å kunne tenke kritisk og løse problemer (s. 25). Metakognisjon handler om å kunne reflektere over egen tenkning og læring. I læringsammenheng handler det om at elevene reflekterer over hvorfor de lærer, hva de har lært, og hvordan de lærer (s. 27). Utvikling av metakognitiv kompetanse bør knyttes til arbeid med enkelte fag/fagområder fordi elevene vil ha behov for ulike strategier og tilnæringer avhengig av det som skal læres (s. 28), med kritisk tenkning og problemløsning (s. 33). Samfunnet er preget av kompleksitet og krevende globale utfordringer, og behovet for kompleks problemløsning vil sannsynligvis øke i arbeidslivet (s. 34). Alt er relatert til teori fra Pellegrino og Hilton (2012), og bare fra kapittel 2 i NOU 2015:8. Pellegrino og Hilton (2012) er også brukt i flere andre kapitler, og flere kapitler i Meld. St. 28 (2015-2016).

21st Century Skills knyttes til grunnleggende viktige dimensjoner ved menneskelig kompetanse, og delt inn i tre kompetansedomener:

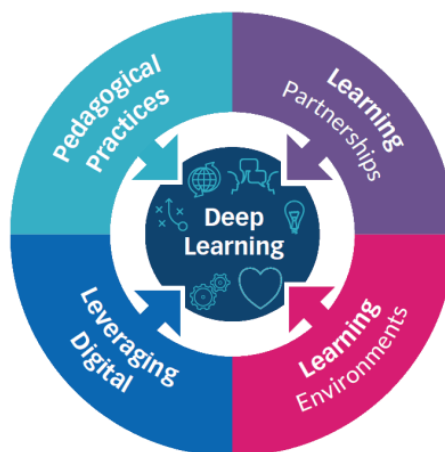
- Kognitive kompetanser – tenking, resonnering, problemløsning og hukommelse.
- Interpersonlige kompetanser – Oppfatte, tolke og respondere passende på informasjon fra andre
- Intrapersonlige kompetanser – Individets følelser og selvregulering. Evne til å sette mål og hvordan nå dem (Pellegrino & Hilton, 2012)

Pellegrino og Hilton (2012) sin forståelse av disse ulike kompetansedomene berører ulike sider ved menneskers ferdigheter, og skriver «We view 21st Century Skills as knowledge that can be transferred or applied in new situations» (s. 23).

Fullan et al., (2018) med «deep learning» kan oversettes til både dybdelæring og dyp læring. Alle aktører er lærende og elevene skal kunne oppleve en endring i hele livet, ikke bare på skolen. Fullan et al., (2018) mener at dybdelæring har potensial til å endre læringsutbyttet radikalt, og de har seks kompetanser som sentrale. Disse kompetansene er: karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning. Disse

kompetansene omfatter også medfølelse, empati, sosioemosjonell læring, entreprenørskap og andre ferdigheter som trengs for fremtiden (Fullan et al., 2018, s. 41). De seks kompetansene er ment å være universelle og skal gjelde på tvers av land og kulturer. Ved utvikling av disse kompetansene skal en være i stand til å skape dybde- og erfaringslæring. Fullan et al., (2018) sier at om en ønsker elever som skal reflektere over nye situasjoner og som kan forandre verden så må læringsbegrepet endres. Hva skal læres, hvordan lære, hvor skjer læring og hvordan måler vi fremgang. Barn er født nysgjerrige så de trenger utfordringer (Fullan et al., 2018).

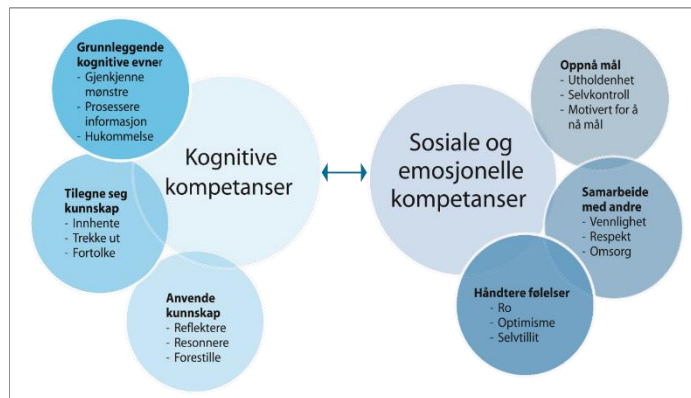
Fullan et al., (2018) forklarer hvordan de seks kompetansene kan oppnås med fire elementer som de mener inngår i dybdelæring. I praksis er disse elementene integrert og virker gjensidig forsterkende på hverandre, og de omfatter 1. pedagogiske praksiser, 2. lærende partnerskap, 3. digitale ressurser og 4. læringsmiljø (Fullan et al., 2018, s. 92, Botten 2020). Disse elementene handler om nye pedagogikker med formål om å legge til rette for dybdelæring hvor elevene tar ansvar for sin egen læringsprosess i lærende partnerskap. Dette innebærer at elevene forstår læringsprosessen, at de er aktive, og utvikler ferdigheter i metakognisjon. Elevene vil her sette egne mål for læring, vurdere eget arbeid kritisk, og får tilbakemeldinger fra andre elever og lærere. Fullan et al., (2018) mener at å øke elevenes deltakelse og bevissthet i læringen, gjør de mer engasjerte. Læreren blir her en veileder som skal sammen med elevene tilrettelegge for et godt læringsmiljø (Botten, 2020).



Figur 1.1 Fire elementer i dybdelæring (kilde: New Pedagogies for Deep Learning)

Fullan et al (2018) har en annen inngang til dybdelæring enn Pellegrino og Hilton (2012), og baserer sitt dybdelæringsbegrep på sosiale interaksjoner, mens Pellegrino og Hilton (2012) legger vekt på de kognitive prosessene i individet, med vekt på overføring av læring.

New Pedagogies for Deep Learning – A Global Partnership <https://deep-learning.global/> er nettsted hvor en har tilgang til ytterligere artikler, og erfaringer fra samarbeidsland innen dybdelæring (Fullan et al., 2018, s. 20). Det er ikke et absolutt skille mellom kognitive og sosiale og emosjonelle kompetanser, og i praksis så brukes de i sammenheng (NOU 2014:7., s.38)



Figur 1.2. Definisjon av sosiale og emosjonelle kompetanser i prosjektet ESP

Kilde: OECD 2014: Education and Social Progress, utvalgets oversettelse (NOU 2014:7)

En artikkel av Landfald (2016) omhandler en teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen. I oppgaven ble det gjennomført en teoretisk studie som ledet til to hovedfunn. Det første funnet knyttes til definisjon og avgrensning av dybdelæringsbegrepet i et kognitivt perspektiv. Her har diskusjonen ledet opp til at dybdelæring kan defineres som dyptgripende kognitiv forandring. Det vil si læring som bryter med vår måte å tenke på og som har store konsekvenser for hvordan kunnskap organiseres i det kognitive systemet. Det andre hovedfunnet dreier seg om relasjonen mellom kognitive- og sosio-emosjonelle kompetanser, og at opplæringen må ta hensyn til begge kompetanser for å få mer dybdelæring i skolen (Landfald, 2016).

Forskningsgjennomgangen min viser at dybdelæringsbegrepet brukes på ulike måter, og Gilje et al., (2018) skriver at dybdelæringsbegrepet byr på utfordringer for lærerens arbeid på grunn av ulike oppfatninger av hva begrepet innebærer, og hvordan en skal arbeide med dybdelæring på skolen. Dette på grunn av at begrepet brukes forskjellig i policylitteratur og i forskningen (Gilje et al., 2018; Botten, 2020). Ut fra et kognitivt læringsperspektiv handler læring om å utvikle langtidshukommelse og metakognisjon som igjen handler om å kunne reflektere over egen tenkning og læring (Pellegrino & Hilton, 2012). Pellegrino og Hilton skriver «We view 21st century skills as knowledge that can be transferred or applied in new situations». Det viser da en kunnskapsdel og en handlingsdel i 21st century skills, hvor kunnskapen en har kan anvendes til å løse problemer. Pellegrino og Hilton (2012) sitt

dybelæringsbegrep kan gjenspeile både et kognitivt og sosiokulturelt perspektiv på læring. (Botten, 2020). Det sosiokulturelle aspektet er dekket gjennom intrapersonlige kompetanser, som ett av tre domener Pellegrino og Hilton (2012) benytter i sin forskning.

Ut fra et sosiokulturelt perspektiv handler læring om sosial interaksjon og miljøet rundt eleven med sine seks kompetanser, og prosessen med å tilegne seg disse kompetansene (Fullan et al., (2018). Læreren rolle er her ikke å overføre kunnskap til eleven, men som støtte og veileder. Det sosiale aspektet ved læring er viktige for disse forfatterne, og er synlig i de seks kompetansedimensjonene med underdimensjoner (Fullan et al., 2018). Dybdelæring i et kognitivt perspektiv legger vekt på hvordan elevene kan tilegne seg mer robust kunnskap i fagene. Fokuset her er på innholdet som læres, hvordan læring skjer og hvordan læring overføres til nye kontekster (Ohlsson, 2011). I skolesammenheng er overføring viktig med hvordan elevene kan anvende det de lærer i andre aktiviteter på, og utenfor skolen. Ohlsson, (2011) sitt dybdelæringsperspektiv består av tre former for dybdelæring, kreativitet (creativity), overføring av læring (adaptation) og endringer i antakelser (conversion).

Et annet treff var på Carol Dweck (2017). Hennes måte å se på tankesett på er spennende. «Fixed mindset» og «growht mindset» kan ses på ulike tilnærminger når en skal studere dybdelæring og mestring. Hun ser på alle elever med et potensiale for å lykkes. Er tankesettet låst er det vanskelig med endring. At elevene har ulike tilnærminger til læring, og at det tar ulik tid for de å oppnå mestring, er viktig å se på når det gjelder fagfornyelsen også. Når eleven skal reflektere over egen innsats må dette først læres. Mestring oppnås når eleven når et mål, og inntil en når det målet er eleven underveis «not yet» (Dweck, 2017). Alle elever kan lykkes, men at det tar tid. For å bygge kompetanse må en kunne reflektere og mestre skolehverdagen. Norsk skole har dyrket fixed mindset, mens fagfornyelsen vil ha behov for growht mindset for å lære, og få til den dybdelæringen som er etter føringer for Meld. St. 28 (2015-2016).

En artikkel av Rüttsche (2013) handler om møter for erfaringsutveksling og forankring av et prosjekt. I denne oppgaven er målet å si så mye som mulig om sider ved iverksettingen av det prosjektbaserte tiltaket frokostmøter. Casestudier har ofte blitt benyttet til å legge grunnlaget for teoriutvikling, som følge av at de gir mulighet til å gå i dybden, slik som blant annet Pressman og Wildavsky (1973) gjorde. I oppgaven er det gjennomført kvalitative forskningsintervjuer med informanter som hadde kunnskap og erfaring med tiltaket (Rüttsche,

2013). Her har Rüttsche (2013) sett på hvordan iverksetting påvirker et prosjektbasert tiltak. Artikkelen har noen av teoriene som er benyttet er tenkt å benytte i denne masteroppgaven, i tillegg til kvalitative intervju og observasjoner.

En artikkel omhandlet bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring, og her bruker Sinnes og Straume (2017) historikk og tidligere forskning som bakgrunn for å se på hvordan overordnet del kan implementeres i skolen i tråd med fagfornyelsen. Metoden er i denne artikkelen basert på teori og rapporter tidligere utgitt (Sinnes & Straume, 2017). Her har Sinnes og Straume (2017) sett på utvikling av norsk skole i lys av fagfornyelsen og hvordan en skal forplikte skolene til å arbeide mer helhetlig med overordnet del, og da spesielt bærekraftig utvikling. At slikt arbeid er læreravhengig er viktig å ta innover seg, og at en kollektiv skole kan hjelpe til med slik gjennomføring. Relevansen for artikkelen er dybden av teorier rundt fagfornyelsen med fokus på tverrfaglighet.

1.4.2 Relevante publikasjoner – reformer og evalueringer

For å skaffe meg en god bakgrunn for studiet ble det søkt også på skolereformer. Jeg har valgt å ta med noen få, Reform 94, LK06 og LK20. Det var mange artikler som ble funnet i søkene, men jeg valgte kun noen få som var aktuelle for meg i denne studien. Reform 97 er ikke tatt med på grunn av at den kun omfattet grunnskolen.

Reform 94

Jeg tok med NIFUs evaluering av Reform 94 på grunn av at den er forskningsbasert, og rapporten gir et oppdatert bilde med data som fulgte det første reformkullet fram til avsluttet opplæring. Reform 94 var en stor reform der elevene fikk rett til videregående opplæring. De fant ut at gjennomstrømmingen i videregående opplæringen er betydelig forbedret i forhold til før reformen, men de analyser de har kan være et grunnlag for å øke gjennomføringsgraden ytterligere (Støren et al., 1998). Funn blant yrkesfagelevne synes det å være slik at trivselen med fagmiljøet øker ved overgang fra grunnskole til videregående opplæring. Samtidig var det blant gutter på yrkesfag en særlig høy andel som var helt enig i at det “er for mye teori og for lite praktiske kunnskaper i skolen”. Når vi ser på dem som avbryter et skoleår, finner vi ikke noe klart mønster i at yrkesfagelever i større grad enn allmennfagelever oppgir problemer med for mye lekser eller for teoretisk undervisning som grunn til å avbryte. Det er imidlertid flere yrkesfagelever enn elever på studiespesialiserende som avbryter et grunnkurs fordi de fant det kjedelig. Resultatene gir dermed ikke et entydig bilde, men holdepunkter viser at en

del av frafallet på yrkesfagene, spesielt blant gutter, må ses i lys av at undervisningen ikke i tilstrekkelig grad oppleves som motiverende (Støren et al., 1998, s. 209).

Kunnskapsløftet

I 2012 kom evalueringen av utdanningsreformen Kunnskapsløftet (LK06), med sluttrapporten fra delprosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring». Kunnskapsløftet ble innført 12 år etter Reform 94, og er en videreføring av Reform 94. Strukturen i tilbud ble endret til 12 utdanningsprogram i stedet for 15 studieretninger og 60 Vg2 programområder i stedet for 90 VK1-tilbud. For Restaurant- og matfag så ble endringen til to Vg2 tilbud som ble møtt med skepsis på grunn frykt for at de bredere kursene kunne svekke den fagspesifikke spesialiseringen. Vg2 matfag omfattet både baker- og konditor, industriell matproduksjon, alle kjøttfag og fiskefag. Opplæringen skulle fortsette med samme lærekreftene og lokaler. Dette har vært omstridt i alle år siden innføringen av Kunnskapsløftet. Rørleggerfaget og tømrerfaget har også kommet med massiv kritikk til denne omleggingen (Vibe et al., 2012).

Evalueringen av Kunnskapsløftet viser at kompetanseoppnåelsen er på samme lave nivå etter innføringen av reformen. Resultatet kommer fra tre elevkull fram til oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. De fulgte de to siste elevkullene før Kunnskapsløftet og det første etter reformen. Resultatene viser små forskjeller mellom kullene. De samlede resultatene for oppnådd studie- eller yrkeskompetanse til normert tid viser at for 2004-kullet 55,4%, 2005-kullet 57,8% og 2006-kullet 57,1%.. Andelen av lærlinger som oppnår fagbrev sank med 4 prosentpoeng fra 2004-kullet til 2006-kullet. Reformen har ikke nådd sitt mål med å føre flere til yrkeskompetanse og er lavere for flere fag. «Dermed kan det vise seg at denne delen av reformen gir like liten effekt som mange andre reformer som er styrt fra sentralt hold. Det kan også tenkes at grunnen til at vi ikke finner endringer er at reformen i realiteten ikke er implementert på skolenivå, slik forutsetningen var (Vibe et al., 2012, s. 15)». Mens Kunnskapsløftet ser ut til å øke sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse, svekker den sannsynligheten for å oppnå yrkeskompetanse. Dermed bidrar reformen til «akademiseringstrenden» (Vibe et al., 2012, s. 15). Læreplanreformen framstår som tvetydig på grunn av uklare kompetansemål i læreplanene, og kan bli tolket i ulike retninger. Dette kan gi utfordringer for vurderingsarbeidet, og målformuleringene er uklare for progresjonen i opplæringen. Målbeskrivelsene i planene var omfattende og uklare, og ga lite føringer for lokal læreplanutvikling (Vibe et al., 2012).

Fagfornyelsen

Nesten 15 år etter kunnskapsløftet (LK06) har norske skoler tatt i bruk nye læreplaner. Revisjonen har fått navnet fagfornyelsen og bygger mye på hovedideene Kunnskapsløftet bygger på. Dybdeløring, progresjon og fagenes kjerneelementer framheves, og alle elevene skal arbeide med tre definerte tverrfaglige temaer. Verdien løftes frem med en ny overordnet del (Meld. ST. 28, 2015-2016). *Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser* (EVA2020) gjennomføres ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo i perioden 2019 til 2025. Evalueringsprosjektet er organisert i fire delprosjekter. I de tre første delprosjektene settes det søkelys på utvikling av læreplanverket, styring og ledelse av læreplanarbeid og fagfornyelsen i møte med skolens praksis og elevers læring. Det fjerde delprosjektet omfatter utvikling av fellesdata, kunnskapsdeling og syntetisering. Så langt i prosjektet er det kommet tre rapporter fra evalueringsprosjektet (Colbjørnsen & Gunnulfsen, 2021; Karseth, 2019).

Store deler av datainnsamlingen ble gjennomført vinteren 2020 før pandemien inntraff. Derfor kan ikke en vite hvordan pandemien har påvirket skolenes arbeid med fagfornyelsen. En antakelse er at de skolene som var godt rigget for å iverksette fagfornyelsen før pandemien også vil være godt rustet til å fortsette arbeidet når skolehverdagen er normalisert. Dette blir viktig å følge opp i neste fase av prosjektet (Colbjørnsen & Gunnulfsen, 2021).

Rapport 1: Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. Dette er mest fra læreplangruppenes arbeid med fagfornyelsen, hvor aktørene opplever at det har vært et intensivt arbeid og utfordrende med tid. Noen læreplangrupper opplevde at kjerneelementene innskrenket deres handlingsrom, men analysen i rapporten viser at intensjonen om involvering, medskapning og samordning ble godt ivaretatt gjennom prosessen. Enkelte aktører peker på at samskapning kan tilsløre makten som kommer fra grunnleggende, innramming og slutføring av prosessen. Underveis i prosessen endret læreplanstrukturen seg fra de vedtatte læreplanene med fagets formål og hovedområder til *Om faget* som omhandlet fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. De første analysene tyder på at fagfornyelsen ikke har styrket innholdsdimensjonen i kompetansemålene. Rapporten peker på flere sentrale målsettinger i fagfornyelsen om å styrke skolefagene og bidra til større sammenheng i læreplanverket. Begge intensjonene samles rundt dybdeløring som begrep. Fagfornyelsen som felles prosjekt vil kunne gjøre at det oppstår spenninger, dilemmaer og uenigheter. Noen dilemmaer kan

løses ved beslutninger, og andre dilemmaer blir liggende som spenninger i læreplantekstene. Rapporten viser en del av arbeidet rundt fagfornyelsen med læreplangruppenes arbeid sammen med Udir (Karseth et al., 2020).

Rapport 2: Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger. Denne rapporten tar for seg hvordan skoleeiere og skoleledelsen, sammen med det pedagogiske personalet forbereder arbeidet med iverksetting av fagfornyelsen. Data er innhentet fra intervjuer med skoleeiere og skoleledere samt videoobservasjoner av ledermøter. Alle involverte skoler i rapporten valgte å begynne læreplanarbeidet i den overordnede delen med verdier og prinsipper. Argumentet for dette var at denne delen av det nye læreplanverket legger grunnlaget for reformarbeidet på de enkelte skoler. Et av funnene i rapporten viser at direktoratets nettressurser, støttemateriell og kompetansepakker ble i mindre grad tatt i bruk på de videregående skoler enn i grunnskolene. Funn viser at ledere på begge nivåer tar ansvar for fagfornyelsen, og data fra videregående skoler viser godt organisert arbeid med samarbeid på tvers av skoler. Et annet funn både blant ledere i grunnskolen og videregående skole at det var satt av for lite tid til fagfornyelsen. Det å sette av nok tid til å arbeide med prosessene i arbeidet med fagfornyelsen må ses i sammenheng med behov for endring og stabilitet i organisasjonene (Ottesen et al., 2021)

Rapport 3: Læring, motivasjon, trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen: Teknisk rapport fra utviklingen av spørreskjema til elever og lærere.

Målet med denne rapporten er å utvikle indikatorer som kan brukes til å fange opp kjernebegreper i fagfornyelsen og skaffe informasjon som kan brukes på systemnivå. Antakelsen til prosjektet er at om fagfornyelsens intensjoner blir implementert, så vil dette påvirke elevers egenvurderinger og holdninger (Brandmo et al., 2021, s. 9). Første spørreundersøkelse blant elever og lærere ble gjennomført fra januar til mai 2021. Innholdet i spørreskjemaet var sentrert rundt sentrale begreper i fagfornyelsen; dybdelæring, å lære å lære og de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Rapporten konkluderer med at de har lyktes med å utvikle gode målinger for psykometriske egenskaper, men hvorvidt de lykkes med å fange opp mulige virkninger av den nye læreplanen vet de ikke før alle spørreundersøkelser er gjennomført. Prosjektet hadde store utfordringer med rekruttering av deltakere og frafall underveis, og utvalget i første spørreunde ble mindre enn planlagt (Brandmo et al., 2021, s. 9-10). Rapporten tar for seg at det var store utfordringer med gjennomføringen på grunn av korona.

Skolene hadde store utfordringer med nedstenging, hjemmeundervisning og høy belastning både på elever og ansatte. Flere skoler trakk seg underveis i undersøkelsen på grunn av pandemien (Brandmo et al., 2021).

Fra LK06 til LK20

Her har Jensen (2020) foretatt en sammenlignende analyse av de overordnede læreplantelekter. Formålet med oppgaven var å se på hvordan Overordnet del (LK20) fremstår som et overordnet læreplandokument, og se på de endringer som har skjedd fra Kunnskapsløftet (LK06). Jensen (2020) mener at Overordnet del (LK20) har klare referanser til globale reformtrender som standardisering, desentralisering, ansvarliggjøring og at læreplandokumentet er kortet ned. Overordnet del (LK20) har også blitt et sterkere styringsdokument (Jensen 2020). Fagfornyelsen (LK20) ble presentert som en fornyelse av Kunnskapsløftet (LK06), men oppgaven viser til at endringene i læreplanverket kan være mer enn en fornyelse, og at endringene skal føre til et verdiløft i skolen. LK20 viderefører verdigrunnet og dannelsesbegrepet fra LK06. Jensen (2020) mener at fagfornyelsen representerer større endringer enn fornyelse og forbedring av læreplanverket, gjennom den nye overordnede delen.

1.5 Oppbygging av oppgaven

Kapittel 1 består av innledningen til studien, med presentasjon av formålet og bakgrunnen til studien, problemstilling, avgrensning og begrepsavklaring. Kunnskapsstatus med aktuelle artikler og bøker som er viktige for studien, og til slutt oppbygging av oppgaven. Kapittel 2 tar for seg de kontekstuelle forhold med bakgrunn for fagfornyelsen og dybdeløring. I kapittel 3 presenteres det teoretiske rammeverk som er sentrale for å svare på problemstillingen. Det er tatt med noe om iverksettingsteorier, og de ulike retningene. Det er lagt vekt på de retninger som definerer vellykket iverksetting. Matland sin modell for politikk og implementeringsprosesser er tatt med (Matland, 1995). Hvordan fagfornyelsen er oversatt (translasjonsteorier) er sentralt samt de som iverksetter prosessene, bakkebyråkratene (Lipsky, 2010; Røvik, 2007). Uten å involvere bakkebyråkratene på en god måte så kan iverksettingen bli vanskelig. I kapittel 4 presenteres den metodiske og det vitenskapsteoretiske grunnlag med begrunnelse for valg av metode, og med beskrivelse av observasjon og intervju. I kapittel 5 presenteres studiets funn og de drøftes i kapittel 6 i lys av teori. Kapittel 7 er avslutning med oppsummering. Neste kapittel omhandler kontekst og bakgrunn for fagfornyelsen.

