



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Fra plan til praksis.  
From plan to practice.

**Grethe Hagenes**

Masterstudium i organisasjon og ledelse, utdanningsledelse.

Avdeling for samfunnsfag

Institutt for samfunnsvitenskap

23.02.18

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til allekilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## Forord

Ved innlevering av denne oppgaven avslutter jeg masterstudium i organisasjon og ledelse, utdanningsledelse ved Høgskulen på Vestlandet. Det hele startet da det ble mulig for avdelingsledere å søke på rektorutdanningen. Tredve studiepoeng fordelt på halvannet år tenkte jeg skulle gå greit, selv med full jobb. Å skrive masteroppgave var da ikke i tankene. Men så var studiet så interessant og spennende at jeg bestemte meg for å fortsette litt til. Litt til ble til slutt en master. Å leve i en unntakstilstand er en god beskrivelse av det å skrive masteroppgave samtidig som en er i full jobb. Unntakstilstander varer heldigvis ikke evig, -nå er min over og normallivet venter! Det kjennes ubeskrivelig godt å være i mål.

Mye arbeid til tross, dette har vært en spennende, givende og lærerik reise sammen med gode forelesere. Takk til dere! Takk også til mine utrolig trivelige medstudenter – vi har hatt mye lått og løye sammen. Denne reisen hadde ikke vært den samme uten dere. En spesiell takk til Line for godt selskap og god prat under kjøreturene til og fra Førde. Dine oppmuntringer har holdt meg gående.

Takk også til familie og venner som har vært så tålmodige til å tåle at jeg til tider har prioritert dere bort!

Stor takk til mine informanter for at dere så velvillig stilte opp. Uten dere ville ikke denne oppgaven blitt noe av. Og, ikke minst, tusen takk til veileder Ingrid Syse! Takk for både konkrete og konstruktive innspill underveis i denne prosessen.

Grethe Hagenes

22. februar 2018

## **Sammendrag**

Som en del av system for virksomhetsbasert vurdering, bruker Hordaland fylkeskommune utviklingsplaner som redskap for skolens pedagogiske utviklingsarbeid. Denne studien undersøker hvordan noen lærere i en videregående skole opplever prosessen med å utarbeide skolens utviklingsplan, og hvordan de opplever denne planens innvirkning på sin praksis. Dette er en kvalitativ undersøkelse med semistrukturert intervju av seks lærere på samme skole. Med basis i analyse av disse intervjuene, er funn drøftet i lys av iverksettingsteori, teori om endringskynisme, teori om læring som produktiv, reproduktiv, uproduktiv eller kontraproduktiv aktivitet, samt i lys av Wells læringssyklus.

Funnene viser at lærere på samme skole kan velge å forholde seg både aktivt og passivt til skolens utviklingsplan. Dette kan forklares med ulike praktiseringer av styringselementer mellom skolens avdelinger, og med at noen lærere kan ha utviklet endringskynisme på bakgrunn av tidligere erfaringer, og derfor forholder seg til planen med BOHICA-strategien (Bend it over here it comes again).

Når skolens plan påvirker praksis, kan dette forklares med at systematisk samarbeid med kolleger over tid har resultert i en produktiv læringsprosess, der ny kunnskap gir endring i praksis. Disse informantene har vært gjennom både individuell og kollektiv læring. At skolens plan ikke påvirker praksis kan forklares med planens design og innhold, med manglende oppfølging av prosessen fra ledelsen, samt med at lærere ved tilsvarende prosesser har opplevd kontraproduktive læringsprosesser slikt de har utviklet endringskynisme.

## **Abstract**

Hordaland fylkeskommune uses business-based assessment as a tool to develop pedagogic work in school. This study examines how some teachers in a high school, experience the process of making the Plan of Pedagogic Development, and how they experience the implementation of this plans in their classroom. This is a qualitative investigation based in semi structured interview with six teachers working at the same school. Based om analysis of these interviews, the findings have been discussed through theory of Implementation, theory of Cynicism based om Change, Learning as a productive, reproductive, unproductive and counterproductive Process, and through Wells Cycle of Learning.

Findings says that teacher who is working at the same school, can choose to relate both active and passive to the Plan of Pedagogic Development. This can be explained by that different departments at the school, have a different use of management elements. This can also be explained by that some teachers have developed cynicism based on change, and therefore relate to the plans with the BOHICA-strategy (Bend it over here it comes again).

When the development plan effects on practice, this can be explained as based on systematic work together with workmates over long time, in a productive learning process. This productive learning process leads to new knowledge, and this new knowledge influence the practice. These informants have been through both individual and group learning. When the plan of pedagogic development do not have any influence on practice, this can be explained in the design and the contents of the plan, by a lack of follow-up from the management, and by the fact that the teachers in similar processes have experienced contra productive learning processes, and based on these, they have developed Cynicism based on change.

Forord.....	I
Sammendrag.....	II
Abstract.....	III
<b>Innholdssliste.....</b>	<b>IV</b>
<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Introduksjon og tema.....	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.3 Problemstilling og forsknings spørsmål.....	2
1.4 Oppgavens oppbygning.....	4
<b>2.0 Kontekst.....</b>	<b>5</b>
2.1 Styringssignaler og utviklingsplaner.....	5
2.1.1 Internasjonale føringer.....	5
2.1.2 Nasjonale føringer.....	6
2.1.3 Skoleeiers føringer.....	7
2.1.4 Skolens utviklingsplan.....	9
2.1.5 Kunnskapsløftet.....	10
<b>3.0 Kunnskapsstatus.....</b>	<b>11</b>
3.1 Lærende organisasjoner og kvalitetsvurdering.....	11
3.2 Erfaringer med implementering i skolefeltet.....	12
3.3 Lærernes kunnskapskultur.....	14
3.4 Lærernes kjennskap til pedagogisk utviklingsarbeid.....	15
<b>4.0 Teoretisk ramme.....</b>	<b>17</b>
4.1 Iverksettingsteori.....	18
4.1.1 Ovenfra og ned-perspektivet, samt det optimistiske scenario.....	19
4.1.2 Nedenfra og opp-perspektivet, samt det pessimistiske scenario.....	20
4.1.3 Det artistiske scenario.....	21
4.2 Motstand mot endring.....	22
4.2.1 Motstand på grunn av endringskynisme.....	23
4.3 Læring, kunnskap og organisasjoner.....	24
4.3.1 Behavioristisk, kognitivt og sosiokulturelt syn på læring.....	25
4.3.2 Læring som produktiv, reproduktiv, uproduktiv eller kontraproduktiv aktivitet.....	26
4.3.3 Læring gjennom individuell og kollektiv forståelse.....	27
<b>5.0 Metode.....</b>	<b>29</b>
5.1 Valg av metode.....	29
5.2 Design.....	30
5.2.1 Utvalg og utvelgning av informanter.....	31
5.2.2 Intervjuguide og gjennomføring av intervju.....	33
5.3 Transkribering og etterarbeid.....	35
5.4 Etske problemstillinger.....	35
5.5 Analyse av data.....	36
5.6 Validitet og reliabilitet.....	38

<b>6.0 Funn og analyse.....</b>	<b>41</b>
6.1 Lærerne om skolens utviklingsplan.....	42
6.1.1 Yrkesfaglærerne om utviklingsplanen.....	42
6.1.2 Studiespesialiseringslærerne om utviklingsplanen.....	43
6.1.3 Oppsummering av det lærerne sier om utviklingsplanen.....	47
6.2 Lærerne om arbeidet med å utforme utviklingsplanen.....	48
6.2.1 Yrkesfaglærerne om arbeidet med å utarbeide utviklingsplanen.....	48
6.2.2 Studiespesialiseringslærerne om arbeidet med å utarbeide utviklingsplanen....	49
6.2.3 Oppsummering om arbeidet med å utarbeide utviklingsplanen .....	50
6.3 Arbeidet med å konkretisere planen.....	51
6.3.1 Yrkesfaglærerne om arbeidet med å konkretisere planen.....	51
6.3.2 Studiespesialiseringslærerne om arbeidet med å konkretisere planen .....	52
6.3.3 Oppsummering av det lærerne sier om arbeidet med å konkretisere planen.....	53
6.4 Ledelsens rolle.....	54
6.4.1 Yrkesfaglærerne om ledelsens rolle.....	54
6.4.2 Studiespesialiseringslærerne om ledelsens rolle.....	54
6.4.3 Oppsummering av det lærerne sier om ledelsens rolle.....	55
6.5 Bruk av planen i eget arbeid.....	56
6.5.1 Yrkesfaglærerne om bruk av planen i eget arbeid.....	56
6.5.2 Studiespesialiseringslærerne om bruk av planen i eget arbeid.....	56
6.5.3 Oppsummering av det lærerne sier om bruk av planen i eget arbeid.....	57
6.6 Oppsummering funn og analyse.....	58
<b>7.0 Drøfting av funn.....</b>	<b>60</b>
7.1 Funn i lys av iverksettingsteori.....	61
7.1.1 Funn i lys av ovenfra og ned-perspektivet og det optimistiske scenario.....	61
7.1.2 Funn i lys av nedenfra og opp-perspektivet og det pessimistiske scenario.....	65
7.1.3 Funn i lys av det artistiske scenario.....	69
7.2 Funn i lys av teori om motstand.....	69
7.2.1 Funn i lys av teori om endringskynisme.....	70
7.2.2 Endringskynisme og implemneringsprosessen.....	72
7.3 Funn i lys av to perspektiv på læring.....	73
7.3.1 Resultatet av læringsprosesser.....	73
7.3.2 Læring som individuell og kollektiv forståelse.....	75
<b>8.0 Oppsummering og konklusjon.....</b>	<b>78</b>
8.1 Forskningsspørsmål 1.....	78
8.2 Forskningsspørsmål 2.....	79
8.3 Forskningsspørsmål 3.....	80
8.4 Hovedkonklusjon.....	81
8.5 Metodekritikk.....	83
8.6 Forslag til videre forskning.....	84
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>VI</b>
<b>Oversikt over vedlegg.....</b>	<b>X</b>
Vedlegg 1.Forespørsel om intervju.....	XI
Vedlegg 2. Intervjugiude.....	XII
Vedlegg 3. Utviklingsplan.....	XIV
Vedlegg 4. Utviklingsplan Tiltaksdel.....	XVI
Vedlegg 5. Pedagogisk plakat.....	XX
Vedlegg 6. GodkjenningNSD.....	XXI

## **Tabelloversikt**

Tabell 2.1 . Sannsynlighet for å lykkes med implementering.....	13
Tabell 5.1. Presentasjon av informanter, yrkesfag.....	32
Tabell 5.2. Presentasjon av informanter, studiespesialisering.....	32
Tabell 5.3 Eksempell på konsentrering av meningsbærende enheter i to trinn.....	37
Tabell 6.1 Lærernes opplevelse av utviklingsplanen.....	47
Tabell 6.2 Arbeidet med å utforme skolens utviklingsplan.....	50
Tabell 6.3 Arbeidet med å konkretiserer planen.....	53
Tabell 6.4 Ledelsens rolle.....	62
Tabell 6.5 Bruk av planen i eget arbeid.....	65
Tabell 6.7 Hva informantene sier om sitt forhold til planen og resultat av dette: 1.....	66
Tabell 6.8 Hva informantene sier o sitt forhold til planen og resultatet av dette: 2.....	66

## **Figuroversikt**

Wells lærings sirkel.....	28
---------------------------	----

## **1.0 Innledning**

### **1.1 Introduksjon av tema**

I skolen er utviklingsarbeid i tiden, og i følge Røvik er det mye som tyder på at omfanget av utviklingsarbeid har økt etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (Røvik, 2014). Bredden i tema innen utviklingsarbeid er stor, og har et spenn fra mer overordnede tema som ledelse og organisasjonskultur til metodebruk i det enkelte klasserom.

Det vil naturlig nok finnes mange ”oppskrifter” på hvordan en best kan legge til rette for utviklingsarbeid på en skole. Men hva vet vi om det arbeidet som allerede pågår?

Noen skoleeiere, som Hordaland fylkeskommune [HFK], bruker utviklingsplaner som et redskap hver enkelt skole skal benytte for å styre skolens arbeid med å utvikle kunnskapskulturen lærerne imellom og skolen som en lærende organisasjon. Skolens utviklingsplan blir slik tillagt en viktig rolle som redskap for å utvikle den enkelte skole. Dermed blir det interessant å undersøke hvordan dette fungerer ute på skolene. Er utviklingsplaner et nyttig og effektivt redskap for å sørge for at skolen utvikler seg og fungerer som lærende organisasjoner, og kommer disse planene eleven til gode?

Denne masteroppgaven har fokus på hvordan lærere ved en videregående skole opplever prosessen med å utarbeide skolens utviklingsplan, og hvordan de opplever at tiltakene i utviklingsplan viser igjen i klasserommene.

### **1.2 Bakgrunn for valg av tema**

Tema er valgt med bakgrunn både i egen interesse for dette feltet og i det faktum at fokus på systematisk utviklingsarbeid er viktig for å videreutvikle skolen, noe både stortingsmeldinger, NOU-er og rapporter fra andre aktører både nasjonalt og internasjonalt bekrefter. Som avdelingsleder i videregående skole spør jeg meg ofte hvordan vi skal få til et godt utviklingsarbeid. Selv om jeg ser på det å drive utviklingsarbeid som både viktig og spennende, så opplever jeg samtidig at dette er et vanskelig arbeid. Skoleeier pålegger oss å utarbeide og bruke utviklingsplaner som et redskap til å styre og drive utviklingsarbeidet på skolen. Vi har derfor et redskap for dette arbeidet. Hvordan opplever lærerne å skulle forholde seg til et slikt redskap? Hvordan opplever de prosessen med å utarbeide skolens utviklingsplan? Hva er det som påvirker lærernes forhold til og deres bruk av disse



utviklingsplanene? Og ikke minst, opplever lærerne at tiltakene fra utviklingsplanen får konsekvenser for deres arbeid med elevene?

Skal en sette i gang reformer eller mindre endringsprosjekt i skolen, bør en ha kunnskap om hvordan en kan gjennomføre dette, fordi nettopp det en gjør eller ikke gjør, kan ha innvirkning på om en lykkes eller ikke. Reformen og utviklingsplaner som forblir på planstadiet og ikke får reell betydning i klasserommet, har neppe annen effekt enn mye nytteløst arbeid og reformtrøtte lærere.

Nylig kom det en ny stortingsmelding, *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016), som varsler nye endringer i skolefeltet. I første omgang er det læreplanens generelle del og de gjennomgående fagene som er planlagt justert, mens en gjennomgang av programområdene og programfagene i videregående skole varsles å komme seinere. Dette viser at skolen og lærerne i nær framtid må regne med å forholde seg til nye endringer. HFK har valgt at skolene skal utvikle og bruke utviklingsplaner som et verktøy for å planlegge og styre utviklingsarbeidet som drives på skolen. Fungerer dette verktøyet godt nok til å møte endringene vi ser ligger framfor oss?

### **1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Problemstilling:

*Hvordan opplever lærere i en videregående skole prosessen med å utvikle skolens utviklingsplan, og hvordan opplever de at denne planen påvirker egen praksis?*

Forskningsspørsmål:

- 1: Hvordan har lærerne opplevd prosessen med å lage skolens utviklingsplan og hvilket forhold har de til planen?*
- 2: Hvilke føringer og rammer opplever lærerne at skolens utviklingsplan legger for egen praksis?*
- 3: Hvordan opplever lærerne at utviklingsplanen har innvirkning på egen praksis?*

I denne masteroppgaven er det fokus på læreres *opplevelse* av prosessen og resultatet knyttet til et planarbeid. Når det er informantenes opplevelse som er interessant, rettes søkelyset mot deres beskrivelse av opplevelsen. Det betyr at disse beskrivelsene ikke skal vurderes opp mot noen fasit av sannhet. På et vis kan en si det er informantenes beskrivelse som er sannheten, fordi det er denne jeg er på jakt etter. Dette betyr ikke at informantenes beskrivelse av sin opplevelse er sannhet for alle. Men når informantenes opplevelser ses i lys av teorier og forskning, kan dette eventuelt bekrefte tidligere forskning, tydeliggjøre mønstre, eller tydeliggjøre fenomen en bør finne ut mer om.

En *prosess* kan beskrives som måten en beveger seg fra den tilstand som en har i utgangspunktet, til en annen tilstand. Mens tilstanden en beveger seg fra er kjent, er tilstanden en beveger seg mot ukjent. Formålet med en prosess er ofte endring eller utvikling, og deltagerne i prosessen vil gjerne gjennomgå forandringer eller oppleve læring underveis i prosessen (Høyer, Herstad & Laustsen, 2013). Når iverksettingsprosessen er sentral i denne masteroppgaven, har dette bakgrunn i at oppgaven har fokus på spennet mellom et vedtak og resultatet av dette vedtaket.

## 1.4 Oppgavens oppbygning

I kapittel 1 presenteres tema og bakgrunn for valg av dette temaet, problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2 setter utviklingsplaner inn i en ramme av masteridéer, globalisering, internasjonale og nasjonale styringssignaler som vektlegger vurdering og utvikling av skolen. Systemet med utviklingsplaner knyttes opp mot systemet for virksomhetsbasert vurdering i Hordaland fylkeskommune, og utviklingsplanen til skolen der informantene arbeider, blir presentert.

I kapittel 3 presenteres aktuell forskning om sammenhengen mellom kvalitetsvurdering og læring, erfaringer med implementering i skolefeltet, hvordan lærerne lærer, samt hvilken kjennskap lærerne har til plan for pedagogisk utviklingsarbeid på egen skole.

Kapittel 4 presenterer de teoretiske perspektiv som brukes for å drøfte funn. Ovenfra og ned-perspektivet og nedenfra og opp-perspektivet brukes som hovedteori. Røviks optimistiske, pessimistiske og artistiske scenario brukes som tilleggsteorier for å gi flere nyanser å drøfte funn mot. Teori om endringskynisme brukes for å drøfte funn om motstand. Læring som resultat av produktiv, reproduktiv, uproduktiv og kontraproduktiv aktivitet, samt i lys av Wells læringssyklus brukes for å drøfte evt resultat fra iverksetting av utviklingsplanen.

Kapittel 5 er metodekapittelet med redegjøring og begrunnelse for forskningsmessig framgangsmåte. Kvalitativ metode presenteres. Det blir gjort rede for metodikk og valg rundt utvelgelse av informanter, intervjuguide, gjennomføring og transkribering av intervju. Til slutt drøftes validitet, reliabilitet, og etiske vurderinger.

I kapittel 6 presenteres og analyseres funn inndelt etter kategoriene i intervjukjemaet. Kategoriene er informantens opplevelse av skolens utviklingsplan, utarbeiding av planen, konkretisering av planen, ledelsens rolle, og bruk av planen i eget arbeid.

I kapittel 7 drøftes funn opp mot de ulike teoretiske perspektiv og tidligere forskning.

Kapittel 8 oppsummerer funn og drøfting opp mot forskningsspørsmålene, og kapittelet avsluttes med hovedkonklusjon, metodekritikk og forslag til videre forskning.

## **2.0 Kontekst**

Når Hordaland fylkeskommune pålegger sine skoler å bruke utviklingsplaner som et planleggings- og styringsverktøy for utvikling av skolen, er ikke dette en beslutning som ensidig hviler på fylkets egne vurderinger. Jeg vil under gjøre rede for noen viktige forutsetninger for en slik beslutning.

### **2.1 Styringssignaler og utviklingsplaner**

Sentrale myndigheter som Regjering og Storting legger føringene for hvordan norsk skole skal drives. Disse føringene blir formidlet både via stortingsmeldinger, Opplæringsloven, forskrifter til Opplæringsloven og læreplaner. Undersøkelser av tilstanden i norsk skole brukes som et viktig grunnlag for utforming og endringer av disse føringene. Slike undersøkelser kan bli gjennomført direkte i skolen, som Elevundersøkelsen og Lærerundersøkelsen. Andre undersøkelser er bestillinger fra internasjonale aktører som feks OECD. Jeg vil under kort redegjøre for noen styringssignaler som ligger til grunn for systemet med utviklingsplaner hos Hordaland fylkeskommune.

#### **2.1.1 Internasjonale føringer**

Siden siste verdenskrig har det pågått en globalisering både i samfunn og skole. En stadig utvikling innen kommunikasjonsmidler gjør det enklere både å ha kontakt med, og å sammenligne seg med andre nasjoner. Tunge internasjonale organisasjoner, som eksempelvis OECD der Norge er medlem, er aktive aktører også innenfor utdanningsfeltet. Dette resulterer i rapporter og vurderinger om skolen, og slike rapporter og undersøkelser har innvirkning på norsk skolepolitikk. Et eksempel på dette er OECD sin årlige rapport *Education at a glance* (OECD, 2017), som bl.a. inneholder sammenligninger og rangeringer om medlemslandenes utdanningssystem, læringsresultater, utdanningsnivå, og hvor mye ressurser en bruker på utdanning. OECD sin vurdering av norsk utdanning på 1980-tallet ga i følge Karlsen (2014) legitimitet til å reformere hele utdanningssystemet i Norge. De siste årene har særlig PISA-undersøkelsen som undersøker elevenes kompetanse i matematikk, naturfag og lesing (PISA, 2015 a & b), fått mye oppmerksomhet. I tillegg har vi IEA's TIMSS som undersøker elevens ferdigheter i matematikk og naturfag, og PIRLS som undersøker elevens leseferdighet og leseinnsett (IEA, 2016).

Skolen blir sett i kortene, og selv om både rapporter og undersøkelser er omdiskutert, kan en regne med at slike rapporter og undersøkelser er reformfremmende (Karlsen, 2014; Røvik &

Pettersen, 2014). En del av dette bildet handler om det Røvik kaller masterideer. Dette er ideer som over tid har fått stor betydning i kraft av både stor utbredelse og legitimitet, som gir legitimitet til reformer og som kan være reformutløsende. Eksempler på slike masterideer er kvalitet, ledelse, evidensbasert praksis og accountability. Kunnskapsløftet kan knyttes til slike masterideer (Røvik & Pettersen, 2014).

Masterideene som er nevnt over kan knyttes til styringslogikken New Public Management, [NPM]. Dette er en styringslogikk som ble innført av Stortinget som styringsnorm i offentlig forvaltning etter behandling av *ST-meld. Nr 37 1990-91* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1991). NPM er inspirert av markedsorientert tankegang fra privat sektor, vektlegger frihet under ansvar og har medført et økonomisk språk innen utdanningstenkningen (Karlsen, 2011). En vektlegger frihet og kontroll samtidig, ved at en har fokus på indirekte kontroll i form av mål- og resultatsstyring, vurderingsstyring, accountability/ansvarsstyring, brukervurdering og markedsstyring (Karlsen, 2014; Roald, 2012).

Hordaland fylkeskommune sitt system som krever at den enkelte skole bruker utviklingsplaner som grunnlag for utvikling av skolen, passer inn i dette NPM-tankemønsteret. Dette ser vi bla ved kontrollaspektet som ligger i at skolene skal utarbeide og bruke utviklingsplaner, samtidig som skolen har delvis frihet til å finne mål, delmål og tiltak for å nå de oppsatte mål (HFK, 2009 a, HFK, 2010 a, HFK, 2011a).

### **2.1.2 Nasjonale føringer- Stortingsmeldinger og NOU-er**

Utvikling av skolen som en lærende organisasjon og lærernes betydning for utvikling av skolen, har vært et viktig tema i stortingsmeldinger, FOU-er og rapporter som har kommet fra styresmaktene de siste årene. I Kunnskapsdepartementets strategi *Lærarløftet på lag for kunnskapsskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2014), fremheves utvikling av profesjonsfellesskapet og kollektiv læring ved den enkelte skole, som et viktig satsingsområde. I Ludvigsenutvalgets rapport *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanse* (NOU 2015:8), vektlegges det at en fremtidsrettet skole er avhengig av lærernes kompetanse og kunnskap om hva som fremmer læring.

I Stortingsmeldingen *Fag- Fordypning-Forståelse, En fornying av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016) får skoleledelsen ansvar for å legge til rette for at skolen

utvikles som lærende organisasjon, samt at ledelsen sammen med lærerne må jobbe for å utvide sitt eget kunnskapsfelt. Dette er signaler også i ny overordnet del for læreplanverket som kom høsten 2017, med fokus på både skoleutvikling og skolen som lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I disse dokumentene kobles det å være en lærende organisasjon og det at lærerne må utvide sitt eget kunnskapsfelt. Kilden til å utvide dette kunnskapsfeltet er både relevant forskning og lærernes erfaringsbaserte kunnskap. Arenaen for å utvikle eget kunnskapsfelt er profesjonsfellesskapet, og dette skal skje som kollektiv læring. Dette korresponderer med viktige element som er grunnlag for at en kan snakke om lærende organisasjoner (Roald, 2012).

### **2.1.3 Skoleeiers føringer**

Skoleeier, her Hordaland fylkeskommune [HFK], innfører utviklingsplaner som en del av systemet med virksomhetsvurdering. Skoleåret 2006-2007 påla HFK alle skolene i fylket å utarbeide en utviklingsplan for sin skole (HFK, 2009 a). I 2009 utgir Opplæringsdirektøren to ulike skriv som gir innblikk i hva skolenes utviklingsplaner skal inneholde og hvorfor skolene skal utarbeide disse planene. Det ene skrivet kan beskrives som et strategidokument (HFK, 2009 a), og er det første i en rekke på tre som legger rammer og føringer for innføring av system for virksomhetsbasert vurdering og oppfølging av de videregående skolene i dette fylket. Det andre skrivet (HFK, 2009 b), er et styringsdokument som spesifikt er rettet mot skolenes utviklingsarbeid.

### **System for virksomhetsbasert vurdering**

Dokumentet, *System for verksemdbasert vurdering og oppfølging av dei vidaregåande skolane* (HFK, 2009 a), kan ses på som et strategidokument fordi det knytter dette arbeidet til sentrale bestemmelser som Opplæringsloven og stortingsmeldinger, samt legger føringer og rammer for hva en utviklingsplan skal inneholde og hvem som skal være med på å utarbeide den. Fra 2012 er dette systemet regnet som implementert. Dokumentene for 2010 og 2011 (HFK, 2010; HFK, 2011) presiserer at kvalitetssystemet for kvalitetsvurdering både har aspekt av kontroll og av kvalitetsutvikling, samt at systemet må være forankret både i skolen, hos skoleeier og på politisk nivå. Det blir også presisert at malen for tiltaksplanen som er vedlegg til dokumentet, skal brukes av skolene.

Disse tre dokumentene knytter skolenes utviklingsplaner sammen med Opplæringslovens §13-10 andre ledd, som har krav om at skoleeier har ansvar for å ha et system som sikrer at elevene får oppfylt sine rettigheter (HFK, 2009 a; HFK, 2010 a; HFK, 2011 a). Samtidig kobles kravet om virksomhetsbasert vurdering og utviklingsplaner til stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) som presiserer at skoleeier skal følge opp skolene med faglig støtte, organisasjonsutvikling, veiledning og kontroll. HFK sitt strategidokument fra 2009 (HFK, 2009 a), knytter sammen det å ha et system for å vurdere egen skole, og det å ha et verktøy for å utvikle skolen som en lærende organisasjon. I disse dokumentene finner vi også maler for tiltaksplaner og for tilstandsrapporten som skolen skal levere etter hvert skoleår.

### **Styringsdokumentene og utviklingsplaner**

Fra 2012 er systemet for virksomhetsvurdering regnet som implementert, og heretter er det dokumentet *Styringsdokument for det pedagogiske utviklingsarbeidet ved dei vidaregåande skolane* (HFK, 2012; HFK, 2013; HFK, 2015), skolen skal forholde seg til når det gjelder utviklingsarbeidet på den enkelte skole. Disse dokumentene er i hovedsak ganske like fram til styringsdokumentet som gjelder for perioden 2016-2018. Fra 2013 gjelder dokumentet for to år om gangen.

Styringsdokumentene som gjelder for perioden mellom 2009 og 2015 (HFK, 2009 b; HFK, 2010 b; HFK, 2011 b; HFK, 2012; HFH, 2013), legger detaljerte føringer for hva en utviklingsplan skal inneholde. Dette dreier seg om overordnet mål, utviklingsområder, delområder og prioriterte tiltaksområder. For perioden 2010-2015, er føringene mindre deltalsstyrende, og for periode 2016-2018 (HFK, 2015), er både de obligatoriske satsingsområdene og malen for tiltaksplanen borte. Hovedmålet er beholdt, men i stedet for en opplisting av obligatoriske tiltaksområder, blir det presisert hva som er skoleledelsens, lærernes og elevenes ansvar når det gjelder skolens utviklingsarbeid. Skolene får nå selv velge sine egne tiltaksområder, og trenger heller ikke bruke en felles mal for tiltaksplanen sin. Systemet HFK har bygget opp rundt temaet virksomhetsbasert vurdering, har med dette beveget seg fra å legge ganske stramme føringer og rammer for hver enkelt skole, til presisering av det ansvaret som tillegges både skolens ledelse og lærere (HFK, 2015).

Siden disse dokumentene legger både rammer og føringer for skolenes utviklingsarbeid, er det interessant å undersøke om det i empirien er funn som viser til disse rammene.

#### **2.1.4 Skolens utviklingsplan**

Skolen sin utviklingsplan har tre deler; visjon, verdiplattform og tiltaksplan. Skolens visjon og verdiplattform skal fungere som en overbygning for tiltaksplanen, og sier noe om hva en regner med er så viktig at det skal prege alt som skjer på skolen. Den gjeldende versjon av skolen sin *Visjon* og *Verdiplattform* bygger på et dokument som ble utarbeidet i 2003 og revidert i 2015 (Vedlegg 3). Her vektlegges det at elever og tilsatte sammen skal utvikle en skole som skal være preget av respekt, inkludering og medansvar. *Tiltaksplanen* (Vedlegg 4), skal forholde seg både til skolens visjon, verdiplattform (Vedlegg 3) og skoleeiers Styringsdokument (HFK, 2015). Planen gjør rede for skolens satsingsområder angående skoleutvikling og inneholder mål, tiltak, kvalitative og kvantitative kjennetegn på måloppnåelse, samt ansvarsfordeling. Tiltaksplanen har blitt revidert hvert eller hvert annet år.