2.0 Kontekstuelle forhold

Videregående opplæring i Norge er utdanning som bygger på grunnskolen, og er en del av den helhetlige norske grunnopplæringen. Alle har rett til videregående opplæring, men ikke plikt. Den fører frem til studiekompetanse, fag- eller svennebrev eller annen yrkeskompetanse og delkompetanse. Det er litt over 186.000 elever i videregående opplæring per 1. oktober 2021 fordelt på 419 skoler. Nesten halvparten går på yrkesfaglige skoler dette skoleåret 2021/2022, og trenden er stigende (Udir.no, 2022).

2.1 Bakgrunn for fagfornyelsen

Arbeidet med nye læreplaner i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående bygger på Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hele samfunnet er i endring og med fagfornyelsen skal vi utdanne for fremtidens yrker samtidig som de utdannes til et yrke for i dag. Det elevene og lærlingene lærer skal være relevant. Samfunnet og arbeidslivet endrer seg med ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. Elevene og lærlingene skal få mer tid til dybdelæring. Mange av læreplanene har vært for omfattende, og for å legge gode rammer for dybdelæring kan vi ikke bare fylle på med nytt innhold. Vi må gjøre tydelige prioriteringer. Det er spennende å forske på hvordan skolen skal kunne få til dette på en god måte.

Regjeringen har høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon. Dette er viktig for å finne løsninger på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer. Det er lagt mye vekt på dybdelæring som begrep, og er et viktig tiltak for å øke kunnskapen for alle elever. Mye av bakgrunnen for Meld St. 28 (2015-2016 er hentet fra Ludvigsenutvalgets to utredninger om fremtidens skole. NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag* og NOU 2015:8 *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Utvalgets delutredninger baserer seg på en gjennomgang av gårdsdagens skole, læringsforskning og samfunnsutvikling. De fremmet forslag til endring av den norske skolen med å gi elevene den kompetanse de trenger for fremtiden. Dybdelæring har fått en fremtredende rolle her og det har betydning for elevenes utvikling i og på tvers av fag (tverrfaglighet). Mer dybdelæring skal gjøre elevene rustet til også å anvende opparbeid kompetanse også utenfor skolen (NOU 2014:7). Overordnet del av læreplanverket beskriver hvilke verdier og prinsipper som grunnopplæringen skal bygge på.

Pellegrino og Hiltons (2012) utredning om viktige kompetanser som amerikanske skoleelever trenger i fremtiden vektlegger dybdelæring som viktig. Ludvigsenutvalget definerer dybdelæring som «forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde» og vektlegger at dybdelæring er viktig for at elevenes tillærte kunnskap og ferdigheter kan overføres til andre arenaer enn skolen. I norsk sammenheng er det vanlig å snakke om 21st Century skills, som er et internasjonalt konsept hvor også EdTech industrien har vært tungt inne (NOU 2014:7; Pellegrino & Hilton 2012).

Lovverket som gjelder på skolen, og det de må forholde seg til er barnekonvensjonen og opplæringsloven. Formålsparagrafen i opplæringsloven er verdigrunnlaget for skolen, solid forankret i barnekonvensjonen og menneskerettighetene. Ved handlinger og avgjørelser som berører barn så skal barnets beste være et grunnleggende hensyn (Sandberg 2016). Skolen skal både utdanne og danne, og i formålsparagrafen legges det vekt på at utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger er viktig for å både mestre sitt eget liv, delta i arbeid, inngå i nære sosiale fellesskap og delta i samfunnslivet. Barn og unge har rett til å bli møtt med tillit og respekt, og har rett til medvirkning. De skal delta i det sosiale fellesskapet som skolen er, preget av respekt for den enkelte, likeverd, likestilling, ytringsfrihet, solidaritet og toleranse. De skal få kunnskap om demokrati og trening i demokratiske prosesser i praksis. I fellesskapet skal den enkelte ansføres og støttes i utviklingen av sin identitet. Samtidig skal de møtes med tydelige krav og forventninger. Holdninger og meninger skal utfordres og forsvares i tråd med demokratisk praksis og enkeltindividets rettigheter. Skolen er et sosialt fellesskap der de grunnleggende verdiene formidles og praktiseres, utvikles og formes. Skolen skal støtte opp under og stimulere til en positiv selvoppfatning og tro på egne evner og muligheter til å lære. Alle skal kunne bidra inn som verdifulle deltakere i fellesskapet i barnegruppen, i klassen og i samfunnet (Meld. St. 28 2015–2016). Det er dette som er fagfornyelsen, og som gjør det hele veldig komplekst.

For at flere elever skal kunne fullføre og bestå vgs. med god kompetanse, har Nordahlutvalget (Nordahl mfl., 2018) og Liedutvalget (NOU 2019:25) pekt på at skolene i større grad må bygge et lag rundt elevene. Dette kan være bestående av pedagogisk personale, men også kompetanse innen ikke-pedagogisk kompetanse (miljøterapeuter) som med kompetanse innen rus, psykiske helse mv. (Nordahl mfl., 2018; NOU 2019:25). En grunnleggende beskrivelse på hvordan mestring kan skapes, må ses i sammenheng med psykisk og fysisk velvære. Dette

ved å sette søkelys på å forstå og fremme menneskets aktive evne til tilpasning for å øke mestring, helse og velvære (Antonovsky, 2012).

Helsen vår er nært knyttet til opplevelsen av at det er en sammenheng i livet, det vil si i hvilken grad hverdagen er begripelig, håndterlig og meningsfull for oss. Dette kan være til hjelp for å oppnå kvalitetsutvikling og endring i skoler i dag. For å få til endring må utviklingen ha forståelighet, den må være håndterbar og være meningsfull. Det er viktig at de som skal iverksette føler mestring, og har en god helse, og har det bra. Dette er uavhengig av iverksettingsteorier, og om dette vil bli bedre med fagfornyelsen, ny opplæringslov og flere stortingsmeldinger, vil tiden vise (Antonovsky, 2012; Bru & Roland, 2019).

Det er et økende antall elever i skolene som har manglende faglig kompetanse for å kunne fullføre vgs., samtidig er det også økning av elever med psykiske og sosiale vansker. En lærer vil ikke kunne alene make å ivareta alle elevene med så omfattende behov. Skolene har i en årrekke hatt samme organisering i støtteapparatet rundt elevene. Det har dreid seg om til dels små ressurser til sosialrådgiving og yrkesrådgiving. Dette vil ikke være tilstrekkelige ressurser i fremtiden. Noen skoler har brukt «egne midler» for å styrke elevoppfølging. I tillegg har det vært mulig å søke om ekstra midler til intensivopplæring og NUS (Ny Utsatt Eksamen). Disse midlene blir benyttet til å «reparere» elevenes karakterer og ikke til å bygge elevenes kompetanse gjennom hele skoleåret. Målet må være å komme i posisjon til å forebygge at elevene står i fare for stryk/IV (ikke vurdert). Det er på utdanningsprogrammene helse- og oppvekst og restaurant- og matfag, til dels også på teknologi- og industrifag, vi ser de største sosiale, psykiske og atferdsmessige utfordringene.

4 av 5 elever fullfører og består den videregående opplæringen innen to år etter normert tid (Udir.no, 2020b). Gjennomføringen er høyere på studieforbereende enn på yrkesfag, samtidig som 12,6% av ungdom står utenfor vgs. (Udir.no, 2020a). Dette er ungdom som er mellom 16-25 år. Det er stadig færre jobber som ikke krever utdanning, og konkurransen blir hardere. Det er derfor svært viktig å få ungdom til å fullføre vgs. for kunne få en god tilknytning til arbeidslivet. Minoritetspråklige elever har lavere fullføring enn øvrige elever. Andel av gjennomføring av vgs. etter fem år er for 2013 kullet 78%. Dette er det høyeste som har blitt målt siden 1994-kullet. Det stor variasjon med gjennomføring fordelt på fylker og på linjer. Studieforbereende har en gjennomføring på 88% og idrettsfag har best gjennomføring på 88,2%. Jenter har en større gjennomføring for alle linjer med 10% bedre enn guttene. Det

er en sterk sammenheng mellom resultater fra grunnskolen og gjennomføring. Elever med få grunnskolepoeng fullfører i litt større grad i yrkesfagene enn på studieforbereende linjer (Udir.no, 2020b).

Elever som ofte søker yrkesfag er elever med det som vil kalles lavt karaktersnitt fra ungdomsskolen, og som ønsker praktiske fag og ikke er interessert i mye teori (Støren et al., 1998). Fagfornyelsen kan bidra til at opplæringen i yrkesfag blir mer praktisk rettet for å møte elevmangfoldet.

Undervisningen ved de enkelte skoler skal tilrettelegges for å passe alle. Intensjonen for fagfornyelsen er å gå bort fra større prøver og vurderinger og erstatte de med elevsamtaler, fagsamtaler, fremovermeldinger og egenvurdering mv. Dette kan styrke mestringsfølelsen for elever som sliter, med fokus på hva de mestrer, og ikke hva de ikke mestrer.

Det er fokus på restaurant- og matfag i dette studiet. Dette er en linje som har lavt karakterinntak og stort frafall. Gjennomføring for restaurant- og matfagselever etter normert tid er det laveste for alle fag. 2013 kullet hadde fullført og bestått på 49,2% to år etter normert tid. I tillegg kommer fullført med grunnkompetanse på 13,9% og fortsatt i opplæring på 5,3% (til sammen 68,4%). Innsøkingen til restaurant- og matfag har vært synkende de siste 11 årene fra 2.450 elever i 2009-10 til 1.981 elever i 2020-21 (Udir.no, 2021b). Her må en stor innsats til for å rekruttere elever til utdanningen, og endre opplæringen på en måte som øker gjennomføringen. Fagfornyelsen kan se ut til å være rettet mot de elever vi har på restaurant- og matfag og håpe at det kan hjelpe til med økt gjennomføring.

3.0 Teoretisk rammeverk

Fagfornyelsen handler om samarbeid, og uten samarbeid blir det ikke noe fagfornyelse. Alle prosjekt kan mislykkes med dårlig ledelse, så hvordan iverksettingen gjøres på de enkelte skoler er avhengig av hvordan prosjektet ledes og gjennomføres av de ansatte. Det er valgt implementeringsteorier med iverksetting og bakkebyråkrater som en del av implementering, med Offerdal (2014), Matland (1995) og Lipsky (2010) sine artikler som står sentralt i det teoretiske rammeverket. De valgte teoriene er valgt for å belyse hvordan implementering kan være til hjelp for å iverksette fagfornyelsen. Det er tenkt å se på de data som oppnås i sammenheng med de ulike teoriene, og modeller som er brukt. I tillegg så er translasjonsteori brukt i oppgaven, og her står Røvik (2007) i fokus med sin bok *Trender og translasjoner* (Røvik, 2007).

3.1 Iverksetting

Iverksettingsteori har som mål å analysere sider ved iverksettingsfasen og identifisere sider ved aktørene og organisasjonen som hemmer eller fremmer at tiltaket de jobber for å iverksette får den ønskede effekten. Det vil si at tiltaket virker slik som det var forutsatt at det skulle gjøre. Iverksettingsteori av Offerdal (2014) og som han sier «resultatene blir sjelden som planlagt, og det kan være en fordel». For at en kan få til en god implementering må en se på ulike tilnærminger til iverksetting. En vellykket iverksetting er når man oppnår det man hadde tenkt å oppnå med implementeringen. Evaluering av tiltaket må gjøres i lys av iverksettingen.

Iverksetting er stadiet etter politiske beslutninger er tatt, og konkretisering av politiske vedtak. Utover 1980 tallet ble det økt interesse for iverksettingsstudier. Iverksetting er ikke en strømlinjeformet prosess, og mer enn bare en teknisk operasjon eller oppgave i byråkratiet. I iverksettingsfasen gis politikk innhold og konkretisering. Politiske beslutninger gir spilleregler og begrensinger for iverksetting (avgrenser handlingsrom) (Offerdal, 2014).

Det viktigste for en skole er å bygge en lærende organisasjon som kan arbeide med nye utviklingsområder og iverksette de på en så god måte at organisasjonen fortsatt lærer uavhengig av hvem som styrer. Implementering i skoler kan være utfordrende på grunn av at den består av autonome og profesjonelle lærere. (Irgens, 2014).

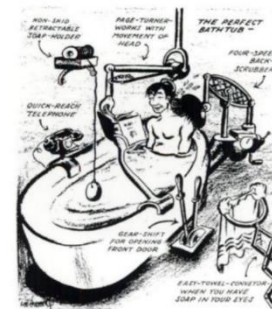
Det er vanlig å skille mellom tre generasjoner av iverksettingsteori.

Den første generasjonen av iverksettingsteorier hadde en empirisk og eksplorerende natur, som dannet grunnlag for videre teoridannelse. De mest sentrale bidragene innen iverksetting anses for å være Pressman og Wildavsky sin bok *Implementation* fra 1973. Pressman og Wildavsky (1973) er de som ansees for å ha vært først ute med å ta utgangspunkt i iverksettingsprosessen på den måten som iverksettingsteoriene nå gjør. Deres bidrag satte søkelys på problemer og barrierer for en vellykket implementering ettersom casestudiet deres ga inntrykk av at iverksetting sjelden, hvis i det hele tatt, ga ønskede resultater (Rütsche, 2013; Offerdal, 2014).

How great expectations in Washington are dashed in Oakland; or, why it's amazing that federal programs work at all. This being a saga of the Economic Development Administration as told by two sympathetic observers who seek to build morals on a foundation of ruined hopes (Pressman & Wildavsky, 1973).

IMPLEMENTATION

Jeffrey L. Pressman & Aaron Wildavsky



How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland; Or, Why It's Amazing that Federal Programs Work at All, This Being a Saga of the Economic Development Administration as Told by Two Sympathetic Observers Who Seek to Build Morals on a Foundation of Ruined Hopes

Begrepet kom til å stå sentralt i studiet av offentlig politikk, og hadde sin glanstid i første halvdel av 1980-tallet. De hadde dybdestudie av tiltak i offentlig politikk: Economic Development Program, og ser på iverksetting som en serie godkjenningpunkt. Deres konklusjon var at det er et behov for entydig og klar politikk med underliggende teori om hvordan tiltaket virker (Offerdal, 2014).

Figur 3.1 (Implementation – Pressman and Wildavsky 1973)

Den andre generasjonen av iverksettingsteorier så dagens lys i begynnelsen av 1980-årene og de kjennetegnes av sine forsøk på å lage analytiske rammeverk for empiriske studier av iverksettingsfasen. Det utviklet seg to hovedtilnærminger, en som så iverksettingsprosessene ovenfra og ned, og en annen som så den nedenfra og opp. Mye av litteraturen om iverksetting er blitt farget av debatten mellom representanter for disse to tilnærmingene (Offerdal, 2014). Ovenfra og ned tilnærmingen (top-down) og nedenfra og opp tilnærming (bottom-up) er viktig å skille mellom når en skal få en god implementering.

Iverksetting forutsetter både prosesser som går ovenfra og ned, og prosesser som går nedenfra og opp. Iverksetting er kjennetegnet av at politikken som skal gjennomføres, er i stadig

utvikling i et samspill mellom intensjoner og realiteter. Iverksetting som en prosess der politikken utvikler seg over tid. Det er gjennom selve iverksettingsprosessen at muligheten vil manifestere seg i konkrete handlinger.

Ovenfra og ned

Er perspektivet fra dem som utvikler politikken. Ovenfra-og-ned-tilnærmingen kommer fra toppen av aktører sentralt i organisasjonen. For at denne tilnærmingen skal lykkes må praksisen i organisasjonen samsvare med målsettingene (Offerdal, 2014). Denne tilnærmingen er lederstyrt, og det sentrale kriteriet for en vellykket iverksetting er om organisasjonspraksisen samsvarer med målsettingene, og målsettingene er gitt i form av politiske vedtak. Tilnærmingen har et instrumentelt syn på forvaltningen. Ovenfra-og-ned tilnærmingen forutsetter at lojale og nøytrale byråkrater arbeider med å realisere det politikerne ønsker å oppnå med sine vedtak i praksis. Det må være klare og konsistente mål. Antall aktører må være minimalt for å lykkes, og ansvaret for implementering må fordeles på sympatisører (Matland, 1995). Skolen som iverksetter i denne modellen blir betraktet som nøytrale for dem som styrer, og at de ansatte realiserer de endringer som er vedtatt sentralt mekanisk og rasjonelt. Iverksetting av nye lover i skolen er en slik type iverksetting som passer under denne modellen.

Kritikk av ovenfra-og-ned tilnærmingen er at det tas for lite hensyn til utviklingsprosessen, og at implementeringen ses som en «nøytral» administrativ prosess. Det er et ensidig søkelys på politikerne som nøkkelaktører. Forvaltningens oppgave er å utføre de pålegg den blir gitt uten selv å påvirke innholdet i tiltakene den forvalter (Matland, 1995).

Nedenfra og opp

Er perspektivet fra dem som gjennomfører politikken. Nedenfra-og-opp-tilnærming kommer som en reaksjon på styringsiveren. Her vil organisasjonen arbeide med politikken med uformelle strukturer med tilpassing gjennom forhandlinger og interessepolitikk (nettverksbygging). Her er lederen «Tjener» til de som gjennomfører politikken (Matland, 1995). Det blir hevdet at nedenfra-og-opp tilnærmingen gir en bedre beskrivelse av hva som faktisk skjer når offentlig politikk skal settes ut i livet (Offerdal, 2014).

Hvem de iverksettende aktørene er, er veldig viktig med en slik tilnærming. Det kan være aktører som ser seg tjent med å være med i prosessen. Bakkebyråkraterne er de på bunnen av styringskjeden, og de er de sanne policyskaperne (Lipsky, 2010). Uten gode bakkebyråkrater

vil implementeringen av ønsket politikk kunne feile. Det forventes at alle som er i en bunn av en implementeringskjede gjør sitt beste for å gjennomføre de mål som ønskes oppnådd fra høyere hold. Likevel kan de ende opp med helt andre resultater enn tenkt (Lipsky, 2010; Pressman & Wildavsky, 1973). Kritikken av nedenfra-og-opp tilnærmingen er utøvelse av skjønn og lavere måloppnåelse.

Den tredje generasjonen ansees som å ha startet på 90-tallet og kjennetegnes av en mye mer pragmatisk tilnærming til studiet av iverksettingsprosessen enn de foregående generasjonene. De så for seg at 90 årene skulle bli implementeringsforskningens 10 år (Goggin et al., 1990).

Iverksettingen kan også ses som en læringsprosess og iverksetting som styring gjennom nettverk (Offerdal, 2014). Nettverksteoriene er gjerne av det synet av at staten bør styre og ha et overordnet ansvar for samfunnsutviklingen, men at som følge av den økte fragmenteringen er dette noe den ikke kan gjøre alene (Offerdal, 2014). Nettverkene går både på tvers av skillet offentlig og privat, styringsnivå, administrativt og geografisk. Accountability – hvem kan holdes ansvarlig i et nettverk? Når styringsformene blir komplekse kan det være vanskelig å se hvem som skal stilles til ansvar (Røiseland & Vabo, 2016).

Iverksetting med læringsperspektiv som fellesnevner. Dette er fellesnevner i nyere iverksettingsteorier og vilkårene er av henholdsvis teknisk, kulturell, etisk og politisk art. Stor maktavstand vil kunne føre til at det blir vanskelig å kommunisere. Dette perspektivet har også en kritisk tone til ovenfra-og-ned tilnærmingen. Det viktigste i en læringssammenheng er den kommunikasjonen og informasjonen nedenfra og opp. Organisasjonskultur kan påvirkes, og med endring vil maktavstanden minske. Dette kan fremme læring i organisasjonen, og da bedre iverksettingsevnen (Offerdal, 2014).

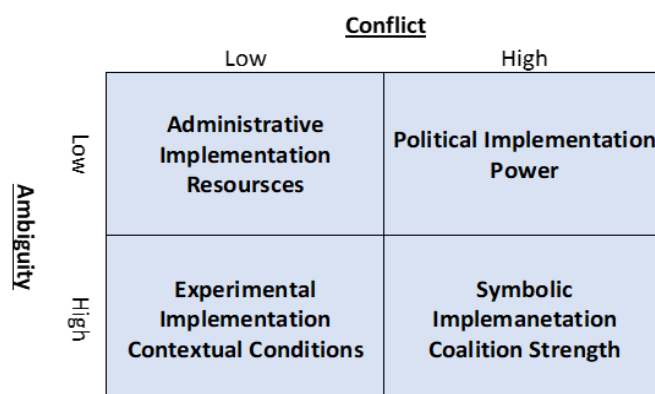
Forskningsspørsmål:

a) På hvilken måte arbeides det med iverksetting av fagfornyelsen ved de valgte skoler?

Iverksettingsteori er viktig for å implementere fagfornyelsen på skolene, og på hvilken måte som er brukt er viktig for studiet å se på. Hvordan en har brukt nedenfra og opp eller ovenfra og opp, eller andre teorier, og om resultatet er hva skolene har tenkt. Forskningsspørsmålet er laget for å kunne få data som vil bli drøftet mot den teorien som er valgt.

3.2 Modell for politikk og implementeringsprosesser

For å forstå implementering av politikk inn i skolen kan Matland (1995) sin modell for politikk-implementeringsprosesser være nyttig. Denne modellen kan hjelpe oss til å se eventuelle utfordringer med ulike prosesser ved implementering av fagfornyelsen. Her tas det utgangspunkt i at konteksten rundt iverksettingen påvirker prosessen. En gjennomgang av policy for implementering av politikken viser at feltet er delt inn i to store tilnærminger med ovenfra og ned og nedenfra og opp. Modellen til Matland er en alternativ modell. Denne modellen forener disse tilnærmingene ved å konsentrere seg om den teoretiske betydningen av tvetydighet og konflikt for politikkgjennomføring. En rekke faktorer som er avgjørende for implementeringsprosessen blir identifisert som varierende, avhengig av politikkens tvetydighet og konfliktnivå. Fire politiske implementeringsparadigmer blir identifisert, og den eksisterende litteraturens relevans for disse forholdene blir diskutert. De fire paradigmene er lav konflikt-lav tvetydighet (administrativ implementering), høy konflikt-lav tvetydighet (politisk implementering), lav konflikt-høy tvetydighet (symbolsk implementering) og lav konflikt-høy tvetydighet (eksperimentell implementering) (Matland 1995).



Figur 3.2 Politikimplementeringsmodell (Matland, 1995)

Administrativ implementering: Forstås ved at både tvetydigheten og konfliktnivået er lavt. Dette er en typisk ovenfra og ned iverksetting med få motsetninger. Dette er implementeringsprosesser med programmerte beslutninger med bruk av belønnende påvirkning for politikimplementering, med lite påvirkning utenfra med relativt uniforme resultat på mikronivå. Ressursene som tilføres gir konsekvenser for utfallet (Matland 1995).

Politisk implementering: Her er tvetydigheten lav og konfliktnivået høyt. Målet er tydelig,

men hvordan iverksettingen skal foregå er det stor uenighet om. Ovenfra og ned implementeringsmodeller kan brukes for å forstå disse prosessene. Bruk av tvingende og belønnende innføringsmekanismer. Implementeringsprosessene er åpne og for avhengig av innflytelse fra omgivelsene. I noen tilfeller vil aktører med stor makt være i stand til å tvinge sin vilje på andre aktører, og i andre tilfeller vil resultatet avgjøres gjennom at aktørene forhandler for å oppnå enighet (Matland, 1995).

Eksperimentell implementering: Her er det høy tvetydighet og lavt konfliktnivå, og styres vanligvis av de som er mest aktive og involvert i iverksettingen. Dette er nedenfra og opp implementering. Implementeringen er avhengig av lokale aktører og gir stort spillerom i løsninger med mulige eksperimentering for å finne beste lokale tilpasning. Dette kan føre til nye mål og resultat. Faren med høy tvetydighet kan resultere i manglende implementering, og lav ansvarlighet hvor aktørene følger egne interesser. Her er det tillatt med prøving og feiling. Dette er forhold som vil variere mellom de ulike skolene, og kunne gi ulike resultat av implementering på grunn av tilfeldigheter ut fra hva iverksetterne mener er viktig (Matland, 1995).

Symbolisk implementering: En høy tvetydighet og høyt konfliktnivå vil føre til symbolsk iverksetting mener Matland (1995). Denne modellen har nytte av både nedenfra og opp, og ovenfra og ned tilnærming. Implementeringen er avhengig av koalisjoner på gressrotnivå (Matland 1995). Modellen til Matland prøves ut i forskningen for å se på eventuelle problemer med implementeringen. Uenighet løses gjennom bruk av tvang eller belønning. Politikken styres ovenfra, men de mister muligheten til å overvåke og strukturere tiltak. Det er lokale aktører som kontrollerer prosessen og kan ta for lite hensyn til betydningen av politisk interaksjon. Tradisjonelt så har symbolsk implementering vært ensbetydende med ikke-implementering, og som ender opp med liten effekt (Matland, 1995).

Påvirkningsmekanismer av Etzioni (1961) er en klassiker som passer godt sammen med Matland sin modell. Han deler mekanismene inn i tre påvirkninger med normativ påvirkning, tvungen påvirkning og belønnende påvirkning. Med normativ påvirkning hvor endringen godtas på grunn av at den som foreslår endringen er rettmessig og godtas av alle. Den som foreslår endringen, kan være en leder eller politiker eller noen i organisasjonen som skal lede endringen. Tvungen påvirkning (coercive) hvor sanksjoner som kan iverksettes om politikken

ikke gjennomføres. Hvorvidt dette er en ønsket påvirkning avhenger av hva som skal gjennomføres. Noen endringer er kanskje ønsket til tross for motstand, og en må presse igjennom endringene som kan være politisk eller nødvendig i organisasjonen.

Belønnende påvirkning (remunerativ) hvor en benytter gulrot incentiver til å gjennomføre politikken, eller endringene som tilføring av ekstra ressurser (Etzioni, 1961).

Konflikter

Konflikten forutsetter uforenlige mål og en oppfattelse av et null-sum-spill. Konfliktene kan være for eksempel jurisdiksjoner og substansielle. *En konflikt er kollisjon mellom interesser, verdier, handlinger eller retninger (Edvard de Bono, 1990)*. Innføring av nye reformer kan føre til situasjoner som blir til frustrerte og irriterte involverte. Det kan være konflikt om hva som er ønskede mål med politikken (reformen), eller hvordan iverksettingsprosessen skal foregå. For dette handler også om følelser. En konflikt er ikke uenighet, men der noen blir såret, og urettferdig og dårlig behandlet. En konflikt øker med økning i uforenlighet, og dette øker med viktigheten av beslutningen. Det kan komme forslag om redusering av et prosjekt for å skape mindre motstand. Top-downer ser konflikter som manipulerbare, mens Bottom-uppers mener at konflikter er umanipulerbare. Konflikter kan manipuleres med å gjøre politikken mer akseptbar, og velsmakende med lønnsmessige insentiver for eksempel (Matland, 1995).

Tvetydighet

Tvetydighet kan tolkes på mange måter der en har uklare mål som resulterer i mislykket implementering av politikken, men også være en fordel da det kan dempe mulige fortolkninger. Mangelfull tilgang på midler kan også føre til mislykket implementering av ønsket politikk (Matland, 1995; Offerdal 2014). Tydelighet er viktig for demokratiet, men når det gjelder implementering av ny policy så kan tvetydighet være nødvendig for å få med alle aktørene i implementeringen. Politisk tvetydighet kan oppstå fra flere kilder, og kan i stor grad deles i to kategorier. Tvetydighet i mål og tvetydighet i midler. Tvetydighet kan også begrense konflikter. Helt klare mål kan føre til konflikt. Å finne svar krever ofte læring og eksperimentering. Implementeringsprosessen gir ikke bare en mulighet til å lære nye metoder, det gir også en mulighet til å nå nye mål (Matland, 1995).

Forsknings spørsmål:

- b) *Hva preger prosessen med implementering av fagfornyelsen og arbeid med dybdeløring på skolen?*

Proessen rundt implementeringen av fagfornyelsen og dybdeløring er viktig å forske på for å se hvordan det er løst på skolene. Matland (1995) sin politikimplementeringsmodell vil kunne vise hvordan prosessen ved skolene har vært. Om den er preget av konflikter og tvetydigheter. Forsknings spørsmålet er laget for å kunne få data som vil bli drøftet mot politikimplementeringsmodellen.

3.3 Bakkebyråkrater

Hvem de iverksettende aktørene er, er veldig viktig når politikk skal settes ut i livet. Det kan være aktører som ser seg tjent med å være med i prosessen. Bakkebyråkratene er på bunnen av styringskjeden, og de er de sanne policy skaperne (Lipsky, 2010). Uten gode bakkebyråkrater vil implementeringen av ønsket politikk kunne feile. Det forventes at alle som er i en bunn av en implementeringskjede gjør sitt beste for å gjennomføre de mål som ønskes oppnådd fra høyere hold. Likevel kan de ende opp med helt andre resultater enn tenkt (Lipsky 2010; Pressman & Wildavsky, 1973).

Det er viktig at de ansatte ved en skole vet at de har stor makt, og må bruke den med ydmykhet. Det er alle ansatte som er skolens ansikt og portvokter. De må bruke mye skjønn i sitt arbeid. Det er de ansatte ved skolen som er bakkebyråkratene, og som er sentrale i all iverksetting. Avgjørelsene til bakkebyråkratene, de rutiner de etablerer og strategier de bruker for å håndtere avgrensede ressurser og komplekse omgivelser, er den faktiske utøvelsen av offentlig politikk. Det er et stort spenn mellom det individuelle og det kollektive. De arbeider ofte individuelt, men må forholde seg til det kollektive. Bakkebyråkratene leverer politikk med omgående konsekvenser. De avgjørelsene de tar får konsekvenser for det enkelte individ. Avgjørelsene påvirker individene sine livssjanser og selvforståelse. Dette er et dilemma for velferdsstaten. Upartiskhet og regelstyrt eller fleksibilitet. Bakkebyråkratene må være konforme til det som er forventet av dem. Dette skjer ikke hvis deres interesser er forskjellig fra organisasjonen sin. Dette kan medføre at de ikke vil samarbeide, og skape negative holdninger (Lipsky, 2010).

Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis. Hvis organisasjonen klarer å få bakkebyråkratene til å være en del av dette vil de utfordringer en har kunne løses. Teorien med bakkebyråkratene er skrevet av Lipsky i 1980, men har full legitimitet også i dag. Den stemmer bra med den hverdagen vi har i skolen i dag, for å forstå og forklare fenomener (Lipsky, 2010). Teorien med bakkebyråkratene kan brukes til å se hvordan organisasjonen arbeider med fagfornyelsen.

3.4 Translasjonsfasen

Translasjonsfasen/oversettelsesfasen i alt implementeringsarbeid er viktig. Røvik et al., (2014) peker på at skolene bommer hvis de ikke er gode nok i denne oversettelsesfasen der ledelsen skal iverksette endringer i organisasjonen. Ertesvåg (2012) ved læringsmiljøsentret i Stavanger peker i tillegg på utfordringen det ligger i å «holde fast» i endringene, og både Røvik (2007) og Ertesvåg (2012) peker på distribuert ledelse som en suksessfaktor. Oversettingsarbeidet må gjøres slik at lærerne gjør dette til sitt eget, samt å distribuere ledelse ut til teamene og de øvrige lærerne og vi «står i det» og viser stor utholdenhet i dette arbeidet. Leder må være lydhør for lærernes innspill, og være åpen for justeringer, dersom argumenter for bedre løsninger dukker opp. Translasjon/oversettelse og distribuert ledelse = endring. Dette er Røvik sin oppskrift på suksess! (Røvik et al., 2014; Røvik 2007). Evaluering av Kunnskapsløftet framstår som tvetydig på grunn av uklare kompetansemål i læreplanene, og kunne bli tolket i ulike retninger. Rapporten peker på at dette kunne gi utfordringer for vurderingsarbeidet, og målformuleringene er uklare for progresjonen i opplæringen. Målbeskrivelsene i planene var omfattende og uklare, og ga lite føringer for lokal læreplanutvikling (Vibe et al., 2012). Det er vanskelig med oversetting om grunnlaget for dette arbeidet er tvetydig. Det er da nødvendig med god ledelse av arbeidet.

Translasjon handler om spredning, overføring og virkninger av organisasjonsideer. Røvik (2007) ønsker en samlende translasjonsteori delt inn i: Deskriptiv – som beskriver hvordan oversettelse skjer. Normativ – som skiller god og dårlig translasjon, Praktisk – som også gir praktiske råd. Dette gjøres gjennom dekontekstualisering der organisasjonsideer tas fra sin opprinnelige sammenheng og gjøres til en ide, og kontekstualisering hvor ideen settes inn i en ny organisatorisk kontekst. Begge deler krever oversettelse. Ved overføring av ideer må en se

at samme ide betyr ulikt i ulike kontekster. Å flytte fra en kontekst til en annen må dette oversettes. For å lykkes med å overføre en ide fra en kontekst til en annen er man avhengig av gode oversettere, og mislykket overføring av ideer fra en kontekst til en annen skyldes dårlig oversettelse (Røvik, 2007). Det finnes flere antakelser og etablerte teorier om hva som skjer når ideer blir forsøkt adoptert. I den rasjonalistiske managementtradisjonen skisseres et optimistisk scenario hvor organisasjonsoppskrifter er ferdig utviklet og som kan raskt bli implementert og gi forbedrede resultater. Implementering her blir da bare en installering med rask ibruktaking. Den institusjonelle teoritradisjonen har et mer pessimistisk scenario som bygger på at organisasjonsideer må passe inn og være kompatible (Røvik, 2007). Ofte vil det vise seg at ideer som forsøkes innført, er inkompatible. Da vil de kunne bli frastøtt. Forskningsspørsmålet er laget for både bakkebyråkratene og translasjon, men ses også sammen med de andre forskningsspørsmålene. En god translasjon er viktig for iverksettingen av fagfornyelsen for skolene. Hvem skolene velger som oversettere vil avgjøre hvordan en lykkes med iverksettingen (Røvik, 2007)

Forskingsspørsmål:

c) Hvordan oversettes fagfornyelsen på de to skolene?

Føringene i fagfornyelsen kan tolkes på mange måter, og er avhengig av de som tar fagfornyelsen i bruk, og hvordan bakkebyråkrater tolker disse føringene. Lipsky (2010) sier at bakkebyråkratene er de på bunnen av styringskjeden, og de er de sanne policyskaperne. Oversettelsen/translasjonen som er gjort av fagfornyelsen og dybdelæring er også viktig å se om en lykkes, og denne kan være forskjellig fra den øverste ledelses intensjoner og til lærernes intensjoner. Forskingsspørsmålet er laget for å kunne få data som vil bli drøftet, og se om arbeidet gjøres etter intensjonen, og om bakkebyråkratene gjennomfører dette.

I neste kapittel beskrives design og metode med en presentasjon hvordan det er tenkt å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

4.0 Design og metode

I dette kapittelet presenteres det hvordan en har gått frem for å svare på følgende problemstilling «*Hvordan implementeres fagfornyelsen med fokus på dybdelæring på yrkesfaglige videregående skoler?*»

Studiens vitenskapsteoretiske forankring er fenomenologi og hermeneutikk, og er basert på kvalitativ metode med observasjon og intervju. Fenomenologiske studier utforsker den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen. De erfaringer som deltakerne har kan gi et grunnlag for å utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer (Thagaard, 2018, s.36). Hermeneutikken fremhever betydningen av fortolkning av handlingene til personer gjennom fokus på dypere meningsinnhold enn det som først er innlysende. Med en slik tilnærming legges det vekt på at det ikke finnes noe egentlig sannhet, men at fenomenet kan tolkes på flere måter (Thagaard, 2018, s. 37).

Intervjuene refererer til en fenomenologisk fremgangsmåte, mens fortolkningen av den refererer til hermeneutikk. Kvalitative metoder benytter ulike strategier, men bygger mye på teorier om erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk) (Thagaard, 2018).

4.1 Design

Et forskningsdesign er en overordnet plan som belyser hvordan problemstillingen er søkt og besvart. Det gir en plan for forskningen og skal vise logikken. Det lages et design for å tenke gjennom og sikre oss at vi svarer på spørsmålene med gode argument. Den logiske strukturen i prosjektet innebærer at vi avklarer formålet med prosjektet og utarbeide en strategi for datakonstruksjon (Bukve, 2016; Yin, 2018). Det er valgt et abduktivt design – for kunne svare på både hva- og hvorfor-spørsmål med forståelse, ikke forklaring (Bassey, 1999).

«Hva er casestudie» er et godt eksempel på et spørsmål som er enkelt å stille og vanskelig å svare på (Bassey, 1999, s. 22). I en casestudie studerer vi et samfunnsfenomen i sin rette kontekst, og det er viktig å være klar over hva som utgjør casen i en casestudie (Bukve, 2016, s. 121). Casestudier er intense kvalitative studier av en eller noen få enheter. Case kan være hele organisasjoner eller bare deler av de (Andersen, 2013, s. 23).

Min case er fagfornyelsen og dybdelæring og hvordan dette er iverksatt på to yrkesfaglige videregående skoler på Vestlandet. Det er valgt ut skoler med Restaurant- og matfaglinje. Det blir en casestudie hvor det kan forskes på hvordan fagfornyelsen og dybdelæring er forstått og benyttet i undervisningen på flere skoler. Her kan en finne typiske trekk ved iverksettingen, men også variasjon mellom ulike funn i iverksettingen (Bukve, 2016).

Bakgrunnen for valg av problemstilling var min egen bakgrunn som leder på en yrkesfaglig skole, for å se hvor langt andre skoler har kommet med iverksettingen og forståelsen av fagfornyelsen. Jeg bruker min erfaring fra undervisning og ledelse i videregående skole i tråd med nye læreplaner.

4.2 Metode

For å svare på problemstilling og forskningsspørsmål er det er valgt å bruke kvalitativ metode med dybdedesign i mitt prosjekt, med kvalitative intervju og observasjon. To ledere og fire pedagoger ble intervjuet ved de involverte skoler om implementeringen, i tillegg til deltakende observasjon i undervisningen, samt observasjon på pauserom og møterom (Bukve 2016; Kvale & Brinkman, 2015).

Designet er valgt for å oppnå dyptliggende informasjon om de involverte elever, ledere og pedagogers underliggende begrunnelser og motivasjon om implementeringen av fagfornyelsen, med fokus på dybdelæring. Det blir en informasjonssamling som skal beskrive implementeringen. Denne metoden er utforskende og kan hjelpe til å forstå detaljert informasjon om valgt problemstilling, og svar på forskningsspørsmål (Kvale & Brinkman, 2015). Metoden kan en finne i Yins (2018) doble definisjon av casestudie som forskningsmetode (Yin, 2018, s.15). Den første delen av definisjonen begynner med omfanget av en case-studie når du gjør case-studie forskning.

A case study is an empirical method that investigates a contemporary phenomenon (the case) in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident (Yin, 2018, s.15).

Min oversettelse: En casestudie er en empirisk metode som undersøker et samtidfenomen (saken) i dybden og innenfor dens virkelige kontekst, spesielt når grensene mellom fenomen og kontekst kanskje ikke er tydelige (Yin, 2018, s.15).

Den andre delen av definisjonen av casestudier oppstår fordi fenomen og kontekst ikke er lett å skille i virkelige situasjoner. Derfor blir andre metodiske kjennetegn relevante som trekk ved en casestudie når man gjør casestudieforskning (Yin, 2018, s.15).

A case study copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result benefits from the prior development of theoretical propositions to guide design, data collection, and analysis, and as another result relies on multiple source of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion (Yin, 2018, s.15).

Min oversettelse: En case-studie takler den teknisk særegne situasjonen der det vil være mange flere variabler av interesse enn datapunkter og som ett resultat drar nytte av den tidligere utviklingen av teoretiske forslag for å guide design, datainnsamling og analyse, og som et annet resultat er avhengig av flere beviskilder, med data som må konvergere på en triangulerende måte (Yin, 2018, s.15).

Teoretisk vinkling er viktig for å utforme gode intervjuguider og forberedelse til observasjon til å belyse problemstillingen, og for å gi mer forståelse for hvordan implementeringen er gjort på de enkelte skoler, og hvordan bruken av dybdelæring i undervisningen fungerer.

4.3 Intervju og observasjon

I følge Yin (2018) krever dybdeintervjuer to ting av den som intervjuer, og det er: Å stille spørsmålene etter en oppsatt plan som er laget på forhånd, og: Å la spørsmålene inngå i et samtalepreget intervju, hvor informanten «slapper av» i vennlige og trygge omgivelser (Yin, 2018, s. 118). Intervjueren må balansere kontroll med godt forberedte spørsmål, med en avslappet atmosfære under intervjuet (Yin, 2018). Intervjuene ble foretatt på informantenes sine lokaler, på deres premisser. Ett av intervjuene måtte gjennomføres på teams på grunn av korona og nedstenging av skolen. Intervjuene hadde en tidsramme på 1 time.

Det er intervjuet 4 pedagoger og 2 avdelingsledere på to yrkesfaglige skoler med Restaurant- og matfag. Den deltakende observasjonen er bygd på noen av de samme spørsmål som i intervjuguiden, men da med stikkord på hva som skulle observeres. Datainnsamling i undervisning med observasjon, i tillegg til intervju, kan gi et godt grunnlag for å tolke informasjon. Her kan en se om det er samsvar med svar fra intervjuene og det som skjer i

praksis. Fordelen med denne metoden er å studere hva en faktisk gjør, og ikke bare det de sier de gjør (Tjora, 2010). Det er viktig å avgrense hva som skal observeres før en setter i gang, selv om dette kan være vanskelig. Avgrensingen avhenger av god intervjuguide og forskningsspørsmål. Observasjonen er gjort mest på verksted (kjøkken) der elevene på yrkesfaglige skoler (Restaurant- og matfag), vil kunne vise mestring og kompetanse som er viktig i dybdeløring. En av klassene ble observert i klasserom da det var hensiktsmessig den dagen. Observasjonene ble gjort i klassen til den læreren som ble intervjuet med tre observasjoner på kjøkken og en observasjon i klasserom. Observasjon på pauserom og møterom ble gjennomført i tillegg til observasjon i praksis. Jeg observerte hele skoledager, og i pauser og etter intervju observerte jeg på pauserom og møterom. Det kan være vanskelig å observere dybdeløring over kun kort tid. Dybdeløring er også det å oppnå kompetanse, og det må observeres over lengre perioder. Til tross for dette så kan observasjonene av dybdeløring tolkes ut ifra de funn som er gjort. Mestringen og kompetansen er målt ut fra intervjuguiden og oppsatte mål. Den deltakende observasjonen er gjort dynamisk hvor jeg flyttet meg mellom arbeidsstasjonene, og arbeidet side om side med elevene. Det ble observert over to hele dager på hver skole, fordelt på to uker. Jeg brukte samme uniform som elever og lærere for å gli mer inn sammen med de andre. Feltdagbok ble benyttet, men dikteringen ble gjort på gangen for å være aktivt med selv på kjøkken. Dette for at de som ble observert skulle lettere glemme min rolle som observatør. Allikevel kan det være naturlig å notere også på verksted, men da i situasjoner som er lite forstyrrende. Jeg har innsidekunnskap i det som skal observeres og det gjør observasjonene mer relevante og betydningsfulle (Tjora, 2010).

Bruken av observasjon har fått større bruk innenfor mange deler av samfunnsforskningen. Observasjon stiller krav til forskeren når det gjelder nøyaktighet og etterrettelighet. Observasjoner kan gi relativt mye nyttig tilleggsdata i dette studiet sammen med intervjuer. Observasjonsstudier bringer forskeren tett på det en skal studere (Tjora, 2010).

Utvalget av lærere er en blanding av alder og erfaring. De ble valgt ut fra en liste over de som ville være med i studiet, og skjedde i samarbeid med avdelingslederne. Avdelingsledere som ble tatt ut er de som er ledere for Restaurant- og matfag på valgte skoler. Valget av skoler var ut fra størrelse, og det ble tatt med to større skoler som er foretrukket på grunn av anonymiseringshensyn. En av pedagogene som skulle intervjues og observeres ble dessverre koronasyk på de oppsatte dager som var avsatt. En vikar ble satt inn for klassen, og det ble avtalt observasjon og intervju med han. Samtykkeskjema ble fremlagt vikaren og signert etter

å ha samtykket. Gjennomføringen ble gjort på en god måte selv om endringen skjedde på kort varsel med dette intervjuet og observasjonen. Resultatene fra intervjuene presenteres med utgangspunkt i hovedkategoriene fra intervjuguiden.

4.4 Informanter

Primærkildene til oppgaven er informanter fra kvalitative dybdeintervju, med 4 utvalgte lærere fra to videregående skoler på Vestlandet, og to avdelingsledere fra de samme skoler og avdeling. I tillegg er det en annen primærkilde data fra observasjonen i klassene til de fire lærerne som ble intervjuet. Utvelgelsen av lærerne ble gjort i samarbeid med de involverte skoler. Det var erfarne lærere som ble valgt ut, med unntak av den ene som kun hadde 1,5 års erfaring fra skolen. Denne læreren hadde god og bred erfaring fra faget, og fra arbeid med lærlinger, som veide opp med den manglende erfaring fra skole.

4.5 Data og analyse

Data er utskrifter av intervju, observasjoner i felten og notater som er gjort. Analysen starter allerede i felten under observasjoner, og refleksjoner over forståelse av det vi ser (Tjora, 2010). Analyse og tolkninger er en kontinuerlig prosess under hele prosjektet (Thagaard, 2018). Formålet med analysen av de kvalitative data er å fremstille en helhetlig forståelse av implementering av fagfornyelsen med fokus på dybdelæring.

Fra empiri til analyseprosess – transkripsjoner og egne notater fra observasjonene må gjennomgås nøye. Datamaterialet vil organiseres i matriser for å se sammenhenger på en ryddig måte, og utvikle en forståelse av innholdet. Rådata må bearbeides nøye, for å gi en begrunnet vurdering av datamaterialet i forhold til problemstillingen. Alle data må analyseres og tolkes i lys av teori. Hvilken sammenheng data skal tolkes i er også viktig. Data dekontekstualiseres hvor data studeres uten sammenheng, og rekontekstualiseres hvor teoretiske begrep knyttes til kategorier i data, og ny forståelse oppstår. Helhetsforståelsen sammen med teori (Thagaard, 2018).

Matrisen vil gi en mulighet til systematisk sammenligning av data fra flere deltakere, pedagoger, ledere og elever. Her er det ønskelig med to matriser for å sammenligne disse mot hverandre, og for å se på funn i intervju og observasjon. Data og funn må kobles opp mot

teorien som er i oppgaven, og eventuelt i lys av andre teorier. Funnene kan sammenlignes med andre studier. Data må leses flere ganger for å bli fortrolig med innholdet, og for å danne oss en dypere forståelse av innholdet.

Med en deduktiv tilnærming deler en kategoriene inn etter problemstillingen og forskningsspørsmålene. De kategorier som skal brukes er stikkord fra de innsamlede data som samles i grupper. Kategoriene som høres sammen slås sammen i en fortolket gruppering og gis koder. Alt belyses ut fra teori. Sammenhengen mellom kategoriene skal gi en helhetlig forståelse. (Tagaard, 2018).