Skolens gjeldende tiltaksplan (Vedlegg 4), er presentert i form av et skjema lignende det de tidligere styringsdokumentene krevde at skolen skulle bruke. Fra 2015 er det ikke lenger krav fra skoleeier om å bruke et slikt skjema (HFK, 2015). Overskriftene på kolonnene i skjemaet skolen selv har laget er: mål, tiltak, kvalitative kjennetegn på måloppnåelse, kvantitative kjennetegn på måloppnåelse, dokumentasjon/evaluering og ansvarlig. I tidligere utviklingsplaner har det vært fokus på målene klasseledelse, pedagogisk bruk av IKT og vurdering for læring. Den nåværende planen som gjelder for perioden 2016-2018, har andre mål, -tre eller fire stk. Hvis tiltaksplanen har tre fokusområder, er dette: Nei til mobbing, Motiverte elever, og Vurdering for læring i organisasjonen (vedlegg 4). Har planen fire fokusområder, er det fjerde punktet: ”Vi skal ha ein vurderingspraksis som fremjar elevane si læring” (Vedlegg 4, s. 3). Tvilen om planen har tre eller fire fokuspunkt, skyldes at planens visuelle lay-out er utydelig.



### 2.1.5 Kunnskapsløftet

HFk sitt krav om at skolene skal utarbeide sin egen utviklingsplan, kommer samtidig med innføring av utdanningsreformen Kunnskapsløftet [KL06]. Denne reformen gir nye føringer for skolens innhold, men også om hvordan en bør tenke når det gjelder læring og vurdering. Eksempelvis kommer begrepet *vurdering for læring* inn og illustrerer at en nå ser på vurdering ikke bare som en tilbakemelding på elevenes kunnskapsnivå, men like mye en arbeidsmåte der vurderingssituasjoner også skal brukes som læringssituasjoner. Ved revisjoner av Forskrift til opplæringsloven mellom 2009 og 2015, blir det etterhvert et tydeligere skille mellom hva som er sluttvurdering, og hva som er underveisvurdering. Samtidig får vi en presisering av at elevene skal utføre egenvurdering som et ledd i underveisvurderingen for å bli mer bevisst egen kompetanse og sin faglige utvikling (Forskrift til opplæringslova Kap 3, §3-11, §3-12, §3-13, og §3-16). Alt dette krever en annen måte å tenke på i forhold til vurdering enn hva som var tilfelle tidligere.

KL06 er i tillegg til å være en utdanningsreform også en læreplanreform. Den nye læreplanen vektlegger hva elevene skal kunne. Dette medfører kompetansebaserte læreplanmål til forskjell fra de foregående læreplanene som hadde innholdsrelaterte læreplanmål, der en vektla hva en skulle kunne noe om. Dette representerer i følge Andreassen (2014) det tydeligste bruddet til nå i norsk læreplanhistorie, fordi den foregående rekke læreplaner er innholdsrelaterte og ikke kompetanserelaterte. Begrepet kompetanse, som forholder seg til det komplekse forholdet mellom ferdigheter og kunnskap, blir dermed mer sentralt enn tidligere. Fagenes innhold får mindre status, fordi det nå legges mer vekt på hva elevene skal kunne gjøre med innholdet. Fokuset er dermed på elevenes læring og ikke på fagets innhold (Andreassen, 2014). Analyser av læreplaner og undersøkelser Andreassen har utført i skolen, tyder på at implementeringen av KL06 kompliseres av at lærere mangler forståelse av hvordan læreplanen knyttet til KL06 skiller seg fra tidligere læreplaner, og dermed krever en annen tilnærming enn tidligere. Bildet forstyrres ytterligere av at læreplandokumentene fra sentralt hold blander begrepsbruken. Slik kompliseres den tolking av planen som må skje på den enkelte skole og hos den enkelte lærer (Andreassen, 2014). Når dette sammenfaller med oppstarten av prosessen med å utarbeide utviklingsplaner på skolene, ser vi at det over et ganske kort tidsrom skjer mye som både for skoleledelsen og lærere er krevende å sette seg inn i. Nye føringer og idéer skal både oversettes, assimileres og implementeres, samtidig som skolehverdagen skal gå sin gang. Når mye nytt skal gjennomføres samtidig, kan en nå et metningspunkt for hva en kan klare å gjennomføre.

### **3.0 Kunnskapsstatus**

#### **3.1 Lærende organisasjoner og kvalitetsvurdering**

I Hordaland fylkeskommune sine styringsdokument for skolens utviklingsarbeid, knyttes kvalitetsvurdering sammen med at skolen skal være en lærende organisasjon (HFK, 2009 a). Dette er en kobling som har utgangspunkt i styringslogikken NPM, der idéen i følge Roald (2012) forutsetter at skolene utvikler seg som lærende organisasjoner under arbeidet med å oppnå lokale og nasjonale mål. Kvalitetsvurdering har som mål å oppnå høyere kvalitet. Det er imidlertid ingen automatikk i at en oppnår høy kvalitet selv om en jobber med dette som mål. Å koble inn læringsaspektet kan virke naturlig siden dette fordrer at en vurderer det arbeidet en gjør, og så prøver å lære av det en har gjort eller eventuelt ikke har gjort, for så å gjøre justeringer med mål om å oppnå stadig bedre resultat (Roald, 2012).

I følge Roald (2012) fungerer kvalitetsvurdering som grunnlag for organisasjonsutvikling kun hvis skoleeier og skoler jobber systematisk både med å innhente og analysere aktuell informasjon. Forskning på voksnes læring viser også at det er større effekt i å lære kollektivt på arbeidsplassen, enn i ekstern kursing og individuell læring (Roald, 2012). Et slikt perspektiv på læring har basis i sosiokulturelle og sosiokognitive forståelsesmåter. Fokus er på det kollektive samspillet. Dette blir vurdert som nødvendig hvis en skal oppnå læring på et dypt nivå. Læring i et slikt perspektiv kan være både kontekstuell og relasjonell, og gjelder læring både på individuelt nivå og organisasjonsnivå (Roald, 2012). Et slikt perspektiv på organisasjonslæring, som en veksling mellom individuell og kollektiv læring, kan være en fruktbar vinkling med tanke på informantenes egen oppfatning av utviklingsplanens innvirkning på egen praksis.

I følge Roald (2012) kan de siste årenes økte tilgang på resultatinformasjon brukes som grunnlag for målrettet utvikling av skolene. Dette åpner imidlertid for problemstillinger rundt hva kvalitet er, om skoleeier og skoleledelse makter å bruke resultatinformasjonen på en fornuftig måte, og om en velger gode strategier for å jobbe målrettet med utvikling av skolen. Roald (2012) har i en studie av koblingen kvalitetsvurdering og organisasjonslæring funnet at selv om resultatene fra en skoles kvalitetsvurdering både formidles og diskuteres i skolen, vil ofte undervisnings- og læringsarbeidet fortsette som før. Samtidig finner han at dette kvalitetsarbeidet også kan stimulere til kvalitetsarbeid som er kunnskapsutviklende. Denne muligheten slik kvalitetsvurdering gir for det en kan kalle både produktiv og uproduktiv læring, handler om resultatet av en implementeringsprosess. Dette er et interessant perspektiv

når det gjelder forskningsspørsmål tre som omhandler om vedtatte vedtak viser igjen i klasserommene.

### **3.2 Erfaringer med implementering i skolefeltet**

Å omgjøre ideer til varig praksis, handler om implementering. Jeg vil nedenfor redegjøre nærmere for hva vi vet om implementering av ideer i skolefeltet.

Når en skal overføre reformer og ideer til praksis, innebærer dette både tolking og konkretisering av ideer. I skoleperspektiv handler dette feks om å sørge for at ideene viser igjen i slikt som strukturer, prosedyrer og rutiner, samt at de fører til ønsket praksis. Dette dreier seg om å endre eller erstatte en allerede eksisterende praksis, og kan beskrives som den kritiske fasen av et reformarbeid (Nygård & Røvik, 2014). Dermed skulle en tro at det finnes mye forskningsarbeid innfor dette temaet. Ifølge Nygård og Røvik er dette ikke tilfelle når det gjelder det norske skolefeltet. Det finnes publikasjoner fra både konsulenter og forskere, samt evalueringer, for eksempel av implementeringen av KL06. Disse evalueringsstudier tar imidlertid ikke for seg teoretiseringer og studier av selve implementeringsprosessene. Dette medfører at vi egentlig vet lite om hvordan de ulike implementeringsdoktrinene virker, på tross av at disse dels kan fungere som oppskrifter på hvordan en bør gå fram når en skal implementere reformer. En implementeringsdoktrine forklares som å være mer eller mindre tydelige antagelser og læresetninger om hva som er god implementering, og hvordan en bør gå fram når en skal implementere nye ideer i en organisasjon (Røvik, Eilertsen & Lund, 2014). Vi har heller ikke mye kunnskap om disse implementeringsdoktrinene faktisk brukes under iverksettingsprosessene (Nygård & Røvik, 2014).

Der finnes en del studier fra skolefeltet i andre nasjoner. Et mønster som trer fram her, er at sentrale myndigheter har utfordringer med å detaljstyre utdanningsreformer, slik at de blir implementert etter planen på det lokale nivå (Røvik, Eilertsen & Lund, 2014). Det viser seg at en på lokalt nivå både utnytter den frihet en har som omsetter av en reform, men også at de tar seg friheter som egentlig ikke er der. Dette har ført til at reformer har endret karakter i forhold til myndighetenes intensjoner i løpet av implementeringsprosessen. Studier fra utlandet som viser at reformprosesser innen skoleverket ofte ikke går som en har tenkt, finnes det mange av (Nygård & Røvik, 2014).

I følge Nygård & Røvik (2014), viser studier at reformer setter lite spor i den norske skolen i form av endring av praksis. Spesielt har det vist seg vanskelig å dokumentere effekter fra spesifikke reformer, men det er også vanskelig å finne studier som gir en dokumentasjon på at implementering av reformideer har vært enkelt. Dette bildet forsterkes av klasseromsforskning som viser at lærerne etter KL06, har en klarere målorientering enn før reformen. Dette er imidlertid stort sett relatert til kunnskap i fagene, og er i mindre grad knyttet til noe av det viktigste som skulle implementeres fra KL06: utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter og å lære elevene å lære (Nygård & Røvik, 2014).

Røvik og Nygård (2014), har gjennomført en studie av en implementeringsprosess av ideen Lean ved en grunnskole i Norge. Rapporten fra studien tar for seg både hvordan implementeringsprosessen var lagt opp, hvordan prosessens forløp, og resultat i forhold til omlegging av klasseromspraksisen. Denne studien viser at skolen lyktes med implementeringen i ca halvparten av de tiltakene de hadde bestemt seg for, slik at dette førte til varig endring av praksis i klasserommet. De resterende tiltakene var ved rapportens utarbeidning ikke implementert. Røvik og Nygård fant mønstre som bla viser en lavere sannsynlighet for å lykkes med implementering når tiltakene gjaldt den pedagogiske kjerneaktiviteten, eller lå i randsonen til denne. Tiltak som en regner med det tar langt tid å gjennomføre, viste seg å være vanskeligere å innføre enn tiltak som tar kortere tid å innføre. Tiltak som er tydeliggjort og nedfelt i klare forventninger, er enklere å implementere enn tiltak som er mer utydelig. Tiltak som oppleves som løsning på et ekte og alvorlig problem, er enklere å implementere enn tiltak som ikke oppleves slik. Jo mer tiltak legger opp til koordinering lærere i mellom, jo mer øker sjansen for at tiltaket ikke lar seg implementere (Nygård & Røvik, 2014). For å få bedre oversikt har jeg satt dette inn i en tabell. Se tabell 2.1.

Enklere å implementere	Vanskelig å implementere
Tiltak som ikke gjelder pedagogisk kjerneaktivitet	Tiltak som gjelder pedagogisk kjerneaktivitet
Tiltak som krever kort tid å gjennomføre	Tiltak som krever lang tid å gjennomføre
Tiltak som er tydelige og nedfelt i klare forventninger	Tiltak som er utydelige
Løsning på et opplevd problem	Ikke løsning på et opplevd problem
Krever mindre koordinering mellom lærerne	Krever mye koordinering mellom lærerne

Tabell 2.1 Sannsynlighet for å lykkes med implementering (etter Nygård & Røvik, 2014).

Høsten 2013 ble det satt i gang en nasjonal satsing rettet mot ungdomstrinnet med fokus på

skolebasert kompetanseutvikling, nettressurser og lærende nettverk. Skolene som deltok fikk tildelt utviklingspartnere som arbeider med lærerutdanning ved ulike høyskoler. Prosjektet avsluttes desember 2017. De foreløpige rapportene om prosjektet, viser at det er stor variasjon i hvor vellykket de ulike prosjektene har vært. Dette knyttes til lærernes kjennskap til satsingen og deres interesse og motivasjon for de igangsatte prosjektene. (Bjørnsrud, Bakka, Gransberg & Weseth, 2017). Det kommer også fram at implementeringen synes å påvirkes negativt når skoleeier og skoleledere har et instrumentelt perspektiv på skoleutvikling, og når personalet i liten grad tas med i initieringsfasen, slik at en dermed hopper over et ledd som kan gi utviklingsarbeidet legitimitet i personalet (Faugstad, 2017).

### **3.3 Lærers kunnskapskultur**

Lærernes kunnskap og kunnskapsutvikling er sentral i forhold til utvikling av skolen og kan ha innvirkning på hvordan lærere forholder seg til skolens utviklingsplan. Begrepet brukes for å beskrive både hvordan lærere søker ny kunnskap og utvikler ny kunnskap. Undersøkelser viser at lærere ikke fullt ut utnytter potensialet som ligger i at skolen er et arbeidsfellesskap der praksis og teori møtes (Maugesten & Mellegård, 2015). Dette berøringspunktet mellom teori, forskningsbasert kunnskap og erfaringsbasert kunnskap har potensiale i seg til å gjøre både teori og praksis mer forståelig. I dette møtepunktet finnes bla et potensiale der en som lærer kan utvikle evnen til teoretisering av kunnskapsutviklingen, noe som i følge Ertsås og Irgens (2012) er grunnleggende hvis en skal være i stand til å begrunne og utvikle ens egen praksis. En annen viktig effekt av å se sin praksis i lys av teori og forskningsbasert kunnskap, er at en forstyrrer læreres etablerte oppfatninger, og dermed åpner opp for refleksjon. Dette står i kontrast til undersøkelser som viser at lærere er en profesjonsgruppe som ser på erfaringsutveksling med sine kollegaer som sin viktigste kunnskapskilde i utøvelsen av sitt yrke, framfor å oppsøke forskningsbasert kunnskap (Maugesten & Mellegård, 2015). Selv om det kan være mye positivt og viktig å hente i slike erfaringsutvekslinger, vil det også være stor fare for en sementering av en «slik gjør vi det her»- holdning, eller at en møter motstand mot å teste ut nye metoder. Det ser også ut til å være tradisjon blant lærere for å jobbe mer individuelt enn kollektivt, samt at deres læring avhenger av at de tar personlig initiativ (Munthe & Postholm, 2012). Samlet gir dette et inntrykk av at det blant lærere er tradisjon for en læringskultur som kan gjøre arbeid med utvikling utfordrende, også om det skjer med utgangspunkt i en utviklingsplan.

Undersøkelser viser at tilrettelegging som tid, organisering av læringsfellesskap og motivasjon er viktig for at lærerne skal lære, men at dette ikke nødvendigvis fører til endring av lærernes praksis. Ønsker en endring av praksis, er en i tillegg til slik praktisk tilrettelegging, avhengig av at den nyervervede kunnskapen bearbeides sammen med kollegaer i et læringsfellesskap. (Maugesten & Mellegård, 2015). Skal læringsfellesskap føre til kunnskapsutvikling, er kvaliteten på samtalene avgjørende. Dette kan handle om dagsorden, rutiner og mønstre for kommunikasjonen som foregår, om en har en utforskende tilnærming ol. I slike læringsfellesskap er det å knytte sammen teori og praksis nødvendig, slik at teorien kan fungere som et redskap i lærernes arbeid med å begrunne og utvikle sin praksis. For å få dette til bør en i følge Ertsås & Irgens (2012) legge opp til praktiske prosesser der en både bruker og konstruerer teori. Dette kan en gjøre ved å reflektere, sette ord på, analysere og begrunne, og på denne måten bruke teorien og gjøre den praksisnær. I følge Maugestad og Mellegård (2015) har både skoleledere og lærere begrenset erfaring med kunnskapsdeling.

Ut fra dette kan det se ut som om systemet med utviklingsplaner kan være et utgangspunkt for at læring skal skje, men at det er gjennomføringen av arbeidet som avgjør om dette arbeidet vil gi resultat som viser igjen i praksis.

### **3.4 Lærernes kjennskap til pedagogisk utviklingsarbeid ved egen skole**

Lærerne vil ha en nøkkelrolle når det gjelder implementering av elevrettede tiltak i skolen, fordi det ofte er de som skal gjennomføre det som er bestemt. Dermed kan en anta at lærernes kunnskap om utviklingsplaner og motivasjon for implementering av denne, er en viktig ressurs. En undersøkelse som omhandlet omorganisering av lederstrukturen hos skoleeier utført av HFK høsten 2010, inneholder en del spørsmål som omhandler skolens utviklingsarbeid. Her viser det seg at kunnskapen om skolens pedagogiske utviklingsarbeid er ganske varierende i lærerstaben. På spørsmål om det er utarbeidet mål for det pedagogiske arbeidet ved skolen, svarer 36 % av lærerne ved de små skolene og 54 % ved de store skolene at de ikke vet om det finnes noe slikt. Av de lærerne som kjenner til at skolen har utarbeidet mål for det pedagogiske arbeidet, svarer 80% at de kjenner disse målene godt (HFK, 2010).

Som vi ser over, er det en stor del av lærerne ved de videregående skolene hos skoleeier som ikke vet at det er utarbeidet mål for det pedagogiske arbeidet ved sin skole. Dette kan forsås

slik at en meget stor del av skolens lærere ikke er opptatt av og ikke har fokus på hva skolen har som mål for sitt utviklingsarbeid.

Nå er denne undersøkelsen noen år gammel. Siden en allerede over en tid har brukt systemet med utviklingsplaner som redskap for det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolene, er det ikke unaturlig å forvente en positiv endring her. I kvalitetsmeldingen (HFK, 2017) for skoleåret 2016-2017, kommer det imidlertid frem at dette systemet fremdeles ikke er godt nok forankret hos lærerne. For å bøte på dette er Styringsdokumentet (HFK, 2015) for perioden 2016-2018 endret, ved en er tydeligere på hvilket ansvar også lærerne har for dette arbeidet.

#### 4.0 Presentasjon av teoretisk ramme

Problemområdet jeg ønsker å belyse i denne masteroppgave handler både om hvordan lærere opplever prosessen med å utarbeide sin skoles utviklingsplaner, om hvilke føringer og rammer de opplever planen gir dem, og om hvordan de opplever at denne planen påvirker deres praksis overfor elevene. De to første forskningsspørsmålene som omhandler utarbeiding av planen og dens rammer og føringer, har fokus på å hvordan en videregående skole setter ut i livet HFK sitt vedtak om å bruke utviklingsplaner som et redskap for utvikling av skolene. Dette handler om iverksettingsproblematikk og det Offerdal (2014) beskriver som prosessen der et vedtak blir omformet og gitt ett innhold, eller sagt på en annen måte, om de fasene med tolking og konkretisering som i følge Røvik (2014) må til for å for at vedtak skal vise igjen i strukturer, rutiner og aktiviteter. De to første forskningsspørsmålene vil derfor i hovedsak belyses med bakgrunn i teorier om iverksetting. Jeg velger å bruke perspektivene ovenfra og ned, og nedenfra og opp som hovedteorier. For å belyse problematikken i et videre perspektiv innen iverksettingsteori, tar jeg også med det Røvik (2014) kaller det optimistiske og pessimistiske scenario, samt det artistiske scenario.

Utvikling innebærer ofte endring. Når noe skal endres reagerer vi mennesker ofte med motstand. Motstand er også en av forklaringen på iverksettingsproblem (Offerdal, 2014). For å belyse og utdype funn i empirien som antyder motstand, vil jeg drøfte dette i lys av det perspektivet Amundsen & Kongsvik (2016) kaller endringskynisme.

Det siste forskningsspørsmålet som har fokus på hvordan utviklingsplanen påvirker lærerens praksis, handler om resultatet av å jobbe med utgangspunkt i en utviklingsplan. Her kommer det inn et mulig utviklingsperspektiv. Da kan det være naturlig å forholde seg til læring, både individuelt og som organisasjon. Når det gjelder læreres læring, er både individuelle og organisatoriske faktorer av betydning (Postholm & Rokkones, 2012). Jeg har derfor valgt å ta med teori som kan dekke både individuell læring og organisasjonslæring, for å belyse empirien knyttet til forskningsspørsmål tre. Her bruker jeg Lillejord og Dysthe (2008) sitt perspektiv på resultatet av læring, der fokus er på resultatet av læring som produktivt, reproduktivt, uproduktivt eller kontraproduktivt. I tillegg ønsker jeg å belyse hele prosessen fra utarbeiding av utviklingsplaner til ev innvirkning på praksis i lys av læringsteori. Her bruker jeg Wells sine teorier (Wells, 1999) om at læring er en kontinuerlig prosess, der en har en veksling mellom individuell og kollektiv forståelse, og kunnskapsbygging.

Iverksettingsteori blir brukt som hovedteori, og noen utvalgte perspektiv på individuell og



kollektiv læring fungerer som støtteteori.

#### **4.1 Iverksettingsteori**

Iverksettingsteori omhandler studier av iverksettingsfasen etter et vedtak, der vedtaket blir omformet i praksis og gitt et innhold. (Offerdal, 2014). En annen måte å beskrive dette på er at det dreier seg om å sette vedtak ut i livet gjennom faser med tolking og konkretisering av vedtak, og så jobbe for at dette viser igjen i strukturer, rutiner og aktiviteter (Røvik, 2014).

En kan studere beslutningstakere på det politiske og administrative nivå både på det sentrale og lokale nivå, samt lokale iverksettere og hva som påvirker deres handlinger. Studier av iverksetting kan være nyttige for å gi en pekepinn på hvilke iverksettingsstrategier som kan være aktuelle å bruke i ulike sammenhenger for å sikre god gjennomføring av vedtak. Det blir også sett på som viktig å kartlegge hvilke begrensninger som har innvirkning på det endelige resultatet. (Offerdal, 2014).

Begrepet iverksetting har vært en del av statsvitenskapen siden 1973, og hadde sine glansdager på starten av 1980-tallet. Mens første generasjon iverksettingsstudier var mest deskriptive og ateoretiske casestudier, var andre generasjon preget av forsøk på å lage modeller som både kunne beskrive og forklare utfallet av iverksettingsprosesser. Tredje generasjon har hatt mer fokus på testing av teorier om iverksetting. De to hovedretningene som ser iverksettingsprosessen enten ovenfra (Top-down) eller nedenfra og opp (Bottom-up), ble utviklet under andre generasjon (Offerdal, 2014). Fra midten av 1980-tallet er mye av forskingen innen dette fagfeltet publisert innenfor andre fagområder enn statsvitenskapen, særlig innenfor helse- og utdanningsforskning.

I forskningslitteraturen blir det også brukt andre begrep som minner om disse to hovedretningene. Røvik bruker betegnelsene optimistisk scenario og pessimistisk scenario slik at de beskriver mye av det samme men ved litt andre begreper en teoriene Top-down og Bottom-up. Av teorier som fokuserer på andre sider ved implementering kan nevnes det Røvik kaller Artistisk scenario (Røvik 2014).

Nedenfor vil jeg kort forklare teoriene og hva jeg mener disse vil bidra med i forhold til mitt empiriske materiale.

#### **4.1.1. Ovenfra og ned-perspektivet, samt det optimistiske scenario**

Dette er en tilnærming til iverksettingsprosessen som beskriver et ovenfra og ned-perspektiv der initiativ og planer for organisering kommer ovenfra. Denne teorien regnes som den dominerende implementeringsdoktrinen i det offentlige, og konsentrerer seg om i hvilken grad de politiske beslutningene får gjennomslag nedover og utover i systemet. Det er fasen mellom beslutning og lokal operasjonalisering som her er i fokus. Slik tilnærming har tradisjonelt et anbefalende siktemål der forskerne i tillegg til å beskrive og forstå, vil komme med anbefalinger om hvordan få til en vellykket gjennomføring (Offerdal, 2014).

Evalueringskriteriene for om implementeringen er vellykket forholder seg til om det er samsvar mellom de vedtatte mål og det som praktiseres. Modellen forklarer iverksettingsproblemet i forhold til tre forhold: mangel på klare mål, mangel på klare autoritetsstrukturer, og motstand hos lokale iverksettere og manglende effektivitet lokalt. Organisasjonsmodellen som foretrekkes med denne tilnærmingen til implementering har bakgrunn i rasjonell organisasjonsteori og vektlegger stabile strukturer og formelle autoritetsrelasjoner. Styringselementene som vektlegges er påbud, direkte påvirkning, regelbruk og kontroll. Ledelsessynet er at det er lederen som styrer (Offerdal, 2014).

Dette ovenfra og ned-perspektivet korresponderer med det Røvik kaller et optimistisk scenario. Et slikt syn hviler på en rasjonalistisk forestilling om implementering, der en ser for seg at implementeringen kan skje som en rask tilkopling (Røvik, 2014). Med dette menes at ideer og tiltak en ønsker å implementere, raskt viser igjen i praksisfeltet, for eksempel i klasserommet. Dette krever en stram toppstyring med en stramt organisert implementeringsprosess, korte tidsfrister, aktivt tilsyn, og evalueringer som gjør det mulig å holde oversikt over at prosessen går som den skal. En regner med at implementeringsprosesser som er organisert på denne måten, med stor sannsynlighet vil lykkes. Utfordringene ligger i å gjennomføre implementeringsprosessene med stram nok regi, og at en har utarbeidet gode etterprøvnings- og rapporteringssystemer. Utfordringer med en slik vinkling på implementering, kan være at en tar for gitt at alt går som en har planlagt uten at en problematiserer om det faktisk får de varige effekter på i organisasjonen som en ønsker.

Siden bruk av utviklingsplaner i utgangspunktet er pålagt av Opplæringskontoret i HFK, og dernest er organisert av skolens ledelse, ser jeg det som nyttig å se iverksettingsprosessen i lys av denne teorien. Å se implementeringen av skolens utviklingsplan i lys av slike perspektiv kan være nyttig for å undersøke om utviklingsplanens oppsett hjelper lærerne til å holde fokus på hva de skal jobbe med.

#### 4.1.2. Nedenfra og opp-perspektivet, samt det pessimistiske scenario

En nedenfra og opp-tilnærming tar et annet perspektiv der en har mer fokus mot det som faktisk har skjedd, og på iverksetternes oppfatning av det som skal implementeres. Det er også fokus på at strukturen i en organisasjon er mer komplisert enn organisasjonskartet viser. Her er alle fasene relevante, ikke bare det som skjer mellom et vedtak og eventuell operasjonalisering. Evalueringskriteriene forholder seg til om en finner samsvar mellom ønsket endring hos de som skal utføre endringen, og de faktiske resultat.

Organisasjonsmodellen vektlegger de uformelle strukturene i en organisasjon, har bakgrunn i institusjonell organisasjonsteori, og lederen ses mer på som tjener enn styrer.

Styringselementene vektlegger kompromiss, nettverksbygging og tilpasning gjennom forhandlinger (Offerdal, 2014). En har fokus på å identifisere hvem som er de faktiske iverksettere, om iverksettingsprosessen bidrar til å løse det som faktisk oppfattes som et problem av de som skal iverksette det nye, og en er opptatt av å oppdage strukturer som påvirker iverksettingen av et vedtak. Søkelyset rettes mot hvordan en kan utforme iverksettingsprosessen slik at effektene blir som en har ønsket. Denne tilnærmingen gir ikke tydelige anbefalinger om hvordan en bør organisere en administrasjon, eller hvordan en bør gjennomføre et vedtak som møter sterk motstand (Offerdal, 2014).

Dette korresponderer med det Røvik kaller et pessimistisk scenario, der en har fokus på frastøting, og er en vinkling en finner hos ”organisasjonsforskere som forstår virkeligheten som tilnærmet organiske systemer” (Røvik, 2014, s.36-37). Doktrinen vektlegger at organisasjoner, som for eksempel skoler, er komplekse systemer preget av ganske ulike verdier, normer, prosesser og rutiner som ofte oppfattes som godt innarbeidet og erfaringsbaserte, og som fungerer godt i dette komplekse systemet. Dette kan få det Røvik (2014) kaller frastøting som konsekvens, fordi det kan være vanskelig å få reformer og nye ideer til å passe inn i når det gjelder både verdier og komplekse praksiser, noe som er typisk i skolen. Skal implementering av reformer lykkes i en slik virkelighetsforståelse, krever det i følge Røvik at det nye ikke er for ulikt den praksis som allerede finnes i skolen (Røvik, 2014).