4.6 Ethiske overveielser

I dette studiet så innebærer det en nær kontakt mellom meg som forsker og de som det forskes på, og arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskeren skal respektere deltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (Thagaard, 2018). Før observasjonen starter må en presentere seg selv på en grundig måte, hva det er tenkt å observere, samtidig som en gir nødvendig informasjon om prosjektet. Her må en tenke nøye igjennom hvor mye informasjon som skal gis. Personlig tillit er viktig for en god observasjon og intervju. Det er også flere etiske hensyn en må tenke på. Anonymiteten må være helt klar for alle involverte. De involverte må få informasjon, om at de kan trekke seg fra forskningsprosjektet også. Alle data fra observasjonen og intervjuene må oppbevares på en trygg og god måte. Innsamlet informasjon må behandles konfidensielt og fortrolig. De skal slettes etter at prosjektet er over, hvis ikke annet er avtalt med deltakerne i prosjektet (Tjora, 2010). Prosjektet er meldepliktig. Det er meldt inn og godkjent av NSD. Det er innhentet informert samtykke fra alle deltakerne med signatur.

Alle ansatte på avdelingen var informert om intervjuene og observasjonene. Elevene ble informert av faglærer at det var undervisningen som ble observert, og ikke den enkelte. Elevene trenger ikke å gi sitt samtykke ifølge NSD med den begrunnelse at det var undervisningen som ble observert, ikke elevene. De data som er innhentet fra observasjonen kommer mest fra lærerne og hvordan undervisningen var lagt opp, men også data fra observasjonen på pauserommene og møterommene.

Observasjonen ble gjort synlig, og som observatør kommer man nær dem man studerer. Observasjonen gikk over to dager i klassene, med en dag i hver klasse. I tillegg til observasjon på pauserommene og møterommene, hvor observasjonen ble kombinert med samtaler med deltakerne (Tjora, 2010). Det var en ny lærer som ble med i studiet samme dag som observasjonen skulle gjennomføres, men han var til stede under informasjonen som ble gitt tidligere. Han ble forevist informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen. Han mente han var godt informert og han samtykket til både intervju og observasjonen. Dette var et etisk dilemma som jeg måtte ta på alvor, og diskutere med avdelingsleder, før jeg ba om samtykke. Avdelingsleder mente dette var en like god deltaker som den som måtte melde avbud på grunn av sykdom (korona).

4.7 Reliabilitet og validitet

Reliabiliteten, eller påliteligheten viser hvor mye vi kan stole på om forskningen er utført på en pålitelig måte og troverdigheten i det kvalitative prosjektet. Det er svært viktig at de som deltar i prosjektet har tillit til forskningen, og at de er godt informert over prosjektet med teori og bakgrunn (Thagaard, 2018). Kvaliteten på den innsamlede dataen må ses i sammenheng med hva de skal brukes til «Hensikten med et datamateriale er at det skal brukes til å belyse bestemte problemstillinger» (Grønmo, 2004, s. 237). Hvis de data som er samlet inn er egnet til å belyse problemsstillingen, så er materialet av høy kvalitet.

Validiteten, eller gyldigheten avhenger av forskningen og hvordan dataene blir tolket. Tolkningen må være fornuftig, og dette avhenger hva slags bevis som legges frem for å bedømme hvor fornuftig tolkningen er. Teorien som brukes må brukes fornuftig i tolkningen av de data som kommer frem. For å få en god validitet må analysen vise hvordan grunnlaget er for konklusjonen og tolkningen jeg har kommet fram til. En kollega kan hjelpe til for å styrke validiteten ved å kritisk gå gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2018). En kollega av meg var med under analyseprosessen for å styrke validiteten, og gjennomgå tolkningen som ble gjort.

Det må også tas hensyn til Hawthorne-effekten i observasjonen, der de som studeres endrer adferd. Hawthorne-effekt beskriver en feilkilde i forskning, der det å bli observert i seg selv frembringer en endring. Det er en fordel om en kan bruke mye tid på observasjonen i den samme situasjonen, slik at de som observeres blir fortrolig med observatøren. Over tid så

glemmer folk at de blir observert og de blir fortrolig med vår tilstedeværelse. En må også ta hensyn til at observatøren også kan bli påvirket, men her er det et kjent fagfelt som det skal observeres i, og der faguttrykk er kjent, noe som ellers kunne skapt frustrasjon (Tjora, 2010).

Min bakgrunn fra yrkesfaglig skole gjør at en har nær tilknytning til det som studeres.

Fagfornyelsen er ny, men jeg har dybdekunnskap om skolen, elevene, pedagogikk og ledelse, og kjenner godt til kulturen. Det er en fordel for prosjektet når en ønsker å gå i dybden av problemstillingen å forske, samtidig som det utvikles en større dybdeforståelse på emnet.

Validiteten og reliabiliteten kan bli bedre når den som forsker og de som er med i prosjektet står likt i reformen, og arbeidet med implementering.

Studiet vil ha overføringsverdi til andre skoler, og med en kvalitativ observasjon blant elever, i tillegg til intervju, for å kunne gi både mer reliabilitet og validitet (Tjora, 2010). Relevansen vil være for andre yrkesfaglige skoler. Relevansen avhenger selvsagt at det er samlet inn relevante data for å belyse problemstillingen.

I neste kapittel vil jeg presentere mine funn etter intervjuene og observasjonene.

5.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil mine funn presenteres, og de er organisert etter spørsmålene i intervjuguiden. Funnene er delt inn i skoler og i informantenes forståelser, erfaringer og opplevelser. Skolene refereres til som skole 1 og skole 2, og med fiktive navn på lærere og avdelingsledere. Mine data er hentet fra primærkilder gjennom dybdeintervjuer, observasjon av undervisning og observasjon på pauserom og møterom. Skolene vil bli presentert som hver sin case, med en blanding av funn fra intervju og observasjon. Fiktivt navn vil bli brukt der det er forskjell på funn. Skole 1 har lærerne Ola og Per og avdelingsleder Anne. Skole 2 har lærerne Grete og Hans og avdelingsleder Lise.

5.3 Skole 1

Skole 1 har ca. 1000 elever med studieretningene: Helse- og oppvekstfag (HO), Restaurant- og matfag (RM), Teknologi- og industrifag (TIF), Bygg- og anleggsteknikk (BA), Bygg- og Elektro- og datateknologi (EF), Idrettsfag, Påbygg til generell studiekompetanse (Påbygg) og Tilrettelagt opplæring (TO). Det er ca. 200 ansatte og det på en skole de trives på ifølge utsagn fra informantene. Elevene som går på skolen, er en god blanding med stor forskjell fra avdeling til avdeling. Inntaket er høyt på EF og lavest på RM. Det er vanskelig å komme inn på skolen på grunn av høy popularitet. Anne forteller at skolen har mange ansatte som er dedikerte i jobben sin og som vil elevene sitt beste, og elevene får stort læringsutbytte. Skolen er en god plass for de ansatte, for de trives og er i jobb på skolen år etter år (Anne). Kantinen betyr mye for alle og er et samlingspunkt. Anne forteller at hun savner å ha en leder som er leder, og ønsker ikke at avdelingsledere må tolke fra sitt ståsted. Hun ønsker en leder som tør å ta avgjørelser, og tør å stå i det. Det er enklere å være avdelingsleder når øverste leder bestemmer føringene for hele skolen, i stedet for at avdelingsleder må stå alene.

Lærerne som er med i studiet har ulik erfaring fra skole, men begge har lang praktisk erfaring før de ble lærer. Den ene har 1,5 års erfaring fra skole, men god og bred erfaring fra faget før skole, og med mye ansvar for opplæring og lærlinger. Den andre har 22 års erfaring fra skole, og over 20 år faglig erfaring før skolen. Avdelingsleder begynte i sin stilling høsten 2021, men har vært på avdelingen siden 2010, og med bred erfaring fra flere arbeidsforhold før hun ble lærer. Hun har også 20 års faglig erfaring før skolen.

5.3.1 Arbeid med fagfornyelsen

Ola synes det er kjempevanskelig med fagfornyelsen med å legge trykk på ordet fagfornyelse, som en fornyelse av fag. Overordnet del, kjerneelementer og de nye begrepene begynner å sitte litt bedre nå, og forståelse utvikles. Frem til nå har det ikke vært mye fornyelse. Det gjelder vel alle plasser, det tar tid, og det må være enighet i kollegiet om hva som skal fornyes og hva skal en ta vare på.

Det er mange rammefaktorer som må på plass og som nå begrenser det, men avdelingen er på gang, og har hatt noen tverrfaglige prosjekter. Fagfornyelsen og klasseromsundervisningen skal engasjere elevene mer. Kanskje det blir bedre når fagfornyelsen har vært noen år, og når elevene kommer til oss så er de mer utforskende med erfaring fra ungdomsskolen. Skolen har moduler, det er egentlig ikke fagfornyelsen.

Jeg kjente på med dette med moduler da jeg hadde 14 dager med bare fisk, da tenkte jeg «HVA ER DET VI HOLDER PÅ MED». Vi får fisk, men den kommer ikke rett fra havet den fisken vi får, og da blir det ikke mye rekruttering til fisk. Elevene syntes det ikke var så kjekt å holde på med det over så lang tid. Det luktet og de luktet. De vasket seg, og vasket seg uten at det hjalp. Med så mye intensitet med fisk så rekrutterer vi ingen til å holde på med fisk. Det er jo mestring som er viktig for å lære. Nå slutter vi med det. Heller fokus på råvaren og bearbeiding av råvaren (Ola).

Her har Ola kommet med et ønske om endring av undervisningen som han mener kan være til det bedre for elevene, og at de da arbeider med hva fagfornyelsen kan bli.

Per var ny da fagfornyelsen kom på Vg1, og var miljøarbeider. Før sommeren arbeidet de med workshops sammen med de andre skolene. Arbeidet med fagfornyelsen på planleggingsdagene, men fagfornyelsen var diffust for han før dette skoleåret. Nå ser han at de kunne gjort mye mer, og vært mer tydelige med hva en gjør og hva som skal til av endring for å arbeide etter fagfornyelsen sine intensjoner. Han ser at de har et godt stykke arbeid å gå før de har endret nok i henhold til fagfornyelsen.

Det er noe samarbeid med fellesfag for å få til fagfornyelsen med tverrfaglig samarbeid, men dessverre vil fellesfaglærerne egentlig holde på med sine fag, forteller han. Det er veldig opp

til programfaglærerne med å legge frem forslag til samarbeid, og da kan noen være litt positive. Han forteller at det arbeides i moduler, som gjør det vanskelig med samarbeid i fagteam på grunn av ulikt ståsted med fagområdet. Fagteamet er også veldig forskjellige sier han. Noen har lyst til å tenke nytt, og andre er mer tilbakeholdne. Alle i fagteamet er åpne for nytt opplegg, men famlende i hvilken retning de skal gå.

Anne sier at det arbeides noe med fagfornyelsen i klasseteam, men ønsker at det skal arbeides med fagfornyelsen både i team- og klasseteammøter. Tiden går til elevsaker forteller hun. Spesielt i begynnelsen. Det er oppfordring til medlemmene til å tenke tverrfaglig når det først er møte, men flere av fellesfaglærerne er med i mange klasseteam og avdelinger. Det blir da vanskelig å få til tverrfaglig samarbeid.

Det arbeides lite felles med fagfornyelsen i lederteamet forteller Anne, og det har ikke vært gjort så lenge hun har vært på skolen i hvertfall. Klasseledelse skal det arbeides med nå på hele skolen, og Anne skal være med i styringsgruppen. Da må ett av målene bli å få klasseledelse til å være en del av fagfornyelsen forteller hun. Tenke fagfornyelse hele tiden når det arbeides med klasseledelse og relasjoner. Avdelingen hadde et USA-prosjekt på Vg1, der alt dreide seg om USA med matkulturer, naturfag, engelsk, matematikk og kroppsøving med amerikansk sport. En kjent amerikansk kokk var inne og hadde foredrag om amerikansk matkultur, spesielt fra Texas og omegn, i 1,5 time, og elevene satt som lys og hørte på, og hadde masse spørsmål etterpå. Det var ikke en bevegelse blant elevene. Da ble det arbeidet godt i tråd med intensjonene til fagfornyelsen, der elevene får bestemme en del selv, forteller hun. De velger oppskrifter og delstater. Dessverre er det sjelden en har mulighet til å gjennomføre slike prosjekt. Det tar tid å endre organisasjonen, og en må være tålmodig for å få til endring. Vg2 Kokk- og servitørfag tenker mest på å produsere, restaurant mv. styrt av lærerne. Mye bra her, men det er lærerne som bestemmer alt. Lite elevstyring. Baker og konditor prøver å tenke fagfornyelse, men det er et stykke igjen.

Intensjonen til fagfornyelsen er å få mer motiverte elever – få utforskertrangen fram. De er ungdom – få elevene mer med – det er greit å gå på trynet – det er greit å gjøre feil – lære av dette. I fjor fikk min klasse fritt frem til å lage pepperkakehus på eget design, og det gikk veldig bra. Tenke nytt, utfordre seg selv, utvikle seg selv. Det er kjekt å lære noe nytt, å gjøre det enda bedre (Anne).

Alle lærerne må forstå hva fagfornyelsen innebærer, og alle må få samme forståelse for hva fagfornyelsen er. Den er jo ganske sånn, kompetansemålene er svevende, og kan tolkes. Hvordan få den implementert når vi er mange, og implementert den med samme forståelse for skolen (Anne).

Jeg valgte å ta med disse sitatene fra Anne med et ønske om endring, og at avdelingen arbeider med disse problemstillingene for å endre undervisningen.

5.3.2 Implementering av fagfornyelsen

Ola forteller at skolen ikke har implementert fagfornyelsen, men at arbeidet er startet. Avdelingslederen har fokus på det, og en diskuterer, hva er bra, og hva bør gjøres annerledes til neste år. Det som er det fine med skole er at alt kan endres underveis, og man kan prøve ut hva som treffer elevene, sier han.

For et par år siden var vi samlet alle skolene for å høre om fagfornyelsen og innføringen. Da var det mange jeg snakket med som var på min alder og noen eldre, som sa at de var glade for at de kunne gå av med AFP og pensjon snart, så slapp de dette tullet. Da ble jeg veldig provosert, og tenkte på de stakkars elevene som skulle ha dem de to siste årene før de skulle gå av, på grunn av at de ikke ville følge med verden akkurat, «jeg skal gå av om to år så jeg driter i dette her». Vi har ansvar for de elevene som går hos oss. Dette sa jeg også til en kollega og sa at de eleven som du har, har livet foran seg og da må de få god opplæring. De er ikke som deg, med livet bak seg. Jeg ble kjempeprovosert (Ola).

Ola viser her til noen holdninger enkelte ansatte har for fagfornyelsen. Det er enkelte som kan føle at dette medfører store endringer som kan virke uoverkommelig. Ole mener at uansett hva de tenker så må de sette eleven i sentrum for de har livet framfor seg.

Per vet lite om fagfornyelsen er implementert på skolen, men fremhever en god seanse med Helse- og oppvekst (HO). Alle på avdelingen skal igjennom førstehjelp, og denne gangen tok HO-elevne all opplæring, både teori og praktisk, for elevene på Vg1 på RM. HO-elevne fikk dette som en vurderingssituasjon, og sto for hele opplæringen, og det hele ble

gjennomført på en god måte for alle parter. Per mener at dette er en del av fagfornyelsen. Han ønsker en mer tydelig ledelse med hva skolen legger i fagfornyelsen. Per forteller at rektor snakker mye med avdelingslederne på ledermøter, og han mener at på fellesmøter for hele skolen bør det tas opp faglig om fagfornyelsen. Ikke bare at fagfornyelsen går sin gang, men mer tydelig om hva skolens sitt mandat er forteller Per.

Anne sier at implementeringen har startet, men ønsker mer tydelig arbeid om fagfornyelsen i ledergruppen, med deling av erfaringer med hva som er utfordringer og hvordan fagfornyelsen forstås. Dessverre så går ledermøtene mye til drift, og ellers så er utviklingsarbeidet overlatt til avdelingene uten at vi får føringer på hva som er intensjonen, forteller Anne. Ledermøtene bør brukes til pedagogisk arbeid, noe som gjøres på vår avdeling. Skal noe implementeres må det arbeides jevnlig med dette, og uttalelser som «dette har vi gjort før» må forklares med hvorfor en arbeider med fagfornyelsen. Vi arbeider jevnlig med fagfornyelsen på avdelingen, og vi deler undervisningsopplegg. Det er mye bra jobbing, og arbeidet med fagfornyelsen må skje gradvis. Vi må tørre å slippe roret av og til for at elevene kan bli selvstendige tenkende mennesker.

5.3.3 Forståelse av fagfornyelsen for elevene

Lærerne forteller at begrepet er nytt for elevene, men de ser endringene i læreplanen og de overordnede målene. Kanskje når fagfornyelsen har vart noen år så kan forståelsen bli bedre. Det er nytt for lærerne, og da blir det ikke større endringer for elevene før fagfornyelsen er innarbeidet på avdelingen og på skolen. Forståelsen av fagfornyelsen til elevene er avhengig av forståelsen til lærerne, og at de formidler forståelsen til elevene. Poenget er vel ikke at elevene skal forstå at fagfornyelsen er noe nytt, men at det er en endring av undervisningsmetodene som får elevene mer delaktig i skolearbeidet.

Anne sier at det er veldig sprikende, og avhengig av læreren. Noen presenterer målet hva vi arbeider med nå, og noen ikke det engang. Når det etter hvert arbeides mer med fagfornyelsen må det også komme til syne for elevene. Elevene vil forstå mer om fagfornyelsen når måten å jobbe på endres i tråd med fagfornyelsen, og at de forstår hensikten.

5.3.4 Implementering av dybdelæring i undervisning

Ola kunne tenkt seg mer fornyelse og mer spennende utprøvinger. Det er vanskelig, for det er mange rammefaktorer som må på plass som nå begrenser det. Fagfornyelsen og klasseromsundervisningen skal engasjere elevene mer.

En ser i klasserom og ser elever som er uengasjert og uinteresserte, og at skole er kjedelig og monotont med lite aktivitet. Fagfornyelsen må være mer at elevene blir mer aktive og tar styringen mer, men de er også autonome og vanskelige. Har prøvd å sitte mer i ring for å få engasjere de mere. Å bryte opp det vanlige klasseoppsettet kan bidra til mer aktivitet og engasjement. Der vi har samtaler, da snakker de mye bedre. De som snakker, snakker bedre, og de som lytter, lytter bedre. Elevene har ofte gode meninger om hva som fungerer og hva som ikke fungerer, men de faller ofte tilbake til det gamle kjente, og det gjør læreren også, med læreren som formidler og eleven som tar imot. Tilbake til power point og vanlig formidling. Dette er rollene de er vant med. Det krever mye av alle for at fagfornyelsen skal bli vellykket. Kanskje bruke entreprenørskap og ungdomsbedrift (UB) kan gi mere aktive elever. Elevene kan drifte en UB, eller et utsalg, kafe, restaurant og at fag legges inn i dette, da kan det bli dybdelæring av det også (Ola.)

Ola forteller her om endringer av måten å undervise elevene på, og hvordan det kan skape mer aktivitet og engasjement. Han kommer også med mulige flere endringer som kan skape endringer for avdelingen for at fagfornyelsen kan bli vellykket. Han uthever entreprenørskap og ungdomsbedrift som kan skape mer aktive elever.

Per sier at han trodde det var å gå i dybden på for eksempel bechamel, men nå har han en annen forståelse med at elevene skal lære og forstå en helhet i hva de holder på med, hvor ting kommer fra, hva kan det bli og videreutvikling. Sånn har han forstått det. Lære å lære.

Hvordan implementere dybdelæring i undervisningen er ikke tatt opp på avdelingen. Det skal være et tverrfaglig prosjekt på nyåret der fokuset er på dybdelæring. Å sette dybdelæring i system har ikke vært et tema på avdelingen ennå.

Anne sier at dybdelæring er varig forståelse, og bruk av kunnskap i nye settinger. Kunne bruke kunnskapen senere i livet, for eksempel se sammenhenger. Mer teknikker og tema, i

stedet for moduler. Yrkesfaglig fordypning (YFF) er viktig for dybdelæring der elevene bestemmer hvilket yrke de vil arbeide med. Fokus på teknikker, smake – ikke fokus på måltidet – Mice en place (alt på plass) – råvarer – krydder – rasking (heving) i kjøleskap i forhold til benk – skape nysgjerrighet. Alt dette kan brukes til å implementere dybdelæring i undervisningen, mener hun.

Dybdelæring under observasjon

Dybdelæring har betydning for elevenes utvikling i og på tvers av fag (tverrfaglighet). Mer dybdelæring skal gjøre elevene rustet til å anvende opparbeid kompetanse også utenfor skolen (NOU 2014:7). Observasjonen gikk på undervisningen, og elevenes medvirkning, og om de brukte tidligere kunnskap i arbeidet på kjøkken og klasserom. På denne skolen så observerte jeg en dag på kjøkken der de hadde praktisk prøve, og en dag i klasserom. I klassen til Ola var elevene med på å planlegge og å skrive arbeidsplan for neste ukes arbeid på kjøkken. Ola overlot mye av planleggingen av arbeidet til elevene under observasjonen, der han skapte aktive elever som bidro med refleksjon og tilbakemeldinger til hverandre og til lærer. Utover dagen hadde de også en gjennomgang av arbeidet fra uken før, med inndeling av elever i grupper (samme som i praktisk arbeid) der de sammen reflekterte over resultatet og gjennomføringen av utført arbeid. Alt med planleggingen, arbeidsplanen, produksjonen og måltidet ble diskutert og reflektert over. Elevene hadde ulike roller både i gruppen, og på kjøkken. De valgte en leder og lederen fordelte de andre oppgavene i gruppen. Det var kjekt å se så engasjerte elever som reflektere så godt allerede på Vg1.

I klassen til Per var det praktisk prøve hvor elevene skulle vise kompetanse gjennom å bruke tidligere lært kunnskap til å løse oppgavene. Etter de var ferdig med den praktiske prøven skulle de ha egenvurdering, og fagsamtale med lærer med refleksjoner etter dagens oppgaver. Dette er i tråd med fagfornyelsen og dybdelæring, men dessverre så fikk jeg ikke dette med meg i observasjonen denne dagen. Ut fra intervju, og observasjon så ser det ut til at dybdelæringsbegrepet som benyttes er forholdsvis lik Udir.no (2019) sin definisjon. På møterommene var det ulik forståelse på hva dybdelæring var, noe som kan skyldes hvor mye de enkelte har arbeidet med begrepet.

5.3.5 Dybdeløring i skolen

Ola vil ha råvaren eller råstoffet i sentrum, i kjente eller ukjente situasjoner, der en utforsker, prøver og feiler og prøver igjen til en lykkes. Analyserer og prøver igjen. Feiler med vilje, forskende. For å klare dette må en ha elever som vil dette og er interessert, og skape nysgjerrighet, sier Ola.

Per mener at dette vil innebære at en får elever som i mye større grad vet hva de kommer til og klarer overgangen fra skole til arbeid. Mye av kritikken har vært fra bedriftene «hvilke elever er det dere sender ut» er gjerne tilbakemeldingen de har hørt. Han tror at hvis skolen får til dette med dybdeløring, får en elever som i mye større grad er klar for å gå ut i arbeidslivet.

5.3.6 Fagfornyelsen og dybdeløring og elevenes mestring og kompetanse

Eg imponerte mor min, å hva var det då, jo hu hadde vunnet ei flaske vin på vinlotteriet på jobb, og så snakket eg om vinen, om hvordan en laga vin, om musserende og champagne. Da blei hu imponerte, for hu visste ingenting om sånt - Da ser du, det me lærer på skolen er viten som er kjekk å ha i den voksne verden. Det var kjempebra – skole hjem samarbeid. Viktig at elevene lager mat hjemme og dekker bord og sånt (oppgaver) og får skryt av familien om den gode maten de kunne lage og sånt. For ett år siden kunne de ikke lage mat i det hele tatt (Ola).

Sitatet fra Ole her kommer fra en dialog mellom han og en elev, hvor eleven viste engasjement på grunn av han imponerte sin mor. Det fremhever viktigheten med at elevene lager mat hjemme, og får tilbakemelding fra familien sin.

Per sier at det er litt tidlig ennå, og det er vanskelig på grunn av kort erfaring som faglærer. Jeg kjenner lite til hvordan elevene på vg2 har det med tanke på fagfornyelsen med kompetanse og mestring. Tror ikke det er så mye endring ennå. Vi har ikke kommet godt nok i gang med fagfornyelsen til å se noe endring ennå. Tror ikke dette kan måles så tidlig i prosessen.

Anne mener det er vanskelig å svare på – det er ikke noe å måle på ennå.

Det er noen som ønsker å arbeide mer karakterdempet, og det skal hele ledergruppen arbeide med fremover. Dette er noe en må arbeide med videre på hele skolen. Hun tenker at en må jobbe mer karakterdempet, og at tilbakemeldinger er viktig for å bli bedre.

5.3.7 Vurdering

Ola forteller at de bruker karakterer, og ikke mye nytt ellers. Litt endring på gjennomføring av praktiske prøver med hva som skal vurderes, arbeidsplan, hygiene, orden, og at strukturen er viktigst. Elevene var mer opptatt av om læreren likte det de hadde laget. Ellers ikke endret noe ennå, vanlige prøver. De skal ha kjøttmodul på nyåret, og ønsker da å ha en praktisk/muntlig prøve, men er på prøver ennå. Det gjøres litt på Vg2 der de har julemarkedet som vurderes. Da er det engasjement, produkt og samarbeid som vurderes, forteller Ola.

Nå har de moduler med temaprøver. Det er ikke helt fagfornyelsen, men det er det de har gjort og skal det gjøres det annerledes må undervisningen endres. Ola har vært motstander av karakterer siden han tok sos.ped. Karakterer fremmer ikke læring forteller han. Han ønsker vurdering av soft skills i tillegg, og at overordnet del har mye soft skills. Fagsamtaler med eleven er viktig, ikke hvor mye salt du hadde i sausen, men evnen til å lytte, samarbeid mm.

Per sier at det gjøres veldig forskjellig. Han ønsket ikke å gi karakterer, men følger det som er vanlig på avdelingen. Han gir ikke karakterer etter hver vurdering, men en blanding med å gi elevene lav, middels og høy måloppnåelse. Det eneste som har kommet fra ledelsen er at de skal ha karakterdempet undervisning, og ikke mer enn det. Det blir da opp til hver enkelt, og han ønsker at ledelsen må være mer konkret på dette.

Anne sier at de aller fleste er gode på tilbakemeldinger etter vurderinger. Karakterer ja, men muntlig tilbakemelding er viktig rett etter en prøve. Avdelingen har prøver ennå for å ha grunnlag for å sette terminkarakterer. Hun kaller det vurdering, men hva de andre kaller det vet hun ikke. Hun hadde vurderingssituasjon i bakeklassen, ikke prøve.

Vurdering og tilbakemelding. Observasjon av vurdering og tilbakemelding så jeg noe av. Hos Ola hadde de refleksjon etter praktisk arbeid uken før, og gode tilbakemeldinger fra lærer til hver gruppe. Den praktiske prøven skulle det settes karakter på med kriterier, og de skulle ha egenvurdering og fagsamtaler etter prøven (dette ble ikke observert). Under den praktiske prøven var det god veiledning underveis som er en stor endring i forhold til tidligere praktiske

prøver. Tidligere hadde elevene praktisk prøve uten hjelp, som førte til at det var mindre mestring og utvikling av kompetanse, dette ifølge både Ola og Per. Veiledningen som ble observert var god for elevene for å unngå å gjøre store feil, og veiledning til å rette opp om feil var blitt gjort. Dette i tråd med fagfornyelsens intensjoner, der læreren blir mer en veileder. Alle elevene var aktive og involverte i arbeidet, både på kjøkken og i klasserom.

5.3.8 Bruk og forståelse av tverrfaglighet

Ola mener at det må være yrkesretting av fellesfag. Programfagene i sentrum, og hvordan kan fellesfagene integreres i programfagene. Dessverre har en ikke kommet der ennå, for rammebetingelsene begrenser det for skolen og avdelingen. Teamorganisering med fellesfagene mangler, og egen avdelingsleder for fellesfag ødelegger mye av arbeidet med fagfornyelsen, mener han. Han sier også for at elevene skal forske på ting så må de ha tverrfaglighet. Fellesfaglærerne vil holde på sitt – fagets egenart, og de vil fortsette som før. Han sier også at tverrfaglighet er å hente dyktige fagfolk utenfra og inn i skolen, for eksempel USA prosjektet med kultur og mat, da fikk vi en kjent kokk til å komme inn i skolen og fortelle om sin bakgrunn fra USA, om sin mat fra Oklahoma, Texas, amerikansk kultur og sånne ting på engelsk. Da satt det fire klasser i restauranten i 90 minutter helt stille, og stilte masse spørsmål etterpå på engelsk, over 20 spørsmål. Det engasjerte, for kokken som kom inn var kul i måten han snakket på, og det traff elevene, og så er han amerikansk. Laid back, og kjent blant elevene, fine dining, historikk, cajun og texmex. Det var en seanse som var bra for elevene og lærerne, forteller Ola.

Nå er skolen stengt ned på rødt nivå, og rødt frem til 14. januar. Korona har hatt stor innvirkning på fagfornyelsen og undervisningen, i negativ forstand, mener han.

Per sier at tverrfaglighet er å lære opp elevene til å forstå at fellesfagene inngår i programfagene for eksempel engelsk i praksis og videre i yrkeslivet, naturfag med hevemidler, kosthold mv. matematikk med beregning, mål og vekt. At alle elever forstår at fellesfagene inngår i jobben deres videre. Han sier at de prøver så godt de kan, og at de er heldige at de har noen ivrige fellesfaglærere som har lyst til å samarbeide. Han mener også at de elever en har trenger kanskje ikke å trene seg opp til en 5 timers skriveøkt. De har kanskje mer nytte av å se en engelsk film, engelske oppskrifter og ei økt er å skrive en engelsk

arbeidsplan for å følge den på kjøkken sammen med engelsklærer for eksempel. Det «skolske» er ikke for alle våre elever. «I dette klasserommet har vi nå engelsk, og når timene er ferdige så har vi ikke engelsk mere før neste uke». Sånn er ikke livet.

Anne forteller at ute i bedrift arbeider de tverrfaglig hele tiden, og elevene må forstå at alle fag er viktig for sin utdanning. De må se sammenhengen i fagene sammen med sitt yrke. Teori og praksis må ses sammen, og at de skjønner sammenhengen. Å skrive en novelle er kanskje vanskelig å forstå for yrket sitt, men enkelte ganger må en bare stå i det å skrive den novellen da om det er så viktig for faget!

Observasjon av tverrfaglighet

Tverrfaglighet er når en benytter flere fag i opplæringen, og at en drar nytte av det. Tverrfaglighet i fagfornyelsen er når en kan bruke tverrfaglige utdanningsopplegg hvor elevene drar nytte av kunnskapen de får fra de ulike fagene, og når den kunnskapen kan brukes til å utvikle tverrfaglig kompetanse. Det var vanskelig å observere tverrfaglighet i klassene. Det var kun faglærer som var tilstede den dagen, og tverrfagligheten avhenger av flere fag. For programfagene sin del så brukes de programfagene om hverandre i undervisningen som ble observert, men om dette kan karakteriseres som tverrfaglighet er jeg usikker på. Under den praktiske prøven så kom en engelsklærer inn, og han fortalte at han ønsket å komme inn på kjøkken når elevene arbeidet der for å snakke engelsk med de der, og fortsette det samme arbeidet i engelsktimene med å lage rapport etter praksisøkten. Det som gjør det vanskelig, er å frigjøre tid til dette, forteller han. De ønsker å arbeide etter føringene til fagfornyelsen med tverrfaglighet, forteller begge på kjøkken. Engelsklærer og faglærere på kjøkken og i klasserom forteller at det må skje en endring i organiseringen på skolen for å få dette til. I observasjoner på pauserommene fanget jeg opp en samtale som omhandlet vanskelighetene rundt samarbeid med fellesfagene, og at arbeidet med fagfornyelsen ble vanskelig på grunn av organiseringen av fellesfagene. Problemene med hjemmeskole under korona ble også diskutert mye. Dette har vanskeliggjort arbeidet med fagfornyelsen, men også satt vanlig undervisning før fagfornyelsen langt tilbake. Problemene med korona ble snakket som en av hovedgrunnene til at arbeidet med fagfornyelsen var kommet så lite i gang. De pratet også mye om teamorganisering som løsningen for å lykkes med fagfornyelsen. Team for hvert trinn med faste fellesfaglærere tilhørende samme avdeling.

5.3.9 Arbeid med relasjon

Ikke noe fra skolen – det er helt opp til hver enkelt. Da er det vanskelig, og opp til den enkelte forteller Per. Han arbeider mye med relasjoner og snakker med hver enkelt, og bryr seg om hvordan de har det, og hvordan de skal lykkes. Han bruker mye tid på å ha samtaler, og ifølge de andre så bruker han alt for mye tid på det (Per sine ord). Alle får en god samtale hver 14. dag for at elevene skal være trygge på han som lærer, og på de andre i klassen.

Anne sier at arbeid med relasjon skjer daglig – snakker om det på avdelingen og med elevene. Det kommer ikke fra toppen, men kanskje nå med klasseledelse, og tidligere «*vurdering for læring*» som de gjennomførte for et par år siden som utviklingsprosjekt.

Relasjon under observasjon

Det var god relasjon under observasjonen i praksis mellom lærerne og elevene. Jeg observerte respekt og annerkjennelse i begge klassene. Det var tydelig struktur på undervisningen i klasserom og på kjøkken med klare læringsmål. Lærerne hadde blick for den enkelte elev, og det var god veiledning. Både lærerne og elevene var tydelig til stede, fysisk og mentalt. Lærerne var autoritative klasseledere med både vennlighet og omsorg, samtidig som de satte klare krav og hvilke forventninger de hadde til elevene. Observasjonene viste et positivt elevsyn der alle elevene ble sett. Dette gjaldt også på møterom og pauserom hvor relasjonen mellom kollegaene virket god, ut uten at jeg kan konkludere med dette etter kun kort tid. Det ble observert et godt arbeidsmiljø med gode relasjoner mellom alle ansatte, fra avdelingsleder til miljøpersonell.

Annet som ble observert hos de enkelte og generelt:

Ola viser at han har en god tanke om fagfornyelsen og ønsker å involvere elevene til å delta aktivt. Dette var observasjoner som kom tydelig fram. Per hadde praktisk prøve med sine elever. Her var det en rotete oppstart som virket lite planlagt, men det ble raskt bedre. Standard prøve der alle hadde samme oppgave. Elevene ble veiledet underveis. Det var rolig på kjøkkenet. Grunnlaget til elevene er ulikt uten at det er tatt hensyn til i den praktiske prøven. Veiledningen som ble gitt var god og etter fagfornyelsen sine intensjoner. Veiledning for at elevene skal få økt kompetanse. Da jeg observerte over flere dager, fikk jeg innblikk i en organisasjon som er delt med tanke på fagfornyelsen. Noen ønsker å bruke den til å endre innholdet i tråd med fagfornyelsen, mens andre mener at det de har gjort tidligere er det beste og ønsker ikke endring. De har en god og sterk avdelingsleder som kan bidra til at alle får

bedre forståelse av fagfornyelsen etter hvert, og endre slik de forstår fagfornyelsen og arbeide med dybdelæring ut fra mine observasjoner.

Samarbeid

Når det gjaldt samarbeid, var observasjonene her veldig gode i alle klasser. Samarbeidet mellom elevene tydet på at de var vant med å arbeide på denne måten. Observasjonen på møte/pauserom ser jeg at det er godt samarbeid på Vg1, men at det mangler noe Vg2. Dette var noe som også ble diskutert på pauserommene. De ønsker mer samarbeid på tvers av fagene, og ikke bare innad på trinnet.

Elevmedvirkning

Observasjon viste en del elevmedvirkning i både klasserom og kjøkken. I klasserommet hos Ola var de aktivt med på planlegging av neste arbeidsøkt på kjøkken, samt at de hadde gode refleksjoner etter siste ukes praktiske arbeid. Dette arbeidet ble satt i gang av lærer, men styrt av elevene i grupper. Per hadde praktisk prøve med sine elever. Her var elevene med på å sette kriterier for vurdering av prøven, men resten var lærerstyrt. De elevene som ikke hadde den praktiske prøven, fikk bestemme sine oppgaver selv på kjøkken med veiledning. Her var det stor elevmedvirkning. Her fikk de også lov til å prøve og feile, og til slutt kom de frem til gode produkt.

Gruppesammensetningen var bra hos de som skulle ha grupper. På den praktiske prøven så var det ikke grupper, der arbeidet de en og en. Der det var grupper var de satt sammen av lærer.

5.4 Skole 2

Skole 2 har ca. 2000 elever. Her er en blanding av en yrkesfaglig skole og studiespesialiserende skole, med voksenopplæring og tilrettelagt opplæring i tillegg. De har følgende studieretninger; Helse- og oppvekstfag (HO), Restaurant- og matfag (RM), Idrettsfag, Teknologi- og industrifag (TIF), Bygg- og anleggsteknikk (BA), Tilrettelagt opplæring (TO), Salg, service og reiseliv, Innføringsklasse (elever mellom 16-24 år som mangler norskkunnskaper til å gå ordinær vgs.). Påbygging til generell studiekompetanse (Påbygg), Studiespesialisering (Stud.spes.), og Voksenopplæring (VO). Det er ca. 350 ansatte.

Elevene som går på skolen er en god blanding, og det er stor forskjell fra avdeling til avdeling. Inntak er høyt på Stud.spes. og lavest på RM. Ansatte på RM trives så godt på arbeid, at de ikke slutter før de går av med pensjon, forteller informantene. Skolen er forholdsvis ny, og slått sammen av flere andre skoler. Det er en stor skole med store avstander og preges av lite samarbeid på tvers av avdelinger, forteller alle tre informanter. Det sies at lærere som alltid har hatt stud.spes. ser ned på yrkesfag og ikke ønsker å arbeide der. Dette kom fram av intervjuene.

Lærerne som er med i studiet har lang erfaring fra skole, og lang praktisk erfaring før de ble lærer. Begge har 32 års erfaring fra skole og god faglig erfaring før de ble ansatt i skolen. Avdelingsleder har ikke bakgrunn fra Restaurant- og matfag, men har vært på avdelingen siden 2015, og på skole siden 2007.

5.4.1 Arbeid med fagfornyelsen

Hans forteller at det samarbeides godt på trinn. Det er fagmøter og teammøter på tirsdager og onsdager, der det går igjennom arbeidsoppgaver for den nærmeste tiden. Han føler det er krevende, men at det går greit med fagfornyelsen. Det er ikke mulighet til å samarbeide med fellesfag, med unntak av et prosjekt. Team mangler på denne skolen. Det er ikke team rundt klassene, og et er ikke i tråd med fagfornyelsen, sier Hans. Han mener at fagfornyelsen er implementert på deres avdeling, men ikke med fellesfagene, og ikke på skolen. Rammevilkårene ligger ikke til rette for det.

Grete forteller at det ble arbeidet godt med fagfornyelsen i fjor. Vg1 teamet jobbet mye med fagfornyelsen og satte seg godt inn i den sammen med utvidet praksis (tilpasset opplæring egen gruppe TO), og de nye læreplanene. Fagfornyelsen på Vg2 er mye mindre forberedt i forhold til Vg1, avslutter hun med.

Lise sier at skolen begynte ganske tidlig med fagfornyelsen, og brukte UDIR sine kompetansepakker da de kom ut (18-19) og brukte de i avdelingen. Så kom korona, og da ble det stopp. Det var noen fellessamlinger rundt fagfornyelsen. Lærerne ble gitt et bakteppe for hvorfor fagfornyelsen kom, og hvilke endringer det kunne medføre. Lise har vært med på mange reformer, og mener at denne reformen er så god at UDIR lager kompetansepakker og

er tydelige hva de vil med den. Skolen har hatt en del utfordringer med fagforeningene som har vært uenige med rektor på grunn av korona, og det har stanset opp implementeringen, forteller Lise. Lærerne ønsket ikke å fokusere på fagfornyelsen med arbeid med utvikling på teams under korona, da ønsket de å bruke tiden på elevene, forteller Lise.

Fagnettverket for Restaurant- og matfag samarbeider med OsloMet om dybdeløring, og det har bevisstgjort fagfornyelsen og økt bevisstheten blant lærere på avdelingen.

Skolen og avdelingen er ikke teamorganisert, men fagorganisert, noe som vanskeliggjør implementeringen av fagfornyelsen. Tverrfaglig samarbeid er en stor utfordring på grunn av organiseringen, forteller Lise.

5.4.2 Implementering av fagfornyelsen

Hans sier at det jobbes med det hele veien, med gjennomgang på fellesmøtene og infomøtene med rektor.

Grete sier at fagfornyelsen er implementert på vår avdeling, men ikke med fellesfagene, og ikke på skolen. Rammevilkårene ligger ikke til rette for det.

Lise forteller om strekk i feltet, strekk på vår avdeling også. Det er ikke samarbeid med andre, og skolen har måtte finne veien selv. Korona har ødelagt mye for rektor, og det har vært vanskelig med fagforeningene mot seg. Bedre implementert på yrkesfag enn studiespesialisering. Korona har stoppet opp hele implementeringen, forteller hun.

5.4.3 Forståelse av fagfornyelsen for elevene

Her er det lite svar fra lærerne, men litt fra avdelingsleder.

Informantene forteller at det er nytt for elevene, og kanskje når fagfornyelsen har vart noen år så kan de mer om fagfornyelsen når de kommer fra ungdomsskolen.

Lise forteller at de arbeider med fagfornyelsen i elevråd og avdelingselevråd på skolen, hvor det tas opp dette med elevmedvirkning, vurdering, relasjonsbygging og endring av undervisning.

5.4.4 Implementering av dybdelæring i undervisning

Hans forteller at det jobber han med hele tiden. En kan lage en vanlig brun saus med smør og mel eller margarin og mel og kraft eller melk, så er det dybdelæring om du bygger videre på grunnoppskriften og bruke det i andre settinger. Elevene har en oppgave nå der de skal skrive om tradisjonsmat fra fylket fram mot jul. Da må de lete hjemme, hos besteforeldre eller i bøker og på nettet, og finne ut hva som var tradisjon her før og nå, og de får veiledning underveis. Elevene skal også få lage tradisjonsmaten i praksis når de er ferdig med den skriftlige delen.

Grete sin forståelse av dybdelæring – er når du har lært noe som du skal/kan bruke i andre sammenhenger og forstår det. Hun liker godt hvordan NDLA har gjort det nå, for hvis du går inn på braisering får du opp alt av braisering, av kjøtt, fisk, grønnsaker mv. Der er dybdelæring lagt inn. For å få dybdelæring må en også gjøre mye av det samme, for eksempel filetering av fisk. En må filetere mye for å få dybdelæring av det. Ellers er dybdelæring implementert i undervisningen med arbeidsplaner og arbeid med menyer.

Lise sier det er å få en dypere forståelse på det du lærer og forstår, hva du sitter igjen med av kunnskap på en måte, og at det er ferdigheter og kunnskap som du kan benytte i nye sammenhenger på nye måter. Har jeg lært meg en god måte med veiledning, så kan jeg bruke det på mange måter, til kollegaer, lærere, elever mv. Dybdelæring omfatter alt som gjøres på skolen i vurdering, elevmedvirkning, kritisk tenkning, innovasjon og nytenkning, alt fagfornyelsen er. FYR (fellesfag, yrkesretting og relevans) samarbeid er en fin måte å jobbe med dybdelæring på, hvor en kan ha god tid for å arbeide i dybden og tid til refleksjon. Møtene må endres fra drift til utvikling, sette av tid til utvikling for at fagfornyelsen og dybdelæring får nok plass.

Dybdelæring under observasjon

Observasjonen gikk på undervisningen, og elevenes medvirkning, og om de brukte tidligere kunnskap i arbeidet på kjøkken og klasserom. På denne skolen så observerte jeg en dag på kjøkken med Vg2 og en dag med Vg1. Vg2 elevene viste at de brukte tidligere kunnskap i arbeidet på kjøkkenet med gjennomføringen av de praktiske oppgavene, og Grete veiledet underveis. Elevene hadde vært med under planleggingen av både meny og laget arbeidsplan for dagen. Dybdelæringen her kan være at de gjennomførte oppgavene uten å trenge for mye

veiledning. De lagde sauser som var videreutvikling av grunnsauser, som viser kompetanse og bruk av tidligere kunnskap. Hans var vikar, men også her så arbeidet elevene bra med bruk av kunnskap de har lært tidligere på skoleåret. Her måtte de ha mer veiledning, noe som er mer naturlig på grunn av at de kun har vært på skolen under et halvt år. Vg2 elevene reflekterte mye underveis i mine observasjoner, og de viste god kompetanse. Refleksjonene til Vg1 elevene var ikke så tydelige, men bar noe preg av usikkerhet. Dette kan skyldes noe manglende kompetanse, og at de hadde vikar denne dagen. Alle elevene var aktive og deltok hele dagen, og alle skulle ha egenvurdering på slutten av dagen (som jeg dessverre ikke fikk observert). Ut fra intervju, og observasjon ser det ut til at dybdelæringsbegrepet som benyttes er forholdsvis lik Udir.no (2019) sin definisjon også på denne skolen, «dybdelæring er å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner. Dybdelæring er altså mer enn faglig fordypning (Udir.no, 2019)». På møterommene var det ulik forståelse på hva dybdelæring var med noen som mente det var repetisjon av oppgaver til de kunne det, og faglig fordypning som var dybdelæring.

5.4.5 Dybdelæring i skolen

Grete forteller at rektor ønsker å ha tverrfaglige prosjekt for å implementere dybdelæring. For elevene sin del vil de forstå for eksempel bærekraft på en helt annen måte hvis vi gjennomfører tverrfaglige prosjektet i alle fag, og i et helt annet perspektiv enn om bare programfagene hadde gjennomført det. Med de rammebetingelsene som er på skolen, kan dette bli veldig vanskelig, mener hun. Noen vil lykkes, og andre vil ikke lykkes i det hele tatt. Det er ikke satt av felles tid til samarbeidsmøter og til FYR møter, de er lagt til ulik tid. Det er fagmøte på tirsdag og fellesfag har møte på onsdag. Det blir ikke samarbeid om forholdene ikke er lagt til rette for det.

Lise håper vi vil få mer selvstendige elever som vil være godt rustet for livet. med tro på seg selv til å lære og mestre. Mestring og motivasjon henger sammen, og mestrer du så blir du mer motivert, sier hun. Læring er vondt når du ikke får det til, desto bedre når en lykkes. Jeg merker det når vi jobber med dybdelæring og bærekraft, da er det en helt annen positivitet i klassene, forteller Lise.

5.4.6 Fagfornyelsen og dybdelæring og elevenes mestring og kompetanse

Grete mener at dette med medbestemmelse er endret. Hun har arbeidet som lærer i mange år og med medbestemmelse så ser hun at en får et bedre resultat på elevundersøkelsen, noe som skolen vil ha, elevmedvirkning. Avdelingen har blitt enda flinkere med dette med elevmedvirkning etter fagfornyelsen. Elevmedvirkning kan også bidra til dybdelæring.

5.4.7 Vurdering

Hans forteller at det blir litt sånn som før. Han har prøver på nettbrett, der elevene svarer direkte uten papir. Han bruker Its learning, andre bruker VIS eller Teams. Det er mange systemer, forteller han.