I forhold til min problemstilling, kan et perspektiv som nedenfra og opp, og det pessimistiske scenario, være nyttig for å undersøke om tiltakene som har blitt valgt har bakgrunn i lærernes ønske om å løse utfordringer, om tiltakene som skal implementeres treffer der lærerne mener de bør treffe, slik at de løser reelle utfordringer, eller om de evt skaper nye. Et slikt perspektiv

kan også gi bakgrunn for å undersøke om årsak til evt frastøting av nye ideer ligger i at det nye er så forskjellig fra den praksis som alt er innarbeidet at dette fører til frastøting. Eller motsatt, om vellykket implementering kan skyldes at det nye som skal innføres ikke er for ulikt den praksis en allerede har. Dette vil gi en annen undersøkelsesvinkling enn et ovenfra og ned- perspektiv, der årsaken til frastøting for eksempel kan forklares med dårlig organisering fra ledelsens side eller manglende kontrollmekanismer. Et nedenfra og opp- perspektiv vil også legge til rette for å studere iverksettingsstrukturene, altså hvordan iverksettingen faktisk har foregått.

Ved å bruke begge disse hovedretninger innen iverksettingsteori til å belyse empirien, får en belyst empirien fra to ulike vinkler fordi de to tilnæringsmetoden har ulikt fokus. Ovenfra- og- ned-tilnærmingen regnes tradisjonelt som mer preskriptiv og normativ siden den gir en ”oppskrift” på hvordan god implementering bør gjennomføres. Nedenfra-og-opp-tilnærmingen regnes mer deskriptiv ved at den har mer fokus på beskrivelser av hva som faktisk skjer under iverksettingsprosessen. Metodisk finner vi de viktigste forskjellene mellom disse to hovedteoriene i hvordan en kartlegger iverksettingsstrukturene. Kriteriene for hva som regnes som en vellykket iverksetting blir dermed ulike (Offerdal, 2014). Ved å bruke begge perspektivene vil en få belyst ulike sider ved en implementeringsprosess, og det bør være mulig å kunne få et breiere, mer nyansert, og kanskje riktigere bilde av hva som fungerer eller ikke fungerer. Denne funksjonen vil også det optimistiske- og det pessimistiske scenario ha.

#### **4.1.3. Det artistiske scenario**

Det tredje scenarioet Røvik nevner, kalles det artistiske scenarioet, og bygger på den nyinstitusjonelle skole i organisasjonsteorien. Her vektlegger en at skoler, som ses på som en moderne virksomhet, kan oppleve motstridende forventninger. Eksempel på dette er at en på den ene siden må vise best mulig læringsresultat hos elevene, noe som krever ro til å utøve den klasseromspraksis en av erfaring vet virker. Samtidig er det viktig for en skole å vise fram at en er moderne, følger med i tiden og klarer å leve opp til stadige endringer i forventninger fra omgivelsene. Dette gir et dilemma som ikke er enkelt å løse og kalles derfor for artisteri (Røvik, 2014). Dilemmaet kan løses ved at ledelsen tar reformideene inn i skolen uten å legge særlig trykk på lærerne om å ta ideen i bruk. Resultatet blir da reformideer som ikke kommer

lenger enn til pratestadiet og derfor ikke når ned på praksisplanet, altså klasserommet. (Røvik, 2014). Dette kalles også Window dressing, men jeg har valgt å holde meg til Røviks begrep.

I forhold til min problemformulering kan et slikt perspektiv være nyttig. Dette handler om hvordan en organiserer utviklingsarbeidet reint praktisk eller kanskje like gjerne om hvordan en lar være å organisere det. Er det mangel på press på lærerne om å iverksette utviklingsplanen i klasserommet slik at lærerne i stor grad får mulighet til å seile sin egen sjø, kan en karakterisere dette som løse koblinger mellom ledelse og lærere, eller frikopling mellom ledelse og praksisplanet. Hvis ledelsen oppfatter oppdraget med å lage en utviklingsplan som lite hensiktsmessig i forhold til det arbeidet som drives på skolen, så kan de ty til såkalt artisteri, der planen produseres og den produseres slik at skolen utad framstår som både framtidsrettet og moderne, men uten at det legges press på at lærernes skal sette tiltakene ut i livet. Utviklingsplanen eksisterer som et dokument, men i praksis kommer det ikke ut av ”skrivebordsskuffen”.

## **4.2 Motstand mot endring**

Når en skole skal forholde seg til en utviklingsplan, handler dette om at noe skal endres. Var målet status quo ville det ikke være naturlig å ha en plan som viser hva en vil endre på og hvordan en vil jobbe for at endringen skal skje. Når kravet er utvikling og endring, kan en møte motstand. Motstand er også et av punktene Offerdal (2014) har med i sin oversikt over hva som kan gi iverksettingsproblem. Med denne bakgrunn ser jeg det som naturlig å ta med teorier om motstand for å ha mulighet til å forstå dette fenomenet og å se det i sammenheng med iverksetting av utvikling.

Mye av teoriene og perspektivene i forskning om motstand har i følge Amundsen & Kongsvik (2016) utgangspunkt i et lederperspektiv. Oppskriftene på hva en kan gjøre med dette handler derfor mest om hvordan en kan endre eller minske motstand, og har lite fokus på at det også kan være motstand mot endringsprosessens innhold og at en derfor alt i starten av en implementeringsprosess møter motstand. Forskning viser at motstand mot endringer ofte er mest framtrødende i starten av en endringsprosess, bla fordi det er i den fasen en danner holdninger til både prosessen og endringen (Amundsen & Kongsvik, 2016).

I følge Amundsen og Kongsvik (2016) dreier mye forskning og teori om dette temaet seg om at endring er negativt for mennesket som arbeidstaker. Dette baserer seg på idèen om at vi mennesker har et grunnleggende behov for trygghet for å unngå bekymringer og angst, for å sikre stabilitet og forutsigbarhet, og for at vi skal være i stand til å samhandle godt med andre. Her kan vi finne mye av årsaken til motstand mot endring. Endring har samtidig en dobbelthet i seg, fordi det også kan gi grunnlag for vekst og utvikling. Mennesket kan ha behov for endring for å oppleve vekst både i form av mer kunnskap og mer kompetanse. Dette kan knyttes til hvilke valg en gjør i sin arbeidssituasjon, feks om en velger det trygge og vante eller om en ønsker utfordringer og derfor velger det mer utrygge. I forhold til endringer i organisasjoner, kan behovet for trygghet gjøre at en reagerer med motstand mot det nye (Amundsen & Kongsvik, 2016).

Motstand kan også forklares som å ha årsak i tap. Her fokuserer en på endringer på grunn av en opplevelse av å miste noe av verdi, og derfor har motstand som reksjon. Opplevelser av å miste noe kan være knyttet til tap av trygghet fordi en opplever å ikke ha kontroll over hva som vil skje i framtiden. En kan være utrygg i forhold til om ens kompetanse holder fordi en opplever økt arbeidsbyrde og endrede kompetansekrav. En kan også ha motstand som strategi fordi en mister forbindelser og tilhørighet, territorium, identitet, eller en opplever tap av retning feks ved at en opplever organisasjonens intensjoner og mål som uklare (Amundsen & Kongsvik, 2016).

#### **4.2.1 Motstand på grunn av endringskynisme**

Amundsen og Kongsvik forklarer motstand som endringskynisme. Begrepet *endringskynisme* forklarer de ved å relatere det til fem hovedelementer; endring for endringens skyld, resirkulering av ideer, praksisfjerne løsninger, manglende synliggjøring av resultater, og pseudomedvirkning (Amundsen & Kongsvik, 2016). Når tilsatte bruker slike beskrivelser på organisasjonens endringsprosjekter, kan dette skyldes at de på bakgrunn av tidligere erfaringer har utviklet skript som gir næring til et sett med negative forventninger.

Teorien om skript har fokus på hvordan tidligere erfaringer kan skape forventninger som fungerer som en basis for den innstilling som skapes hos mennesker. Vi finner røttene til begrepet skript i psykologiens forskning og i begrepet *skjema*, som dreier seg om at vi har

lagret tidligere erfaringer i et slags skjema hjernen, og at vi bruker dette som en erfaringsbakgrunn for de situasjoner vi er oppe i, i nåtid. Skript er utviklet på basis av sosiale erfaringer, er organisert slik at hendelsene kommer etter hverandre, og de har en generell struktur slik at de beskriver og forutser det som vanligvis skjer. Vi utvikler skript på basis av våre erfaringer, de sier noe om forholdet mellom forventning og erfaring, og vil derfor ha innvirkning på hvordan vi fortolker en ny men lignende situasjon (Schank & Abelson, 1977; Amundsen & Kongsvik 2016). I organisasjonssammenheng skjer utvikling av skript både i kulturelle og sosiale sammenhenger, og den sosiale konteksten har innvirkning på hvordan slik kunnskap brukes. Dette betyr bla at hvis en snakker om noe som skal skje før det faktisk skjer, vil dette ha innvirkning på forventningene til det som skal skje. Dermed vil dette også ha innvirkning på opplevelsen av det som faktisk skjedde. På samme måte vil det å snakke om hendelsen i etterkant også ha innvirkning på hvilke deler av skriptet som blir sentrale eller ikke sentrale. En kan også lære skript ved å lytte til andres fortellinger om hendelser. I en organisasjon er dette en måte å spre både forventinger og oppfatninger på (Amundsen & Kongsvik 2016). Skript kan tilhøre både individet som personlige erfaringer, og den kan tilhøre kulturen i form av kulturell kunnskap. Amundsen og Kongsvik viser ved hjelp av ideen om skript hvordan en med bakgrunn i indirekte eller direkte konkrete erfaringer utvikler generelle forventninger. Ved å bruke begrepet forventninger med en negativ vinkling, knyttes dette til det de kaller endringskynisme. Det er da snakk om forventninger som knyttes til holdninger og innstillinger som har kyniske trekk (Amundsen & Kongsvik, 2016).

Endringskynisme kan medføre at tilsatte distanserer seg og engasjerer seg minst mulig i prosjektet på individnivå fordi de har utviklet et script som tilsier at slike prosjekt har liten effekt. De bruker mestringsstrategien BOHICA; "Bend it over here it comes again" (Amundsen 2016 & Kongsvik, s.121). Slike holdninger kan få stor innvirkning på en organisasjons innovasjonsevne. Er endringskynisme utbredt i en organisasjon, kan en komme inn i en ond sirkel der det meste eller alle endringsprosjekt avvises (Amundsen & Kongsvik, 2016).

### **4.3 Læring, kunnskap og organisasjoner**

Å lære handler om å skaffe seg ny kunnskap. Dette innebærer aktiv handling eller en prosess der en både tolker den nye kunnskapen, gir den mening og tar den i bruk. Selv om dette kan ses som ulike prosesser, er det i det virkelige liv vanskelig å skille disse. (Dysthe,1999).

Det finnes tre hovedperspektiv på hva læring og kunnskap er; behaviorismen, kognitivismen og det sosiokulturelle perspektiv. Når organisasjoner skal lære, innebærer dette andre utfordringer enn når individer skal lære, men det dreier seg likefullt om læring. Jeg ser det derfor som formålstjenlig med en kort redegjøring av de tre hovedperspektivene på hva kunnskap og læring er. I forlengelsen av dette vil jeg redegjøre for Lillejord og Dysthes (Lillejord & Dysthe, 2008) perspektiv på læring, som ser på resultatet av læring som produktivt, reproduktivt, uproduktivt eller kontraproduktivt. I tillegg vil jeg redegjøre for Wells syn på læring som individuell og kollektiv forståelse (Wells, 1999). I drøfting av funn vil jeg komme innom disse perspektivene.

#### **4.3.1 Behavioristisk, kognitivt og sosiokulturelt syn på kunnskap og læring**

Behavioristiske teorier om læring og kunnskap var hovedsynet innen læringspsykologien i mange tiår, og preger fortsatt det som skjer i klasserommet, selv om denne teorien ikke lenger regnes som helt stueren (Dysthe, 1999). Teorien har et empirisk kunnskapssyn der kunnskapen regnes som objektivt gitt. Når det gjelder læring, fokuserer en på modifisering av adferd via stimulus-respons ved at en vektlegger kontroll og tilpasset respons, feks ved at komplekse oppgaver brytes ned i mindre avanserte oppgaver. En ser på læring som en linjær reise og vektlegger de innlæring av grunnleggende fakta først, og forventer ikke refleksjon og analyse før en har denne grunnleggende basisen på plass. Ytre motivasjon vektlegges i form av belønning eller straff (Dysthe, 1999; Wenger, 1998).

Kognitivismen bygger på et konstruktivistisk syn på læring og har basis i et rasjonalistisk kunnskapssyn, der en vektlegger at enkeltmennesket har rasjonelle evner til både å forstå og danne begreper, og slik skaffer seg kunnskap. I kontrast til behaviorismen, ser en ikke læring som en reise fra faktalæring til analyse, men som progresjon fra det enkle til det mer komplekse. Læring ses som en konstruksjonsprosess som foregår inne i hodet på individet, der den lærende selv må være aktiv ved å prøve seg fram ved å tolke ny informasjon og knyte denne sammen med det en allerede vet. Begreper som læringsstrategier, problemløsningsmetoder, loggskrivning, refleksjonsnotat, egenvurdering og metakognisjon hører opprinnelig hjemme her. Når det gjelder motivasjon regner en med dette ligger i mennesket ved at en motiveres til å lære noe nytt når det en opplever ikke passer inn i det en vet fra før. De siste 30 årene har kognitivistene hatt mer fokus på både sosiale og kulturelle kontekster, og har utviklet det som kalles et sosiokognitivt syn på læring (Dysthe, 1999).



Den sosiokulturelle læringsteorien hører også til innen det konstruktivistiske paradigmet. Her er Dewey, Bakhtin og Vygotsky sentrale. Dette er et pragmatisk syn på kunnskap som innebærer at en lærer og konstruerer kunnskap gjennom samhandling utført i ens sosiale omgivelser. Kunnskap regnes som situert. Det vil si at den er avhengig av og infiltrert i både en kulturell og historisk kontekst. Kunnskap regnes som distribuert mellom mennesker innenfor et fellesskap, og interaksjon med andre ses på som helt avgjørende for at læring skal skje. Motivasjon er avhengig av at en anser temaet som viktig, og at en kan delta i et læringsmiljø der det oppleves som naturlig å delta aktivt selv. Samtidig er det viktig at det å lære blir sett på som verdifullt av omgivelsene (Dysthe, 1999; Postholm & Rokkones, 2012).

#### **4.3.2 Læring som produktiv, reproduktiv, uproduktiv eller kontraproduktiv aktivitet**

Lillejord og Dysthe (Lillejord & Dysthe, 2008) har hatt fokus på sammenhengen mellom læringsaktiviteter og læringsresultat i en undersøkelse av opplegget rundt to masterutdanninger i samme fag men med ulike rammer. De fant at læringsaktivitet ikke nødvendigvis fører til produktiv læring. Med bakgrunn i det sosiokulturelle læringsperspektivet deler de læringsaktivitet inn i fire mulige kategorier, basert på hvilket resultat læringsprosessen har gitt. Dette er et rasjonelt perspektiv på læring der de ser læringsprosesser som enten produktive, reproduktive, uproduktive eller kontraproduktive. En læringsprosess som har ført til ny innsikt kan beskrives som produktiv. Vurderingen av om det faktisk dreier seg om ny innsikt, avgjøres av de lærende selv, og er ikke en beslutning som kan tas uavhengig av konteksten. Dersom læreprosessen ikke fører til ny kunnskap men har fokus på å gjenta eller bekrefte eksisterende kunnskap, kan den beskrives som reproduktiv. En læreprosess som er uten reell innvirkning karakteriseres som uproduktiv. Da påvirker læreprosessen verken forståelsen eller praksis til de som deltar i læreprosessen. En kontraproduktiv læreprosess kan ha en form som verken fører til ny innsikt eller forståelse, og kan gi negative resultater som frustrasjoner og avmakt. (Lillejord & Dysthe, 2008; Roald, 2012).

Dette er et perspektiv som kan være nyttig å bruke særlig i forhold til forskningsspørsmål tre, som omhandler hvordan informantene beskriver utviklingsplanens påvirkning på egen

praksis.

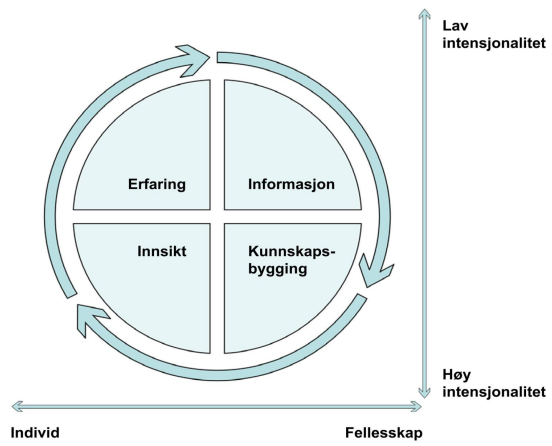
### 4.3.3 Læring gjennom individuell og kollektiv forståelse

Wells (1999), mener læring er en kontinuerlig prosess som foregår i en syklus, at læring og kunnskap kan ha ulike former, og at dette er avhengig av læringsaktivitetene som brukes (Roald, 2012). I denne kontinuerlige læringsprosessen gjenskapes, modifiseres og videreutvikles kulturelle ressurser. Dette skjer både gjennom individuell og kollektiv forståelse, og gjennom kunnskapsbygging. Meningsskaping skjer i møtet mellom fellesskap og individ og mellom høy og lav intensjonalitet. Når læringsprosesser kan ha ulikt intensjonalitet, dreier dette seg om at læringsprosesser kan nå ulike dype nivå. Høy intensjonalitet og læringsprosesser på høyt nivå, krever at en klarer å etablere et positivt møte mellom individuelle og sosiale dynamikker (Wells 1999; Roald 2012). Dette læringssynet plasseres vanligvis inn under det sosiokulturelle læringssynet. I Følge Lillejord (2006), har Wells et konstruktivistisk perspektiv på læring, der det å lære er en skapende prosess i en sosial kontekst sammen med andre. Kunnskap blir på den måten noe en skaper sammen med andre, og eksisterer ikke uavhengig av konteksten den skapes i.

I Wells læringssyklus er de fire begrepene erfaring, informasjon, kunnskapsbygging og innsikt, sentrale (Wells, 1999; Roald, 2012). *Erfaring* utvikles i samhandling med andre, og preges kulturelt og sosialt. Dette er egne erfaringer som unike for hvert individ. *Informasjon* handler om andre sine erfaringer, tolkinge og meninger. *Kunnskapsbygging* omhandler at en sammen skaper mening og forståelse med basis i informasjonen. Dette er kollektive prosesser der en ved felles aktivitet, sammen prøver å utvikle forståelse og handling. *Innsikt* er personlig. Dette er ny kunnskap som er et resultat av både personlige erfaringer, informasjon og kollektiv kunnskapsbygging. Den innsikt en har ervervet, blir basisen for nye erfaringer, ny informasjon og ny kunnskapsbygging. På denne måten har læring en syklisk bevegelse (Fig. 4.1) gjennom disse fire fasene. Denne vekslingen mellom individuell og kollektiv forståelse, og kunnskapsbygging, gjør at Wells teori om læring også er relevant i forhold til organisasjonslæring (Roald, 2012).

Wells læringssyklus som har fokus på sammenhengen mellom individuell og kollektiv læring, gir et annet perspektiv på læring enn Lillejord og Dysthe (2008) sitt perspektiv, og vil derfor

være til hjelp for å tydeliggjøre andre sider ved empirien som omhandler læring.



Figur 4.1 Wells læringsyklus (etter Wells 1999, s.85)

## 5. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de valg jeg har gjort for å undersøke temaet i denne studien. Jeg redegjør for valg av metode, design og utarbeiding av intervjuguide, valgt av informanter, gjennomføring av intervju, samt transkribering av disse. Jeg vil i tillegg se på aktuelle etiske problemstillinger, og si noe om studiens validitet og reliabilitet.

### 5.1 Valg av metode

Denne studien er en undersøkelse av læreres subjektive opplevelse av skolens utviklingsplan, og hvordan den eventuelt har innvirkning på deres arbeid med elevene og deres læring. På bakgrunn av dette ser jeg det som naturlig å velge en kvalitativ forskningsstrategi for valg av design og innhenting av empiri. Det interessante i studien er hver enkelt informant sin opplevelse, og ikke hvor mange informanter som opplever det samme eller å finne et representativt utvalg for å kunne generalisere. Dermed utelukkes et kvantitativt fokus på temaet. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget hviler i et hermeneutisk perspektiv, der fokus er på å forstå informantenes meninger og handlinger gjennom fortolking (Grønmo, 2016; Thagaard, 2013). Hermeneutiske analyser forutsetter at fenomenene som studeres, må forstås i forhold til den større helheten de er en del av. Informantenes handlinger og meninger fortolkes også i lys av forskerens forståelse av konteksten informantene er en del av, samt i lys av betraktninger knyttet til situasjonen denne handlingen er en del av. Slik er en hermeneutisk analyse en tolking på flere nivå, og er preget av en veksling «mellom forståelse og for-forforståelse og mellom delforståelse og helhetsforståelse» (Grønmo, 2016, s.394). Dette kalles den hermeneutiske sirkel. I lys av dette, vil min tolking av mitt empiriske materiale foregå som en veksling mellom tolking av informantenes utsagn sett i lys av min forforståelse, problemområdets kontekst, teorier om iverksetting, motstand og læring. Min forforståelse består av erfaringer knyttet til mitt arbeid som avdelingsleder i en videregående skole, og den kunnskap jeg har ervervet under dette studiet. Konteksten vil bestå av forskning og annen informasjon som kan belyse mitt empiriske materiale.

Når en bruker et kvalitativt forskningsdesign, er forforståelsen til forskeren viktig (Thagaard, 2013). Dette handler om at når en i etterkant av intervjuet tolker materialet og leiter etter mønstre av meninger, må en ha i mente at en kan farge tolkninger av materialet med sine meninger, oppfatninger og kunnskap, valgt forskningslogikk og vitenskapssyn.

Den kunnskap jeg har ervervet gjennom dette studiet, både i form av vitenskapsteori, teorier knyttet til iverksetting, motstand og læring, samt kunnskapsstatus innen emnet, vil være en del av min forforståelse. Min forforståelse vil også være preget av at jeg er avdelingsleder i en videregående skole. Det vil si at jeg selv hører hjemme i det feltet jeg har valgt som undersøkelsesarena, og kjenner derfor på et vis problemstillingen fra innsiden – i hovedsak fra skoleledersiden. Dette kan prege min forforståelse både positivt og negativt. Å forske i et felt jeg selv tilhører, kan være positiv fordi dette gir meg kunnskap om problemområdet på basis av mitt daglige arbeid. Samtidig kan min tilhørighet til feltet føre til en forutinntatthet i forhold til problemområdet, slik at dette hindrer meg i å se viktig funn. Når min tilknytning til feltet er jobben som skoleleder, og undersøkelsesfeltet er blant lærerne, krever dette at jeg er ekstra observant, slik at jeg lar lærernes opplevelser tre fram uten at de farges av hva jeg som skoleleder mener om samme tema.

## **5.2 Design**

Forskningsdesign dreier seg om hvordan prosjektet uformes, og omhandler bla hva en ønsker å fokusere på i undersøkelsen, hvordan en vil innhente empirisk materiale, hvem en velger som deltagere, hvor en velger å utføre undersøkelsen, hvordan undersøkelsen planlegges utført, om valg av metode, og om hvordan en utfører analysen av det empiriske materialet (Thagaard, 2013).

Jeg har valgt å utføre dette som en teoriformert, eller teoretisk fortolkende studie, der jeg beskriver fenomenet. Med basis i dette prøver jeg å forklare fenomenet i lys av etablerte begreper og teorier. De valgte teorier ligger da som en basis for å utarbeide et analyseapparat i form av kategorier, slik at det har vært mulig å finne viktige kjennetegn ved fenomenet. Teorier fungerer dermed som en bakgrunn å studere fenomenet mot, slik at mønstre og tendenser kan bli synlige (Andersen, 2013).

Undersøkelsesmaterialet er informantens tanker, opplevelser, meninger og erfaringer i forhold til temaet (Grønmo, 2016), og det empiriske materialet er innhentet i form av intervju av et sett informanter. Intervju er i følge Thagaard (2013), godt egnet når en ønsker å innhente

personers egne tanker og opplevelser av et tema. Jeg har valgt å bruke semistrukturert intervju der tema er bestemt på forhånd. Dette for å sikre at alle informanter får uttale seg om de samme tema, samtidig som rekkefølgen på spørsmål og tema kan endres underveis i intervjuet der det virker naturlig. I slike intervju kan også informantene komme inn på tema som ikke på forhånd var planlagt, men som kan være verdifulle med tanke på temaene som skal belyses (Thagaard, 2013).

### **5.2.1 Utvalg og utvelging av informanter**

Siden en i kvalitative studier er ute etter å tolke og forstå et fenomen, er det ikke fokus på å ha et stort og representativt utvalg, men heller på å innhente mye informasjon om temaet. Dette handler blant annet om å gå i dybden og få med så mye relevant stoff om temaet som det er mulig å fange opp hos en informant. Samtidig kan informanter ha ulike opplevelser av fenomenet som studeres, en kan komme tett på fenomenet som undersøkes. Dette kan være interessant å fange opp fordi dette til sammen kan gi et rikere og mer ”riktig” bilde av fenomenet (Thagaard, 2013; Grønmo, 2016). Metodelitteraturen har ingen klare anbefalinger om hvilket antall informanter en bør basere kvalitative undersøkelser på. I følge Kvale & Brinkmann (2015), kan et for stort antall informanter føre til mindre kunnskap heller enn mer kunnskap. Det viktige er å sikre seg nok informanter slik at materialet blir stort nok til at det er mulig å se mønstre.

Jeg har bestemt meg for seks informanter. Dette gir meg mulighet til å få tilgang til ulike opplevelser om temaet, samtidig som stoffmengden er håndterlig med tanke på til at dette er en masteroppgave. Dette gir et undersøkelsesmateriale på mikronivå der individets meninger er i sentrum (Grønmo, 2016).

For å få et godt undersøkelsesmateriale når det gjelder tema og problemstilling, har jeg basert meg på et strategisk utvalg av informanter, med en bevisst ensidig sammensetning. Disse informantene ha kvalifikasjoner som er aktuelle og nyttige med tanke på både problemstilling og de teoretiske perspektiver som er aktuelle i undersøkelsen (Thagaard, 2013; Grønmo, 2016). Konkret gir dette et utvalg bestående av lærere på en videregående skole. Siden jeg forholder meg til strategidokumenter for skoleutvikling i Hordaland fylkeskommune [HFK], arbeider informantene på en skole tilhørende HFK. For å sikre at informantene skal ha mulighet til å ha god kjennskap til systemet med å ha utviklingsplaner som basis for utvikling

av skolen, hadde jeg som kriterium at lærerne ikke burde være helt ferske på skolen. For å ha mulighet til å se om det empiriske materialet viste forskjell mellom yrkesfaglærere og lærere fra en studiespesialiserende avdeling, hadde jeg lagt inn som utvalgs-kriterium at jeg ville ha tre informanter av hver type. Dette krevde dermed at jeg måtte finne mine informanter ved en skole som tilbyr både yrkesfaglige og studiespesialiserende program.

Alle informantene skulle arbeide på samme skole. Dette sikret at alle informantene forholdt seg til samme utviklingsplan, og at en kunne forvente at de hadde deltatt i samme opplegg rundt utarbeiding og iverksetting av planen. Jeg har valgt ikke å ha flere utvalgs-kriterier, både fordi jeg ikke anser dette som å ha noen stor verdi ut fra studiens vinkling, og fordi dette vil gjøre det enklere å imøtekomme kravet om anonymisering av informantene. Jeg har valgt å utelate opplysninger om skolen som gjør at personer som kjenner skolen kan identifisere den.

Informantene har i presentasjonen fått fiktive navn for å anonymisere dem. Dette gjør det samtidig enklere å følge hver enkelt informant i presentasjonen av empirien.

fakta informant	Utdanning	År som lærer	År på skolen	Undervisningsfag
Lena	Fagbrev PPU/Yrkesfaglærer +	11-15	11-15	Programfag YF VG1 og VG2
Eva	Høyskole PPU/Yrkesfaglærer +	16-20	6-10	Programfag YF VG1 og VG2
Mia	Fagbrev PPU/Yrkesfaglærer	11-15	6-10	Programfag YF VG1 og VG2

Tabell 5.1 Presentasjon av informanter, yrkesfag

Fakta informant	Utdanning	År som lærer	År på denne skole	Undervisningsfag
Anna	Adjunkt +	15-15	11-15	Programfag og fellesfag STUSP
Lisa	Lektor +	36-40	26-30	Programfag og fellesfag STUSP og fellesfag YF
Nina	Adjunkt +	10-15	11-15	Fellesfag St og YF

Tabell 5.2 Presentasjon av informanter, studiespesialisering

Planen var at utvelgning av informanter skulle skje ved selvseleksjon. Dette er utvelgning basert på at aktuelle aktører får informasjon om studien, og deretter selv kan melde seg som interessert i å delta (Grønmo, 2016). Det skulle vise seg at det ikke var enkelt å få tak i

informanter med denne taktikken. Etter først å ha fått nei fra rektor på en skole, var rektor på neste skole veldig positiv. Men på tross av tilsendt informasjonsskriv (Vedlegg 1) og noen telefoner både til rektor og en av avdelingslederne i etterkant av dette, meldte ingen informanter seg. Selv om rektor var positiv til at jeg kunne få tilgang til skolens lærere som informanter, fikk jeg ikke tilgang til skolens fellesmøter for å reklamere for opplegget. Jeg la dermed om strategien og satset på en annen skole der jeg kjenner noen av avdelingslederne, med håp om at disse ville hjelpe meg. Det ville de, men med magre én informant som resultat. Strategien ble dermed lagt om fra selvseleksjon til sluppmessig utvalg (Grønmo, 2016), ved at jeg møtte personlig opp på skolen og spurte lærere jeg tilfeldig møtte på arbeidsrom, i korridorer og på personalrom, om de kunne tenke seg å stille som informant. Denne strategien resulterte i fem informanter. Dermed kan en si at mitt utvalg av informanter i hovedsak er både strategisk og sluppmessig, ved at utvalget, med ett unntak, består av informanter som slumpet til å være tilgjengelig på et bestemt sted og et bestemt tidspunkt (Grønmo, 2016). Unntaket, meldte seg ved selvseleksjon, etter først å ha mottatt informasjonsskrivet (Vedlegg 1).