Grete har enda mer fokus på dialogen i ettertid. Det har de hatt før også, men nå med større tyngde på refleksjon og med logg, hvor du kan vise kunnskapen på andre måter. Refleksjon er blitt bedre på avdelingen. Karakter bruker en ikke, lav – middels – høy måloppnåelse brukes. Dette brukes også i andre fag (norsk). Elevene fikk karakter på Vg2, men ikke på Vg1. Progresjonen må vises, sier Grete. Hun mener at fagfornyelsen har lært noe av yrkesfag, og at det ikke er så stor endring for yrkesfag. Hun mener også at fellesfag er mer fjernt fra fagfornyelsen.

Lise mener at de har mye å gjøre der. Det er gjort et større arbeid med revidering av oppgavesettene til fagfornyelsen. Årsplaner og andre planer, prosjekter og standardmaler er laget for skolen. Hun forteller at dette ikke er tatt i bruk på RM, og hun er skuffet over dette. Hun ser at planene ikke er viktigst nå, men å få endret tankegangen til lærerne.

Vurdering og tilbakemelding. Observasjon av vurdering og tilbakemelding så jeg noe av, og det er vanskelig å observere direkte på kun en dag hos de begge. Hos Hans var det ikke vurdering, men noen tilbakemeldinger underveis, og på slutten av dagen. I Grete sin klasse hadde elevene egenvurdering, og faglærer skulle ha fagsamtale med hver elev etter dagen (ikke observert). Alle elevene var aktive og involverte på kjøkken under begge dager.

5.4.8 Bruk og forståelse av tverrfaglighet

Hans sier at det er å få med fellesfagene inn i programfag og det er ikke lett når en ikke har faste folk på avdelingen. Vi har ikke avdelingsteam, bare fagteam. Team hadde de på «gammelskolen» med en engelsklærer som hadde et fantastisk opplegg, der hun tegnet eller hadde bilder av alt utstyret på kjøkkenet med beskrivelse på engelsk og norsk. Hun hengte det opp på kjøkkenet, og hun kom inn på sine fritimer, eller hadde undervisning på kjøkkenet, og snakket kun engelsk med elevene på kjøkkenet, og de synes det var kjempegøy.

Tverrfagligheten er viktig, men dessverre er det lite tverrfaglig på skolen og avdelingen nå, forteller han.

Grete legger vekt på at et mål i programfagene gjelder også i fellesfagene, for eksempel bærekraft som er i alle fag, og det er jo dybdelæring. Tverrfaglighet krever samarbeid. For eksempel næringsstoffer i naturfag og i programfag. Intervju i norsk når elevene skal søke lære-plass. På avdelingen har de hatt bærekraftprosjektet som var delvis tverrfaglig, forteller hun.

Lise påpeker at å se at det vi lærer på skolen henger sammen med det vi lærer i samfunnet for øvrig er viktig og at alt henger sammen med alt til slutt. Tverrfaglighet på skolen er å jobbe på tvers av alle fag. Alle fag skal være sammen i programfagene. Utfordringen er det praktiske, timeplaner, klasserom, vilje til samarbeid og organisatoriske grep. Hun mener at de som er teamorganiserte på tvers av fag vil få til tverrfaglighet på en helt annen måte, enn det som skjer på skolen i dag. I dag har en flere engelsklærere som kommer og tar timene sine og går igjen. De som er teamorganisert er mer rigget for fagfornyelsen enn vår skole, som kun er fagorganisert, forteller hun.

Tverrfaglighet

Observasjon av tverrfaglighet gir samme resultat av funn her som på skole 1. Det var vanskelig å observere tverrfaglighet i klassene når tverrfagligheten avhenger av flere fag. I observasjoner på pauserommene fanget jeg opp en samtale som omhandlet vanskelighetene rundt samarbeid med fellesfagene også her, og at arbeidet med fagfornyelsen ble vanskelig på grunn av organiseringen av fellesfagene. De tok også opp hjemmeundervisningen som ble gjort under korona, og at dette vanskeliggjorde mulighetene til tverrfaglighet også, og arbeid med fagfornyelsen i det hele. Hjemmeskole under korona ble også diskutert mye, med de

vanskelighetene dette medførte vedrørende å arbeide i fag og med samarbeid generelt. Observasjonene som ble gjort viser at tverrfaglighet er noe de ønsker å arbeide med, men korona og organisering av team på skolen vanskeliggjør dette. Ellers samme funn som på skole 1.

5.4.9 Arbeid med relasjon – hvordan gjøres dette på skolen?

Grete sier at de arbeider med relasjon på avdelingen, men hva de andre på skolen gjør vet hun lite om. Ved skolestart reiser de på tur for å bli kjente med elevene og for å bygge relasjon. De har da med rådgivere og fellesfaglærere. Det er den første relasjonsbyggingen på avdelingen. Ellers arbeides det med relasjon hele tiden på avdelingen med makkergrupper, og på kjøkken der de setter sammen grupper for å bygge relasjon. Aktivitetsdagen i kroppsøving er også en god dag for å bygge relasjon i klassen, sier Grete. Hun mener at korona har ødelagt mye med relasjonsbygging, for eksempel mellom Vg1 og Vg2, på grunn av hjemmeskole. Hun mener at hun er dyktig på relasjoner og liker å bli kjent med elevene. Hun får også lett gode relasjoner med elever som har det vanskelig, kanskje litt for mye, sier hun. Hun forteller at tidligere elever kommer innom mange ganger etter at de har sluttet, for å hilse på. På avdelingen, gir vi ikke opp elevene uansett hvor vanskelig de har det med for eksempel rus eller institusjonsbakgrunn.

Lise sier at bak enhver handling ligger det en positiv intensjon. Selv om en elev kommer og skjeller deg ut, skal en tenke hva den positive intensjonen er for å skjelle meg ut nå, hva er det eleven ønsker. Det er arbeidet med relasjoner, men en må ha øvelser rundt dette for å bli bedre på å bygge relasjoner. Alle skal dele opplevelser om elever som ikke har vært så positive, forteller hun, da kan de komme videre for å se hvordan de skal bedre relasjonen.

Relasjon

Observasjonene viser at Grete har god relasjon med elevene, en ser at hun bryr seg om de og følger godt opp. Tonen mellom lærer og elever var god og alle arbeidet rolig sammen med god veiledning. Relasjonen mellom elevene ble observert som god på grunn av den gode tonen de imellom. Jeg observerte de kun en dag, og det kan være at de var roligere i praksisen på grunn av mitt nærvær. Dette er vanskelig å observere, men jeg fikk ikke noen indikasjoner på endret adferd av elevene under observasjonen. Hans slet kanskje litt med relasjonen, men han var vikar denne dagen og det var ikke hans elever. Tonen var litt krassere her, men som

sagt, dette kan være at det var satt inn vikar og det kan være at elevene var noe preget av dette. Dagen før under observasjon av Vg2 på kjøkken så observerte jeg også Hans med hans egne elever. Her var tonen roligere enn dagen etter, noe som kan være tegn på gode relasjoner. Kommunikasjonen mellom Hans og elevene var her rolig og det var en god produksjon, og relasjonen mellom elevene var også med en god tone. På møterommet ble det observert gode relasjoner mellom de fleste kollegaer, men kanskje også her var det på grunn av jeg var tilstede. Det ble observert høylytt kjefting mellom en elev og lærer, og stemningen var dårlig en stund etter seansen. Jeg fikk en forklaring om hvorfor dette skjedde i ettertid, uten å kunne gjengi dette her.

Annet som ble observert hos de enkelte og generelt:

Hos Grete observerte jeg hvordan de planla dagene, med arbeidsplanen som lages av elevene hver uke, og som ble gjennomført på kjøkken. Menyen var fast og Vg2 lager mat for alle. Når det gjelder fagfornyelsen er det det samme her som skole 1, en organisasjon som er delt i synet og forståelsen av fagfornyelsen. Det skyldtes mye på korona, men kanskje at oppfattelsen av fagfornyelsen de gir, bør endres noe, slik at det blir mer en felles forståelse på fagfornyelsen. Observasjonen viste en noe ulik forståelse også innad på avdelingen.

Samarbeid. Når det gjaldt samarbeid, var observasjonene her veldig gode i alle klasser. I den ene klassen, som hadde vikar, var samarbeidet greit, men ikke så godt planlagt og styrt av faglærer, noe som kan skyldes at han fikk vikaroppdraget samme morgen. Dette er mine antakelser. Det ble observert en noe delt gruppe av lærere, de unge og de eldre, noe som kan resultere i at samarbeidet blir mindre.

Elevmedvirkning. Observasjon viste en del elevmedvirkning på kjøkken. Hos Hans ble det observert at elevene hadde vært med under planleggingen av praksisøkten med arbeidsplan og gjennomføring, men ikke på menyen. Den var satt av lærerne. Grete hadde en Vg2 klasse og her var elevene med under planleggingen og utførelsen. Ellers så styrte elevene mye av dagen selv, med veiledning fra lærerne. De hadde ulike oppgaver med både noen fast i oppvask, to i servering med oppdekking og servering av alle, og resten på kjøkken hvor all maten ble produsert. All maten ble lagt opp porsjonsvis på tallerken (Amerikansk servering) og servert i restauranten av servitørene. Dette arbeidet viste observasjonen at de hadde god kontroll på, både Vg1 den ene dagen, og Vg2 den andre dagen. Kompetansen var ulik for Vg1 og Vg2,

men det handler om progresjon.

Gruppesammensetningen så ut som fungerte bra for klassene under observasjonen, med godt samarbeid mellom elevene. Arbeidsoppgavene ble delt mellom elevene, og gjennomføringen var etter oppsatt arbeidsplan. Gruppene var satt av lærer hos de som skulle ha grupper. Hos Hans var det noe uro, men om det var gruppesammensetningen sin årsak observerte jeg ikke. Det måtte jeg ta opp med kontaktlæreren for klassen, men hun var hjemme pga. sykdom.

5.5 Oppsummering av funn fra observasjon og intervju

Funn viser foreløpig hvordan avdelingen og skolen arbeider med iverksettingen av fagfornyelsen med fokus på dybdelæring. Inntrykket jeg fikk gjennom intervju og observasjon var at de var bevisst på hva som var forventet av de med tanke på arbeid med fagfornyelsen. Basert på mine observasjoner er måten lærerne håndterte ulike situasjoner på tidvis ulikt. Likevel beskrev lærerne og avdelingslederne i intervjuene at de har et ønske om å håndtere fagfornyelsen likt. Det blir lagt vekt på å skape gode relasjoner til elevene, for at elevene skulle være trygge på lærer og andre elever, for til slutt å øke kompetansen til elevene. Videre viser funn etter observasjon til at atmosfæren i klasserommet og kjøkken var preget av mye positiv samhandling, med unntak av en klasse på kjøkken der det var noe negativ samhandling.

5.5.1 Arbeid med fagfornyelsen

Funn: Det kan se ut til at det arbeides lite direkte med fagfornyelsen på skolene, både på grunn av korona og forståelse. Arbeidet har startet med de nye læreplanene, og hvem som er delaktig i dette arbeidet er ikke observert. Det kan være at hvert fagteam samarbeider om dette arbeidet, uten at dette kom frem i mine funn. For Restaurant- og matfag så er det arbeid med fagfornyelsen i fagnettverkene, og dette kan være gjeldende for de andre fag og avdelinger også. Den øverste ledelsen kan kanskje bli mer tydelig på hva skolen skal arbeide med, for funn viser at informantene mener at dette mangler. En mener det går veldig greit med fagfornyelsen uten å utdype på hvilken måte. Ingen av skolene er teamorganisert, og det vanskeliggjør arbeidet med fagfornyelsen. Noen arbeider godt i fagteamene. En skole har moduler og dette kan gjøre arbeidet med fagfornyelsen vanskeligere. Dette merket den ene

skolen da de arbeidet 14 dager med fisk. Ingen elever ønsket å arbeide med fisk etter dette. Veldig ulikt hvordan de arbeider på den enkelte skole. Den ene pedagogen mener at hos de er fagfornyelsen implementert, men uten fellesfagene. Er da fagfornyelsen implementert?

Fagfornyelsen er å tenke nytt, utfordre seg selv og utvikle seg selv. Det er kjekt å lære noe nytt, å gjøre det enda bedre. En mener det er kjempevanskelig med fagfornyelsen, med å legge trykk på *fagfornyelse*, som en fornyelse av fag. Alle lærerne må forstå hva fagfornyelsen innebærer, og alle må få mer samme forståelse. En mener at de ikke kan gå i gang med fagfornyelsen fordi at elevene ikke er klare for dette. Skolene er ikke teamorganiserte og det vanskeliggjør arbeidet med iverksettingen av fagfornyelsen, for det krever samarbeid. Det tverrfaglige samarbeidet uteblir på grunn av organiseringen.

5.5.2 Implementering av fagfornyelsen

Arbeidet med implementering av fagfornyelsen har startet med at Vg1 og Vg2 har tatt i bruk de nye læreplanene. Hvor langt de har kommet ser ut til å være ulikt på skolen, og dette kan være på grunn av organiseringen i fagteam, og ikke i tverrfaglige team. Korona har også gjort det vanskelig med implementeringen. Rektorene på begge skolene må være mer synlig i arbeidet, og tydelig med hva som forventes av den enkelte. Om det er noen ansatte som motarbeider implementeringen av fagfornyelsen, så må dette tas tak i. Arbeide mot en mer felles forståelse, men allikevel se avdelingenes egenart, og fagenes egenart, i dette arbeidet. Avdelingene arbeider for en implementering og har dette på agenda. De har gode planer for neste skoleår med hvordan organiseringen bør bli, for å lettere iverksette fagfornyelsen med fokus på dybdelæring.

5.5.3 Dybdelæring og implementering i undervisningen

De fleste har en god forståelse på begrepet dybdelæring, og funn her er at flere ønsker mer fornyelse og mer spennende utprøvinger. Dybdelæring kan forstås på ulike måter, og funn viser at skolene har flere innganger til begrepet. Skolene og avdelingene skal arbeide videre med dette arbeidet, og da kan de komme fram til en mer felles forståelse av dybdelæring og hvordan implementere dette i undervisningen. Restaurant- og matfag har arbeidet med felles forståelse gjennom fagnettverk. Dybdelæringsbegrepet bør være etter føringer for Udir.no (2019), og som også er veldig lik definisjonen til Pellegrino og Hilton (2012).

6.0 Drøfting i lys av teori

I dette kapitlet vil de sentrale funn drøftes opp mot relevant teori, knyttet opp mot problemstilling og forskningsspørsmål. Problemstillingen for oppgaven er som nevnt tidligere: «*Hvordan implementeres fagfornyelsen med fokus på dybdelæring på yrkesfaglige videregående skoler?*» og besvares ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- A) *På hvilken måte arbeides det med iverksetting av fagfornyelsen ved de valgte skoler?*
- B) *Hva preger prosessen med implementering av fagfornyelsen og arbeid med dybdelæring på skolen?*
- C) *Hvordan oversettes fagfornyelsen på de to skolene?*

Ettersom studiens formål er å finne ut hva skolene gjør for å iverksette fagfornyelsen med fokus på dybdelæring, vil funnene fra både observasjon og intervju bli drøftet sammen. Funnene er organisert fra hovedkategoriene fra teorikapitlet med tilhørende underkategorier basert på sentrale funn.

6.1 Iverksetting av fagfornyelsen

Å iverksette fagfornyelsen på skolene er utfordrende og krevende. Gjennomføringen av dette studie er gjort i en periode med mye nedstenging av skolene og hjemmeskole på grunn av korona. Dette viser også flere av funnene.

- A. *På hvilken måte arbeides det med iverksetting av fagfornyelsen ved de valgte skoler?*

Offerdal (2014) sier at «resultatene blir sjelden som planlagt, og det kan være en fordel». Med dette som bakteppe kan fagfornyelsen iverksettes, samtidig som man ivaretar intensjonen til fagfornyelsen. Pressman og Wildawsky (1973) tar opp dette med hvor politikken planlegges, og om den er gjeldende over hele landet. Det kan være vanskelig for politikere i Oslo å forstå hvordan dette vil virke på Vestlandet. Fagfornyelsen er tuftet på grundige undersøkelser, og arbeid blant læreplangrupper med medlemmer fra hele landet. I rapport 1 av EVA2020 opplevde noen læreplangrupper at kjerneelementene innskrenket deres handlingsrom, men analysen i rapporten viser at intensjonen om involvering, medskapning og samordning ble godt ivaretatt gjennom prosessen. Enkelte aktører peker på at samskapning kan tilsløre makten som kommer fra grunnleggende, innramming og slutføring av prosessen (Karseth et al., 2020).

Det er kommet gode utredninger der fremtidens skole er diskutert, og behovet for fremtidens yrker. Fagfornyelsen kan ses som top-down politikk, og som en blanding mellom bottom-up og top-down iverksetting. Fagfornyelsen kan også ha et læringsperspektiv hvor bottom-up iverksetting kan være ønskelig. Bottom-up tilnærming blir betegnet som prosessorientert, og kan passe på mange skoler, også de som er med i studiet (Offerdal, 2014). Analysen viser at det kan virke som at det arbeides med fagfornyelsen på skole 1, men at dette ikke er så synlig for de som ble intervjuet. Funn kan være at det arbeides noe i klasseteam på avdelingen, men dette også ut fra de som ble intervjuet. Analysen kan vise at avdelingen ser ut til å ha startet med iverksetting av fagfornyelsen, med at avdelingsleder og lærerne ønsker endring, forteller de. De har også hatt tverrfaglige prosjekt som de mener er vellykket. Det er lagt planer fremover for å arbeide med skoleutvikling, som de håper kan fremme arbeidet med fagfornyelsen. Korona har stanset arbeidet som var planlagt, men de håper nå at en kan arbeide mer tydelig med fagfornyelsen i tiden fremover. Analysen viser ikke en felles forståelse av fagfornyelsen i skolen, men dette er ut fra de funn jeg har fra mine informanter. Det kan være vanskelig med en studie på en avdeling å få med forståelsen av fagfornyelsen på hele skolen. Selv om informantene mener det ikke arbeides med fagfornyelsen på skolen, så kan det være at alle avdelinger arbeider med dette iverksettingsarbeidet, og da er de i gang på samme måte som Restaurant- og matfag. Iverksettingen kan også ses som en læringsprosess der det tar tid før en får en overordnet forståelse på hva som må til for å implementere fagfornyelsen. Analysen fra skole 1 viser at det kan være en stor maktavstand mellom den øverste ledelse og til den enkelte avdelingen, uten at jeg har hatt mulighet til å få dette bekreftet eller avkreftet. Analysen av intervjuene ser ut til at lærerne savner en tydelig samlet ledelse. Om organisasjonskulturen på skolen kan endres for å minske maktavstanden er ikke forsket på (Offerdal 2014). Dette kan ses også innad i avdelingen hvor funn viser at det er stort sprik på hva den enkelte ønsker å være med på, og som Anne sier «Det tar tid å endre organisasjonen, og en må være tålmodig for å få til en endring».

I rapport 2 av EVA2020 viser at direktoratets nettressurser, støttemateriell og kompetansepakker ble i mindre grad tatt i bruk på de videregående skoler enn i grunnskolene. Funn viser at ledere på begge nivåer tar ansvar for fagfornyelsen, og data fra videregående skoler viser godt organisert arbeid med samarbeid på tvers av skoler. Et annet funn både blant ledere i grunnskolen og videregående skole at det var satt av for lite tid til fagfornyelsen. Det å sette av nok tid til å arbeide med prosessene i arbeidet med fagfornyelsen må ses i sammenheng med behov for endring og stabilitet i organisasjonene. Dette må også ses i lys av

mine funn, hvor de viser at de ønsker mer tid til samarbeid og felles arbeid med fagfornyelsen. Rapport 3 av EVA2020 tar for seg at det var store utfordringer med gjennomføringen på grunn av korona. Skolene hadde store utfordringer med nedstenging, hjemmeundervisning og høy belastning både på elever og ansatte (Brandmo et al., 2021). Dette samsvarer med de funn jeg har fått, at arbeidet med fagfornyelsen er blitt forsinket på grunn av korona.

Iverksetting av fagfornyelsen innebærer også endring av vurderingsarbeidet, og hvordan dybdeløring ses på. Informantene forteller at skolen ønsker å arbeide karakterdempet uten å forklare hva dette innebærer, forteller lærerne. Lærerne forteller at de bruker karakterer, men at strukturen og innholdet i vurderingene er endret. Avdelingen arbeider modulbasert med temaprøver, og ser at for å iverksette fagfornyelsen mener de at undervisningen bør endres. Analysen viser at de kan være gode på tilbakemeldinger etter vurderinger, men at de fortsatt er på karakterer. Avdelingen ønsker å arbeide mer med fagfornyelsen med tanke på egenvurdering, refleksjon og fagsamtaler. De mener at da er det enklere å endre vurderingsmåtene de bruker i dag. Arbeidet med iverksettingen av fagfornyelsen må ses i sammenheng med to år med korona, som kan ha påvirket skolen mye med det planmessige arbeidet. Funn viser at det skal settes i gang utviklingsarbeid med klasseledelse og de håper at innholdet der vil være mye fagfornyelse. Klasseledelse kan inneholde både relasjon, undervisning, vurderingsarbeid, elevmedvirkning og dybdeløring som noen punkter. Når skolen vil starte dette arbeidet som felles utvikling så kan det være at det er en overordnet plan som ikke er formidlet ut til alle ansatte ennå. Det kan ses på som en plan for iverksetting av fagfornyelsen, selv om funn ikke har vist dette, og det er min tolkning.

Det arbeidet som er gjort til nå ser ikke ut som top-down styrt prosess, for styringen vises lite i avdelingen. Den kan være til stede uten at informantene har fått dette med seg. Analysen kan tolkes som om aktørene ønsker en bottom-up prosess, uten å ha kommet helt i gang med alle prosessene. De er avhengige av gode prosesser ved alle avdelinger, for at iverksettingen skal bli gjennomført. Samarbeid på tvers av fag er viktig for å lykkes, og tverrfaglighet må til. Analysen av data viser at informantene ønsker dette, og avdelingen har startet prosessen. Det gjennomføres tverrfaglige prosjekt som har vært vellykkede, forteller de. De ønsker å ha mer tid til å arbeide tverrfaglig med alle fag. Ved slutten av mine intervju og observasjoner ble skolene stengt ned, og stengt ned over en måned. Dette kan bremse det arbeidet som de ønsker å gjennomføre.

På skole 2 så viser analysen at de startet arbeidet med iverksetting av fagfornyelsen tidlig med å bruke Udir.no sine kompetansepakker for fagfornyelsen (Udir.no). Det ble brukt på hele skolen, og avdelingsleder fulgte opp på avdelingen. Så kom korona, og da ble det stopp, ifølge Lise. Avdelingen samarbeider med OsloMet om dybdelæring, og Lise sier at dette har bevisstgjort fagfornyelsen og økt bevisstheten blant lærerne på avdelingen. Tverrfaglig samarbeid er vanskelig på grunn av organiseringen, forteller de. Analysen viser at det arbeides lite med fagfornyelsen på skolen for øyeblikket, og at det er opp til hver enkelt avdeling. Dette er data som er funnet på avdelingen, men her også så kan det arbeides med fagfornyelsen på andre måter på andre avdelinger. Grete forteller at det ble arbeidet bra med fagfornyelsen med Vg1 forrige år, men at fagfornyelsen ikke er kommet godt i gang på Vg2. Skolen har hatt en del utfordringer med fagforeningene som har motarbeidet rektor en del på grunn av korona, og det har stanset opp implementeringen, forteller Lise. Fagforeningene mente at det ikke var mulig å kombinere nedstengte skoler og implementering av fagfornyelsen. Elevene er med i fagfornyelsen via elevrådet på skolen, og her tar de opp elevmedvirkning, vurdering, relasjonsbygging og endring av undervisning. Som jeg tolker det så er skolen rigget for å arbeide med fagfornyelsen videre når skolene nå er åpnet opp igjen, på grunn av at de hadde startet bra med arbeidet før korona ifølge Grete. Organiseringen av team viser funn av at det kan være en utfordring for å arbeide tverrfaglig, men å arbeide med implementering kan kanskje være en start for de enkelte avdelinger først, så kan skolen som helhet bidra sammen etter hvert med, tverrfaglig utviklingsarbeid.