Siden utvelgingen av informanter ikke ble utført som planlagt, men ved sluppmessig utvalg, hadde jeg ikke kontroll over at alle kriteriene ble oppfylt. Det viste seg at kriteriene likevel ble oppfylt. Under analysearbeidet ble det tydelig at det ikke var mulig å se noe mønster på basis av disse kriteriene. Drøftingene forholder seg derfor ikke til disse kriteriene.

Jeg har spurt informantene om utdanning, antall år som lærer, antall år på skolen, og undervisningsfag. Under analysen av det innsamlede materialet viser det seg at det ikke framtrer noe mønster eller viktige funn som kan spores til disse kriteriene. Jeg har derfor valgt ikke å forholde til disse kriteriene under drøfting av funn.

### **5.2.2 Intervjuguide og gjennomføring av intervju**

Før det ble tatt kontakt med mulige informanter, ble et informasjonsskriv og intervjuguiden sendt NSD (Personvernombudet for forskning) for godkjenning. Alle informanter fikk tilsendt informasjonsskrivet (Vedlegg 1) fra sin avdelingsleder i god tid før de fikk spørsmål fra meg om å stille seg til disposisjon. I informasjonsskrivet kommer det tydelig fram at alle data blir behandlet konfidensielt og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. Alle intervju



ble utført på informantenes arbeidsplass, og hver enkelt informant fikk selv bestemme tidspunkt.

På bakgrunn av problemstilling, forskningsspørsmål og et foreløpig utvalg av teorier, ble det utarbeidet en intervjuguide (Vedlegg 2). Denne ble brukt som en rettesnor under intervjuet for å sikre at alle informantene fikk uttale seg om samme tema, men den ble ikke fulgt slavisk fordi hvert intervju også ble styrt av det informanten sa. Intervjuguiden har foruten en innledning med innhenting av formale opplysninger, 5 hovedtema eller kategorier: 1) Tanker om skolens utviklingsplan, 2) Arbeidet med å utforme utviklingsplanen, 3) Arbeidet med å konkretisere planen, 4) Om ledelsens rolle, 5) Om konkretisering av bruk av planen i eget arbeid, og 6) Avslutning, der informantene fikk anledning til å komme fram med synspunkt det ikke hadde vært rom for under intervjuet.

Hver kategori har i tillegg noen oppfølgingsspørsmål for å lette mitt arbeid med å sikre bredde og dybde nok til at det empiriske materialet ble brukelig i forhold til undersøkelsens tema. Disse underspørsmålene ble ikke fulgt slavisk. Det var også forskjellig fra intervju til intervju i hvor stor grad det var nødvendig å bruke disse, fordi flere av informantene kom innom disse undertemaene selv uten drahjelp fra meg.

Intervjuene gikk for seg i et rolig tempo der informantene fikk tid til å tenke seg om når de hadde behov for det, og jeg stilte oppfølgingsspørsmål når jeg var usikker på hva informanten mente. Intervjuene tok mellom 35 og 45 minutter. De ble tatt opp som lydfil med en digital opptaker, og på min private mobiltelefon som backup i tilfelle opptakeren skulle svikte. Før intervjuet startet ble informanten gjort oppmerksom på at innholdet både på lydfilen og det transkriberte skriftlige materialet ville bli anonymisert, samt at lydfilene slettes når masteroppgaven er levert inn, eller seinest innen utgangen av 2018 hvis innleveringen skulle bli forsinket. Intervjuene ble tatt opp som lydfil for at det skulle være mulig å få med seg alt informanten sa. Skulle jeg skrevet ned informantenes utsagn, ville jeg ikke klart å få med meg alt som ble sagt, og det ville også vært vanskelig samtidig å følge opp informantenes utsagn med oppfølgingsspørsmål. Med lydopptak ble det sikret et sømløst intervju som fløt fint uten avbrytelser. Jeg gjorde ikke notater som beskriver informantenes kroppsspråk under intervjuet.

### **5.3 Transkribering og etterarbeid**

Alle lydfiler av intervjuene ble overført til og lagret lokalt på min personlig PC samme dag som intervjuet ble foretatt. Sikkerhetskopien som var tatt opp på mobiltelefonen ble så slettet. All transkribering har jeg utført selv innen fire dager etter at intervjuene ble gjennomført. Programvaren jeg brukte under transkriberingen, gjorde det mulig å stoppe og å spole fram og til bakte etter behov. Dette gjorde det mulig å få skrevet ned alt som ble sagt under intervjuene. For å ivareta anonymisering har jeg transkribert intervjuene til bokmål uten å ta med dialektord. Jeg har tatt med alt som ble sagt ordrett, også inkludert ”tenkeord” som eh, hmm og lignende, for å få med tenkepauser og usikkerhet. Både skolen og informantene er anonymisert.

### **5.4 Etske problemstillinger**

I et forskningsarbeid må forholde seg til etiske problemstillinger både når en bestemmer seg hva en skal forske på, når en samler inn data, og når en analyserer og presenterer data (Ringdal, 2014). Ifølge De nasjonale forskningsetiske komiteene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016), handler dette både om interne normer og om eksterne normer. De interne normene omhandler god vitenskapelig praksis som sikrer at en søker etter kunnskap som både er relevant, sikker og dekkende, og om redelighet, etterrettelighet og habilitet. De eksterne normene handler om forpliktelsene overfor informantene, som feks respekt, konfidensialitet, informert samtykke, og om som samfunnsansvar, uavhengighet eller forskingen sin relasjon til samfunnet.

I en intervjusituasjon er det intervjueren som definerer tema og dermed i stor grad kontrollerer samtalen. Når en ber informanten om deres meninger eller informasjon om noe, gir de en tilgang til informasjon som kan gjøre dem sårbare i ettertid, fordi dette inngår i en oppgave som kan bli offentliggjort. Dette gir et ujevnt maktforhold som en som intervjuer skal være obs på (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har prøvd å imøtekomme dette både ved måten spørsmålene ble stilt på, ved å anonymisere både informanter og skole, og ved å behandle det empiriske materialet med respekt under bearbeidelsen. Alle informantene har gitt sitt informerte samtykke til å delta i intervjuet, og var informert om at de kunne trekke seg fra intervjuet.

Når studien forholder seg til kun seks informanter, og alle disse tilhører samme skole, kan dette vanskeliggjøre anonymiseringen. Ved å ha med minimalt med personopplysninger og ved å anonymisere den enkeltes uttalelse, har jeg redusert muligheten for at utenforstående, eller informantene seg imellom, kan finne ut hvordan den enkelte informant har uttalt seg. Det vil likevel være en mulighet for at den enkelte informant kan kjenne igjen sine egne uttalelser. Når intervjuene analyseres og tolkes og funnene drøftes, vil dette skje ved både ved intern sammenligning, og ved å se dette materialet i forhold til både ulike teorier og forskningsbaserte data. Dette åpner for at informantene kan oppleve at deres utsagn blir tolket annerledes enn slik de selv ville gjort det (Thagaard, 2013). Dette har jeg prøvd å imøtekomme ved å behandle det empiriske materialet med respekt. Jeg har også vektlagt at analysen utføres slik at informantenes perspektiv beholdes. Dette er essensielt, slik at en ikke bare tar med data som passer til ens egen forståelse av problemområdet (Ringdal, 2014). På grunn av mitt arbeid i videregående skole i Hordaland fylkeskommune, visste alle informantene hvem jeg er. Ingen av informantene ga uttrykk for at de så på dette som noe problem.

## **5.5 Analyse av data**

I følge Grønmo (2016) finnes det ingen standardiserte analysemetoder en kan benytte seg av under analyse av kvalitative data. Det sentrale er siktemålet med kvalitative analyser som er å skaffe seg en helhetlig forståelse av de forhold en studerer, feks ved å avdekke mønstre av generell eller mer typisk art.

Et verktøy for å jobbe systematisk med teksten er koding. Dette vil si at en konsentrerer teksten og dens meningsinnhold ved å finne enkeltord eller korte setninger som fungerer som en beskrivelse av større deler av teksten. En kan ha både deskriptive, fortolkende og forklarende koding. Deskriptiv koding beskriver det som faktisk står i teksten en analyserer, mens fortolkende og forklarende koder ”bygger på en forståelse av teksten i lys av en større kontekstuell eller teoretisk sammenheng” (Grønmo 2016, s. 267).

Mitt empiriske materiale består av intervju med seks informanter. Når det gjelder analysen av det transkriberte tekstmaterialet fra intervjuene, har jeg benyttet meg av koding (Grønmo,

2016), der jeg gjennom flere trinn med gjennomlesing og systematisering av de transkriberte tekstene, har arbeidet meg fram til kategorier som karakteriserer større avsnitt av teksten. Ved slik å skifte mellom å se på teksten både som en helhet og som mindre meningsenheter, har jeg brukt en hermeneutisk forskningslogikk som vektlegger at en prøver å forstå delene i lys av helheten, og helheten i lys av de mindre meningsenhetene (Thagaard, 2013).

Jeg har valgt å bruke temaene fra intervjuguiden som hovedkategorier, fordi disse gir uttrykk for de mest sentrale tema i forhold problemstillingen. Som hjelp for å jobbe systematisk i dette arbeidet, har jeg satt meningsenhetene inn i tabeller (Tabell 5.3), der jeg har bearbeidet meningsenhetene i to trinn. Tabell 5.3 er et eksempel på hvordan jeg har gjort dette. I dette arbeidet har jeg utviklet underkategorier som er typiske nøkkelord eller korte beskrivelser av hva informantene uttrykker innen de ulike hovedkategoriene. Noen av disse underkategorien samsvarer med kulepunktene i intervjuguiden, andre ikke. I disse tabellene har også satt av en kolonne til notater ang hvilket teoretisk perspektiv de ulike utsagnene viser kjennetegn på. Dette har jeg brukt som hjelp under drøfting av funnene.

Tema Informanter	Tanker om planen trinn 1	Tanker om planen trinn 1	Aktuell teori
Lena	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planen er utydelig</li> <li>• Planen har for mange moment</li> <li>• Utydelig hva som forventes av lærerne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utydelig</li> <li>• For mange punkt</li> </ul>	Mangler klare mål: top-down
Eva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvis du ikke ønsker å jobbe med temaene</li> <li>• Hvis du ønsker å jobbe med dine fag og på din måte, oppleves det krevende å måtte jobbe med tema andre har valg</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Krever arbeid m uinteressante tema</li> </ul>	Ikke nytteverdi-Frastøting: bottom-up Endringskynisme
Mia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kjenner den ikke godt nok</li> <li>• Har for mange punkt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• For mange punkt</li> </ul>	Mangler klare mål: top-down

Tabell 5.3 Eksempel på konsentrering av meningsbærende enheter i to trinn

Kodingen ble utført i flere trinn der jeg hele tiden brukte både den transkriberte teksten og de foregående trinnene som basis for analysearbeidet. I analysekapittelet (Kapittel 6) er funn presentert både som løpende tekst og som sitater fra informantene. Sitatene er valgt ut fordi de enten er typiske utsagn som dekker det flere informanter sier, eller fordi de skiller seg fra de andres utsagn. Avslutningsvis har jeg satt hovedkategorier og underkategorier inn i tabeller

(Tabell 6.1-6.8), slik av det er forholdsvis enkelt å få oversikt over hva de enkelte informantene har uttalt i forhold til de ulike kategoriene. Kategorien i disse tabellene har jeg funnet fram til ved hjelp av tabellene jeg har bruk til å jobbe med konsentrering av meningsbærende enheter (Tabell 5.3). Tabellene jeg har brukt i analysekapittelet gjør det enklere å sammenligne utsagn om ulike tema, og å se mønstre.

Jeg har brukt både deskriptiv og fortolkende koding. Deskriptiv koding, bruker jeg der jeg beskriver innholdet i det informantene sier. Fortolkende koding, bruker jeg når jeg gir uttrykk for min forståelse av det informantene sier.

En av informantene, Anna, uttrykker at hun forholder seg annerledes til skolens eldre utviklingsplaner og til prosessen rundt utviklingen av disse, enn hun gjør overfor den gjeldende plan og prosessen knyttet til denne. Dette er et viktig funn som det innimellom er viktig å få fram. For å slippe å beskrive denne forskjellen hver gang det er et poeng i teksten, viser jeg dette ved å sette en markør etter navnet: Anna (1) viser til det Anna sier om prosess og plan før 2017, Anna (2) viser til det Anna sier om plan og prosess knyttet til gjeldende plan, og Anna uten markør viser til det Anna sier som gjelder alle planer og prosessen knyttet til dette.

## **5.6 Validitet og reliabilitet**

Både Ringdal og Thagaard problematiserer at en bruker begrepene validitet og reliabilitet om kvalitative undersøkelser, fordi de opprinnelig hører til kvantitative målinger og kan brukes mer presis her (Ringdal, 2014; Thagaard, 2013). De ser likevel nytten av å bruke begrepene i kvalitative undersøkelser, fordi de er så innarbeidet og i følge Thagaard (2013) har forsøk på å innføre egne begreper så langt ikke slått til.

### **Validitet**

Validitet handler om det empiriske materialets gyldighet i forhold til problemstillingene de skal belyse (Grønmo, 2016). Hvis undersøkelsesopplegg og innsamling av empirisk materiale gir data som er relevante for den valgte problemstilling, kan en si at validiteten er høy. Viser det seg at undersøkelsesopplegget ikke treffer godt i forhold til problemstillingen, feks ved at

en undersøker noe annet enn det problemstillingen fordrer, regner en validiteten for å være lav. Samtidig kreves det at valg av teori, og valg og bruk av metode, er godt egnet som redskap for både å samle inn og bearbeide empirien. I følge Thagaard handler validitet også om kvaliteten på tolkingen av empirien, og om andre studier kan bekrefte den innsikt ens studie gir. Har en tilknytning til det miljøet en studerer, kan også dette ha innvirkning på validiteten. Dette krever at den som foretar undersøkelsen gjør rede for sin relasjon til miljøet som studeres (Thagaard, 2013).

I min studie er det lærernes oppfatning av et fenomen, deres opplevelse av skolens utviklingsplan og hvordan denne preger deres arbeid med elevene, jeg er interessert i å undersøke. Dette mener jeg best lar seg undersøke ved hjelp av kvalitativ metode fordi lærerne da direkte kan komme til orde for å formidle sin egen opplevelse. Hadde innsamlingen av undersøkelsesmaterialet blitt utført som en kvantitativ undersøkelse med forutbestemte avkryssingsalternativer, måtte fokuset vært på andre problemstillinger. Ved å ha et utvalg på seks informanter har jeg nok empiri til å sikre variasjon i undersøkelsesmateriale, samtidig som jeg ikke får et så omfangsrikt materiale at det blir umulig å få oversikt over og behandle under analyse og drøfting. Analysen av empirien viser at jeg får svar på problemstillingen. Når det gjelder kvaliteten på analysen, har jeg prøvd å gjennomføre den systematisk og å presentere den oversiktlig, slik at det skal være mulig for leserne av presentasjonen å vurdere om de ser de samme mønstre som jeg har sett. Når det gjelder evt tilknytning til miljøet jeg har hentet mine informanter fra, er jeg på grunn av mitt arbeid i videregående skole i Hordaland fylkeskommune ikke ukjent for informantene, men de har ikke uttrykt at de så på dette som noe problem. Alle informantene har dessuten stilt seg frivillig til rådighet, noe de ikke hadde behøvd å gjøre. Når det gjelder kravet om at andre studier bekrefter mine funn, har jeg gjort rede for tidligere forskning om lignende emner i kapittel 2. Jeg har også sammenlignet mine funn med tidligere forskning i kapittel 6, der jeg drøfter funn opp mot teorier og tidligere forskning.

## **Reliabilitet**

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Eksempelvis dreier dette seg om hvor pålitelig det empiriske materialet er, eller hvor stort samsvar det er mellom det empiriske materialet som er samlet inn til ulike tidspunkt (Grønmo, 2016). Reliabiliteten er lav hvis det viser seg at mye av variasjonen i materialet kan spores til hvordan undersøkelsen er utformet,

eller til hvordan innsamlingen av datamaterialet er utført. Reliabilitet er høy hvis mye variasjon i materialet ikke kan spores til hvordan undersøkelsen er utformet eller til hvordan innsamlingen av datamaterialet er utført, men viser til reelle forskjeller mellom analyseenheter. I følge Thagaard handler reliabilitet også om at en skiller mellom innsamlet informasjon og de vurderinger en gjør av denne informasjonen (2013).

Under innsamling av mitt undersøkelsesmateriale i form av intervju, har jeg brukt samme intervjuguide under intervjuene med alle mine informanter for å sikre at en viss likhet i innhentingen av undersøkelsesmateriale. Siden dette dreier seg om halvstrukturerte intervju, sikrer dette at alle informantene har fått spørsmål om samme tema, men ikke nødvendigvis helt identiske spørsmål, og ikke alltid i samme rekkefølge. Denne framgangsmåten er valgt for at det i intervjuene skulle være mulig å fange inn hvordan informantene opplevde fenomenet utviklingsplan i forhold til sitt arbeid som lærer. I og med at jeg har brukt samme intervjuguide overfor alle informantene, regner jeg reliabiliteten som høy. Når det gjelder min behandling av innsamlet materiale har jeg presentert og analysert empirien i et eget kapittel, og utført drøftingen i et kapittel for seg. Dette for å sikre at mine egne vurderinger av materialet blir holdt adskilt fra selve empirien.

## 6. Funn og analyse

I dette kapittelet vil jeg presenterer funn med basis i det empiriske materialet. Det empiriske materialet består av intervjuene med mine informanter.

Formålet med studien er å undersøke hvordan lærere opplever at skolens utviklingsplan har innvirkning på egen praksis. For å gjøre det enklere å følge hver enkelt informant har hver av de fått et fiktivt navn: Lena, Eva og Mia underviser i programfag i yrkesfaglige programområder, og Anna, Lisa og Nina hører til på en studiespesialiserende avdeling, og underviser i programfag på studiespesialiserende programområde og fellesfag både her og på yrkesfag. Siden informantene er delt i to grupper, der tre av dem underviser i programfag på yrkesfaglige programområder og de resterende tre høre inn under studiespesialisering, vil jeg presentere de to gruppene hver for seg. Jeg vil som en del av analysen se disse gruppene mot hverandre for å undersøke om materialet viser noen forskjeller mellom de to gruppene. Årsaken til denne inndelingen er å finne i min egen antagelse i at her muligens kan være en forskjell.

I bearbeiding av det empiriske materialet som intervjuene presenterer, har jeg tatt utgangspunkt i intervjuguiden og brukt temainndelingen som utgangspunkt for kategorier og koding. Sitat brukes for å illustrere viktige eller typiske meninger fra informantene, for å få fram ulikheter, samt for å gi informantene en tydelig stemme i presentasjonen. Jeg avslutter hvert delkapittel med en kort oppsummering av funnene, bla ved å sette funnene inn i tabeller. Dette gjør det enklere å sammenligne utsagn om ulike tema, og å se mønstre. Utviklingen av disse tabellene er redegjort for i Kapittel 5.5.

Anna forholder seg annerledes til prosess og utviklingsplanene før 2017, enn hun gjør etter 2017. Når det er nødvendig å markere dette i teksten, viser Anna (1) til det Anna sier om prosess og plan før 2017, Anna (2) viser til det Anna sier om plan og prosess knyttet til gjeldende plan, og Anna uten markør viser til det Anna sier som gjelder alle planer og prosessen knyttet til dette.



## 6.1 Lærerne om skolens utviklingsplan

Skolens utviklingsplan er et dokument som setter retning for hvilke tema skolen skal utvikle seg innen, samt viser hvilke tiltak som skal iverksettes for å nå de utviklingsmål skolen har bestemt seg for. I det følgende er fokus på hva lærerne vet og tenker om skolens utviklingsplan og det å skulle forholde seg til den.

### 6.1.1 Yrkesfaglærerne om utviklingsplanen

Det empiriske materialet viser at de tre YF-lærerne kjenner til skolens utviklingsplan, men at de har litt ulik oversikt over innholdet. Lena og Eva som jobber på samme avdeling, gjør rede for alle de tre hovedmålene i planen. Mia husker ett av tre hovedmål i tiltaksplanen og ett av punktene i verdiplattformen, men tar også med begrepet kommunikasjon som ikke er nevnt i skolens utviklingsplan. Eva skiller utviklingsplanen ut som skolens plan og ikke fylkets plan, mens Mia nevner at planen er laget på bakgrunn av et krav fra fylket. Både Mia og Lena oppfatter planen som utydelig og synes den har for mange mål og underpunkter. Lena uttrykker det slik;

Jeg synes ikke alltid det er lett å forstå det, og, mange ganger vanskelig å gå inn i det, og så er det veldig mange momenter (...) jeg synes det kanskje kunne gjøres enda mer, at utviklingsplanen og arbeidet på skolen kunne gjøres enda mer tydelig og enda mer, mer konkret.

Alle disse tre informantene sier at de synes planen tar tak i viktige tema, og at den legger opp til at de skal tenke gjennom og reflektere over egen praksis. Lena og Eva framhever at planen legger opp til systematisk samarbeid mellom lærerne, både innad i faggrupper og på tvers av fag, og at en på denne måten kan gjøre hverandre gode, samt få bekreftet om en tenker rett eller ikke. Mia påpeker at hun ikke tror det er så mange lærere som leser utviklingsplanen nøye, med det resultat at vi

(...) kan ikke den planen på rams eller veldig nøye.” ”Og det er nok, det er jo ikke bare ledelsen sin skyld, kan du si sant, det er jo, går jo litt på oss eh lærere og. At vi kanskje ikke setter oss godt nok inn i, eller tar det seriøst nok kanskje.

Alle tre informanter mener det å ha en utviklingsplan med utvalgte satsingsområder, gjør at en må reflektere over tema en muligens ikke ville reflektert over, uten at en hadde denne planen. Både Eva og Lena mener det at de har jobbet mye med særlig ett tema (vurdering) i utviklingsplanen sammen med kollegaer, har gjort at de har utviklet seg positivt som lærere. Eva uttrykker det slik;

Metodikken har blitt annerledes, og eh, ja, det er det ikke tvil om. (...) Jeg har utviklet meg mye som lærer. Veldig mye, Hm-m. Det syns jeg”, og Lena slik; ” jeg føler at jeg utvikles selv om jeg nå har vært i mange år, (...)når vi jobber med det, så blir det som en slags mer bevisstgjøring.

Som vist over mener både Lena og Mia at planen slik den er nå, har for mange punkt, og derfor er vanskelig å bruke. Mia og Lena mener en slik plan må snakkes om i fellesskap hvis den skal ha noen effekt og komme ut i klasserommet. I følge Mia ville det vært bedre ”(...) hvis det kunne vært en type pedagogikk sant, så kunne vi, eh kunne alle vært, altså vi hadde prøvd å gjennomført noe alle sammen, sånn at det hadde blitt noe felles”.

Eva mener det kan være personavhengig om en slik plan vil virke eller ikke. ”Og så er det litt hvordan personer vi er. (...) jeg synes det er moro å utvikle meg jeg, (..) for jeg synes det er veldig interessant, (...) Noen er, orker ikke liksom (...)”.

### **6.1.2 Studiespesialiseringslærerne om utviklingsplanen**

De tre lærerne som hører til skolens studiespesialiserende avdeling er mindre oppdatert på skolens utviklingsplan enn yrkesfaglærerne. Anna er den som har mest oversikt, men blander sammen satsingsområdene fra gamle planer og nåværende plan, samt snakker om en kommende plan som skal bygge på det arbeidet lærerne har gjort på planleggingsdager dette skoleåret. I forhold til gjeldende plan har hun kontroll på tre av planens mål; nei til mobbing, motivasjon og elevmedvirkning, men hun mangler vurdering og tar inn elevmedvirkning, som hører til under tiltakene og ikke under planens mål. Anna prøver under intervjuet å finne fram utviklingsplanen som skal være lagt ut på ItsLearning. Hun finner både skolens Visjon og Verdiplattform, men ikke Tiltaksplanen.

Lisa og Nina mener utviklingsplanen tar for seg viktige tema, men samtidig er skolens utviklingsplan ganske ukjent for dem. Ved intervjuets start må de oppdateres på planens innhold, og de husker litt mer utover i intervjuet, men god og dyp kjennskap til planen har de ikke. Lisa snakker veldig generelt om utviklingsplaner;

Da tenker jeg jo på at skolen har et mål ved det vi gjør. Vi har en målsetting på hvordan vi vil få elevene igjennom og ut her i fra. Eh - måten vi skal gjøre det på det blir jo da, kan jo være litt variabelt, men vi har jo stort sett retningslinjer.

Etter at jeg har gjort Lisa oppmerksom på at en kortversjon av planen henger på veggen like ved der vi sitter (Vedlegg 5), knytter hun ett av de tre hovedområdene til sin egen jobb som lærer, men fremdeles i generelle ordelag.

Eh, motivasjon, ja. Jeg ønsker å motivere mine elever, men jeg forventer også at mine elever motiverer meg. Da blir det god undervisning hvis dette går begge veier. Det samme med respekt. Jeg har respekt for mine elever og jeg forventer at de har respekt for meg.

Her omtaler Lisa ett punkt fra Tiltaksplanen og ett fra Verdiplattformen.

Nina vurderte å trekke seg fra intervjuet da det gikk opp for henne at det er utviklingsplanen som er tema. Hun mente hun ikke hadde laget noen utviklingsplan selv, og dermed kunne hun heller ikke svare på spørsmål om temaet. Når jeg kan fortelle henne at skolen har en utviklingsplan, og at det er denne intervjuet skal dreie seg om, samt at jeg kort gjør rede for planens innhold, bestemmer hun seg for å stille seg til disposisjon likevel. Nina fikk noen uker før intervjuet tilsendt mitt informasjonsskriv der jeg presenterer intervjuets tema, og etter intervjuet kommer det fram at hun har lest dette og tenkt hun ville melde seg som informant. Til tross for dette er ikke Nina oppdatert på skolens utviklingsplan når intervjuet starter, og følgende sitat kan være betegnende for hennes kjennskap til planen; ”Når det gjelder motivasjon, så må jeg også si jeg er litt usikker på hvilke metoder det er meningen at man skal bruke, altså hva det står i utviklingsplanen”

Både Anna og Lisa karakteriserer skolens utviklingsplan som en plan som forsvinner fra overflaten når den er ferdig utarbeidet. Lise uttrykker dette slik; ”Det er sånt som vi jobbet med på noen planleggingsdager og så legger vi det stort sett i en skuff”. Anna og Nina er usikre på om planens kortversjon som henger i klasserommene har noen positiv effekt og Nina sier at;

Det har jo hendt at jeg har sett på disse plakaterne på veggene og tenkt at, tenkt at eh det blir litt sånn sloganpreget og overfladisk da, at hvis, at betyr det egentlig noe, eller er det bare plakater med store røde bokstaver som ser litt sinte ut?

For Anna er det viktig at en utviklingsplan ikke oppleves som tredd ned over hodet på lærerne og detaljstyrer dem. Planen må snakke til dem hvis den skal ha noen effekt på det som skjer i klasserommet. Hun synes det er en interessant problemstilling om en slik plan er

(...) understyrt eller overstyrt», (...) «for når du tvinger på noen at du skal jobbe med dette her, så er det på en måte motstand, men det er ikke mitt sant, det er ikke jeg som føler det behovet, og det MÅ det være, eh, - sant, og den der med autonome læreren som selv skal bestemme sin egen undervisning, det er kjempeviktig. Hvis de tar fra oss det altså, så er det enda flere lærere som kommer til å slutte.

Både Lisa og Nina oppfatter skolens utviklingsplan som utydelig. Lisa mener også at planen tar tid fra hennes arbeid med fagene:

Den kan binde en del tid. At du bruker en del tid (...) på ting som ikke direkte går på faget som vi kanskje kunne ønsket å bruke mer tid på” (...) Dette med vurdering tar mye tid, og særlig hvis elever da, hvis du har elever som krever veldig mange vurderinger av deg. Da synes jeg det tar uhorvelig mye tid.

Det kan se ut som om Lisa viser her at hun ikke har satt seg godt inn i hva utviklingsplanen sier om på hvilke områder skolen skal utvikle seg på innen vurdering. Planen sier ikke noe om at elevene kan få velge antall vurderinger, men den nevner utvikling av felles

vurderingskultur, ha tydelige vurderingskriterier og å gi konkrete tilbakemeldinger til elevene (Vedlegg 3 og 4).

Anna skiller mellom gamle utviklingsplaner og ny plan, og mener det ser ut som om planen nå kan få en form som er enklere å forholde seg til.

Det beste med det det er jo tenker jeg, at det kanskje nå eh er i ferd med å bli, altså få en form som gjør at blir at det blir eh - begripelig og at det blir på en måte, at det gir mening til oss, sant, for det må jo ha mening for at vi skal ha, føle at vi har nytte av det.

Nina er usikker på nytten av at skolen skal ha en utviklingsplan, men ser at det kan være viktig å ha det hun kaller styrende prinsipp i den type organisasjon som skolen er. Planen bør etter hennes mening ha kun ett punkt, være mer innholdsrelatert, ikke fokusere på det hun kaller mentale tilstander som feks motivasjon, og det bør være satt av tid til å jobbe med planen. Lisa mener en utviklingsplan kan hjelpe lærerne til å bli mer bevisst de tema planen omhandler, men at en slik plan lett kan komme i bakgrunnen pga at det skjer så mye annet i løpet av et skoleår som tar oppmerksomheten bort fra planen.

Anna mener en utviklingsplan muligens kan hjelpe lærerne med å systematisere utviklingen av skolen, men det må være lystbetont og ikke oppleves som om det blir tredd ned over hodet på lærerne.

Det kan godt hende den kan systematisere, altså hvis den blir sånn at lærerne kan få lov å, å vise andre hva de holder på med av ting og tang sant, at det blir systematisert på den måten at folk får muligheten til å vise kollegaer, altså med eget initiativ, at ikke det blir tvang, men det, sant du inviteres inn, og ja, det har jeg lyst til å vise (...)

Samtidig vektlegger hun kombinasjonen av de uformelle diskusjonene med kollegaer som hele tiden skjer på arbeidsrommet, planleggingsdagene, erfaringen en opparbeider seg i forhold til

(...) det som ikke virker og det som virker, som totalen av alt det du på en måte

gjør som bidrar til utvikling. Jeg tror ikke det er en ting eller to eller altså at det går an å peke på noe sånn konkret, jeg tenker jo at det er summen av veldig mye.

For at utviklingsarbeidet skal gi mening for lærerne, må det i følge Anna tilrettelegges slik at lærerne får et eierskap til det, noe som kan skje ved at lærerne får konkrete spørsmål som engasjerer en som lærer. Dette opplevde hun på en fellessamling før jul der en del lærere presenterte undervisningsopplegg for hverandre, og dette karakteriserer Anna som en nyttig metodikk som var ”kjempegøy”.

### 6.1.3 Oppsummering av det lærerne sier om utviklingsplanen

Gjennomgangen ovenfor viser at informantenes meninger om utviklingsplanen sprer seg fra å oppfatte det som et dokument for skuffen, via plakater på veggen med sinte røde bokstaver, til å være et dokument som legger føringer for læreres utviklingsarbeid, slik at lærerne endrer metodikk som kommer elevene positivt til gode. Det kommer også fram en bekymring for at en slik plan kan detaljstyre lærernes arbeid, slik at de mister sin autonomi, samt at planen skal oppleves som presset på lærerne uten at de opplever at den har noen nytteverdi.

Beskrivelser av planen som går igjen hos flere av informantene, er at planen er utydelig, at den har for mange fokuspunkt og underpunkt, og derfor er vanskelig å forholde seg til. Samtidig mener flere at planen tar opp viktige tema og kan hjelpe lærerne til å reflektere over egen praksis. For noen informanter er planen ganske ukjent, mens andre kjenner den bedre.

\*Anna er markert med parentes fordi hun har et annet syn på årets utviklingsplan (2) en hun hadde på de eldre planene (1).

om planen informanter	kjent	ukjent	aktiv	passiv	viktige tema	oppfordrer til refleksjon	systematiserer utvikl. arbeidet	Utydelig, stor, uoversiktlig,	tar tid fra annet lærerarb	havner i skuff
Lena - Y	x		x			x		x		
Eva - Y	x		x		x	x				
Mia - Y		x		x	x	x		x		x
Anna - S	(2)*	(1)*	(2)*	(1)*			x			(1)*
Lisa - S		x		x	x			x	x	x
Nina - S		x		x	x	x		x		x

Tabell 6.1 Lærernes opplevelse av utviklingsplanen

Setter vi noen av disse nøkkelordene inn i en tabell (Tabell 5.1), ser vi tendenser til at ulike mønstre trer fram. De to lærerne som forholder seg aktiv til skolens utviklingsplan, er de samme to som kjenner planen godt. Motsatt ser vi at de som forholder seg passiv til planen, samsvarer med de som mener planen havner i en skuff når den er ferdiglaget. Disse tre, Mia, Lisa og Nina, har samtidig såpass likt forhold til planen at de stort sett havner i de samme kolonnene. Anna skiller seg ut ved at hun har et annet syn den gjeldende utviklingsplan og prosessen knyttet til denne, enn de foregående planene. Dette gjør at det er vanskelig å plassere henne i tabellen slik at den ene kolonnen utelukker den andre. Dette er løst ved at Anna (2) viser til Annas syn på årets utviklingsplan, mens Anna (1) viser til Annas syn på de foregående utviklingsplanene.

Informantene som forholder seg passivt til planen, mener også at den inneholder viktige tema som lærere bør reflektere over. Samtidig mener disse informantene at planen er utydelig. Disse informantene plasserer dessuten planen ”i en skuff” slik at den er usynlig i lærerhverdagen. Vi ser det er to av YF-lærerne som både kjenner planen og forholder seg mest aktiv til den, mens de tre ST-lærerne sammen med den tredje YF-læreren, forholder seg passivt til planen, ikke kjenner planen godt og mener den er usynlig i hverdagen deres som lærer. Dermed finner vi ikke noe tydelig skille mellom YF-lærere og ST-lærere når det gjelder deres opplevelse av planen.

## **6.2 Lærerne om arbeidet med å utforme utviklingsplanen**

Som vist ovenfor, synes flere av informantene at skolens utviklingsplan er utydelig og vanskelig å forholde seg til. Lærerne har vært med på prosessen med å utarbeide utviklingsplanene, og hvordan de har opplevd denne prosessen er tema i neste kapittel.

### **6.2.1 Yrkesfaglærerne om arbeidet med å utarbeide utviklingsplanen**

Disse tre informantene beskriver ikke prosessen med å lage utviklingsplanen likt, men alle tre nevner at lærerne har vært med på utarbeiding av planen på planleggingsdager, og at dette har skjedd ved gruppearbeid. Eva og Mia nevner i tillegg at de også har jobbet individuelt som et forarbeid til planen. I følge Lena og Eva, har også elevene har vært med i prosessen ved å plukke ut ett punkt de syntes skolen var god på og derfor skulle jobbe for fortsatt å være gode på (nei til mobbing), og to punkt de mente skolen ikke var god nok på og derfor måtte jobbe

for å bli bedre på (motiverte elever og vurderingspraksis som fremmer elevenes læring). Lena og Mia er usikker på hvem som har laget den endelige planen, men regner med det er ledelsen.

Eva refererer til erfaringer med at mange lærere glemmer at de har vært med i prosessen med å lage skolens utviklingsplan.

(...) det er mange som glemmer at, oi dette har jeg vært med på, jeg har gitt det, jeg har faktisk jobbet med dette og gitt et bidrag til ledelsen, men det er mange som plutselig glemmer det og tror at det er ledelsen som bestemmer. Det synes jeg er så rart. For det at, jammen, jammen, du har jo vært med på dette her sier jeg av og til. Nei. Og så blir de litt sånn, de kan ikke huske at de har vært med på hele den prosessen.

Dette tilskriver hun at en som lærer har fokuset på jobben de skal gjøre i forhold til elevene og dermed "(...)er i den boblen, som at det er, eh min avdeling, det er mine, altså, du klarer ikke å få det der helhetsperspektivet, og eh ehm jeg tror ikke man skal forvente det heller."

## **6.2.2 Studiespesialiseringslærerne om arbeidet med å utarbeide utviklingsplanen**

Alle de tre informantene fra Studiespesialisering sier at utarbeiding av utviklingsplanen har skjedd på planleggingsdager, men Lisa mener de ikke jobbet med planen på årets planleggingsdager. Lisa og Nina husker lite fra prosessen, og Nina framstiller det slik; "jeg husker ikke hvor mange det var å velge mellom, jeg husker hellere ikke helt på hvilken måte det ble akkurat de tre. Jeg regner med det var flertallsbeslutning av noe slag". For Lisa framstår prosessen som uklar; "Det er sånn ganske diffust. Det er sånt som vi jobbet med på noen planleggingsdager og så legger vi det stort sett i en skuff."

Anna skiller mellom de gamle planene der prosedyrene var det samme år etter år; "(...) og så skulle vi svare på de samme spørsmålene, hva synes vi er viktigst- og det var jo så statisk (...) noe som ikke opplevdes som engasjerende, og den nye planen der det ble brukt en annen metodikk der læreren fikk spørsmål om hva de ønsker å jobbe med for å utvikle seg som



lærer; ” (...)vi skulle gå i grupper og det var to eller tre andre spørsmål, hvor vi diskuterte på en måte det samme sant. Og det ble veldig meningsfylt”.

Nina og Lisa har ikke opplevd noe press om å jobbe med planen utover planleggingsdagene. Anna har en forventning om en kommende plan som skal utarbeides på basis av gruppearbeidet lærerne har utført på en av årets planleggingsdager;

Så nå har rektor fått det tilbake igjen og jeg er sikker på at hun kommer til å ta opp igjen den tråden, sånn at da blir det å jobbe videre (...) så vi faktisk selv har følt på eller føler på kroppen med våre behov da (...).

### 6.2.3 Oppsummering av det lærerne sier om arbeidet med å utforme utviklingsplanen

Informantenes beskrivelse av arbeidet med å utforme utviklingsplanen, viser at alle informantene gir uttrykk for at de har vært med på å utforme skolens utviklingsplan, at dette har skjedd på planleggingsdager og at det har skjedd i form av gruppearbeid.

Aktivitet informanter	Arbeidet med planen på planleggingsdager	Arbeidet med planen i gruppearbeid	Arbeidet med planen individuelt	Har stått for endelig utforming	Elevene har vært med i prosessen	Rektor brukte ny metodikk under arbeid med planen på årets planleggingsdager
Lena -Y	x	x	x	?	x	x
Eva - Y	x	x	x	ledelsen	x	x
Mia -Y	x	x		?		
Anna- S	x	x	x	ledelsen		x
Lisa -S	x	x		?		
Nina -S	x	x		?		

Tabell. 6.2 Arbeidet med å utforme skolens utviklingsplan

De to YF-lærerne Lena og Eva, har nesten identiske opplevelser, er igjen mest informert og har fått med seg at lærerne i tillegg til gruppearbeidet har jobbet individuelt, og at også elevene har vært involvert. Som vi ser er de fleste informantene usikker på hvem det er som har utformet den endelige utviklingsplanen.

Mia, Lisa og Nina har en opplevelse av prosessen som samsvarer med hverandre, og som viser at de har kontroll på at planen har blitt jobbet med på planleggingsdager i form av gruppearbeid, og de er usikker på hvem som har utformet den endelige planen.

Det er heller ikke her at noe tydelig skille mellom yrkesfaglærere og lærer på studiespesialisering, eller likhet innad i de to gruppene.

### **6.3 Arbeidet med å konkretisere planen**

Skal en utviklingsplan komme ut over stadiet ferdig produsert og klar for iverksetting, eller ut av skrivebordsskuffen, må den være såpass konkret at mål og tiltak kan oversettes til praksis. Det empiriske materialet viser at det ikke er helt enkelt å få oversikt over hvordan det har blitt jobbet med konkretisering av planen, på grunn av at informantene husker ting forskjellig, og at ikke alt de sier henger helt sammen.

#### **6.3.1 Yrkesfaglærerne om arbeidet med å konkretisere planen**

Både Lena og Eva nevner at de har vært med i grupper som har jobbet med å utarbeide vurderingskriterier, og arbeidet i disse gruppene har pågått over lang tid. I følge Lena har de ”(..) sittet på møte etter møte og vi har på en måte og (..) på en måte laget en felles på skolen, sånn en felles plattform på hvordan vurderingskriteriene skal være, - selv om det er jo litt ulikt inni i, fra linje til linje”.

Mia mener at selv om en jobber med utviklingsplanen på planleggingsdagene, så stopper det der. Utviklingsplanen er noe en forholder seg til på planleggingsdagen og ikke ellers: (...) jeg føler vi jobber med en god del av tingene, og så der - og så kommer ikke det videre liksom. Så eh, men eh vi er kanskje skyld i det selv, men eh jeg tror nå kanskje det at det er blitt mer fokus på det nå de siste årene” (...). Mia nevner her at til forskjell fra de første årene med utviklingsplaner, har det vært mer fokus på disse planene de siste årene, noe som bekreftes av Lena. I følge Mia løfter avdelingslederen hennes planen fram på avdelingsmøter, men hun opplever likevel ikke noe press på å forholde seg til planen i lærerhverdagen.

I følge Mia og Lena er det ikke blitt jobbet med utviklingsplanen utover planleggingsdager og personalseminar, mens Eva nevner at avdelingslederne har fordelt de tre temaene mellom seg,

og jobber med temaet på avdelingsmøter sammen med lærerne. Dette arbeidet skal videreformidles til resten av skolen til høsten. Alle de tre informantene nevner at det har vært besøk utenfra som har snakket om tema knyttet til utviklingsplanens mål. Mia husker ikke hvilke tema dette var, mens Lena nevner både mobbing, motivasjon og vurdering, og Eva nevner motivasjon.

Alle informantene forteller om en samling før jul der lærere presenterte ulike undervisningsopplegg for resten av kollegiet. Dette beskriver informantene som lærerikt og positivt fordi det ga dem nye ideer, ga bekreftelse på at en selv gjør ting riktig/tenker riktig, og at det opplevdes som utviklende for dem som lærere. Mia uttrykker det slik; (...) ”jeg tenker sånn vinn vinn i forhold til å høre hva andre sine erfaring og høre hva vi gjør og deler erfaringer. Jeg synes det er veldig kjekt.” (...) får nye ideer selv, er utviklende. Ser andre måter å undervise på, ulike læringsstrategier, - lærerikt”.

På spørsmål om hvorfor de tror det er akkurat de tre temaene nei til mobbing, motiverte elever og vurderingspraksis som fremmer læring, som er valgt som fokusområder i skolens utviklingsplan, viser alle tre informanter til elevundersøkelsen. Dette er tema skolen har fått god og dårlig skår på i elevundersøkelsen.

### **6.3.2 Studiespesialiseringslærerne om arbeidet med å konkretisere planen**

I følge Anna og Lisa har det blitt jobbet med konkretisering av begreper i utviklingsplanene, bla ved at det har kommet folk på besøk til skolen som har holdt foredrag om temaet. Anna mener dette ble gjort med begrepet klasseledelse da dette var en del av utviklingsplanen. Nina kan ikke huske at det har vært noe organisert arbeid rettet mot konkretisering av planens innhold, hverken med besøk av foredragsholdere eller som arbeid sammen med kollegaer. Lisa beskriver sin opplevelse slik;

Det blir i grunn sånn mest at vi sitter, dette tar vi veldig sånn de største planleggingsdagene før skoleåret starter, sånn at vi skal ha de, vi skal være bevisst på det når vi starter opp. Så går det vel egentlig mer på fag sånn som vi pleier å gjøre det, men selvfølgelig, disse ordene henger jo i hodet på oss, sant.

Anna er inneværende skoleår i gang med et samarbeid med kolleger som hun relaterer til skolens utviklingsplan. De møtes jevnlig og hun ser fram til de skal presentere dette arbeidet for andre kolleger. Lisa deltar i et vurderingssamarbeid med kolleger som underviser i samme fag som henne, men hun relaterer dette til sitt daglige arbeid, og ikke til utviklingsplanen.

### 6.3.3 Oppsummering det lærerne sier om arbeidet med å konkretisere planen

De fleste informantene er samstemte i at de har hatt besøk utenfra som har informert om tema knyttet til planen, samt at de har deltatt på en delesamling sammen med sine kollegaer der en har delt undervisningsopplegg og erfaringer med hverandre. Nina skiller seg ut ved tilsynelatende ikke å ha vært med på dette.

\*Anna er markert med parentes fordi hun har et annet syn på årets utviklingsplan (2) en hun hadde på de eldre planene (1).

Aktivitet informanter	besøk utenfra	samlinger ut over planleggings- dagene	delesamling undervisnings- opplegg	planen kommer ikke videre enn planleggingsdagen
Lena -Y	x	x	x	
Eva -Y	x	x	x	
Mia -Y	x		x	x
Anna -S	x	(2)*	x	(1)*
Lisa -S	x			x
Nina -S				x

Tabell 6.3 Arbeidet med å konkretisere planen

Lena, Eva og delvis Anna (2), har jevnlig sammen med andre lærere arbeidet med tema knyttet til utviklingsplanen på andre tidspunkt enn planleggingsdager, men Mia, Lisa og Nina mener de ikke har gjort dette. Ser vi denne kolonnen sammen med kolonnen som viser informantenes synspunkt på om planen kommer lenger enn planleggingsdagen, ser vi at informantene som samarbeider med andre utover planleggingsdagene om tema knyttet til utviklingsplanen, ser ut til å oppleve at planen blir videreført til arbeid med elevene. Vi aner her en sammenheng mellom det å arbeide med tema fra utviklingsplanen jevnlig og å få implementert tema fra planene til skolehverdagen. Samtidig kan vi si at de samme kolonnene viser at flere av lærerne som både har vært tilstede på foredrag og delesamling med sine kollegaer, mener at planen likevel ikke blir tatt med ut fra planleggingsdagene. Tabellen

tydeliggjør også at det ikke trer fram noe skille mellom yrkesfaglærerne og lærerne på studiespesialisering. Vi ser imidlertid at to av yrkesfaglærerne har helt identiske opplevelser av arbeidet med konkretisering av planen.

## **6.4 Ledelsens rolle**

Ledelsen ved denne skolen består av rektor, assisterende rektor og fire avdelingsledere. Skolen har i tillegg en fagleder og en elevinspektør. I neste kapittel, ser jeg på hva informantene tenker om ledelsens rolle når det gjelder skolens utviklingsplan og dens påvirkning av praksis.

### **6.4.1 Yrkesfaglærerne om ledelsens rolle**

Når det gjelder ledelsens rolle i forhold til arbeidet med utviklingsplanen, så har de i følge Lena og Eva gjort et godt arbeid og vært veldig på de siste årene. (...)de har veldig fokus på utviklingsarbeid i år”. I følge Lena har deres nye rektor sagt

(...) med en gang hun begynte her som ny rektor i fjor, at hun elsket utviklingsarbeid. Så hun er veldig på, og derfor er det vi har hatt veldig mye om dette her, og da har vi gjort det på en litt annen måte (...)

I følge Mia har ledelsen tilrettelagt prosessen med å lage utviklingsplanen, avdelingslederen har planen framme på avdelingsmøter, men hun opplever ikke dette som noe press til å skulle forholde seg til planen i sitt daglige arbeid som lærer.

### **6.4.2 Studiespesialiseringslærerne om ledelsens rolle**

I følge Anna skjedde det en endring da skolen fikk ny rektor. Mens lærerne tidligere måtte være med på å lage en ny utviklingsplan hvert år på basis av de samme tre fokusområdene, noe som opplevdes som statisk og ikke engasjerende, fikk de ved årets skolestart (2017) interessante spørsmål fra rektor som de måtte svare på og som de måtte diskutere med kollegaer. Anna refererer også til en delesamling for hele personalet som opplevdes både som nyttig og gøy. ”(...) det er jo tre punkt nå og, men det jobbes annerledes, jobbe på en annen måte med - det er egentlig metodikken som er det viktigste sant”.

Lisa og Nina nevner ikke noe om denne endringen som Anna er så begeistret for. For dem er det logisk at ledelsen skal sette i gang og være pådrivere for at det blir utarbeidet en utviklingsplan og Lisa uttrykke dette slik; ”(...) Og det mener jeg, det er jo ledelsen sin oppgave og”. Utover dette har ikke Lisa og Nina opplevd noen press fra ledelsens side på å forholde seg til utviklingsplanen i sitt daglige arbeid som lærer. Anna derimot påpeker at det på dette planet er forskjell før og etter nye rektor, der det før ikke var noe trykk fra ledelsen på å forholde seg til utviklingsplanen i løpet av skoleåret, mens det med ny rektor har det blitt arrangert en delesamling som opplevdes som veldig positiv.

### 6.4.3 Oppsummering av det lærerne sier om ledelsens rolle

Når opplysninger om hva læreren tenker om ledelsens rolle settes inn i en tabell, blir det tydelig at det er ganske stor spredning i informantenes tanker om dette. Det er heller ikke mulig å se et skille som går mellom yrkesfaglærere og lærere på studiespesialisering. Noen sier at ledelsen har vært tilrettelegger for arbeidet med planen. Noen mener det er ledelsen som har ferdigstilt planen, mens andre er usikker på hvem som har gjort det. Lena og Anna nevner at ny rektor har innført en ny metodikk.

Aktivitet Informanter	Tilrette- legger arb m ny plan	Ferdigstiller plan	Hjelper m konkre- tering	Ledelsen gjort godt arbeid	Innført ny metodikk: aktuelle spørsmål og deling.	press på lærere om å koble plan og daglig arb
Lena - Y		?	x	x	x	
Eva - Y		x		x		
Mia - Y	x	x				
Anna - S		x	x	x	x	
Lisa - S	x	?				
Nina - S	x	?				

Tabell 6.4 Ledelsens rolle

Ingen informanter nevner at de opplever noe press fra ledelsen om å forholde seg til planen i sitt daglige arbeid med elevene,

## **6.5 Bruk av planen i eget arbeid**

Skal en utviklingsplan føre til utvikling, er det naturlig å forvente at den fører til endringer på et eller flere plan. Lærernes tanker om planen har fått innvirkning på arbeidet de gjør i forhold til elevene, kan si noe om dette.

### **6.5.1 Yrkesfaglærerne om bruk av planen i eget arbeid**

Både Lena og Eva mener det å ha en utviklingsplan har hatt positiv innvirkning på deres arbeid som lærer, og da er det arbeidet med vurderingskriterier de begge tar fram som eksempel. De sier begge at dette arbeidet har ført til at de bruker en annen metodikk enn tidligere, og at dette etter hardt arbeid er blitt en del av dem. I følge Eva er det slik at

(..) du er nødt til å arbeid noen år med utviklingsplanen, altså jeg merker jo at jeg har arbeidet egentlig, med vurderinger i åtte år nå. Og hvor, fra jeg startet, (...) jeg føler at jeg har vokst veldig mye på det, (...) hele metodikken og praksisen min er annerledes, på grunn av det.

I følge Eva går dette i at hun nå er mer presis i forhold til hvilken kunnskap hun etterspør hos elevene, og dette mener hun har ført til at elevene er tryggere, og at de svarer mer korrekt og presist enn tidligere. Før var elevene mer usikker og svarte mer feil. Mia forholder seg ikke bevisst til planen, men jobber likevel med noen av temaene og ville gjort det også selv om skolen ikke hadde en utviklingsplan. Blå jobber Mia med mobbetemaet ved å ha særlig fokus på utenforskap i den klassen hun er kontaktlærer i. I tillegg jobber hun med motivasjon, ved å vektlegge variasjon i undervisningen. Dette handler i følge Mia om ” (...) å ha en grei skoledag både for meg og for elevene, så prøver jeg å variere undervisningen litt granne, og spør elevene”, (...).

### **6.5.2 Studiespesialiseringslærerne om bruk av planen i eget arbeid**

Anna (1), er klar på at hun ikke brukte de gamle utviklingsplanene aktivt i sin jobb som lærer. Dette begrunner hun med at det ble ikke jobbet videre med konkretisering av planen etter at den var laget, den var lagt død, og ble liggende i en skuff. Når det gjelder den nåværende planen, har hun et utviklingsarbeid gående sammen med kollegaer som passer inn i planens

mål om motiverte elever, der tiltaket er å utvikle felles undervisningskultur- og praksis gjennom erfaringsdeling.

Lisa og Nina skiller ikke mellom gamle planer og ny plan, og de er klare på at de ikke bevisst lar utviklingsplanen påvirke deres daglige arbeid som lærere. ”Det er ikke noe jeg bevisst bruker for å si det sånn.” sier Lisa. Samtidig gir de uttrykk for lenger ute i intervjuet at de jobber med bevisstgjøring rundt noen av planens hovedpunkt, fordi det er naturlig for dem i jobben som lærer, og Lisa sier;

(...) altså jeg bruker, jeg bruker det vel for så vidt, men det er ikke noe sånn at jeg er bevisst på at nå er dette utviklingsplanen, men det bare, sånn ønsker jeg å jobbe for å gjøre det best mulig for mine elever og for meg selv.

Lisa nevner også at hun i mange år har samarbeidet med kolleger om vurdering av prøver. Dette har de gode rutiner på, hun synes det fungerer utmerket, og hun knytter det ikke til skolens utviklingsplan. Nina spør seg om ikke de tre hovedpunktene er blitt valgt nettopp fordi de er naturlig å forholde seg til i jobben som lærer, samt at:

Det er ikke gitt at det var noe som kom og var helt nytt og som vi så skulle styre etter. Det kan hende de kom nettopp fordi de var der fra før. Og i så fall så kan en jo ikke forvente at det blir så mye endring i, i vår adferd.

Anna er inne på det samme når hun sier at; ”Jeg kunne tenke i de baner før, men det var ikke på grunn av planen. Det var på grunn av det vi reflekterer rundt som lærere sant, hva vi gjør hver dag.” Nina nevner også mangel på tid som en årsak til at hun velger bort å forholde seg aktivt til planen; ”(...) det er mye, mange små logistiske informasjonsbiter man hele tiden skal forholde seg til. Og da blir sånne planer som er generelle og som gjelder de store linjene, de blir ikke tatt fram”.

### **6.5.3 Oppsummering av det lærerne sier om bruk av planen i eget arbeid**

Når informantenes utsagn som gjelder bruk av skolens utviklingsplan i eget arbeid med elevene settes inn i en tabell, blir det tydelig at informantene deler seg i to grupper. Lena og



Eva som utgjør den ene gruppen, oppgir at de jobber bevisst med tema fra utviklingsplanen, at de ser at de har endret sin metodikk, og som en følge av dette anser seg som bedre lærere. Samtidig ser de en positiv utvikling hos elevene. Dette knytter de til utviklingsarbeidet de har gjort med utgangspunkt i utviklingsplanen.

\*Anna er markert med parentes fordi hun har et annet syn på årets utviklingsplan (2) en hun hadde på de eldre planene (1).

Virkning Informant	jobber bevisst m tema fra planen	jobber ikke bevisst m tema fra planen	ville jobbet m samme tema og uten planen	anser seg som bedre lærer	bruker annen metodikk	ny metodikk positiv effekt på elevene
Lena - Y	x			x	x	x
Eva -Y	x			x	x	x
Mia -Y		x	x			
Anna -S		(1)*	x			
Lisa -S		x	x			
Nina -S		x	x			

Tabell 6.5 Bruk av planen i eget arbeid

For den andre gruppen informanter, som består av de resterende fire, er ikke koblingen utviklingsplan og ny metodikk noe tema. Ingen av disse informantene nevner at de bruker en annen metodikk enn de gjorde før skolen fikk utviklingsplaner. De jobber likevel med temaene, ikke fordi disse er nevnt i skolens utviklingsplan, men fordi det er tema som er naturlig for lærere å jobbe med.

## 6.6 Oppsummering funn og analyse

Det empiriske materialet viser stort sprik i informantens forhold til og innsikt i planen. Noen av lærerne har god innsikt i planen og hvordan den har blitt laget. Disse informantene lar den også prege sitt daglige arbeid som lærer og de mener dette har en positiv effekt både for dem selv som pedagoger og for elevene. Andre husker knapt noe av planens innhold selv om de vet de har vært med i prosessen med å lage den, og de forholder seg heller ikke aktivt til planen i sitt daglige arbeid som lærer. Dette oppgir de ulike grunner til; som at planen vil stjele tid fra deres daglige arbeid som lærer, at den ikke engasjerer, at den drukner i alt det andre som må gjøres, at den ikke oppleves som lystbetont nok men tredd ned over ørene på dem, og at de ikke tar planen seriøst. Alle informantene ser imidlertid poenget med at skolen skal ha en slik plan, fordi den forholder seg til viktige tema. De fleste informantene forholder

seg ikke aktivt til planene, men påpeker at planens tema er noe de uansett jobber med fordi det er en del av lærerjobben.

Når det gjelder prosessen med å lage planen, skiller flere informanter mellom gammel og ny metodikk, der det ved tidligere planer var HFK som valgte fokuspunktene, mens det nå er skolen selv som velger disse. Dette oppleves som positivt av de som er obs på denne forskjellen, fordi det kan gjøre utviklingsplanen mer begripelig, engasjerende, og gi mer mening. Noen informanter opplever at ledelsen er mer aktive nå enn tidligere og at de legger mer press på at lærerne skal forholde seg aktivt til utviklingsplanen. Andre opplever ikke noe slikt press i det hele tatt.

Når det gjelder antagelsen om at der muligens kan være en forskjell mellom lærere som underviser i programfag på yrkesfag og lærere som underviser i programfag på studiespesialisering, viser empirien ikke noe skille mellom informantene. Det empirien viser, er et skille mellom de informantene som forholder seg aktivt til utviklingsplanen og de som ikke gjør det (Tabell 5.7 og 5.8).

om planen	kjenner planen	oversikt prosess m å lage planen	braker planen aktivt	braker planen bevisst		tatt i bruk annen metodikk mot elevene pga planen	anser seg som bedre lærer	ny metodikk positiv effekt på elevene	Resultat
informanter									informanter
Lena -Y	x	x	x	x		x	x	x	Lena -Y
Eva -Y	x	x	x	x		x	x	x	Eva -Y
Mia -Y									Mia -Y
Anna -S	x		(2)*						Anna -S
Lisa -S									Lisa -S
Nina -S									Nina -S

Tabell 6.7 Hva informantene sier om sitt forhold til planen og resultat av dette: 1

\*Anna er markert med parentes fordi hun har et annet syn på årets utviklingsplan (2) enn hun hadde på de eldre planene (1).

om planen	kjenner planen dårlig eller ikke	braker ikke planen aktivt	ikke oversikt prosess m å lage planen		jobber ikke bevisst med tema fra planen	ville jobbet med tema uansett	resultat
informanter							informanter
Lena -Y							Lena -Y
Eva -Y							Eva -Y
Mia -Y	x	x	x		x	x	Mia -Y
Anna -S		(1)*	x		(1)*	x	Anna -S
Lisa -S	x	x	x		x	x	Lisa -S
Nina -S	x	x	x		x	x	Nina -S

Tabell 6.8 Hva informantene sier om sitt forhold til planen og resultat av dette: 2

## 7.0 Drøfting av funn

Denne masteroppgaven har fokus på spennet mellom utarbeiding av plan og den praksis som eventuelt etterfølger planen. Forskningsspørsmålene handler om informantenes opplevelse av prosessen med å utarbeide skolens utviklingsplan, og deres opplevelse av hvordan den har innvirkning på deres egen praksis. Dette handler om implementering. Med denne bakgrunn vil jeg bruke iverksettingsteori som hovedteori for drøfting av funn.

Et av elementene som i følge Offerdal (2014) er kjennetegn på at en har iverksettingsproblem, er motstand. Motstand kan føre til endringskynisme (Amundsen & Kongsvik, 2016). For å kunne drøfte temaet motstand litt mer inngående enn iverksettingsteori legger opp til, vil jeg drøfte en del funn i lys av teorien om endringskynisme

Strategidokumentene og Styringsdokumentene fra HFK, presiserer at skolenes utviklingsplaner skal hjelpe skolene til å være lærende organisasjoner. Jeg vil derfor drøfte aktuelle funn i lys av teorier om læring. Her har jeg valgt perspektiv som kan dekke både individuell læring og organisasjonslæring. Jeg bruker Lillejord og Dysthe (2008) sitt perspektiv på læring. I tillegg bruker jeg perspektivet Wells læringsyklus (Wells, 1999). Disse to perspektivene med fokus på læring, forholder seg i hovedsak til forskningsspørsmål 3.

Drøfting i lys av andre teoretiske perspektiv, som feks profesjonskultur eller mer tradisjonelle teorier innen organisasjonslæring, kunne åpnet opp for andre vinklinger og funn. Det er imidlertid slik at velger en alt, blir resultatet fort kaos og ikke mer klarhet. Perspektivene iverksettingsteori, endringskynisme og læring, er valgt for å forklare viktige funn tilstrekkelig.

Siden kapittel 5 er lagt opp slik at presentasjonen av funn tar utgangspunkt i intervjukjemaets kategorier, lar dette seg vanskelig ordne etter forskningsspørsmålene. For at drøfting av funnene skal framstå som ryddig, velger jeg derfor å la teoriene fungere som overskrifter i drøftingen, slik at jeg ser funnene i lys av en og en teori. Dette vil så danne basis for drøfting av funn opp mot forskningsspørsmålene i kapittel 7.

## **7.1 Funn i lys av iverksettingsteori**

Iverksettingsteori omhandler hele fasen fra vedtak til dette blir omformet i praksis og gitt et innhold (Offerdal, 2014). Røvik beskriver fasen mellom vedtak og vellykket iverksetting som oppdelt i faser der en tolker og konkretiserer vedtak, og så jobber for at dette viser igjen i strukturer, rutiner og aktiviteter (Røvik, 2014). Vedtaket om at skolene i HFK skal utarbeide og bruke en utviklingsplan som verktøy for å utvikle skolen, er et vedtak som skolene må forholde seg til. Dette vedtaket blir ikke problematisert i denne masteroppgaven. Fokuset i denne oppgaven er på lærernes opplevelse av prosessen med å utvikle planen, og på hvilken innvirkning de opplever planen har på eget arbeid. I dette kapitlet vil jeg drøfte funn fra empirien opp mot de to hovedretningene som ser iverksetting prosessen enten ovenfra eller nedenfra (Offerdal, 2014). I tillegg ser jeg funnene i lys av det pessimistiske, det optimistiske, og det artistiske scenario (Røvik, 2014).

### **7.1.1 Funn i lys av ovenfra og ned-perspektivet og det optimistiske scenario**

I problemområdet denne masteroppgaven forholder seg til, er det å utarbeide skolens utviklingsplan første del av iverksettingsprosessen, der utvikling av skolen er målet (HFK, 2009 a, HFK, 2010 a & HFK, 2011 a). Beslutningen om at skolene skal utarbeide egne utviklingsplaner kan knyttes både til nivået skoleeier, her Hordaland fylkeskommune, og til sentrale myndigheter. Skolens rektor, er i kraft av sin rolle ansvarlig for iverksetting av systemet med å bruke utviklingsplaner som redskap for utviklingsarbeidet ved sin skole. Dette oppdraget blir formidlet av skoleeier, HFK, gjennom Strategidokumenter (HFK, 2009 a; HFK 2010 a; HFK 2011 a) og Styringsdokumenter (HFK, 2009 b; HFK, 2010 b; HFK, 2011 b; HFK, 2013 b; HFK, 2015). Sett i lys av et ovenfra og ned-perspektiv, som er den dominerende doktrinen innen offentlig styring, kan utarbeidingen av denne planen ses som en del av fasen mellom beslutning og lokal operasjonalisering (Offerdal, 2014).

Skal en lykkes med implementering i følge et ovenfra og ned-perspektiv på iverksetting, bør en bruke styringselementene påbud, direkte påvirkning, regelbruk og kontroll (Offerdal, 2014). Når det gjelder informantenes redegjøring av prosessen med å utarbeide skolens utviklingsplan, viser funnene at alle informantene oppgir at de gjennom flere år har deltatt på planleggingsdager der utarbeiding av skolens utviklingsplan har vært tema. Disse

planleggingsdagene bruker rektor styringselementet *påbud*, ved at hun pålegger lærerne å jobbe med utarbeiding av skolens utviklingsplan. Hvis vi ser på rektor som HFK sin stedfortreder, tar hun også i bruk styringselement *direkte påvirkning* ved at lærerne må bruke HFK sin mal for tiltaksplan (HFK, 2009 a; HFK, 2010 a; HFK, 2011 a). Styringselementet *kontroll* brukes ved at lærerne skal sende inn gruppenes forslag til utviklingsplan etter planleggingsdagene. Fra høsten 2017 gjelder dette også redegjøring for sitt eget utviklingsprosjekt (HFK, 2015). Empirien viser dermed at tre av fire styringselement er på plass, og en burde kunne gå ut fra at lærerne har god kontroll på den utviklingsplanen de skal forholde seg til og implementere i skolehverdagen.

Undersøkelsesmaterialet viser imidlertid at Nina ikke husker at skolen har en utviklingsplan, og at Lisa mener de ikke har jobbet med noen utviklingsplan for inneværende år. Disse to viser heller ikke innsikt i planens innhold. Mia og Anna kan delvis gjøre rede for planens innhold, mens Eva og Lena har god oversikt. I tillegg mener Mia at mange av lærerne ikke tar planen på alvor. Nina, Lisa og Anna (1) mener planen i etterkant av planleggingsdagene kun er et produkt for skrivebordsskuffen, og de velger bort å forholde seg aktiv til planen (Tabell 6.1). En slik mangel på kjennskap til planen for skolens utviklingsplan, samsvarer med HFK sine egen undersøkelse fra 2010 (HFK, 2010), som viser at knapt halvparten av lærerne ved store skoler kjenner til om skolen har utarbeidet mål for det pedagogiske arbeidet ved skolen. Nå er denne undersøkelsen noen år gammel, men Kvalitetsmeldingen fra 2017 (HFK, 2017) viser at det fremdeles er et godt stykke igjen før lærerne er tilstrekkelig involvert i dette kvalitetsarbeidet. Slik sett skiller ikke informantenes manglende innsikt i skolens utviklingsplan seg fra det som er tilfellet ellers i fylket.

Disse beskrivelsene kan vi karakterisere som kjennetegn på motstand, og som beskrivelser av en prosess med en uklar autoritetsstruktur. I et ovenfra og ned-perspektiv er dette tegn på at en har iverksettingsproblemer. (Offerdal, 2014) Når lærere velger å ikke ta skolens utviklingsplan på alvor, kan dette ses som motstand. En slik bortvelgelse kan også ses på som tegn på uklar autoritetsstruktur. Når det er mulig aktivt å velge bort å forholde seg til planen, kan dette i et ovenfra og ned-perspektiv tolkes som at lærerne tar seg friheter de ikke har, og at rektor ikke er tydelig på hvem som bestemmer. Samtidig kan dette tolkes som at formålet med skolens utviklingsplan er dårlig kommunisert. Dermed kan målet med utviklingsplanen framstå som uklart for lærerne (Offerdal, 2014).

Settes de samme funnene i lys av det pessimistiske scenario, kan lærernes bortvalg av å forholde seg til utviklingsplanen, forklares både som mangel på stram toppstyring, og som tegn på at selve implementeringsprosessen ikke er stramt nok styrt. Dette er begge kriterier som i følge det optimistiske scenario, må være oppfylt hvis en skal kunne regne med implementering (Røvik, 2014).

Noen av informantene, Anna, Lena og Eva, har deltatt på organiserte jevnlige samlinger, der de sammen med kollegaer har jobbet med tema som er hentet fra skolens utviklingsplan. Anna har nettopp startet med dette, mens Lena og Eva har deltatt i en slik gruppe over mange år. Lisa, Nina og Mia har ikke deltatt på slike regelmessige samlinger (Tabell 6.5). At en kan ha såpass ulik praksis på samme skole, kan være tegn på både mangelfulle kontrollmekanismer og dårlig organisering (Offerdal, 2014), eller på at implementeringsprosessen mangler stram styring (Røvik, 2014). Det er samtidig ingen av informantene som har opplevd press fra sin avdelingsleder om å koble mål og tiltak fra utviklingsplanen sammen med sitt daglige arbeid som lærer (Tabell 5.4). Dette viser at skolens ledelse ikke bruker sin mulighet til å ha direkte påvirkning (Offerdal, 2014) på iverksettingen av tiltakene i utviklingsplanen. Empirien viser heller ingen funn som tilsier at ledelsen driver aktivt tilsyn, legger opp til evalueringer, etterprøvinger eller evalueringer (Røvik, 2014).

Eva og Lena skiller seg ut fra de andre informantene. Når de har deltatt i en gruppe som jevnlig og over lang tid har jobbet med samme tema; vurderingskriterier og underveisvurdering, kan dette tolkes som at de har vært igjennom ulike faser i en iverksettingsprosess, slik Nygaard og Røvik beskriver den (2014). De har jobbet både med tolking og konkretisering av tiltak, noe som i følge dem selv har resultert i at de fra de startet har ”vokst veldig mye på det”, og både praksis og metodikk har endret seg på grunn av dette arbeidet. Denne endringen av praksis har så ført til at de er mer presis enn tidligere når de etterspør elevenes kunnskap, og elevene er tryggere og svarer mer presist og korrekt enn tidligere. Lena og Eva har gjennom sitt arbeid med ett av temaene i skolens utviklingsplan sørget for at dette viser igjen i sine strukturer, rutiner og aktiviteter (Nygård & Røvik, 2014). Dette kan karakteriseres som en iverksettingsprosess med suksess for både lærere og elever, og skiller seg dermed fra de andre informantene som har valgt ikke å forholde seg aktivt til skolens utviklingsplan. Når Eva og Lena har vært gjennom samme toppstyrte prosess som de andre informantene knyttet til utviklingsplanen, men velger å ha et annet forhold til planen enn de andre informantene, kan dette ha flere årsaker. Eva sier selv at dette kan være

personavhengig, fordi noen synes det er både moro og interessant å utvikle seg, mens andre «orke ikke liksom». Uansett årsak, har Eva og Lena valgt å forholde seg aktivt planen og har ikke ”lagt den i en skuff” eller vist motstand (Ofstedal, 2014), slik de andre informantene har valgt å gjøre.

De fleste informantene mener skolens utviklingsplan tar opp viktige tema. Samtidig opplever både Lena, Mia, Lisa og Nina at planen er utydelig, uoversiktlig og stor, og derfor vanskelig å forholde seg til og vanskelig å bruke (Tabell 5.1). Mia ønsker seg feks «èn type pedagogikk» som de kunne «prøvd å gjennomføre sammen». Nina ønsker en utviklingsplan med kun ett punkt, som er innholdsrelatert og ikke fokuserer på det hun kaller mentale tilstander. Dette kan forstås som at informantene ønsker en plan som er enkel å forholde seg til. En gjennomlesing av skolens utviklingsplan (Vedlegg 3 og 4), viser at dette er et dokument som består av flere deler. Det inneholder både mange overskrifter, mål, tiltak og kjennetegn på måloppnåelse. Samtidig krever både mål og tiltak at lærerne tolker og finner ut konkret hva dette vil bety for deres egen praksis, før de kan gjennomføre tiltakene. Eksempel på dette kan vi se i ett av hovedmålene i planens tiltaksdel, som sier at skolen «skal ha ein vurderingspraksis som fremjar elevane si læring» (Vedlegg 4, s. 2). Ett av tiltakene knyttet til dette målet er at «Undervisninga skal gje klare mål og tydelege vurderingskriterium for læringsarbeid og vurderingssituasjonar» (Vedlegg 4, s.2). Planen inneholder fem andre tiltak med tanke på samme mål, samt tre delmål under dette hovedmålet. I tillegg kommer to eller tre andre hovedmål, samt oppstilling av ulike kjennetegn på måloppnåelse og evalueringstype, samt ansvarfordeling.

Når planen trenger tolking av tiltak før de er klare til å tas med ut i praksis, kan dette være årsak til at planen oppleves som utydelig. Mange overskrifter, mål, tiltak og kjennetegn på måloppnåelse kan ses som årsak til at planen oppleves som stor og uoversiktlig. Dette kan tolkes som at det er uklart for informantene hva som skal implementeres, eller som mangel på klare mål, som er ett av kjennetegnene på iverksettingsproblem (Offerdal, 2014). Dette er funn som samsvarer med det Nygaard & Røvik fant i sin undersøkelse (Tabell 1.1), der tiltak som oppleves som utydelige, viste seg å være vanskeligere å implementere enn tiltak som var tydelig og nedfelt i klare forventninger.

Oppsummert viser empirien funn der den toppstyrte iverksettingsprosessen i utgangspunktet virker planlagt med en klar struktur der styringselementene påbud, direkte påvirkning og kontroll er tatt i bruk. Basert på informantenes opplevelser kan imidlertid ikke iverksettingsprosessen beskrives som en klar suksess. Empirien viser at prosessen kan beskrives som preget av både uklare mål, uklar autoritetsstruktur og motstand. Dette er i følge Offerdal (2014) kjennetegn på iverksettingsproblem. Samtidig er her funn som viser mangel på aktivt tilsyn, mangel på evalueringer, etterprøvinger og et evalueringssystem. Dermed mangler flere av kriteriene som i følge Røvik (2014) kreves i det optimistiske scenario for at iverksettingsprosesser skal bli vellykket. Informantene som har valgt å ikke forholde seg til skolens utviklingsplan, praktiserer ikke utviklingsarbeid slik det er vedtatt. Ifølge Offerdal (2014) kan dette tolkes som manglende samsvar mellom vedtatt mål og det som praktiseres, og at kriteriet for vellykket implementering ikke er oppfylt.

Når det i empirien er funn som viser at to av informantene likevel har gjennomført en vellykket implementering av mål og tiltak fra skolens utviklingsplan, kan dette tolkes som å være på tross av den toppstyrte iverksettingsprosessen og ikke på grunn av. Jeg har vist at disse to informantene mangler den motstand empirien viser hos de andre informantene. Det er vanskelig å forklare hvorfor disse to kan fortelle om en vellykket implementering i et ovenfra og ned-perspektiv, fordi dette legger opp til en stram iverksettingsprosess der alle lærerne skal gå gjennom samme prosess (Offerdal, 2014; Røvik, 2014). Dette perspektivet fungerer derfor dårlig som forklaringsmodell når enkeltindivider skiller seg ut i forhold til de andre. Denne problemstillingen blir derfor drøftet også i lys av en nedenfra og opp-perspektiv, og perspektivet det pessimistiske scenario.

### **7.1.2 Funn i lys av nedenfra og opp-perspektivet og det pessimistiske scenario**

I et nedenfra og opp-perspektiv har en ikke oppskrifter på hva som må gjøres for at implementeringen skal bli vellykket, men en har fokus på hva som faktisk har skjedd og på om en finner samsvar mellom de faktisk endringer som har funnet sted, og det iverksetterne har ønsket (Offerdal, 2014).

Som redegjort for over, viser empirien funn som tyder på at Lena og Eva har iverksatt mål og tiltak fra skolens utviklingsplan knyttet til temaet vurdering (HFK, 2015). Dette gjør at de



skiller seg ut fra de andre informantene. Lena og Eva skiller seg også ut fra de andre ved at de har arbeidet med dette temaet sammen med kollegaer over flere år. Lena opplever samtidig at skolens utviklingsplan er vanskelig å forholde seg til, og både Lena og Eva uttrykker at arbeidet med vurderingskriteriene til tider har vært både tungt og vanskelig. I følge nedenfra og opp-perspektivet kan vellykket implementering ofte forklares ved at iverksetterne opplever at det nye som skal iverksettes løser et faktisk problem (Offerdal, 2014). Informantene uttrykker ikke eksplisitt at de opplever at jobben de gjør med temaet vurdering, kommer av et behov. Men sett i lys av at dette arbeidet pågår etter innføring av KL06, og samtidig med at Forskrift til opplæringslova blir justert og fininnstilt i forhold til KL06, kan dette muligens ha tydeliggjort nytteverdien av dette arbeidet. Dette kan derfor være en mulig forklaring på at Lena og Eva har holdt ut trass i at arbeidet tidvis har opplevdes som tungt. Hvis de selv underveis har opplevd nytteverdi av dette arbeidet, kan dette ha drevet det framover. Begge to uttrykker tydelig at dette arbeidet har utviklet dem som lærere, og at de også ser at deres skifte av metodikk har gitt en positiv effekt på elevene (Tabell 5.5). Dette er funn som samsvarer med Nygard & Røvik (2014) sin undersøkelse, der de fant at det er enklere å implementere tiltak som oppleves som løsning på et problem, enn tiltak som ikke oppleves slik (Tabell 2.1).

Når det gjelder utviklingsplanene skolene skal utarbeide for perioden 2016-2018, går HFK bort fra kravet om å bruke fylkets mal. Skolene kan nå selv bestemme form og mål (HFK, 2015). Skolen bruker den muligheten dette gir til å åpne opp for at lærerne kan ha egne utviklingsarbeid. Samtidig fortsetter skolen å utarbeide en plan som gjelder for hele skolen, og bruker da samme type mal som tidligere. For Anna (2) fører dette til at hun opplever en positiv nytteverdi av å forholde seg til skolens utviklingsplan. Arbeidet med skolens utviklingsplan opplevdes tidligere som verdiløst og bortkastet, fordi det var et produkt hun opplevde ble tredd nedover hodet hennes, og hun valgte å ikke forholde seg til planen resten av året. Dette arbeidet oppleves nå som mer meningsfullt fordi hun har fått mulighet til å bestemme tema for et eget utviklingsprosjekt. Motstanden Anna (1) hadde overfor de tidligere utviklingsplanene er mindre for Anna (2). Hun er i gang med et samarbeid sammen med andre lærere i ett av sine fag, og er begeistret for samlinger der de presenterer egne utviklingsprosjekt for hverandre. Dette kan knyttes til at hun selv opplever nytteverdi og eierskap til dette arbeidet.

I et nedenfra og opp-perspektiv kan et slikt funn forklares med at lærerne gis mulighet til å knytte eget utviklingsarbeid til tema som lærerne, de reelle iverksetterne, identifiserer som et

relevant problem (Offerdal, 2014). Om Anna (2) sitt utviklingsarbeid viser seg å løse reelle problem, er for tidlig å si, men hun har nå fått muligheten til å definere problemet selv. Anna (2) har selv anledning til å styre sitt utviklingsarbeid mot opplevd nytteverdi, og dette har medført at i alle fall en del av utviklingsplanen har kommet ut av skrivebordsskuffen. Utviklingsarbeidet er i startgropen, og motstanden som tidligere stoppet Anna (1) i å drive systematisk utviklingsarbeid, ser ut til ikke å være tilstede lenger. Dette samsvarer med funn i Nygard & Røvik (2014) sin undersøkelse som viste at sjansen for å oppnå implementering øker når tiltak oppleves som løsning på et problem (Tabell 2.1).

Et viktig funn i denne sammenhengen er skiftet i holdning som kom da Anna (2) opplevde at hun selv kunne få definere sitt eget prosjekt ut fra hva hun ville jobbe med for å utvikle seg som lærer. Dette kan beskrives som bruk av *styringselementet kompromiss* (Offerdal, 2014), ved at hovedpoenget er at det drives utviklingsarbeid, og målet er å utvikle seg som lærer. Det som fremdeles knytter utviklingsarbeidet til det oppdraget skolen har fått fra HFK, er kravet i skolens utviklingsplan (Vedlegg 3) om at temaet skal holdes innenfor rammene formidlet i HFK sitt styringsdokument for 2016-2018 (HFK, 2015). Kompromisset for skolen og HFK, er at læreren driver utviklingsarbeid innenfor visse rammer. Kompromisset for læreren er at hun selv får gjøre et valg innenfor visse rammer bestemt av HFK.

En kan også si at *styringselementet nettverksbygging* (Offerdal, 2014) er i bruk, ved at skolen legger opp til presentasjon og deling av utviklingsarbeidene på samlinger for alle lærere. Slike samlinger åpner muligheten for lærerne til å knytte seg til andre som driver med utviklingsarbeid de selv opplever som interessante. Dette kan igjen være drivende for lærerne med tanke på å finne tema for fremtidige utviklingsarbeid, men også på å bygge kulturen på skolen mot utvikling og læring. Som tidligere nevnt er skolen som lærende organisasjon et viktig mål for HFK sitt system for virksomhetsvurdering (HFK, 2009; HFK, 2010; HFK, 2011), der skolens utviklingsplaner defineres som et verktøy for å oppnå dette.

Når noen av informantene viser motstand mot å forholde seg til skolens utviklingsplan. Sett i lys av det pessimistiske scenario, er dette et funn som bekrefter denne doktrinen antagelse av at rutiner som oppfattes som godt innarbeidet og er erfaringsbaserte, kan stoppe forsøk på iverksetting av nye tiltak og ideer, og får frastøting som resultat (Røvik, 2014). Når eksempelvis Lisa sier hun er godt fornøyd med det eksisterende vurderingssamarbeidet hun har med kollegaer innen hennes fag, signaliserer hun samtidig at det er vanskelig for nye

tanker å få innpass. Når skolens utviklingsplan krever at en setter i gang nye tiltak innen vurdering under overskriftene «vurdering for læring» og «egenvurdering», er dette ideer som kan knyttes til utdanningsreformen KL06. Denne reformen skiller seg såpass fra tidligere læreplaner at den krever en annen tilnærming til feks vurderingsarbeidet enn tidligere. Ifølge undersøkelser utført av Andreassen (2014), mangler lærerne en slik forståelse. Dette kompliserer implementeringen av KL06. Samtidig bidrar slik manglende forståelse til å skjule behovet for å jobbe med tema knyttet til KL06, fordi det ikke er tydelig at vurdering for læring og egenvurdering er nødvendige komponenter for at intensjonen med KL06 skal være mulig å gjennomføre (Andreassen, 2014). Ideene bak vurdering for læring og elevenes egenvurdering er ganske forskjellig fra tradisjonell tenking rundt vurdering. Denne ulikheten fra etablert praksis kan i følge det pessimistiske scenario (Røvik, 2014) føre til frastøting av det som skal implementeres. For Lisa kan det se ut som at dette fører til at mål og tiltak knyttet til vurdering og KL 06, blir frastøtt, fordi det oppleves som for ulikt den praksis som allerede finnes.

Nedenfra og opp-perspektivet har også fokus på at organisasjoner er mer kompliserte enn det organisasjonskartet viser, og at dette har innvirkning på iverksetting av vedtak (Offerdal, 2014). I skolens utviklingsplan (Vedlegg 3), presiseres det at alle lærerne skal drive med utviklingsarbeid, hvilke tidspunkt i uken som er satt av til dette, og at dette arbeidet skal testes ut i egen praksis. Empirien viser at Nina, Mia og Lisa sier de ikke deltar på slike arbeidsmøter. Eva og Lena har deltatt på slike møte over flere år, mens Anna er med på slike møter først inneværende skoleår (Tabell 5.3). Mia, Anna (2), Lisa og Nina sier også at de ikke sørger for at utviklingsplanen implementeres i deres arbeid med elever (Tabell 5.3). Dette viser at de fleste av mine informanter velger bort å ta på alvor Styringsdokumentet fra HFK. De velger bort rektors vektlegging av å drive med utviklingsarbeid (Vedlegg 3), og de velger bort utviklingsplanen de selv har vært med på å utarbeide. De velger også bort den lokale praktiseringen av Arbeidstidsavtalen (SFS2013), som vektlegger at mer av lærernes arbeidstid skal bindes til skolen, slik at de kan samarbeide om utvikling av skolen. I lys av det pessimistiske scenario (Røvik, 2014) kan denne variasjonen i deltagelse tolkes som frastøting av det som skal iverksettes, for de som ikke deltar. Dette kan skyldes skolens komplekse system der ulike verdier, normer og rutiner kan fungere parallelt og oppfattes som godt innarbeidet bla fordi de er erfaringsbasert.

### **7.1.3 Funn i lys av det artistiske scenario**

I perspektivet det artistiske scenario (Røvik, 2014) setter, har det stor betydning hva skolens ledelse gjør og ikke gjør. Empirien viser at informantenes opplevelse av ledelsens rolle ikke er entydig. Dette kan tolkes som at det er ulik praksis mellom avdelingslederne i hvordan de følger opp utviklingsarbeidet på sin avdeling. I følge Mia har hennes avdelingsleder planen på agendaen under avdelingsmøter, men hun har likevel ikke opplevd dette som press på å forholde seg til planen. Funn viser at ingen av informantene har opplevd å bli utsatt for press om å koble utviklingsplanen til sitt daglige arbeid som lærer (Tabell 5.4). På tross av dette manglende presset på å forholde seg til planen, er utviklingsplanen et viktig dokument å ha på plass. Dette skyldes at planen er en del av HFK sitt system for virksomhetsbaserte vurdering, og derfor skal leveres innen en frist, samt at den er tema under skoleeiers tilsyn. Det kan ses på som artisteri (Røvik, 2014) når planen formelt er på plass slik at skolens ledelse utfører det skoleeier pålegger dem, men ikke legger press på lærerne at de skal forholde seg aktivt til planen. Skolen framstår da overfor HFK som framtidsrettet med sine planer for det pedagogiske utviklingsarbeidet, mens praksis er at lærerne ikke utsettes for press til å forholde seg til planen eller til å ta den i bruk. Det blir da opp til den enkelte lærer om en vil forholde seg til planen. Lærerne kan fritt fortsette sin praksis hvis det er dette de foretrekker, og en kan risikere at praksis blir slik flere av informantene beskriver det: planen plasseres i skuffen og får ingen innvirkning på det arbeidet som skjer på skolen (Tabell 5.1 & Tabell 5.3). Planen kommer ikke lenger enn til pratestadiet, og den når ikke fram til praksisplanet (Røvik, 2014).

Kvalitetsmeldingen (HFK, 2017) om den videregående opplæringen i HFK for skoleåret 2017-2016, viser til at systemet som legger opp til at skolene skal utarbeide og bruke utviklingsplaner som et styrende verktøy i sitt pedagogiske utviklingsarbeid, ikke er involverer lærerne tilstrekkelig. Dette kan tolkes som at artisteri angående skolens utviklingsarbeid, ikke er et uvanlig fenomen.

### **7.2 Funn i lys av teori om motstand**

Som nevnt tidligere, viser empirien at flere av informantene velger bort å forholde seg til skolens utviklingsplan. Noen av informantene velger planen bort såpass kraftig at de ikke kjenner innholdet i den (Tabell 5.1). Denne bortvelgelsen kan tolkes som motstand. Motstand

er i følge Offerdal (2014) ett av kjennetegnene på iverksettingsproblem i ovenfra og ned-perspektivet på iverksettingsprosesser, men denne teorien sier lite om hva motstand faktisk er. Jeg velger derfor å se funn fra empirien i lys av noen teorier om motstand, og vil bruke dette som et redskap for å gå dypere inn i å forklare hva empirien viser om dette temaet.

### 7.2.1 Funn i lys av teori om endringskynisme

Både Anna og Nina nevner at temaene utviklingsplanen tar opp, ikke er tema som er nye for dem. Nina sier det slik;

Det er ikke gitt at det var noe som kom og var helt nytt og som vi så skulle styre etter. Det kan være de kom nettopp fordi de var der fra før. Og i så fall kan en jo ikke forvente at det blir så mye endring i, i vår adferd.

Dette kan tolkes som at disse informantene ser på det å ha en utviklingsplan som det samme som å jobbe for å gjøre *endringer for endringenes skyld*. Dette er ett av elementene i Amundsen & Kongsvik (2016) sin liste over fem kjennetegn på endringskynisme.

De samme informantene uttrykker også at temaene i utviklingsplanen er velkjente og noe de allerede reflekterer rundt sammen med sine kollegaer, fordi dette er naturlig for en lærer. For Anna (1), er repetisjonen hun opplevde hvert år under utarbeidingen av utviklingsplanen, feks. at de skulle svare på de samme spørsmålene, en av grunnen til at hun valgte bort å forhold deg til planen. Dette kan tolkes som en opplevelse av *resirkulering av ideer* (Amundsen & Kongsvik, 2016), som også er ett av de fem kjennetegnene på årsaker til utvikling av endringskynisme.

Skolens utviklingsplan er et plandokument som både foreskriver mål og tiltak for å nå disse målene (Vedlegg 3 & 4). Dette fordrer evalueringer om tiltak er utført og om mål er nådd, og er noe det er naturlig at læreren deltar i siden de skal står for mye av implementeringen (Vedlegg 4). Det er ingen av informantene som uttrykker å ha vært med på noe slikt. Elevundersøkelsen nevnes av noen av informantene som bakgrunn for valg av tema og mål for utviklingsplanen, mens skolens tilstandsrapport som er skolens egen helhetlige vurdering av seg selv, ikke nevnes. Prosessen med å utarbeide nye planer beskrives i tillegg av de fleste informantene som noe som skjer på planleggingsdagene, uten å bli tatt videre derfra (Tabell

5.1 og 5.3). Bortsett fra Mia, er det ingen av de andre informantene som sier utviklingsplanen er tema på avdelingsmøter. For inneværende år har det blitt arrangert en samling der lærerne har presentert opplegg for hverandre. Dette er en samling flere informanter relaterer til utviklingsplanen. Mellom 2009 og 2016 har det ifølge informantene ikke vært lagt opp til slike utvekslinger. Informantene uttrykker dermed i liten grad en opplevelse av at vurderinger om oppnåelse av mål framsatt i skolens utviklingsplan, er tema i samlinger der de er deltagere. De uttrykker heller ikke at dette blir formidlet til dem. Dette kan tolkes som *manglende synliggjøring av resultater*, som i følge Amundsen & Kongsvik (2016) er et tredje kjennetegn på hva som kan føre til endringskynisme i en organisasjon.

Anna (1) sin opplevelse av at arbeidet med utviklingsplanen før 2016 bestod av å svare på de samme spørsmålene hvert år, kan tolkes som en opplevelse av *pseudomedvirkning* (Amundsen & Kongsvik, 2016). Selv om en er med på å utarbeide et plandokument som skal legge føringer for utviklingsarbeidet på skolen, innebærer dette bare innvirkning på mindre deler av planen fordi rammene som er satt er så smale at de oppleves som irrelevant. Dermed blir det som i utgangspunktet et positivt tiltak for involvering, et hinder for aktiv deltaking. Det samme gjelder uttalelsene fra Anna (1) og andre, om at utviklingsplanen er et dokument som havner i en skuff (Tabell 5.1). I dette ligger det samtidig en opplevelse av at dette er et dokument heller ikke skolens ledelse forholder seg aktivt til. En plan som ikke frontes aktivt og stort sett er usynlig i skolehverdagen, gir lite rom for reell medvirkning fordi den ikke blir brukt eller blir lite brukt. Dermed påvirker planen i liten grad dagliglivet på skolen, og det å delta i utarbeidingen av planen gir liten medvirkning.

Når det gjelder Amundsen og Kongsviks (2016) femte punkt, *praksisfjerne løsninger*, er det ingen av informantene som konkret nevner at de oppfatter at utviklingsplanen inneholder dette. Tvert i mot blir påpeker de fleste informantene, at planen inneholder tema og mål som oppfattes som logisk for en lærer å forholde seg til seg (Tabell 5.1). Dette kan en tolke som at de temaene utviklingsplanen tar for seg, ikke oppfattes som praksisfjerne. Informantenes positive holdning til dette, har imidlertid ikke ført til at de samme informantene har tatt planen i bruk, og de kjenner planen kun delvis eller ikke i det hele tatt (Tabell 5.1). Disse funnene er med andre ord litt vanskelig å tolke, fordi de viser en mismatch her mellom uttrykt mening og handling. Ser vi imidlertid dette i lys av BOHICA-strategien: Bend it Over Here It Comes Again, (Amundsen & Kongsvik), kan slike holdninger forklares med tidligere erfaringer knyttet til arbeid med utviklingsplanen. Basert på tidligere erfaringer kan de ha utviklet script

som innbefatter at dette arbeidet ikke vil føre til konkrete endringer, og hvis de forholder seg rolig, så kan de fortsette som før når dette prosjektet dør ut av seg selv. Ved en slik strategi, kan det være naturlig å velge å engasjere seg minst mulig på individnivå. Dette kan også være en mulig forklaring på den glemselen noen av informantene har vist i forhold til arbeidet med og innholdet i skolens utviklingsplan. Har en utviklet et script (Schank & Abelson, 1977) som sier at utviklingsplanen kun er tema på planleggingsdagene, kan det være naturlig mentalt å legge den såpass langt bort at den går fullstendig i glemmeboken. Når Lisa sier at

(...) dette tar vi veldig sånn de første planleggingsdagene før skoleåret starter, sånn at vi skal ha de, være bevisst på det når vi starter opp. Så går det vel egentlig mer på fag sånn som vi pleier å gjøre det, men selvfølgelig, disse ordene henger jo i hodet på oss sant (...)

kan dette bygge opp om en slik forklaring. Riktignok sier Lisa her at disse ordene fra det skolen kaller den pedagogiske plakaten (Vedlegg 3 og 5), henger i hodet på henne resten av året. Empirien viser imidlertid at Lisas kjennskap til utviklingsplanen er dårlig, og hun forholder seg heller ikke til planen.

### **7.2.2 Endringskynisme og implementeringsprosessen**

Som er oppsummering kan en si at implementeringsprosessen ser ut til å ha innvirkning på om lærerne utvikler endringskynisme eller ikke. Alle de fem kjennetegnene som kan føre til endringskynisme, er samtidig kjennetegn på iverksettingsproblem i følge iverksettingsteori. Når tiltak oppleves som noe en må gjøre fordi det er vedtatt, og ikke fordi det oppleves som nødvendig, er dette en annen måte å si at endringer ikke innføres fordi de ikke oppleves å løse reelle utfordringer. Dette er et viktig element å etterkomme hvis en i følge det pessimistiske scenario skal forvente implementering (Røvik, 2014). En opplevelse av at vedtatte tiltak er resirkulering av ideer eller praksisfjerne løsninger, kan plasseres i samme kategori. Når informantene har en opplevelse av at det å delta i prosessen med å utarbeide skolens utviklingsplan bare er en form for pseudomedvirkning, fordi planen ikke gir reelle føringer for det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen, kan dette også i et nedenfra og opp-perspektiv og det pessimistiske scenario være tegn på at planen ikke oppleves som å løse reelle utfordringer. Den manglende synliggjøringen av resultater fra skolens utviklingsarbeid som en del av informantene uttrykker, er en utfordring i et ovenfra- og ned-perspektiv, fordi det gir

en antydning om både manglende effektivitet, manglende kontroll, mangel på et aktivt tilsyn og mangel på evalueringer (Offerdal, 2014; Røvik, 2014).

### **7.3 Funn i lys av to perspektiv på læring**

Problemstilling og forskningsspørsmål forholder seg i utgangspunktet ikke spesifikt til læringsbegrepet. For HFK er utvikling av skolene som lærende organisasjoner en viktig begrunnelse bak kravet om at skolene skal utarbeide og bruke utviklingsplaner (HFK, 2009; HFK, 2010; HFK, 2011). Med dette som bakteppe, er læringsbegrepet aktuelt.

#### **7.3.1 Resultatet av læringsprosesser**

Empirien viser at to av informantene, Eva og Lena, tydelig uttrykker at de ved å jobbe med et av temaene fra skolens utviklingsplan har opplevd læring. Dette er læring de mener både har endret deres praksis og metodikk, samt ført til at elevene mer presist gir uttrykk for kunnskapen de har tilegnet seg (Tabell 5.5). Begge to beskriver dette som en prosess med hard jobbing som har resultert i at de har vokst mye som lærere, og at den nye kunnskapen er blitt en del av dem. Her er det lærerne selv som gir uttrykk for at de har vært gjennom en prosess som har resultert i ny kunnskap som de selv opplever har ført til endret praksis. Dette passer inn under det Lillejord og Dysthe (2008) beskriver som en *produktiv læringsprosess*.

Når der gjelder informantene som har valgt bort å forholde seg til planen, kan en se dette som uttrykk for at disse har vært gjennom *kontraproduktive læringsprosesser* (Lillejord & Dysthe, 2008). Dette kan tolkes slik fordi prosessen ikke oppleves av informantene som å gi ny innsikt eller ny forståelse. Når eksempelvis Anna (1) gir uttrykk for frustrasjoner knyttet til prosessen rundt utvikling av planen og beskriver den som statisk og lite engasjerende, og hun velger bort å forholde seg til planen, har hun ikke utviklet ny innsikt som resultat av å jobbe med utviklingsplanen. Mulighetene er derimot store for at hun har opplevd arbeidet med utviklingsplanen som kontraproduktivt med negative konsekvenser både for seg selv og skolen. Eksempel på slike negative konsekvenser er at hun vurderer utviklingsplanen som et dødt dokument, som legges bort etter at plikten med å være med på å utvikle det, er utført. Dette kan resultere i samme holdning mot andre utviklingsprosjekt rektor og resten av



ledergruppen tar initiativ til. Hvis dette er en holdning som preger store deler av skolens lærere, eller store deler av en avdeling, kan det bli vanskelig å lære også som organisasjon.

Nina og Lisas deltaking i faggrupper rundt samarbeid om vurdering, kan i utgangspunktet resultere i både produktive, reproduktive og uproduktive læringsprosesser. For at prosessen skal bli produktiv, kreves det at deltakerne selv opplever at de lærer noe nytt og ikke bare har fokus på å gjenta det en allerede mestrer (Lillejord & Dysthe, 2008). I følge Maugesten & Mellegård (2015) er det i lærerprofesjonen liten tradisjon for å utnytte potensialet som ligger i berøringspunktet mellom teori, forskningsbasert kunnskap og erfaringsbasert kunnskap. Når Lisa beskriver resultatet av arbeidet i denne gruppen, beskriver hun det som et arbeid som har blitt utført på samme vis over langt tid. En slik beskrivelse passer best inn under kategorien uproduktiv læring (Lillejord & Dysthe, 2008), fordi informanten ikke beskriver dette arbeidet som en læreprosess som resulterer i ny innsikt, men som en felles praksis som allerede er der.

Som en oppsummering på funn sett i lys av Lillejord og Dysthe (2008) sitt perspektiv på læring, kommer det fram at det er Lena og Eva, informantene som over flere år har forholdt seg aktivt til utviklingsplanen, som beskriver en læreprosess som har gitt ny læring og innsikt. Lisa, Nina, Anna (1) og Mia som ikke har forholdt seg aktivt til utviklingsplanen og ikke har deltatt i arbeidsgrupper sammen med kollegaer, har beskrivelser av læringsprosesser som passer bedre under kategoriene uproduktive og kontraproduktive læringsprosesser. Dette viser at hvordan en velger å forholde seg til skolens utviklingsplan, kan ha stor innvirkning på en lærers læring. Perspektivet viser også at negative opplevelser og frustrasjoner knyttet til prosesser som har læring og utvikling som mål, kan gi utfordringer når en legger opp til at skolen sammen skal lære og utvikle seg som en lærende organisasjon. Årsak til forskjellene i informantenes læring som dette perspektivet tydeliggjør, kan ligge i iverksettingsprosessen (Kapittel 7.1) og dens stengsler eller åpninger for å legge til rette for at lærere går inn i slike prosesser med ulik bakgrunn og erfaringer. Endringskynisme og bruk av BOHICA-strategien, som også kan være resultat av implementeringsprosessen, kan også forklare hvorfor lærere som jobber på sammen skole har så ulike innganger til hvordan en jobber med egne læringsprosesser.

### 7.3.2 Læring som individuell og kollektiv forståelse

I følge empirien har verken Lisa, Nina, Anna (1) eller Mia deltatt i arbeidsgrupper som har hatt jevnlig møter og jobbet systematisk med tema fra utviklingsplanen. De har tvert imot valgt å ikke forholde seg aktivt til planen etter at den var ferdig utarbeidet (Tabell 5.1 og 5.5). I lys av Wells læringssyklus har de dermed ikke fått del i læringsformen *informasjon* ved at de ikke har hatt systematisk tilgang til meninger og tolking av erfaringer fra sine kollegaer. De har også gått glipp av å få delta i læringsformen *kunnskapsbygging*, der en skaper kunnskap i samhandling med andre på basis av delt informasjon. Som følge av dette har de heller ikke fått utviklet sin personlige *innsikt* siden de ikke har deltatt i de to foregående læringsformene. De har heller ikke fått utvidet sin *erfaring*, fordi dette bygger på de foregående læringsformene (Wells, 1999). En annen følge av at de ikke har deltatt i slike arbeidsgrupper med sine kollegaer, er at de heller ikke har fått delt sine erfaringer eller gitt videre sine tolking og meninger til sine kollegaer i et slikt læringsfellesskap. Dermed har de ikke brukt sin mulighet til aktivt å kunne påvirke den læringen som har skjedd blant kollegaene som har deltatt i slike læringsfellesskap.

Eva og Lena, har over flere år deltatt i en arbeidsgruppe som har jobbet med temaet vurdering for læring. Basert på disse informantenes utsagn, kan det se ut som om de har vært innom alle de fire læringsformene i Wells læringssyklus (Wells, 1999). I denne arbeidsgruppen har de over flere år både fått og delt informasjon i form av meninger og fortolkninger av erfaringer. På basis av dette, kan en anta at de har vært gjennom kollektive prosesser der de gjennom kunnskapsbygging har jobbet med å utvikle sin forståing. Denne prosessen har de ikke opplevd som enkel og uproblematisk, men når Eva sier at « (...) jeg føler at jeg har vokst veldig mye på det, (...) hele metodikken og praksisen min er annerledes, på grunn av det», er det tydelig at prosessen har resultert i ny innsikt. I og med denne arbeidsgruppen har arbeidet med dette temaet over flere år, kan en regne med at de har gått gjennom denne syklusen noen ganger. På den måten har de erfart at en slik arbeidsmåte gir resultat i form av utvikling og ny innsikt.

Dette samsvarer med funn fra en undersøkelse utført av Maugesten & Mellegård (2015) som viser at kunnskap må bearbeides sammen med kollegaer hvis det skal føre til endring av praksis. Basert på Eva og Lenas uttalelser kan en gå ut fra at kvaliteten på diskusjoner og refleksjoner i deres arbeidsgruppe har vært av god kvalitet. I følge Maugesten & Mellegård

(2015), er kvaliteten på samtalen i slike grupper avgjørende for resultatet. Selv om en legger til rette for samarbeid, er ikke dette noen garanti for at prosessen resulterer i læring, eller det Lillejord og Dysthe (2008) kaller konstruktiv læring.

Noe som ikke er spesifikt nevnt i Wells teori om læringscykluser, men som kan ha stor betydning for både læringsprosessene og innsikten som blir et resultat av prosessen, er det å forholde seg til teori og forskningsbasert kunnskap. Maugesten & Mellegård (2015) har i en undersøkelse gjort funn som viser at lærerne ikke utnytter potensialet som ligger i at skolen er et arbeidsfellesskap, der praksis og teori møtes. Et slikt arbeidsfellesskap gir et berøringspunkt mellom teori, forskningsbasert kunnskap og erfaringsbasert kunnskap, som kan gjøre både teori og praksis mer forståelig. Blir dette en del av prosessen i lærernes læringscyklus, får en inn «andre stemmer» og mer informasjon enn en kun baserer seg på egne erfaringer. Ved å ta inn både teori og forskningsbasert kunnskap, legges det til rette for å forstyrre lærernes etablerte oppfatninger, og en kan åpne opp for mer eller annerledes refleksjon enn når en kun baserer seg på egne erfaringer.

Det er ingen av informantene som uttrykker at de har forholdt seg til aktuell teori eller satt seg inn i forskningsbasert kunnskap ved å lese dette selv. Det er imidlertid flere av dem som sier de har deltatt på fellessamlinger på skolen, der de har hatt besøk av ressurspersoner utenfra som har hatt foredrag om tema knyttet til utviklingsplanen. Informantene er imidlertid ikke enige om verken tema, tidspunkt eller person. Dette kan tolkes som at disse forelesningene har gått inn i historien som en happening, uten at det har fått innvirkning på deres praksis. Dette ligner Maugesten og Mellegård (2015) sine funn, som viser at kunnskap må bearbeides sammen med kollegaer hvis det skal føre til endring av praksis.

Anna (2) skiller seg ut fra de andre informantene ved at hun valgte ikke å forholde seg til de eldste utviklingsplanene, men uttrykker et mer positivt og aktivt forhold til den nåværende planen. Hun har ikke deltatt i arbeidsgrupper med basis i utviklingsplanen før inneværende år. I år er hun i gang med slikt samarbeid. Dette begrunner hun i at hun opplevde det som mer meningsfullt å jobbe med et prosjekt hvor hun har fått bestemme tema selv. Det ligger dermed til rette for at også Anna får erfare de fire læringsformene i Wells læringscyklus sammen med sine kollegaer.

Anna og Lisa uttrykker at det ligger mye verdifull læring i ad-hoc-samtalen som foregår lærerne imellom på arbeidsrom og i andre fora hvor de møtes. Sett i lys av Wells læringssyklus (Wells, 1999), vil dette stadig være ad-hoc. En vil i slike fora gå glipp av den systematiske og sykliske læringen som en får ved å delta i faste arbeidsgrupper, der en kan utveksle erfaringer og meninger over tid, og dermed utvikle forståing sammen i flere omganger. Av samme grunn vil en slik ad-hoc-praksis heller ikke bygge skolen som en lærende organisasjon.

Både Mia, Nina og Anna uttaler at de jobber med noe av problematikken som er tatt inn i skolens utviklingsplan, selv om de har valgt å ikke forholde seg til planen. Siden de også forteller at de ikke arbeider systematisk sammen med kollegaer, er det naturlig å trekke den slutning at de jobber med disse temaene aleine. Sett i lys av Wells læringssyklus (Wells, 1999), vil de da gå glipp av læringsformene der en sammen med andre utvikler ny innsikt og erfaring. Dette trenger ikke bety at de dermed ikke vil lære noe nytt, men de baserer denne læringen kun på seg selv. Baserer de et slikt arbeid på et kognitivt læringssyn, kan loggskrivning, refleksjonsnotat og metakognisjon være aktuelle metoder til hjelp. Det vil likevel kreve mye av dem for å holde motivasjonen oppe over tid. Ikke minst kan det by på utfordringer at en ikke har noen fast læringspartner å diskutere med. Slik læring vil heller ikke komme kollegaer til gode uten at en legger spesielt opp til det. Dermed uteblir også effekter som kan hjelpe hele organisasjonen til å lære.

Denne måten å lære på som Mia, Anna, Nina og Lisa referere til, finner vi igjen i Maugestad og Mellegård (2015) sin undersøkelse om lærernes læringskultur. Her kommer det frem at lærere nettopp ser på erfaringsutvekslinger med sine kollegaer som sin viktigste kunnskapskilde.

## 8.0 Oppsummering og konklusjon

I dette kapittelet gjør jeg kort rede for funn innenfor hvert av de tre forskningsspørsmålene før jeg avrunder med en hovedkonklusjon. Avslutningsvis foreslår jeg tema for videre forskning.

### 8.1. Forskningsspørsmål 1

*Hvordan har lærerne opplevd prosessen med å utarbeide skolens utviklingsplan, og hvilket forhold har de til planen?*

Fram til høsten 2017, er det ingen av informantene som beskriver prosessen med å utarbeide skolens utviklingsplan som en positiv opplevelse. Prosessen beskrives som statisk, fordi oppgavene lærerne skulle utføre har vært like mange år på rad. Prosessen for inneværende år opplevdes som positiv av en av informantene, fordi den ble knyttet til hennes personlige behov og ønsker, og ikke dreide seg om å fylle ut et skjema med forutbestemte tema. To av informantene husker svært lite eller ingenting fra prosessen.

Når det gjelder informantenes forhold til utviklingsplanen, har de fleste informantene valgt bort å forholde seg aktivt til den. Disse ser på utviklingsplanen som noe en jobber med på planleggingsdagen og som deretter legges «i en skuff», slik at den er ute av syne resten av skoleåret. To av disse informantene kjenner ikke planens innhold, mens de andre to delvis kjenner til innholdet. En av disse informantene, Anna, har endret innstilling til utviklingsplanen etter at metodikken på planleggingsdagene ble endret og lærerne selv fikk plukke ut aktuelle tema til sitt eget utviklingsarbeid. Det er gjennomgående at informantene opplever utviklingsplanen som krevende å forholde seg til. Dette begrunnes med at det er et uoversiktlig dokument som krever tolking. To av informantene har over flere år deltatt i en arbeidsgruppe sammen med kollegaer, der de har jobbet med ett av planens tema som har gått igjen i alle utviklingsplanene. Disse to informantene kjenner godt til planens innhold.

Drøftingen av funn knyttet til dette forskningsspørsmålet, viser iverksettingsproblemer både i lys av et ovenfra-og ned-perspektiv, det optimistiske og det pessimistiske scenario, og i lys av det artistiske scenario. Selv om styringselementene påbud, direkte påvirkning og kontroll er tatt i bruk ved oppstarts-organiseringen av prosessen, viser funn i undersøkelsesmaterialet at prosessen videre ikke oppleves som preget av dette. Når de fleste informantene har valgt å ikke forholde seg til planen, kan dette være indikasjoner på en uklar autoritetsstruktur, mangel

på stram toppstyring, mangelfulle kontrollmekanismer, samt mangel på aktivt tilsyn, etterprøvinger og evalueringer (Offerdal, 2014; Røvik, 2014). De to informantene som har et aktivt forhold til prosessen, tilkjennegir heller ikke en positiv opplevelse av prosessen.

Når det gjelder Annas endring fra negativ til positiv opplevelse av prosessen med å utarbeide skolens utviklingsplan, kan dette i lys av nedenfra og opp-perspektiv være tegn på bruk av styringselementet kompromiss (Offerdal, 2016). Kompromisset består i at læreren får velge utviklingsområde innenfor rammer satt av HFK, mens skolens mål om utvikling både av lærer og organisasjon, fremdeles kan nås.

Empirien viser også funn som tydeliggjør at mange av informantenes opplevelser, kan identifiseres som kjennetegn på endringskynisme (Amundsen & Kongsvik, 2016). Dette er knyttet til en opplevelse av at en skal gjøre endringer for endringenes skyld, at planen legger opp til resirkulering av ideer, at de ikke har opplevd synliggjøring av resultater, samt at hele prosessen kan ha opplevdes som en pseudomedvirkning. Slik Lisa, Nina, Mia og Anna (1) beskriver prosessen med å lage utviklingsplanen, kan dette karakteriseres som læringsprosesser som kan beskrives som uproduktive og kontraproduktive læringsprosesser, som mer har resultert i frustrasjoner enn ny innsikt eller forståelse (Lillejord & Dysthe, 2008).

## **8.2 Forskningsspørsmål 2**

*Hvilke føringer og rammer opplever lærerne at skolens utviklingsplan legger for egen praksis?*

Informantene som kjenner godt til innholdet i planen, er identisk med de to som forholder seg aktivt til planen. Disse har over flere år jobbet med ett av temaene som har vært med i utviklingsplanen hele perioden, og mener dette har hatt positiv innvirkning for dem som utøvende lærere.

Informantene som delvis kjenner planens innhold eller ikke kjenner innholdet, mener alle at de jobber med temaene planen tar opp, men at de gjør dette på tross av planen og ikke på grunn av planen. Dette begrunner de med at utviklingsplanens tema er problemstillinger en er nødt til å forholde seg til i jobben som lærer. Disse informantene tilkjennegir derfor ikke en opplevelse av at skolens utviklingsplan har lagt føringer for deres arbeid. En av disse

informantene har fra i høst forholdt seg til utviklingsplanen ved å ha deltatt i et samarbeid med en kollegagruppe om et tema knyttet til utviklingsplanen (Vedlegg 3) og Styringsdokumentet (HFK, 2015). De resterende tre informanter nevner ikke å ha vært med på slik arbeid.

Når halvparten av informantene ikke lar skolens utviklingsplan legge rammer for egen praksis, viser dette at det har vært mulig å velge denne løsningen. I et ovenfra og ned-perspektiv kan dette forklares ved at skolens ledelse i operasjonaliseringsfasen ikke i tilstrekkelig grad har brukt styringselementene kontroll, direkte påvirkning, aktivt til syn, eller evalueringer. Dette kan også forklares som frastøting, fordi informantene opplever det eksisterende systemet som å fungere godt nok (Offerdal, 2014; Røvik, 2014). Samtidig kan en slik mangel på vilje til å ikke la skolens utviklingsplan legge føringer for egen praksis, ha sin årsak i endringskynisme hos disse informantene (Amundsen & Kongsvik, 2016). De mulige årsakene til dette er nevnt i kapittel 7.2.1

Når de resterende informantene, Lena og Eva, velger å la skolens utviklingsplan legge rammer for egen praksis, kan dette i et nedenfra og opp-perspektiv forklares med at informantene opplever nytteverdi, og at det kan oppleves som å løse et reelt problem (Offerdal, 2014).

### **8.3 Forskningsspørsmål 3**

*Hvordan opplever lærerne utviklingsplanens innvirkning på egen praksis?*

Lena og Eva som har best innsikt i skolens utviklingsplan og som har jobbet aktivt med tema fra planen over flere år, uttrykker at dette arbeidet har ført til at de har utviklet seg som lærere, og at de har endret praksis overfor elevene. Denne praksisendringen mener de har resultert i at elevene er tryggere på hvilken kunnskap som etterspørres, og dermed er blitt dyktigere til å være mer målrettet og presis når de skal gjøre rede for sin kunnskap. Anna er i startgroppen med sitt utviklingsarbeid, slik at det var for tidlig å uttale seg om eventuell innvirkning på praksis på intervjudtidspunktet. De resterende informantene har ikke forholdt seg til utviklingsplanen og kan heller ikke vise til påvirkning på egen praksis.

Lena og Eva sin beskrivelse av hvordan deres arbeid med utgangspunkt i utviklingsplanen har påvirket egen praksis, kan karakteriseres som en produktiv læreprosess, der de har ervervet ny kunnskap som har ført til endring av praksis. Nina, Lisa og Mia, som ikke har deltatt i systematisk samarbeid om et tema over tid, har i lys av Wells læringssyklus (Wells, 1999), gått glipp av både læringsformene informasjon og kunnskapsbygging. Som resultat av dette har de også gått glipp av utvidelse av både erfaring og innsikt, som kan være resultat av å delta i slike læringsfellesskap. Lena og Eva derimot, har antagelig vært gjennom læringssyklusen, og har ifølge dem selv utvidet både erfaring og innsikt.

#### **8.4 Hovedkonklusjon**

*Hvordan opplever lærere i en videregående skole prosessen med å utarbeide skolens utviklingsplan, og hvordan opplever de at denne planen påvirker egen praksis?*

Empirien viser at skolens ledelse har lagt til rette for at lærerne skal delta i prosessen med å lage skolens utviklingsplan. Det er også lagt opp til at lærerne skal knytte utviklingsarbeidet til egen praksis, ved å teste og gjøre erfaringer i løpet av skoleåret. Læreren skal også levere inn en rapport om sitt utviklingsarbeid. Ledelsen har her lagt opp til et utviklingsarbeid der den enkelte lærer jobber med egenutvikling, og hele organisasjonen utvikler seg sammen som en lærende organisasjon. Empirien viser imidlertid at det på samme skole er mulig både å forholde seg aktivt til skolens utviklingsplan, og å velge å se bort fra planen. Dette kan forklares med at både skolen og de ulike avdelingene bruker styringsmekanismene *tydelig autoritetsstruktur, klar toppstyring, kontrollmekanismer, etterprøvinger og evalueringer*, i ulik grad.

Når prosessen med å være med på å utarbeide skolens utviklingsplan oppleves som positiv, knytter informantene dette til en opplevelse av personlig nytteverdi, fordi en i stor grad får velge tema og vinkling på sitt eget utviklingsarbeid. Dette kan beskrives som et kompromiss, fordi det resulterer i et pedagogisk utviklingsarbeid der skolens kompromiss er at lærerne selv har stor påvirkning på valg av tema, mens lærerens kompromiss er at valg av tema må holde seg innenfor skolens og skoleeiers rammer.



Når prosessen med å utarbeide utviklingsplanen oppleves som negativ, kan dette knyttes til en opplevelse av pseudomedvirking, av å måtte utføre et statisk og gjentakende arbeid som ikke oppleves å ha konkret nytteverdi for læreren men mer som å jobbe for endringer for endringenes skyld. Den negative opplevelsen kan også knyttes til at tema og tiltak ikke oppleves å ha konkret nytteverdi.

Når skolens utviklingsplan påvirker praksis, kan dette forklares med at lærerne har valgt å forholde seg til mål og tema i utviklingsplanen. Informantene som forholder seg aktivt til planen, er de som best kjenner innholdet i den. Disse har vært gjennom en produktiv læreprosess, der ny kunnskap har ført til endring av praksis. Dette har informantene oppnådd ved å forholde seg aktivt til planen, gjennom at de sammen med kolleger har jobbet systematisk med et av tiltakene over lang tid. Informantenes opplevelse av å ha utviklet seg som lærere gjennom denne prosessen, kan også forklares ved at de sammen med kolleger har vært gjennom faser av både individuell og kollektiv læring.

Når skolens utviklingsplan ikke påvirker praksis, kan dette forklares med at informantene har valgt bort å forholde seg til planen. Informantenes beskrivelse av hvorfor de velger bort å forholde seg til planen, kan knyttes både til utviklingsplanens design og innhold, til ledelsens manglende oppfølging av implementeringsarbeidet, manglende synliggjøring av resultater, samt til lærernes egne strategier for hvordan de møter dette arbeidet. For informantene som velger bort å forholde seg til utviklingsplanen, er alle disse kriteriene tilstede. Det kan derfor se ut som om bortvelgelsen av planen kan forklares i en kombinasjon av disse kriteriene. Disse informantene opplever utviklingsplanens design og innhold som utydelig og uoversiktlig. Samtidig opplever ingen av informantene krav fra skolens ledelse om å implementere planens tiltak gjennom sin praksis. De forteller ikke om evalueringer eller kontroller av at de forholder seg til planen. Dette kan forklares med at skolens ledelse ikke har fulgt opp implementeringsprosessen overfor lærergruppen.

Når informantene som opplever prosessen med utarbeiding av skolens utviklingsplan som et pliktløp, seinere velger bort å forholde seg til planen, kan dette forklares som utvikling av endringskynisme. På bakgrunn av tidligere erfaringer knyttet til samme type prosjekt, velger de derfor BOHICA-strategien (Bend it over here it comes again). Informantenes bortvalg av å forholde seg til skolens utviklingsplan, kan også forklares med at de har vært gjennom en

kontraproduktiv læringsprosess som resulterer i frustrasjoner knyttet til hele prosessen, og ikke ny innsikt og kunnskap. Slike erfaringer kan føre til endringskynisme.

Informantene som ikke har forholdt seg aktivt til planen, deltar ikke i samarbeidsgrupper med kolleger der erfaringsdeling og refleksjon rundt disse temaene er i fokus. De sier de likevel jobber med samme tema fordi dette er naturlig i jobben som lærer, men gjør dette aleine. Disse informantene kan utvikle sin lærerkompetanse, men dette kan ikke forklares med at de sammen med kolleger har vært gjennom faser av både individuell og kollektiv læring. Slik «sololæring» utvikler ikke skolen som lærende organisasjon, og oppfyller dermed ikke skoleeiers mål om at utviklingsplanen skal være et verktøy skolen skal bruke for å utvikle den enkelte skole som lærende organisasjon.

### **8.5 Metodekritikk**

Når jeg har valgt å se mitt undersøkelsesmateriale opp mot de valgte teorier, gir dette en bakgrunn å se materialet mot som gjøre at noen tendenser trer tydelig fram, mens andre ikke synes eller blir utydelige. Hadde jeg valgt andre teorier som bakgrunnsteppe, er det grunn til å tro at det er andre tendenser som ville trådt fram. Størrelsen på undersøkelsesmateriale, seks informanter, gir heller ikke et grunnlag som gir bakgrunn for generalisering. Dette betyr at det jeg har vist her, ikke kan presenteres som den ene sanne virkeligheten, men som en del av virkeligheten fremsatt av noen informanter og studert i lys av et valgt perspektiv.

Temaet for denne masteroppgaven tar utgangspunkt i det å bruke utviklingsplaner som redskap for skolens pedagogiske utviklingsarbeid. Jeg har valgt å fokusere på lærernes synsvinkel, siden det er denne arbeidsgruppen som vanligvis må stå for mye av implementeringsarbeidet av de tiltak som skal ned på grunnplanet, altså ut i klasserommet. Hadde jeg også spurt ledelsen om deres opplevelse av samme fenomen, ville jeg fått belyst fenomenet fra en annen og like interessant synsvinkel. Hadde jeg spurt begge disse gruppene, ville dette gitt muligheten til å sammenligne to ulike perspektiv på samme problemområde. Slik kunne en kanskje fått et mer helhetlig bilde av bruk av utviklingsplaner. Når jeg har valgt bort denne muligheten, har dette bakgrunn i at jeg har ønsket å gå i dybden nettopp i lærerne opplevelse av fenomenet. Det ville også vært utfordrende innenfor en masteroppgaves rammer, hvis jeg måtte forholde meg til et breiere materiale. Mangelen på bredde i empirien kan dermed ses både som en ulempe og som en styrke. Det forholdsvis smale

undersøkelsesmaterialet vil være en styrke nettopp fordi det gir mulighet til å gå i dybden, både under analyse og drøfting.

### **8.6 Forslag til videre forskning**

Utvikling av skolen er et stort og viktig temaområde. Dette åpner for mange interessante tema for videre forskning. Denne studien har hatt som mål å undersøke lærernes perspektiv på utarbeiding av skolens utviklingsplan og bruk av den i egen praksis. Å undersøke skoleledelsens opplevelse av å lede utviklingsarbeid med basis i fylkets rammer og føringer, kan være et like interessant tema. Samtidig vil en sammenligning av disse ulike perspektivene kunne gi viktig kunnskap om utfordringer og viktige erfaringer med tanke på at utviklingsarbeid også i framtiden vil være viktig.

Basert på noen av funnene i studien, ville det være interessant å gå dypere inn i årsakene til at lærere som arbeider på samme skole kan ha så ulik opplevelse av samme fenomen.

Fra 2016 skjer det en betydelig endring i hvilke typer føringer fylkets Styringsdokument legger for skolenes pedagogiske utviklingsarbeid (HFK, 2015). Det kan være interessant å undersøke om disse endringene har påvirkning på utviklingsarbeidet som drives på skolene.

## Litteratur

- Amundsen, O. & Kongsvik, T. (2016). *Endringskynisme. Om kunsten å skape god endringspraksis* (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andreassen, S. E. (2014). Lokale læreplaner - kunnskapsmonopol eller kompetansemeny? I K. A. Røvik, T.V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s.373-402). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H., Bakka T. H., Granberg, B. & Weseth, H. (2017) En fortelling om likeverdig samarbeid for læreres kompetanseutvikling. I T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik, E. J. Irgens, A. Normann & A. Strømme, (Red.), *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling og ledelse* (s. 39-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalbakk, A. T. & Helstad, K. (2017). Leiing gjennom lærersamarbeid: stram styring eller frie tøyler? I M. B. Postholm (Red.), *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling og leiing. Funn og fortellinger* (s. 125-145). Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> (19.02.18).
- Det kongelige kirke, utdannings- og forskningsdepartement. St.meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo. Hentet 02.02.2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?q=St%20Meld%20nr%2030%20Kultur%20for%20l%C3%A6ring>
- Dysthe, O. (1999). Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring. *I Bedre skole*. 1999.
- Emstad, A. B & Postholm, M.B. (2010) "Instructional leadership" – et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 183-194). Trondheim: Tapir forlag.
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.), *Lærerens læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195-215). Bergen: Fagbokforlaget.
- FAFO-rapport 2005: 508. Nicolaisen, H., Nyen, T. & Olberg, D. (2005). *Lærerens arbeidstid. Evaluering av avtale om arbeidstid for undervisningspersonalet i skoleverket 2004-2006*. Hentet fra [http://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/508.pdf](http://www.fafo.no/media/com_netsukii/508.pdf) (30.12.2017).
- Faugstad, R. (2017). Ungdomstrinn i utvikling –samhandling mellom skoleeier og skoleleder. I T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik, E. J. Irgens, A. Normann & A. Strømme (Red.), *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling og ledelse* (s. 149-166). Oslo: Universitetsforlaget.

- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- HFK. (2009 a). *System for verksemdsbasert vurdering og oppfølging av dei vidaregåande skolane*. Hordaland fylkeskommune. Bergen 3. februar 2009.
- HFK. (2009 b). *Styringsdokument 2009-2010*. Opplæringsdirektøren 3. februar 2009.
- HFK. (2010). *Ny leiarstruktur i vidaregåande skule. Evaluering*. August 2010. AUD-rapport nr. 7-2010.
- HFK. (2010 a). *System for verksemdsbasert vurdering og oppfølging av dei vidaregåande skolane. Opplæringsdirektøren Februar 2010*. Hordaland fylkeskommune. Bergen 8. februar 2010.
- HFK. (2010 b). *Styringsdokument 2010-2011*. Opplæringsdirektøren februar 2010.
- HFK. (2011 a). *System for verksemdsbasert vurdering og oppfølging av dei vidaregåande skolane. Opplæringsdirektøren Februar 1011*. Hordaland fylkeskommune. Bergen 15. februar 2011.
- HFK. (2011). *Styringsdokument 2011-2012*. Opplæringsdirektøren 2011-2012.
- HFK. (2012). *Styringsdokument for det pedagogiske utviklingsarbeidet ved dei vidaregåande skolane. 2012-2013*. Februar 2012.
- HFK. (2013). *Styringsdokument for det pedagogiske utviklingsarbeidet ved dei vidaregåande skolane. 2013-2015*. Januar 2013.
- HFK. (2015). *Styringsdokument for det pedagogiske utviklingsarbeidet ved dei vidaregåande skolane i HFK. 2016-2018*.
- HFK. (2017). *Kvalitetsmeldingen. Vidaregåande opplæring 2016/17*. Oppdatert versjon 20.11.2017. Opplæringsavdelinga.
- Høier, M. O., Hersted, L., & Laustsen, L. (2013). *Kreativ procesledning: nye veje til bedre praksis*. Køge: Dansk Psykologisk Forlag.
- IEA (2016). *PIRLS 2016 Encyclopedia*. Boston: Boston College. Hentet fra <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/encyclopedia/countries/norway/> (11.01.18)
- Irgens, E. J. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I J. S. Jøsendal, G. Langfeldt & K. Roald (Red.), *Skoleier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater* (s.204-218). Oslo: Kommuneforlaget.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R. A. Andersen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledning* (s.125-145). Trondheim: Tapir akademiske forlag

- Irgens, E. J. (2016) *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Karlsen, G. E. (2001). *Utdanning, styring og marked, Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. E. (2014) Internasjonale aktører som premissgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I K. A. Røvik, T.V. Eilertsen & E. M, Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s.121-145). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1991). *Organisering og styring av utdanningssektoren*. (Meld. St. nr 37 1990-1991).
- Klev, R. og Levin, M. (2002). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet.(2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. nr. 31. 2007-2008). Hentet fra URL 20.3.2016: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/?q=St%20Meld%20nr%2031%202007-2008>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?q=St%20Meld%2028%202015-2016>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S. (2006). *Ledelse i en lærende skole* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Lillejord, S & Dysthe, O. (2008). Productive Learning Practice. A theoretical discussion based in two case studies. I *Journal of Education and Work*, 21(1): (s.75-89).
- Forskrift til opplæringslova. Kap. 3. Individuell vurdering i grunnskolen og vidaregående opplæring I. Undervegsvurdering. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4-2?q=vurdering%20for%20læring](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-2?q=vurdering%20for%20læring) (27.12.17).
- Maugesten, M. & Mellegård, I. (2015). *Profesjonelle læringsfellesskap for lærere i videreutdanning – utvikling i kunnskapskultur*. Acta Didactica Norge (vol. 9. Nr1.Art.13). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2369/2243>
- Munthe, E. & Postholm, M. B. (2012). Læreres profesjonelle læring i skolen. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s.137-154). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf> (27.12.17)

Nygård, S. R. & Røvik, K. A. (2014). Hit men ikke lenger. Når lean skal løftes inn i klasserommet. I K. A. Røvik, T.V. Eilertsen & E. M, Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s.121-145). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Offerdal, A. (1992/99). *Den politiske kommunen*. Oslo: Samlaget.

Offerdal, A. (2014). Iverksettingsteori – resultatene blir sjelden som planlagt, og det kan være en fordel. I L. Rose & H. Baldersheim. *Det kommunale laboratorium: teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering* (s.219-238). Oslo: Fagbokforlaget.

OECD (2015). *PISA 2015 Results. Excellence and Equity in Education. Volume 1*. Hentet fra [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-results-volume-i\\_9789264266490-en#.WlcvtiODqDo](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en#.WlcvtiODqDo) (11.01.18).

OECD (2017 a). *Education at a Glance 2017*. OECD indicators. Paris: OECD Publishing. Hentet fra [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2017\\_eag-2017-en#.WlctPSODqDo#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en#.WlctPSODqDo#page1) (11.01.18)

OECD (2017 b). *Education at a Glance 2017*. OECD indicators. Paris: OECD Publishing. Hentet fra [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-results-volume-ii\\_9789264267510-en#.WlcwUSODqDo](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-results-volume-ii_9789264267510-en#.WlcwUSODqDo) (11.01.18)

Postholm M. B. (2010). Læring i reflekterende lærerteam –prosess og forutsetninger. I R-A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s195-209). Trondheim: Tapir forlag.

Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T.V. Eilertsen & E. M, Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s.121-145). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Schank, R & Abelson, R. (1977). Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into knowledge structures. Hillsdales, N. J. Erlbaum. s.36-68.

SFS 2213 – *særavtale for undervisningspersonale*. Hentet fra <http://www.ks.no/fagomrader/Arbeidsgiver/lonn-og-tariff/avtaler-rundt-skole-og-barnehage/sfs-2213---ny-saravtale-for-undervisningspersonale---sfs-2213/> (26.12.17)

SØF-rapporten nr 10/16 (2016). *Skolekvalitet i videregående opplæring. Utarbeiding av skolebidragsindikator og mål på skolekvalitet*. Hentet fra [http://www.sof.ntnu.no/SOF\\_R\\_01\\_16.pdf](http://www.sof.ntnu.no/SOF_R_01_16.pdf)

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice – Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **Vedlegg**

Oversikt over vedlegg:

- Vedlegg 1: Informasjonsskriv
- Vedlegg 2: Intervjuguide
- Vedlegg 3: Skolens Visjon og Verdidokument
- Vedlegg 4: Skolens Tiltaksplan
- Vedlegg 5: Den pedagogiske plakaten
- Vedlegg 6: NSD- godkjenning



## Vedlegg 1

# Forespørsel om deltakelse i intervju i forbindelse med en masteroppgave

### Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i organisasjon og ledelse (utdanningsledelse) ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven i dette studiet. Tema for prosjektet er:

”Fra plan til praksis i skolen – hvordan blir utviklingsplaner oppfattet og iverksatt av lærere i videregående skole”

For å få innblikk i dette temaet ønsker jeg å intervju noen lærere som arbeider i den videregående skolen i Hordaland.

### Innholdet i intervjuet

I intervjuet ønsker jeg å høre læreres tanker om utviklingsplanens betydning for egen praksis overfor elevene.

### Anonymitet

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltperson vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningen anonymiseres umiddelbart etter gjennomført intervju, og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest innen utgangen av 2017. Det vil ikke bli oppbevart noen opplysninger etter at oppgaven er levert. Studien er meldt til NSD (Personvernombudet for forskning) som har godkjent gjennomføringen av intervjuet.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Intervjuene vil vare maks en time og vil bli utført i løpet av desember 2016 og januar 2017.

Jeg håper du ønsker å delta i dette intervjuet. Hvis du ønsker å delta kan du sende meg en kopi av dette skrevet, med underskrift om at du samtykker til deltakelse i et intervju (se rubrikk under). Lurer du på noe i forbindelse med intervjuet kan du ringe meg på mob 99532604. Du kan også kontakte min veileder ved Høgskulen i Sogn og Fjordane: Ingrid Syse på e-post: [ingrid.syse@hisf.no](mailto:ingrid.syse@hisf.no)

## Vedlegg 2

### INTERVJUGUIDE

#### **Problemformulering:**

*Hvordan opplever lærere i videregående skole at satsingsområder i skolens utviklingsplan påvirker egen praksis?*

<b>Innledning:</b>
Referanse <ul style="list-style-type: none"><li>• Dato:</li><li>• Informant nr:</li><li>• Tid brukt:</li></ul> Introduksjon <ul style="list-style-type: none"><li>• Takk for velvilje</li><li>• Informasjon om tema</li><li>• Hvordan intervjuet blir gjennomført</li><li>• Tema og problemstilling</li><li>• Hvorfor lydopptak</li><li>• Hvordan sikring av anonymitet</li></ul> Bakgrunnsvariabler <ul style="list-style-type: none"><li>• Kjønn</li><li>• Antall år som lærer</li><li>• Antall år ansatt ved skolen</li><li>• Utdanning</li><li>• undervisningsfag</li></ul>
<b>1: Tanker om skolens utviklingsplan</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Kan du fortelle meg hva du tenker når jeg sier skolens utviklingsplan?</li><li>• Kan du fortelle noe om hva planen sier noe om?<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Tidsperspektiv/milepæler</li><li>▪ tydelige/utydelige</li><li>▪ Aktualitet</li></ul></li></ul>
<b>2: Arbeidet med å utforme utviklingsplanen</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Kan du fortelle meg noe om hvordan dere utarbeidet utviklingsplanen?<ul style="list-style-type: none"><li>○ Hvem<ul style="list-style-type: none"><li>▪ deltok</li><li>▪ gjorde bestemmelsene</li><li>▪ sto for endelig utforming</li></ul></li><li>○ Hvordan ble innhold/tiltak valgt ut?<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Begynte en fra ingenting/fikk forslag?</li></ul></li></ul></li></ul>
<b>3: Arbeidet med å konkretisere planen</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Hva tenker du om de konkrete ideene/tiltakene som vi finner i utviklingsplanen – hvor kommer de fra opprinnelig?<ul style="list-style-type: none"><li>○ Hvem tok disse ideene med inn i skolen<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Naboskoler, kursing, kollegaer, ledelsen, litteratur, myndigheter...</li></ul></li></ul></li></ul>

- Kan du si noe om hvordan du opplever at disse ideene blir utdypet/forklart?
  - Ledelsen, kursing, gjør det selv, gjør det sammen med kollegaer, besøk av ”eksperter” fra andre skoler
- Hva tenker du om hvordan dere har arbeidet med å finne ut hvordan dere skulle sette planen ut i livet, få tiltakene inn i klasserommet?

#### **4: Om ledelsens rolle**

- Kan du si noe om hvordan du har opplevd ledelsens rolle i arbeidet med utviklingsplanen?
  - Aktiv, passiv, tolker, kontrollerer, satt av tid, etterspørrende, deltagende, pådrivere, støttende...
  - Tolking av begrep, finne konkrete tiltak..

#### **5: Om konkretisering av bruk av planen i eget arbeid**

- Kan du plukke ut ett eller to hovedpunkt i planen, og så si noe om hvordan du bruker dette i egen praksis?
  - Hvordan valgte du dine tiltak?
  - Konkrete tiltak du gjør/ gjør du noe nå som du ikke gjorde tidligere?
    - Hva
    - Hvordan tenker du dette er knytte til utviklingsplanen?
  - Hvordan arbeidet du med å utvikle disse tiltakene?
    - Aleine, sammen med kollegaer, sammen med elevene, egen utforskning, fulgte oppskrift,
- Hvorfor velger du å fortelle meg om akkurat dette/disse hovedpunktet(ene)?
- Hva tenker du i forhold til om utviklingsplanen har vært til hjelp/ikke vært til hjelp i ditt arbeid som lærer?
  - hva
  - hvordan
  - hvorfor/ hvorfor ikke
- Kan du si noe om hvordan du opplever tidsperspektivet i forhold til å innføre/gjennom føre tiltak fra utviklingsplanen?
- Hvis du ser på tiltak du har satt i gang med utgangspunkt i utviklingsplanen-
  - hva tenker du om framtiden for disse tiltakene – (tenker du at du vil fortsette med disse) hvorfor/hvorfor ikke
- Hvis jeg ber deg om å peke på det beste ved utviklingsplanen i forhold til din jobb som lærer, hva tenker du på da?
- Og motsatt. Hvis jeg ber deg tenke på det som er minst bra ved utviklingsplanen i forhold til din jobb som lærer, hva tenker du på da?

#### **6. Avslutning:**

- Er det noe du vil si i forhold til temaet som vi ikke har vært innom allerede?
- Takk for at du stilte opp!

### Vedlegg 3

## Utviklingsplan for NN vidaregåande skule

01.09.15

### Visjon

*” Vår visjon er elevar og tilsette ved Sotra vidaregåande skule saman skal utvikle eit inkluderande miljø prega av respekt og medansvar slik at elevar får kunnskap og dugleik til ta ansvar i yrke og samfunn og meistre utfordringane i livet. ”*

### **Pedagogisk plattform**

NN vidaregåande skule skal vere ein samfunnsaktiv skule i NN-regionen som gir ungdom ein framtidretta utdanning med praktisk og teoretisk grunnlag for vidare studium, yrkeskarriere og aktivt samfunnsliv. Vi vil utvikle medvitne og motiverte elevar som tar ansvar for eiga læring. Skulen skal ha gode arbeidstilhøve og eit godt arbeidsmiljø for elevar og tilsette.

### **Verdiplattform**

Vår visjon er at

”elevar og tilsette ved NN vidaregåande skule saman skal utvikle eit inkluderande miljø prega av respekt og medansvar slik at elevar får kunnskap og dugleik til ta ansvar i yrke og samfunn og meistre utfordringane i livet.”

Med desse grunnverdiane våre meiner vi:

Respekt: Vi har ein skule der vi har respekt for kvarandre og der vi aksepterer at vi er ulike

Inkludering: Vårt skulemiljø er prega av openheit der vi syner omsorg for kvarandre

Medansvar: Vi har alle rett og plikt til å medverka til eit godt læringsmiljø der vi lojalt følgjer opp dei avgjerdene vi saman har kome fram til.

Desse grunnverdiane syner seg og gjennom:

Likeverd: I skulesamfunnet vårt er alle like viktige aktørar for å laga eit godt opplæringsmiljø

Dialog: At vi har ein kommunikasjon som er tovegs kommunikasjon der vi har eit godt samspel mellom elevar, tilsette, heim og nærmiljø

Informasjon: At all informasjon er open og tilgjengeleg for alle

Medverknad: At vi har eit aktivt demokrati der alle har høve til å påverke avgjerder som har konsekvensar for dei sjølve

Attraktiv: At vi er ein skule som er ein interessant opplæringsstad for ungdommar, ein god arbeidsplass for oss som har sitt virke her og ein viktig samarbeidspartnar for lokalt arbeids- og organisasjonsliv

### **Forankring**

Verdiplattform og utviklingsplanen er utvikla i prosess med elevane, personalet og drøfta med organisasjonane. Målsettinga har vore å få til betre tilpassa opplæring og med utgangspunkt i kva motivasjon, fagleg og sosial kunnskap eleven har. Eleven sitt eige læringsarbeid er det sentrale, auka fullføring og læringsutbytte er hovudmålet.

Tiltaksplanen er utvikla på grunnlag av utviklingsplanen, erfaringar frå siste skuleår, tilbakemeldingar og dei definerte satsingsområda som inngår i den pedagogiske plakaten for skulen

Samarbeid mellom lærarane og utvikling av eit godt system for erfaringsdeling er berejninga i mykje av det praktiske utviklingsarbeidet i skulekvardagen. Dette arbeidet held fram dette skuleåret, innanfor følgjande rammer:

- Kvar lærar tar utgangspunkt i Styringsdokumentet s. 8 og vel seg nokre fokusområde og tiltak han/ho ønskjer å prøve ut i høve til eigen praksis.
- Utviklingsarbeidet er integrert i det daglege arbeidet gjennom at ein har fokus på undervisnings- og vurderingskultur og -praksis. Fellestid tysdagar og onsdagar blir brukt til utviklingsarbeid.
- Det blir organisert skulevandring i høve til konkrete tema som den enkelte lærar eller faggruppe/avdeling blir samde om.
- Tema mobbing, motivasjon og vurdering blir tema på planleggingsdagar og pedagogiske møtearenaer med eksterne og interne innleiarar.
- Gruppene utarbeider eit halvårleg notat der dei reflekterer over tiltak og verknader. Det kan også bli aktuelt med erfaringsdeling i plenum, t.d. på ein planleggingsdag.
- Elevundersøkingar og annan informasjon blir brukt til å vurdere kvaliteten på arbeidet vårt.
- Elevane vil bli involverte meir i utviklingsarbeidet ved at kvar klasse får sett av tid til «klassens time».

## Vedlegg 4

### Pedagogisk utviklingsplan 2016-2018 – tiltaksdel

#### Utviklingsmål: Auka læringsutbytte og fullføring

Mål	Tiltak	Kvalitative kjenneteikn på måloppnåing	Resultatmål (Kvantitative kjenneteikn på måloppnåing)	Dokumentasjon/ Evaluering	Ansvarleg
<p><b>Nei til mobbing:</b></p> <p>Vi skal ha eit godt læringsmiljø med gode relasjonar mellom elevar og tilsette i eit positivt læringsfellesskap.</p> <p>Vi skal møte kvarandre med respekt og vise omsorg for kvarandre.</p> <p>Vi skal ha eit inkluderande læringsmiljø der alle har ansvar for medverknad.</p>	<p>Lærarane skal gjennom tydeleg klasseleiing, skape gode relasjonar til einskildelevar og til klassar/grupper.</p> <p>Lærarane skal melde saker som vedkjem læringsmiljøet til kontaktlærar og skuleleiinga</p> <p>Vi brukar klassens time til systematisk arbeid med læringsmiljøet</p>	<p>God arbeidsro i timane</p> <p>Einskapleg oppfølging av uønska åtferd</p> <p>Godt klassemiljø der elevane opplever eit sosialt og fagleg fellesskap</p>	<p>Få merknader iht. orden og åtferd</p> <p>Mindre fråvere</p> <p>Betra resultat på elevundersøkinga</p> <p>Ingen mobbesaker</p>	<p>Karakter- og fráværstatistikk</p> <p>Elevundersøkinga</p> <p>Samtalar i klassens time og med elevrådet</p>	<p>Kontaktlærar</p> <p>Faglærarar</p> <p>Avdelingsleiarar</p> <p>Skuleleiinga</p>


<p><b>Motiverte elever</b></p> <p>Gjennom undervisninga skal vi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• skape gode faglege og sosiale møteplassar</li> <li>• gje elevane gode meistringsopplevingar og motivasjon til å lære</li> <li>• bidra til elevane er aktive og engasjerte i skulekvardagen</li> </ul>	<p>Arbeide for å skape felles rammer kring undervisningsøktene:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppstart</li> <li>• Plan for økta</li> <li>• Avslutning</li> </ul> <p>Utvikle felles undervisningskultur og - praksis gjennom erfaringsdeling</p> <p>Gje elevane tilpassa opplæring gjennom fagleg tilrettelegging og tett oppfølging</p> <p>Legge til rette for elevmedverknad i undervisninga</p>	<p>Lærarane samarbeider om undervisning og vurdering</p> <p>Elevane opplever at dei har reell medverknad når det gjeld læringsutbytte og trivsel</p> <p>Det er godt oppmøte på elevrådsmøte og god informasjon ut i klassane om saker som vedkjem læringsmiljøet</p>	<p>Auka fullføring</p> <p>Auka bestått</p>	<p>Karakter- og fullføringsstatistikk</p> <p>Elevundersøkinga</p> <p>Samtalar i klassens time og med elevrådet</p>	<p>Elevinspektør</p> <p>Avdelingsleiar</p> <p>Faglærer</p> <p>Kontaktlærar</p>
---	--	--	--	--	--

Mål	Tiltak	Kvalitative kjenneteikn på måloppnåing	Resultatmål (Kvantitative kjenneteikn på måloppnåing)	Dokumentasjon/Evaluering	Ansvarleg
<p>Vi skal ha ein vurderingspraksis som fremjar elevane si læring:</p> <p>Elevane skal vite kva dei skal lære og kvifor.</p> <p>Elevane skal få tydelege tilbakemeldingar som seier noko om kva eleven meistrar og kva han/ho må abeide vidare med.</p> <p>Elevane skal vurdere sitt eige læringsarbeid i alle fag</p>	<p>Utvikle felles vurderingskultur og -praksis</p> <p>Felles vurderingssituasjonar i alle fag der det er naturleg.</p>	Meir samsvar i vurdering mellom lærarane i dei einskilde faga	<p>Betre karaktergjennomsnitt</p> <p>Færre stryk og IV</p> <p>Mindre avvik mellom standpunkt - og eksamens karakter</p>	<p>Karakter- og fráværstastikk</p> <p>Karakterstatistikk</p> <p>Elevundersøkinga</p> <p>Klagestatistikk</p>	Faglærarar/ faggrupper Avdelingsleiarar
	<p>Undervisninga skal gje klare mål og tydelege vurderingskriterium for læringsarbeid og vurderingssituasjonar</p>	<p>Betre motivasjon for læringsarbeidet</p> <p>Større fagleg innsats, auka læringstrykk</p>	<p>Betre karakterar</p>	<p>Karakter- og fráværstastikk</p> <p>Elevundersøkinga</p>	Faglærarar Avdelingsleiarar
	<p>Elevane skal få tilbakemeldingar som uttrykkjer kompetansen til eleven og gjev rettleiing om utviklinga framover</p>	<p>Elevane opplever betre samheng mellom innsats og resultat</p>	<p>Betre karakterar</p> <p>Ingen klager</p> <p>klager</p>	<p>Karakterstatistikk</p> <p>Elevundersøkinga</p>	Faglærer Avdelingsleiarar



	Eleven skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid.	Elevane blir meir medvitne i læringsarbeidet sitt, og kan reflektere over eiga læring	Ingen klager	Klagestatistikk ikkje ELEVUNDERSØKINGA	Faglærar Avdelingsleiar
Vurdering for læring i organisasjonen: VBV	Systematisk bruk av ulike møtearenaer i utviklingsarbeidet:  Basisgruppe møte  Kontaktlærar møte  Fagmøte  Avdelingsmøte	Styrka delingskultur og gode oppfølgingsrutinar  Vi opplever at vi «går i takt» og mot same mål	Auka fullføring Færre stryk og IV	Karakter- og fráværstatistikk ELEVUNDERSØKINGA	Skuleleiinga Lærarane

## Vedlegg 5



Vi seier  
**NEI TIL MOBBING!**

Vi skal...

- Ha tryggleik til å seie ifrå
- Vise respekt for kvarandre
- Sjå kvarandre og vere inkluderande
- Møte kvarandre med eit smil

Vi har fokus på  
**MOTIVASJON!**

Vi skal...

- Ha aktive og engasjerte elevar
- Ha dedikerte lærarar
- Skape gode faglege og sosiale møteplassar
- Gje hjelp til å meistre

Vi skal vere gode på  
**VURDERING!**

Vi skal gje elevar...

- Klare og tydelege vurderingskriterium
- Gode munnlege tilbakemeldingar
- Høve til å medverke

## Vedlegg 6



Ingrid Syse  
Institutt for samfunnsvitenskap Høgskulen i Sogn og Fjordane  
Vie, Postboks 523  
6800 FØRDE

Vår dato: 06.01.2017

Vår ref: 51423 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51423	<i>Fra plan til praksis. Hvordan blir utviklingsplaner i videregående skoler oppfattet og iverksatt?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ingrid Syse</i>
Student	<i>Grethe Hagenes</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*