Det kan se ut som om noen motarbeider arbeidet med fagfornyelsen ved skole 2, uten at funn direkte viser dette. Det arbeidet fagforeningene gjør er svært viktig. Om en ser på arbeidet som må settes i gang etter korona, må man, ha fagforeninger som er med på dette. Avdelingslederen på Restaurant- og matfag har fokus på dette arbeidet med iverksetting, og ønsker å få med seg sin avdeling først. Når det gjelder vurderingsarbeid så viser funn at avdelingen arbeider mot karakterfri vurdering med lav, middels og høy måloppnåelse. Analysen viser at de er gode på tilbakemeldinger etter vurderinger. Avdelingen ønsker å arbeide enda mer med fagfornyelsen med tanke på egenvurdering, refleksjon og fagsamtaler. Arbeidet med iverksettingen av fagfornyelsen må ses i sammenheng med to år med korona som kan ha påvirket skolen mye med det planmessige arbeidet. Skoleledelsen har ansvar for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon hvor lærerne samarbeider om å gi elevene en opplæring i tråd med læreplanene, dette er et felles ansvar for både lærerprofesjonen og

ledelsen (Meld. St. 28, 2015-2016). Selv om funn kan vise at det er lite deltagelse fra ledelsen i arbeidet med fagfornyelsen, så er det naturlig at lærerprofesjonen arbeider med læreplanene og iverksetting av fagfornyelsen.

Samarbeid på tvers av fag kan være viktig for å lykkes, og tverrfaglige oppgaver kan være til hjelp her. Analysen viser at lærerne ønsker dette, og har startet prosessen. Ved slutten av mine intervju og observasjoner ble skolene stengt ned, og stengt ned over en måned. Dette kan virke inn negativt til det arbeidet som de ønsker å gjennomføre. For å implementere dybdeløring som en del av fagfornyelsen ønsker rektor å ha tverrfaglige prosjekt på hele skolen. Rammebetingelsene i dag med fagteam og ikke avdelingsteam kan være et hinder, men samarbeid kan være mulig om det er et ønske. Det kan være lettere med organisering i team med faste fellesfaglærere som hører til en avdeling, men det kan kanskje være vanskelig å gjennomføre med tanke på beskjefligelse for den enkelte lærer. Det kan være en god grunn til at de har denne organiseringen, uten at jeg har funn som viser dette. Med fokus på dybdeløring og fagfornyelsen viser funn at de håper å få mer selvstendige elever som vil være godt rustet for livet og tro på seg selv til å mestre. Løring er vondt når du ikke får det til, og desto bedre når en lykkes, forteller Lise. Et funn viser at arbeidet med iverksettingen av fagfornyelsen har endret elevenes medbestemmelse, og at dette vises igjen i elevundersøkelsen, hvor elevmedvirkning er blitt bedre. Lørerne på avdelingen er blitt mer fokusert på elevmedvirkning etter fagfornyelsen, noe som enkelte funn viste, med selvstendige elever i arbeid på kjøkkenet med veiledning der de brukte tidligere kunnskap til å løse oppgaver.

Funn viser ikke forankring av fagfornyelsen i organisasjonen, og da er det vanskelig å se på hvordan skolen arbeider med fagfornyelsen. Det kunne vært en fordel med forankring i organisasjonen før den enkelte avdeling startet iverksettingen, men det kan også være en hensikt med dette også. Som Offerdal (2014) sier det «resultatene blir sjelden som planlagt, og det kan være en fordel». En iverksetting kan også ses på denne måten, at en ønsker ulik iverksetting for den enkelte avdeling, for å få resultater som passer de ulike avdelingene, selv om resultatene er endret i forhold til hva skoleledelsen hadde sett for seg.

«Alle veit kva som er best for den norske skolen» skriver Grytten (2015) i sitt dikt. Alle vet hva som er best for den norske skolen og lærerne har alltid måtte forholde seg til alle som har sterke meninger om hvordan skolen skal være. Politikere, byråkrater, eksperter og ikke minst

foreldrene til elevene har sterke meninger om hva som er best. Med fagfornyelsen så har også læreren fått være med i utformingen av læreplanmål og læreplanarbeid. Til tross for at lærerne har vært med i arbeidet med fagfornyelsen så er alle lærere autonome som har egne sterke meninger om hvordan undervisning skal foregå. Den autonome læreren kan være med å påvirke resultatet underveis for en god forankring.

6.2 Implementering av politikk

B) Hva preger prosessen med implementering av fagfornyelsen og arbeid med dybdeløring på skolen?

Flere funn viser at det arbeides lite med fagfornyelsen på grunn av korona og lite forståelse på grunn av lite felles utviklingsarbeid. Det fortelles om en utydelig øverste ledelse, og at ledelsen må bli mer tydelig på hva skolen skal arbeide med. Funn viser også at organiseringen av skolene med fagteam i stedet for avdelingsteam skaper usikkerhet til fagfornyelsen, og hvordan en skal arbeide med implementeringen. Funn viser at det er positivitet til hvordan fagfornyelsen kan bli for avdelingen, med at det tenkes nytt og kan utfordre seg selv med egenutvikling. Det er kjekt å lære seg noe nytt, og å gjøre det enda bedre for elevene, forteller lærerne. Analysen kan vise til en del elevmedvirkning i både klasserom og kjøkken, og kom tydelig fram i intervju og observasjon. Prosessen ser ut til å ha startet på avdelingen, men kan være mer utydelig på skolen i de funn jeg har. Skole 1 har kommet et stykke med arbeidet med dybdeløring på avdelingen, mens skole 2 har endret noe i vurderingsarbeidet, og benytter lav, middels eller høy måloppnåelse på avdelingen, samt egenvurdering og fagsamtaler etter praksisøkter. Dette skjer mest i programfag, men de påpeker at det også skjer i andre fag. For begge skoler preges prosessen av manglende samarbeid med fellesfag, og at samarbeidet på tvers av de ulike fagene på Restaurant- og matfag mangler. Vg1 samarbeider, mens det ser ut til at avdelingen sliter med samarbeid mellom de ulike Vg2 fagene (kokk- og servitørfag, baker & konditor, og matproduksjon). Dette ble også observert på avdelingen hvor jeg var tilstede for både Vg1 og Vg2. Forutsetningene for trinnene kan være ulike også. Vg1 startet iverksettingen av fagfornyelsen ett år før Vg2, og det kan ha en innvirkning på hvor langt arbeidet har kommet.

Konflikt

«En konflikt er kollisjon mellom interesser, verdier, handlinger eller retninger» (Edvard de Bono, 1987). Innføring av nye reformer kan føre til situasjoner som blir til frustrerte og

irriterte involverte. For dette handler om følelser. Flere funn i observasjoner viser til noen involverte ikke ønsker fagfornyelsen, og at det som gjøres i dag i undervisningen er mer enn bra nok, sier de. Det er viktig her med en god ledelse for å åpne konfliktene før det går for langt, og distribuert ledelse kan være en suksess her hvor de enkelte grupper sammen med avdelingsleder finner felles gode løsninger. Det manglende tverrfaglige samarbeidet som vises hos begge skolene, kan også føre til konflikt på grunn av manglende samarbeid med å implementere fagfornyelsen og dybdeløring. Konflikter kan manipuleres med å gjøre politikken mer akseptbar, og velsmakende med lønnsmessige insentiver for eksempel (Matland 1995). Det må settes av tid for å skape det samarbeidet som må til. Det er viktig å få med seg at denne konflikten kan medføre en dårlig oversettelse av hensikten med fagfornyelsen. De som er i konflikten, er også bakkebyråkrater. Jeg observerte ikke konflikter på noen av skolene, men konflikter kan oppstå om en ikke tar arbeidet på alvor. Når fagforeningene motarbeider arbeidet så kan det oppstå konflikter om ikke skoleledelsen tar innspillene på alvor. Det er viktig å trygge alle, og som jeg ser av avdelingslederne som er med i studiet, virker de trygge i dette arbeidet.

Tvetydighet

Tvetydighet kan tolkes på mange måter der en har uklare mål som resulterer i mislykket implementering av politikken, men kan også være en fordel da det kan dempe mulige fortolkninger. Tvetydighet kan også begrense konflikter. Helt klare mål kan føre til konflikt. Å finne svar krever ofte læring og eksperimentering. Implementeringsprosessen gir ikke bare en mulighet til å lære nye metoder, det gir også en mulighet til å nå nye mål (Matland, 1995). Funns viser at skolene ikke har helt klare mål med implementeringen av fagfornyelsen, og at dette kan føre til høy tvetydighet.

Skole 1

Når det gjelder administrativ implementering kan ikke den ses på skolen i dag ut fra analysen. Den er Top-down styrt, og styres da av rektor med helt klare mål for implementeringen for den enkelte avdeling. Det kunne ført til administrativ implementering. Det kan være at skolen ønsker å bruke denne formen for implementering senere, men den vises ikke i dag ut fra de data som er innhentet. Heller ikke politisk implementering kan ses på denne skolen i dag. Analysen viser at konfliktnivået kan virke lavt, mens tvetydigheten ser ut til å være høy. Symbolsk implementering preges av høy tvetydighet og høyt konfliktnivå. Det er ikke sett tegn som viser dette på skolen ut fra data, men her også så kan denne komme når arbeidet

settes mer systematisk i gang på hele skolen, og aktører blir mer bevisst hva iverksettingen innebærer.

Skole 2

Administrativ implementering som er top-down styrt er vanskelig å tyde ut fra de funn som er gjort. Denne implementeringen styres av den øverste ledelsen med helt klare mål for implementeringen for den enkelte avdeling. Rektor ved skolen ønsket en felles implementering for hele skolen, men den ble stoppet av korona. Hadde rektor lykket så kunne dette ført til administrativ implementering uten at dette kan bekreftes. Det kan være at skolen ønsker å bruke denne formen for implementering senere, men den vises ikke ut fra de funn som er gjort. Politisk implementering kunne vært aktuelt, men da skulle det vært lav tvetydighet og høyt konfliktnivå, og funn viser ikke dette. Analysen viser at konfliktnivået er lavt, mens tvetydigheten er høy. Det er noe konflikter med de tillitsvalgte, men ut fra analysen kan dette være mer på tidspunktet for implementering, og ikke innhold. Konflikten gikk ut på hva lærerne skulle bruke tiden sin på under korona, og de tillitsvalgte mente her at det ikke var tid til å arbeide med fagfornyelsen sammen med hjemmeskole og korona. Symbolsk implementering preges av høy tvetydighet og høyt konfliktnivå. Det er ikke sett tegn som viser dette på skolen ut fra data, men her også så kan denne komme når arbeidet settes mer systematisk i gang på hele skolen, og aktører blir mer bevisst hva iverksettingen innebærer.

Funn viser at for begge skolene kan det være en eksperimentell implementering som passer inn. Det er en Bottom-up implementering som gir stort spillerom til den enkelte avdeling, og de kan finne den beste lokale tilpasningen. Det kan resultere i mange ulike måter å arbeide med fagfornyelsen på skolen, og føre til nye mål og resultat. Dette kan også være ønsket av mange. Høy tvetydighet kan føre til manglende implementering ut fra føringene til fagfornyelsen, og lav ansvarlighet der aktøren følger egne interesser (Matland, 1995). Avdelingslederen er viktig her for å unngå lav ansvarlighet, og for å få til tverrfaglig samarbeid. Her kan også belønnende påvirkning (remunerativ) benyttes om det er ønskelig, for å gjennomføre politikken, evt. som tilføring av ekstra ressurser (Etzioni, 1961). Det er kun data fra en avdeling på hver av de to skolene, og det kan være at både konflikt og tvetydighet er forskjellig på de andre avdelinger.

Dybdelæring, og dybdelæringsbegrepet, er ikke arbeidet med som utvikling på skolene ennå, og arbeidet er overlatt til den enkelte avdeling. Begrepsforståelsen kan da bli ulik for den

enkelte avdeling. Udir sine kompetansepakker har skoleutvikling med disse begrepene, og om skolene velger å benytte disse etter korona så kan det bli felles utviklingsarbeid med disse begrepene også. Med begrepet dybdeforståelse til Fullan et al., (2018) tenker de på dybdelæring som en systemisk endring av organisasjonen og baserer sitt dybdelæringsbegrep på sosiale interaksjoner. Fullan et.al., (2018) mener at dybdelæring har potensial til å endre læringsutbyttet radikalt, og de har seks kompetanser som sentrale. Disse kompetansene omfatter også medfølelse, empati, sosioemosjonell læring, entreprenørskap og andre ferdigheter som trengs for fremtiden. De seks kompetansene kan oppnås med fire elementer som de mener inngår i dybdelæring, og de omfatter pedagogiske praksiser, lærende partnerskap, digitale ressurser og læringsmiljø. Pellegrino og Hilton (2012) legger vekt på de kognitive prosessene i individet, med vekt på overføring av læring i sitt dybdelæringsbegrep. 21st Century Skills knyttes til grunnleggende viktige dimensjoner ved menneskelig kompetanse, og delt inn i tre kompetansedomener (kognitive kompetanser, interpersonlige kompetanser og intrapersonlige kompetanser) (Pellegrino & Hilton 2012). «We view 21st Century Skills as knowledge that can be transferred or applied in new situations» (Pellegrino & Hilton, 2012, s.23). Pellegrino og Hilton (2018) sitt dybdelæringsbegrep er veldig likt Udir.no (2019) sin definisjon. Her bør skolene avklare hvilket begrep, og organisering de skal gå for. Begge definisjoner og begrep kan benyttes om det skjer i intensjonen til fagfornyelsen. Det er ulik forståelse av begrepet, og det kan kanskje være en fordel for skolen i det videre arbeidet. Fullan et al., (2018) krever en større endring i organisasjonen hvis bare den ønskes benyttet. Dybdelæring er en dyptgripende kognitiv forandring som kan skje på tre måter. Gjennom kreativitet, overføring av læring og endring av antagelser, som alle kan sies å overgå erfaring (Landfald, 2016). Det er ikke et absolutt skille mellom kognitive og sosiale og emosjonelle kompetanser, og i praksis så brukes de i sammenheng (NOU 2014:7., s. 38). Av funn som er gjort på avdelingene viser de at det er en blanding av kognitive og sosiale og emosjonelle kompetanser som kan kobles til de to avdelinger jeg har funn fra. Funn fra både intervju og observasjon viser en utstrakt bruk av de ulike kompetansene som å håndtere følelser både blant elever og kollegaer, samarbeide med andre på kjøkken og i grupper med lærer som veileder, oppnå mål og på en praktisk vurdering, anvende kunnskap på gjennomføring av oppgaver med påfølgende refleksjon i etterkant, tilegne seg kunnskap som skal anvendes til å oppnå mål, og de grunnleggende kognitive evner i anvendt bruk i praktisk arbeid, i teori og vurderingssituasjoner. Dette kan være funn som kan vise en begrepsforståelse av dybdelæring som kan brukes videre i arbeidet på skolen.

Norsk skole har dyrket «fixed mindset», mens fagfornyelsen heller mer mot «growth mindset» for å lære, og få til den dybdelæringen som er etter intensjonen til Meld. St. 28 (2015-2016). Carol Dweck (2017) og hennes måte å se på tankesett på er spennende. «fixed mindset» og «growth mindset» kan ses på med ulike tilnærminger når en skal studere dybdelæring og mestring. Alle elever har potensiale for å lykkes, men om tankesettet er låst er det vanskelig med endring. At elevene har ulike tilnærminger til læring, og at det tar ulik tid for de å oppnå mestring, er viktig å se på når det gjelder fagfornyelsen også. Når eleven skal reflektere over egen innsats så må dette først læres. Mestring oppnås når eleven når et mål. Inntil en når det målet så er eleven underveis «not yet» (Dweck, 2017). Her har skolene lik tilnærming der elevmedvirkning står som et sterkt ønske å få til. Egenvurdering, fagsamtaler, tilbakemeldinger og endrede undervisningsmetoder og måter å vurdere på er sterke signaler fra funn på avdelingene. Det er viktig å se at disse begrepene må brukes på rett måte for at elevene skal lære å lære. Det er store endringer, og selv om funn viser at avdelingene ønsker dette, og sikkert skolene også, så er dette arbeid som tar lang tid å få på plass. Dette er store endringer i måten å undervise på, og de autonome lærerne står sterkt i hvordan det skal endres.

Gir dagens føringer for fagfornyelsen gode nok betingelser for at skolen skal forberede elevene i denne verden og hva fremtiden krever?. Prosessen med implementeringen av fagfornyelsen og dybdelæring må ta dette innover seg. De tre fagovergripende temaene i overordnet del, som er demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Dette er samfunnsaktuelle og fagovergripende temaer som er ansett som viktige for samfunnet i dag og i framtiden. Temaene er imidlertid ikke egne fag, men skal prioriteres i alle fag der det er relevant. Skolene har ikke vist hvordan en har tenkt å arbeide med den overordnede delen, men det kan være en løsning for å forberede elevene for hva samfunnet vil kreve av de fremover. I funn så kommer det frem i intervjuene mange tanker rundt de overordnede temaene med livsmestring, elevmedvirkning, egenvurdering, tverrfaglige prosjekt og med bærekraft. Dette med folkehelse og livsmestring er med på grunn av spennet av elever de har på Restaurant- og matfag. Som sagt i intervju «*alle skal bli med, uansett bakgrunn og ståsted*». Under observasjonene ble dette ikke observert godt nok, kanskje på grunn av begrenset tid, men også at det ikke var tilpasset de ulike nivå. Dybdelæring er en viktig del for at arbeidet skal videreføres.

6.3 Iverksettende aktører og oversetting

C) Hvordan oversettes fagfornyelsen på de to skolene?

Bakkebyråkrater er pedagogene og miljøpersonalet ved skolen i dette studiet. Det er disse som iverksetter fagfornyelsen. Å se ansatte som bakkebyråkrater, innebærer et bottom-up-perspektiv, der virkeligheten blir sett fra deres ståsted. I Lipsky (2010) sin tilnærming gjør han bakkebyråkratene til helter fordi de er fanget i en situasjon som er vanskelig, mens de hele tiden forsøker å gjøre det beste ut av det. Det er denne situasjonen vi har i fokus når vi spør hvilke erfaringer og refleksjoner ansatte ved avdelingen gjør i forbindelse med arbeidet med fagfornyelsen. Bakkebyråkratene plasserer seg ofte i skjæringspunktet mellom formelle vedtak og sitt eget verdisystem. Bakkebyråkrater har fått stor tillit til å iverksette fagfornyelsen. En forutsetning for iverksettingen er organiseringen på den enkelte skole. Funn viser at begge skolene er kun organisert i fagteam, og ikke tverrfaglige team. Funn viser at arbeidet til bakkebyråkratene ser ut til å være startet på grunn av endringer av måten å arbeide på, med vurdering og elevmedvirkning blant annet. Lederen er viktig i dette arbeidet med distribuert ledelse, og at skolens øverste ledelse er tydelig om viktigheten av dette arbeidet. Funn her kan vise noe lite engasjement blant skolens ledelse, og at bakkebyråkratene mener de ikke vet intensjonen i arbeidet som ønskes utført, og tvetydigheten er for stor. Det er arbeid som skjer på avdelingen, og funn viser at avdelingslederne vet mye om fagfornyelsen, men at de ansatte ønsker mer tydelighet. Så lenge som fagfornyelsen er introdusert på skolene så er arbeidet startet. Hvor langt de har kommet er avhengig av de ulike bakkebyråkratene. Funn viser til at Vg1 har kommet et stykke lenger enn Vg2, og dette kan skyldes at Vg1 startet med iverksetting av fagfornyelsen høsten 2020, og Vg2 startet med arbeidet høsten 2021.

Translasjonen ser ut til å mangle for organisasjonen, men alle ansatte oversetter på sin måte. Funn viser at det arbeides med dette, men at korona har stanset mye av arbeidet som var igangsatt. Funn viser også at skolene ikke har eget arbeid med oversettelse av fagfornyelsen, og Røvik (2007) sier at alle organisasjonsideer må oversettes i egen organisasjon. Funn viser at dette arbeidet ikke er gjort felles på grunn av organiseringen av skolene. For å få til en god oversettelse er det viktig at samarbeidet fungerer. Den institusjonelle teoritradisjonen har et pessimistisk scenario som bygger på at organisasjonsideer må passe inn og være kompatible (Røvik, 2007). Ofte vil det vise seg at ideer som forsøkes innført, er inkompatible. Da vil de kunne bli frastøtt. Arbeidet med fagfornyelsen bør arbeides med på hele skolen, og det bør settes ned grupper som kan arbeide med oversettelse som passer for skolen, og avdelingen.

Funn fra intervju og observasjon viser at organisasjonen er delt i synet på fagfornyelsen, og at noen ønsker å frastøte fagfornyelsen. Det var i observasjon funn ble gjort med enkelte som ikke ønsket å innføre fagfornyelsen, men hvor dypt dette sitter er ikke undersøkt. Uttalelser på pauserom og møterom trenger ikke å stikke så dypt. Allikevel bør avdelingslederne ta slike uttalelser på alvor for å hindre konflikter og mulig spredning av negativitet.

Å flytte fra en kontekst til en annen så må dette oversettes. For å lykkes med å overføre en ide fra en kontekst til en annen er man avhengig av gode oversettere, og mislykket overføring av ideer fra en kontekst til en annen skyldes dårlig oversettelse (Røvik, 2007). Fagfornyelsen kommer fra sentralt hold med definisjoner på dybdeløring, og skal en lykkes med dette arbeidet bør skolen få en felles oversettelse av den. Hvis dette bare overlates til den enkelte avdeling uten ytterligere styring så kan intensjonen til fagfornyelsen mislykkes på skolen som helhet. Funn viser at Restaurant- og matfag på skolene kan ha kommet noe lengre med systematisk arbeid med å arbeide etter intensjonen til fagfornyelsen med dybdeløring på grunn av samarbeid i fagnettverk, hvor en oversettelse av fagfornyelsens intensjoner ble gjort felles. Om denne oversettelsen blir lik den som skolen kan få felles etter hvert er også opp til avdelingslederens påvirkningsmuligheter til den øvrige ledelse på skolen de er på.

Skolenes arbeid med fagfornyelsen er blitt påvirket av korona, og det systematiske felles arbeidet er utsatt. En antakelse er at de skolene som var godt rigget for å iverksette fagfornyelsen før pandemien også vil være godt rustet til å fortsette arbeidet når skolehverdagen er normalisert (Colbjørnsen og Gunnulfsen, 2021). Skole 2 startet bra med implementeringen av fagfornyelsen med bruk av kompetansepakkene til Udir.no og den oversettelse som ligger der. Funn viser ikke om dette arbeidet var systematisk for hele skolen, eller om det var opp til den enkelte avdelingen, som det ble tilfelle når korona inntraff. Funn på skole 1 ønsker å starte med utviklingsarbeid som kan bidra til en oversettelse av fagfornyelsen, men funn ser ut til at det mangler en overordnet plan for arbeid med oversetting av denne. Bakkebyråkratene på den enkelte avdeling er overlatt til seg selv, eller avdeling, Intensjonen kan virke klar, men oversettelsen vil variere fra person til person, og det kan da være bra med en god felles oversettelse av fagfornyelsen, og hva det vil innebære for skolen. Intensjonen kan muligens variere fra fylke til fylke også, ut fra behov som er i nærmiljøet av kompetanse.

7.0 Avslutning

Denne oppgaven har gjennom funn fra intervju og observasjon undersøkt hvordan fagfornyelsen og dybdeløring er implementert på to skoler ut fra teoretiske perspektiver.

Formålet med denne studien har vært å besvare problemstilling med påfølgende forskningsspørsmål:

Hvordan implementeres fagfornyelsen med fokus på dybdeløring på yrkesfaglige videregående skoler?

- A) På hvilken måte arbeides det med iverksetting av fagfornyelsen ved de valgte skoler?*
- B) Hva preger prosessen med implementering av fagfornyelsen og arbeid med dybdeløring på skolen?*
- C) Hvordan oversettes fagfornyelsen på de to skolene?*

For å besvare første forskningsspørsmål opp mot problemstilling og funn ble det brukt iverksettingsteorier fra kapittel 3. Offerdal (2014) som sier at «resultatene blir sjelden som planlagt, og det kan være en fordel». Med dette som bakteppe kan fagfornyelsen iverksettes og en ivaretar da føringene som er lagt for fagfornyelsen. Iverksettingen på Vestlandet kan gjøres annerledes enn i resten av landet, og det er helt greit så lenge føringene til fagfornyelsen er ivaretatt. Funn i dette studiet viser at det arbeides lite organisert med iverksetting av fagfornyelsen på begge skoler, men noe på de undersøkte avdelingene på skolene. Årsaken vises i funn med at informantene mener at det er for stor avstand mellom den øverste ledelse og avdelingene, og det kan være en grunn til at det er liten aktivitet. De foreløpige rapportene fra EVA2020 viser at epidemien med korona har medført stengte skoler, hjemmeskole, og store vanskeligheter for den enkelte skole. Rapportene fra EVA2020 viser fra spørreundersøkelser at det også ikke er avsatt nok tid til arbeidet med iverksettingen av fagfornyelsen. Mine funn viser klart at korona har en stor negativ innvirkning for arbeidet med iverksetting av fagfornyelsen, og at det ikke er avsatt nok tid til dette arbeidet. Helt i tråd med de foreløpige rapportene fra EVA2020. Begge skolene har planer om å arbeide enten med utvikling som er fagfornyesorientert eller med kompetansepakkene til Udir. Konklusjonen er da at begge skolene ser ut til å være skodd for arbeidet med fagfornyelsen nå når samfunnet er åpnet opp etter koronaepidemien. Begge skolene ønsker å arbeide med iverksettingen, men har kommet noe ulikt ut. Når mine funn viser at på avdelingen for

Restaurant- og matfag arbeider mye med fagfornyelsen, må en kunne konkludere med at det samme vil være gjeldende for de andre avdelingene på skolene. En felles forståelse av fagfornyelsen ligger ikke til grunn for arbeidet med iverksetting. Forståelsen kan være ulik, og arbeidet med iverksetting kan skje allikevel. Det tar tid til å endre en organisasjon, og en må være tålmodig. Iverksettingen har startet for Vg1, og nettopp for Vg2. For Vg3 vil den starte fra høsten 2022. Dette ser ut til å virke inn på organisasjonen når det gjelder felles arbeid med fagfornyelsen. Det er vanskelig å arbeide felles med iverksetting på en skole når en har kommet ulikt i gang. Det er kanskje et ønske fra skoleledelsen at en tar det avdeling for avdeling inntil alle trinn har startet med iverksettingen. Når det skjer må det settes av tid til dette arbeidet som skoleutvikling med iverksetting av fagfornyelsen og de føringer som er gitt. Iverksettingen av fagfornyelsen innebærer også endring av vurderingsarbeidet og arbeid med dybdeløring. Restaurant- og matfag har endret noe av vurderingsarbeidet med at de bruker nå mere elevmedvirkning, egenvurderinger og fagsamtaler. Skole 1 bruker karakterer fortsatt, mens skole 2 benytter mer lav, middels og høy måloppnåelse. Det siste er i tråd med Dweck (2017) med «not yet», og i fagfornyelsen sitt ønske om å endre vurdering av elever med fokus på kompetanse og underveisvurderinger. Ikke store prøver med karakterer. Begge avdelinger på de involverte skolene ønsker å arbeide mer med fagfornyelsen med egenvurdering, refleksjon og fagsamtaler. Det vises også til et godt arbeid i fagnettverk med samarbeid om iverksetting av fagfornyelsen og dybdeløring. Avdelingslederne forteller meg at dette arbeidet vil fortsette også neste skoleår, noe som viser godt arbeid med iverksetting av fagfornyelsen på disse avdelingene. Tverrfaglig samarbeid med fellesfagene er vanskelig på begge skoler på grunn av organiseringen.

For å besvare andre forskningsspørsmål opp mot funn og teori var Matland (1995) det teoretiske bakteppet. Det arbeides lite med fagfornyelsen på grunn av korona og lite med felles utviklingsarbeid. Organisering i fagteam i stedet for avdelingsteam skaper usikkerhet hvordan en skal klare implementeringen. Det er mye positivitet til hvordan fagfornyelsen kan endre organisasjonen til å tenke nytt, og utfordre seg selv med egenutvikling. Det er en del elevmedvirkning i både klasserom og på kjøkken, og elevene er med i planleggingen av arbeidet på kjøkken. Elevene er også med på å sette kriterier for vurdering. Det ser ikke ut som det er konflikt på avdelingen, men skole 2 hadde utfordringer med de tillitsvalgte. Skolene er nå åpnet og da kan konflikten med de tillitsvalgte være over. Denne konflikten var koronarelatert med diskusjon om hva lærerne skulle bruke tiden sin på under korona. Det er en høy grad av tvetydighet til fagfornyelsen, så lavt konfliktnivå og høy tvetydighet tyder på

en eksperimentell implementering. Nå etter at skolene er åpnet konkluderer jeg med at det blir en endring. At det settes av tid til implementering, noe som kan tolkes som ekstra ressurser. Om ledelsen ønsker mer prosesser som er felles med implementeringen av fagfornyelsen, og med arbeidet med dybdeløring så kan en mer administrativ implementering komme til syne. Jeg konkluderer med ut fra mine funn at det kommer til å bli en blanding av ovenfra og ned og nedenfra og opp implementering med fortsatt lavt konfliktnivå, og med noe mindre tvetydighet. Ikke lav tvetydighet, for arbeidet må kunne tilpasses de ulike behov og avdelinger. Dybdeløringsbegrepet som brukes på begge avdelinger er en blanding av Fullan et.al (2018) som baserer sitt dybdeløringsbegrep på sosiale interaksjoner, mens Pellegrino og Hilton (2012) legger vekt på de kognitive prosessene i individet, med vekt på overføring av læring. Det er ikke et absolutt skille mellom kognitive og sosiale og emosjonelle kompetanser, og i praksis så brukes de i sammenheng (NOU 2014:7., s. 38).

For å besvare tredje forskningsspørsmål opp mot funn og teori var bakgrunnen Lipsky (2010) og Røvik (2007). Oversettelsen er ikke gjort felles på skolene, de har overlatt dette til avdelingene. Dette med fare for at føringene for fagfornyelsen ikke blir i henhold til Meld. St. (2015-2016), men at det blir ulike versjoner av fagfornyelsen ved samme skole. Restaurant- og matfag arbeider mer systematisk med fagfornyelsen med dybdeløring gjennom fagnettverk, og denne oversettelsen er felles. For skolene er det korona som har stoppet opp det felles arbeidet med fagfornyelsen, og organiseringen til skolene gjør at det er vanskelig å arbeide etter intensjonen til fagfornyelsen. Dette arbeidet krever tverrfaglig samarbeid mellom fellesfaglørere og programfaglørere gjennom teamarbeid på de enkelte avdelinger med faste medlemmer i teamene.. Føringene til fagfornyelsen er at det ikke skal arbeides med et fag om gangen, men at fagene overlapper hverandre for å se sammenhengen og for å øke elevenes kompetanse i de overordnede mål. For å arbeide med for eksempel bærekraft så krever dette at alle fag arbeider sammen for å se sammenhengen. Bærekraft er viktig i alle fag, noe som funn også viser. Begge de undersøkte avdelinger har sine oversettelser av fagfornyelsen, og det er flere innad i avdelingen. Funnene viser at oversettelsene til mange ved avdelingen er de samme som føringene til fagfornyelsen. Uansett oversettelse så er de gjort med tanke og ønske om endring. De som ikke ønsker endring har ikke oversatt fagfornyelsen ennå, og disse bakkebyråkratene må sammen med de andre i avdelingen samarbeide om en felles oversettelse for avdelingen i det minste. Den oversettelsen jeg sitter igjen med fra begge skolene (Restaurant- og matfag) er at de er underveis, og har gode tanker om fagfornyelsen, og at den vil kunne bidra til økt kompetanse blant elevene.

Svar på problemstillingen er at implementeringen av fagfornyelsen med fokus på dybdeløring skjer på avdelingsnivå, og er synlig på Restaurant- og matfag. De samarbeider i fagnettverk for kunne oppnå en felles forståelse av både fagfornyelsen og dybdeløring. Implementeringen er mest synlig på Vg1 på grunn av at de har hatt fagfornyelsen i over ett år. Vg2 har nettopp startet med de nye læreplanene, og har ikke arbeidet med implementeringen av fagfornyelsen og dybdeløring så mye ennå. Planene for avdelingen er gode, og for skolen så er det planlagt utviklingsarbeid som kan knyttes til fagfornyelsen på skole 1, og skole 2 har tidligere arbeidet med kompetansepakkene til Udir, og da kan de komme godt i gang igjen med dette arbeidet etter korona. Kompetansepakkene inneholder en felles implementering av fagfornyelsen med både dybdeløring og vurderingsarbeid.

7.1 Avsluttende kommentarer

Det arbeides med implementeringen av fagfornyelsen på skolene, men det tverrfaglige samarbeidet er vanskelig på grunn av organiseringen. Begge skolene er organisert i fagteam, og ingen av fellesfaglærerne er tilknyttet en avdeling. Da arbeides det dårlig med iverksettingen på grunn av manglende tverrfaglig samarbeid. Restaurant- og matfag har klart å ha noen tverrfaglige prosjekt til tross for denne organiseringen, men dette er avhengig av veldig dedikerte fellesfagl rere også. Arbeidet med iverksettingen er stanset opp på grunn av korona, men kan nå fortsette etter åpning av skolene.

Videre arbeid med forskning

Dette studiet avdekket at fagfornyelsen med fokus på dybdeløring er lite implementert på de undersøkte skolene ennå. Dette skyldes korona og nedstengte skoler med hjemmeskole. Det er vanskelig å implementere politikk med en epidemi som har vært så inngripende for hele landet. Implementeringen har også skjedd i varierende grad på grunn av utrulling av fagfornyelsen. Kompetansepakkene for fagfornyelsen kom ut tidlig slik at skolene kunne arbeide med implementering f r fagfornyelsen startet. Den startet med Vg1 høsten 2020, og Vg2 for høsten 2021 og nå høsten 2022 for Vg3.

Når min studie viser lite implementering av fagfornyelsen til nå, men med mange gode tanker om den, så hadde det vært interessant å forske på implementeringen på de samme skolene om noen år. Det ville vært interessant å kunne se på om skolene arbeider mer om en felles

forståelse og implementering, eller om det fremdeles er avdelingene som styrer arbeidet videre med fagfornyelsen. Det viktigste er å se på om undervisningsmetodene er endret i tråd med intensjonen til fagfornyelsen.

Litteraturliste

- Andersen, Svein S. (2013). *Casestudier: forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. Fagbokforlaget.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium*. Gyldendal akademisk.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press
- Botten, V. (2020). *En studie av dybdelæringsbegrepet i fagfornyelsen*. Masteroppgave ved institutt for pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Brandmo, C., Bjørnebekk, G., Mononen, R-M., Olsen, R. V. & Slungård, K. (2021). *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020) Rapport nr. 3: Læring, motivasjon, trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen: Teknisk rapport fra utviklingen av spørreskjema til elever og lærere*. Universitetet i Oslo.
- Bru, E. & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre: Om design av samfunnsvitenskaplege forskningsprosjekt*. Universitetsforlaget.
- Colbjørnsen, T. & Gunnulfsen, A. E. (2021). [Fagfornyelsen som puslespill](#)– kronikk i skolelederforbundet.
- De Bono, E. (1987). *Konflikter hvordan løse dem*. Cappelen.
- Dweck, C. (2017). *Mindset – updated edition. Changing the way you think to fulfil your potential*. Little, Brown Book Group.
- Ertesvåg, K. S. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal akademisk
- Etzioni, A. (1961). *A Comparative Analysis of Complex Organizations: On Power, Involvement, and Their Correlates*. Free Press of Glencoe.
- Fullan, M., Quinn, J. & McEechen, J. (2018). *Dybdelæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). *Dybdelæring–historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger*. Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>
- Goggin, M., Bowman & A. O'M, Lester, J.P. (1990). *Implementation Theory and Practice: Toward a Third Generation*. Scott Foresman & Co, University of Michigan
- Grytten, F (2015). Bråten, K, A (red.) Syn og Segn. Samlaget
<https://www.akademika.no/syn-og-segn-hefte-3-2015/9788252187991>
- Irgens, E. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Fagbokforlaget.

- Irgens, E. (2014). *Skolen som lærende organisasjon*. I: Postholm og Tiller (red.) Profesjonsrettet pedagogikk. Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, K. S. (2020). *Fra LK06 til LK20: En sammenlignende analyse av Kunnskapsløftets overordnede læreplantelekter*. Master i pedagogikk. Universitetet i Oslo
- Karseth, B. (2019). Prosjektleder. *Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og Praksiser (EVA2020)*. Universitetet i Oslo.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020). Rapport 1: Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. Universitetet i Oslo.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Landfald, Ø. F. (2016). *Dybdelæring. En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen*. Masteroppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy, 30th ann. Ed.: dilemmas of the individual in public service*. Russell Sage Foundation.
- Lyngvær, K. (2021). *Eksamen ME6-501 Forskningsdesign og metode våren 2021, som en del av prosjektskissen til masteroppgave*. Høgskolen på Vestlandet.
- Lyngvær, K. (2020). *Eksamen SA6-410 Politikk, styring og endring i utdanningssektoren*. Høgskolen på Vestlandet.
- Matland, R. E. (1995). *Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation*. Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART, 5(2).
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- New Pedagogies for Deep Learning – A Global Partnership*.
<https://deep-learning.global/making-it-happen/>
- Nordahl, T. mfl. (2019). *INKLUDERENDE FELLESSKAP FOR BARN OG UNGE*
Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole*
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>

NOU 2019: 25. *Med rett til å mestre*

<https://www.regjeringen.no/contentassets/2c79526bf80444b7ba90d1f22e52530b/nou/pdfs/nou201920190025000dddpdfs.pdf>

OECD (2014). *Education and Social Progress*, Brochure. OECD publishing

Offerdal, A. (2014). *Kap. 11: Iverksettingsteori – resultatene blir sjelden som planlagt, og det kan være en fordel?* Baldersheim, H. & Rose, E. H. (2014). *Det kommunale laboratorium* Fagbokforlaget.

Ohlsson, S. (2011). *Deep learning: how the mind overrides experience*. Cambridge University Press.

Ottesen, E., Colbjørnsen, T., Gunnulfsen, A. E., Hall, J. & Jensen, R. (2021). *Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020). Rapport 2: Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger*. Universitetet i Oslo.

Pellegrino, J.W. & Hilton, M.L. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, National Academies Press.

Pressman, J. L. & Wildavsky, A (1973). *Implementation: How great expectations in Washington are dashed in Oakland; or, why it's amazing that federal programs work at all. This being a saga of the Economic Developments Administration as told by two sympathetic observers who seek to build morals on a foundation of ruined hopes*. University of California Press.

Rütsche, H.S (2013). *Frokostmøter: en arena for erfaringsutveksling og forankring av likeverdsprosjektet*. Masteroppgave i statsvitenskap. Universitetet i Oslo.

Røiseland, A., Vabo, S. I. (2016). *Styring og samstyring - governance på norsk*. Fagbokforlaget.

Røvik, K.A, Eilertsen, T.V, & Moksnes Furu, E. (2014). *Reformideer i norsk skole*. Cappelen Damm akademisk.

Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget.

Sandberg, K. (2016). Kapittel 2 – *Barnets beste i skolen*. I: Andenæs, K. og Møller, J. (red.) *Retten i skolen*. Universitetsforlaget.

Sinnes, A. T. & Straume, I. S. (2017). *Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdeløring: fra big ideas til store spørsmål*. Acta Didactica Norge, 11(3), Art. 7, 22, sider.

Støren, L.A., Skjersli, S. & Aamodt, P.O. (1998). *Evaluering av Reform 94: Sluttrapport fra NIFUs hovedprosjekt*. Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thune, T. (2021). *Norsk utdanningshistorie*. Store norske leksikon.
https://snl.no/norsk_uttanningshistorie
- Tjora, A. (2010). Kvalitative forskningsmetoder i praksis. Gyldendal akademisk. Kap 2.
- Udir.no: Dybdeløring (2019). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Udir.no: Fagval i videregående oppløring 2021–22 (2022).
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fagval-i-vidaregaande-opplaring/>
- Udir.no: Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen).
<https://bibsyst.instructure.com/courses/360>
- Udir.no: Slik ble læreplanene utviklet (2021a).
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Udir.no: Ungdom uten og utenfor vgo (2020a).
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/ungdom-uten-og-utenfor-vgo/>
- Udir.no: Utdanningsspeilet 2020 (2020b).
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningspeilet/utdanningspeilet-2020/del-1/gjennomforing/#gjennomforing-av-videregaende-opplaring>
- Udir.no: Utdanningsspeilet 2021 (2021b).
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningspeilet/utdanningspeilet-2021/>
- Udir.no: Læreplanverket (2022). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Vibe, N., Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E. & Markussen E. (2012). *Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport frå prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående oppløring»*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods (Sixth ed.)*. Thousand Oaks: Sage publications.



Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Hvordan implementere fagfornyelsen med fokus på dybdelæring på yrkesfaglige videregående skoler?*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. I dette skrivet finner du informasjon om mål for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut mer om hvordan fagfornyelsen er implementert på din skole med fokus på dybdelæring. Jeg vil intervju to avdelingsledere og fire lærere på to yrkesfaglige skoler på Vestlandet i tillegg til observasjon i den praktiske undervisningen over to dager på hver skole. Jeg er student på masterprogrammet i Organisasjon og ledelse ved Høgskulen på Vestlandet og forskningsprosjektet er knyttet til min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førsteamanuensis Laila Nordstrand Berg fra Høgskulen på Vestlandet, Institutt for samfunnsvitenskap, er ansvarlig for prosjektet. Gunn Vedøy fra VID vitenskapelige høgskole, er min veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju ledere og lærere ved to yrkesfaglige skoler og har foretatt en strategisk utvalgelse av deltakere som kan ha informasjon som kan belyse teamet for min studie. Et av kriteriene er at du har god kjennskap til fagfornyelsen og praktisk undervisning, samt en bred erfaring fra faget før du ble ansatt i skolen. Dersom du ikke oppfyller disse kriterier, er jeg takknemlig om du kontakter meg så kan vi avklare dette.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du blir hermed invitert til å delta i et intervju som vil ta om lag 45 min. Det blir tatt lydopptak og tatt notater under intervjuet. Jeg ønsker også å observere to klasser ved skolen over en dag for hver klasse. Jeg ønsker også å kunne være med på møter samt å være med på pauserom for de ansatte.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten grunnivelse. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du ikke vil delta eller senere velge å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og brukar dine opplysninger

Jeg vil bruke opplysningene du gir til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som har tilgang til data vil være prosjektansvarlig, veileder og student
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som blir lagret på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet blir lagret på HVL sin forskningsserver.
- I den publiserte masteroppgaven vil deltakerne bli omtalt anonymisert og personopplysninger vil ikke være sporbare.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 30.12.22. Kodelisten med ditt navn og nummer blir da destruert og data vil bli oppbevart i anonymisert form i passordbeskyttet enhet som bare jeg har tilgang til.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandling av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Student: Ketil Lyngvær (ketil.lyngver@gmail.com), telefon: 911 26 689

- Prosjektansvarlig: Laila Nordstrand Berg (Laila.Norrstrand.Berg@hvl.no), telefon: 480 64 094
- Veileder: Gunn Vedøy (gunn.vedoy@vid.no), telefon: 924 47 566
- Personvernombud ved Høgskulen på Vestlandet; Trine.Anniken.Larsen@hvl.no telefon: 55 58 21 17
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, e-post: personverntjenester@nsd.no, telefon: 55 58 21 17.

Tid og sted

Jeg håper du har lyst og mulighet til å bli intervjuet i forbindelse med dette prosjektet!

Jeg planlegger å intervju i november/desember 2021, og vil kontakte deg på e-post eller telefon for å avtale tid og sted. Intervjuet er beregnet til å vare cirka 45 minutter.

Med vennlig hilsen

Førsteamanuensis Laila Nordstrand Berg
(prosjektansvarlig)

Gunn Vedøy
(veileder)

Ketil Lyngvær
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan implementere fagfornyelsen med fokus på dybdelæring på yrkesfaglige videregående skoler?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at intervjuet blir tatt opp på lydopptaker
- at funnene fra studien kan publiseres i anonymisert form i min masteroppgave
- at data fra intervjuet kan brukes etter prosjektslutt i anonymisert form

Jeg samtykker til at mine opplysninger blir behandlet fram til prosjektslutt, 30.12.22.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide

INTERVJUGUIDE	
Ønske velkommen/få til en god tone/by på kaffe, te, eller vann Presentere meg selv Hvor lang tid jeg beregner å bruke på intervjuet	
Bakgrunn for intervjuet, med informasjon om mine studier, og masteroppgave	
Litt informasjon om fagfornyelsen og skolen	
Bakgrunnsspørsmål: Litt om deg selv.	
Bakgrunn og utdanning	
Hvor lenge har du arbeidet på denne skolen?	
Hvilke kvalifikasjoner har du som passer for denne stillingen på skolen?	
Kan du beskrive denne skolen for meg? - Hvem arbeider her? - Hvilke elever har dere?	
Hvordan arbeider dere med fagfornyelsen? • Team • Fagteam • Individuelt - Noe som er spesielt bra? - Meningsfylt?	
Er det noe som du synes er spesielt utfordrende med fagfornyelsen?	
Dybdelæring og bærekraft	
1. Hvordan er fagfornyelsen implementert på din skole? 2. Hvordan er forståelsen av fagfornyelsen til elevene? 3. Hvordan forstår du begrepet dybdelæring? 4. På hvilke måter ønsker dere å implementere dybdelæring i undervisningen? 5. Hva vil implementering av dybdelæring i skolen innebære? 6. Har fagfornyelsen og dybdelæring endret elevenes mestring og kompetanse i programfagene? 7. Hvordan vurderes elevene etter innføring av fagfornyelsen? 1. Hvordan forstår du tverrfaglighet? 2. Hvordan brukes tverrfaglighet på avdelingen? 3. Arbeid med relasjon – hvordan gjøres dette på skolen?	
Oppfølgingsspørsmål – fortellingen de forteller – gode eksempler – interessant – hvordan arbeider du med det (brukes underveis for flere av spørsmålene)	
Har du noen spørsmål til meg?	
Er det noe som ikke har framkommet, men som du mener vil kunne ha betydning for innholdet i intervjuet.	
Andre spørsmål	
Tusen takk for at du stilte til intervju	

Vedlegg 3 Svar fra NSD

NSD sin vurdering

Referansenummer

827895

Prosjekttittel

Master i organisasjon og ledelse

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Senter for utdanningsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Laila Norstrand Berg, Laila.Nordstrand.Berg@hvl.no, tlf: 48064094

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ketil Lyngvær, ketil.lyngver@gmail.com, tlf: 91126689

Prosjektperiode

24.09.2021 - 30.12.2022

Vurdering (1)

21.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.12.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: · lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen · formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål · dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet · lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4 – skjema til observasjon

Stikkord	1	2	3	4
Relasjon				
Dybdelæring				
Tverrfaglighet				
Fagfornyelsen				
Samarbeid				
Bærekraftig dybdelæring				
Hvilke elever				
Elevmedvirkning				
Gruppesammensetning				
Vurdering				
Tilbakemelding				
Aktive og involverte elever				

Observasjon: