



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave i organisasjon og ledelse

MR691, Masteroppgåve Organisasjon og leiing

### Predefinert informasjon

Startdato:	27-05-2021 00:00	Termin:	2021 VÅR1
Slutt dato:	11-06-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MR691 1 MA 2021 VÅR1		

### Deltaker

<b>Navn:</b>	Elin Sæterøy Salvesen
<b>Kandidatnr.:</b>	256
<b>HVL-id:</b>	212308@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	30122
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Inneholder besvarelsen  Nei  
konfidensielt  
materiale?:

Jeg bekrefter at jeg har  Ja  
registrert  
oppgavetittelen på  
norsk og engelsk i  
StudentWeb og vet at  
denne vil stå på  
uitnemålet mitt \*:

### Gruppe

Gruppenavn: Elin Salvesen  
Gruppenummer: 37  
Andre medlemmer i gruppen: Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

**Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \***

Nei

**Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \***

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

## Å sette ord på en læreplanreform

En analyse av diskursene i et lærerteam som er i gang med å gjøre fagfornyelsen om til praksis

Curriculum reform, in the words of those who will perform it

## Elin Sæterøy Salvesen

Masterstudium i organisasjon og leiing, helse- og velferdsleiing og utdanningsleiing

Fakultet for økonomi og samfunnsvitskap. Institutt for samfunnsvitskap

Innleveringsdato: 11. juni 2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

## Forord

Innspurten av denne masteroppgaven ble ikke helt som planlagt. Av og til tar livet en sving, og noe blir viktigere enn alt annet. At jeg nå likevel leverer, er smått utrolig.

Takk til informantene som lot meg bruke av tiden dere, og stilte opp med stort engasjement, og til HVLs forelesere, veiledere og programansvarlige, for et spennende og lærerikt masterstudium.

Takk til veileder Nils Ole Nilsen for uvurderlige innspill og gode samtaler om arbeidet undervegs. Og for at du hadde tro på prosjektet mitt. Jeg har lært mye.

Takk til rektoren min, Åse Bratthammer, for at du ga meg sjansen til å få gjort dette ferdig, og ikke lot meg få lov å gi opp.

Bente, jeg er veldig glad for at vi har tatt dette studiet sammen. Takk, gode diskusjoner undervegs, og for at du har støttet meg og trodd ukuelig på meg hele veien, samtidig som du fullførte din egen master.

Til Morten og hele den kjære familien min, som nesten ikke har sett meg i det siste, men likevel har heiet på meg hele veien og kommet med kaffe når jeg trengte det mest: Jeg er uendelig glad i dere!

Og kjære Svein, dette klarer du!

## Å sette ord på en læreplanreform

En analyse av diskursene i et lærerteam som er i gang med å gjøre fagfornyelsen om til praksis

Studien handler om implementering av reformer i skolen. Utgangspunktet er utdanningsreformen Fagfornyelsen, som trådte i kraft høsten 2020. Det er brukt diskursanalytisk undersøkelsesmetode. Formålet er å finne hva diskursene i et lærerteam ved en videregående skole kan fortelle om implementeringsprosessen. Innsamlingsmetode er gruppeintervju, individuelle intervjuer og innsyn i dokumenter produsert av teamet. Rammen for analysen er satt sammen av kritisk diskursanalyse og teorier knyttet til læreplaner, translasjon, implementering og endringsledelse. Drøftingen peker mot at det å kjenne de viktigste diskursene og språket til de som skal gjøre reformen om til praksis, kan være en nøkkel til god implementering. Det samme kan det å kjenne og involvere de som er translatorer i organisasjonen. Den peker også på at det kan påvirke implementeringen positivt dersom man skaper gode vilkår for samarbeid og profesjonsfellesskap, fordi man får man gode arenaer for å ha åpne dialoger og skape felles forståelse.

## Curriculum reform, in the words of those who will perform it

This study is about the implementation of reforms in schools. It is based on the reform "Fagfornyelsen", which came into effect August 2020. The survey method is discourse analysis. The purpose is to establish what the discourses in a teaching team at a high school can teach us about the implementation process. The assembling of information is done through one group interview, five individual interviews and through access to documents produced by the team. The analysis framework is based on critical discourse analysis, and theories related to curriculum, translation, implementation, and management. The discussion points out that knowing the discourses and language of those who are to turn the reform into practice, can be the key to a successful implementation. Likewise, to know and involve the ones who are translators within the organisation. Another finding is that providing good conditions for cooperation, can make room for dialogue and interaction, which again may influence the implementation process positively.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INTRODUKSJON</b>	<b>1</b>
1.1	OPPBYGNING AV OPPGAVEN	2
1.2	KUNNSKAPSGRUNNLAG OG KONTEKST	3
1.3	REFORMER I NORSK SKOLE	4
1.3.1	<i>Kunnskapsløftet</i>	5
1.3.2	<i>Ludvigsenutvalget – Fremtidens skole</i>	8
1.3.3	<i>Fag – fordypning – forståelse, Mld.St.nr 28</i>	8
1.3.4	<i>En annen implementeringsstrategi</i>	9
1.4	LÆREPLANVERKET I FAGFORNYELSEN	11
1.4.1	<i>Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen</i>	11
1.4.2	<i>Læreplanene i fag</i>	13
1.4.3	<i>Udires kompetansepakker</i>	14
1.5	LÆRERROLLEN OG PROFESJONSUTVIKLING	14
1.5.1	<i>DEKOMP</i>	15
1.6	DISKURSORDEN 'FAGFORNYELSEN'	15
1.7	PROBLEMSTILLING	16
1.8	ETISKE AVVEIELSE – FORSKER PÅ EGET FELT	18
<b>2</b>	<b>METODE OG DESIGN</b>	<b>21</b>
2.1	VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	21
2.1.1	<i>Sosialkonstruktivisme</i>	21
2.1.2	<i>Fenomenologisk tilnærming</i>	22
2.1.3	<i>Hermeneutisk metode</i>	22
2.2	FORSKNINGSDESIGN	23
2.2.1	<i>Kvalitativ metode</i>	23
2.2.2	<i>Semi-strukturert forskningsintervju</i>	24
2.2.3	<i>Intervjuguide</i>	25
2.2.4	<i>Åpne spørsmål</i>	26
2.2.5	<i>Strategisk utvalg</i>	26
2.2.6	<i>Datainnsamling</i>	28
2.2.7	<i>Transkribering</i>	29
2.2.8	<i>Dokumentkilder</i>	30
2.2.9	<i>Gjennomføring av analysen</i>	30
2.3	DISKURSANALYSE	32
2.3.1	<i>Diskursbegrepet</i>	32
2.3.2	<i>Hvordan bruker jeg diskursbegrepet?</i>	33

2.3.3	<i>Diskursanalytisk forskning</i> .....	33
2.3.4	<i>Focault – starten på den diskursanalytiske tradisjonen</i> .....	34
2.4	KRITISK DISKURSANALYSE.....	34
2.5	ETISKE PROBLEMSTILLINGER.....	37
2.5.1	<i>Meldeplikt og informert samtykke</i> .....	37
2.5.2	<i>Personvern og konfidensialitet</i> .....	38
2.6	PÅLITELIGHET, VALIDITET OG OVERFØRBARHET.....	39
<b>3</b>	<b>TEORETISKE PERSPEKTIVER</b> .....	<b>41</b>
3.1	GOODLADS LÆREPLANTEORI.....	42
3.2	TRE IMPLEMENTERINGS-DOKTRINER.....	43
3.3	TRANSLASJONSTEORI – OVERSETTELSE AV REFORMIDEER.....	44
3.3.1	<i>Innskrivingsregler</i> .....	45
3.3.2	<i>Translatørkompetanse</i> .....	45
3.3.3	<i>Sammenhenger mellom implementeringsdoktriner og translasjonsteori?</i> .....	47
3.4	ENDRINGSLEDELSE.....	47
3.5	DEN ANALYTISKE "VERKTØYKASSEN".....	50
<b>4</b>	<b>ANALYSE OG DRØFTING</b> .....	<b>51</b>
4.1	OPPBYGNING AV ANALYSEN.....	51
4.2	KONTEKST FOR INTERVJUET.....	52
4.3	DEN DISKURSIVE PRAKSISEN.....	53
4.3.1	<i>Roller og subjektposisjoner</i> .....	53
4.3.2	<i>Framtredende diskurser innenfor 'fagfornyelsen'</i> .....	58
4.3.3	<i>Diskurser om implementering og ledelse</i> .....	71
4.4	DRØFTING.....	76
<b>5</b>	<b>OPPSUMMERING</b> .....	<b>83</b>

## Figurliste

FIGUR 1 IMPLEMENTERING AV FAGFORNYELSEN. TRE FASENE OG AT INVOLVERING ER EN GJENNOMGÅENDE FAKTOR. (KUNNSKAPSDEPARTEMENTET, 2017B, P. 7).....	11
FIGUR 2 TABELL FOR KODING OG KATEGORISERING AV DET TRANSKRIBERTE MATERIALET.....	31
FIGUR 3 MODELL FOR KRITISK DISKURSANALYSE (BASERT PÅ HITCHING ET AL., 2011, P. 119; WINTHER JØRGENSEN & PHILLIPS, 1999, P. 81) .....	36
FIGUR 4 ENKELT- OG DOBBELTKRETSLÆRING. BASERT PÅ AGYRIS OG SCHÖN (ROALD, 2012, P. 127) OG ROBINSON (2014, P. 12) .....	48
FIGUR 5 TO STRATEGIER FOR Å LEDE ENDRING HOS LÆRERE (ROBINSON, GULDAHL, GULDAHL, & MEKKI, 2018). TILSVARENDE MODELL SOM I ROBINSON (2014, P. 113) .....	49
FIGUR 6 VISUELL FRAMSTILLING AV ANALYSEMODELLEN FOR STUDIEN. GRUNNELEMENTENE I FIGUREN ER BASERT PÅ DE TRE NIVÅENE I KRITISK DISKURSANALYSE, SOM ER VIST I FIGUR 3 (WINTHER JØRGENSEN & PHILLIPS, 1999, P. 81). .....	50

## Vedlegg

1. Informasjonsskriv
2. Samtykkeskjema
3. Godkjenning fra NSD
4. Intervjuguide
5. Metodikk-dokument



# Del 1

## 1 Introduksjon

*"Reformers believe that their innovations will change schools, but it is important to recognize that schools change reforms "*

Tyack & Tobin, 1994 (Karseth & Møller, 2014)

Er det reformer som forandre skoler, eller er det skolen som forandrer reformer? Jeg har jobbet i videregående opplæring i siden 2001, de ni siste årene som avdelingsleder. På den tiden har jeg vært med på implementeringen av to store reformer av læreplanverket, og mange andre endringsprosesser. Mindre reformer, prosjekter, lovendringer, justeringer, pedagogiske ideer og nye metoder. Noen utenfra, noen innenfra, noen ovenfra, noen nedenfra. Felles for dem, er at de har intensjon om å gjøre skolen bedre. Men hva skjer med alle disse ideene? Endrer de oss, slik det var tenkt, eller ikke? Er det ikke slik at reformene ikke virker, før de blir tolket og forstått av de som skal gjøre dem om til praksis?

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie, som vil forsøke å finne ut mer om hva som skjer når ord og intensjoner i utdanningsreformer skal bli til handling, og hvordan samhandling gjennom språket kan fortelle oss noe om det. Det er ikke alltid utdanningsreformene endrer skolen slik det var tenkt i utgangspunktet, viser forskning. Samtidig har man funnet at det likevel skjer endringer i læreres og skolens arbeid på grunn av reformene (Dahl, 2016, p. 32).

Med utdanningsreformen Fagfornyelsen som utgangspunkt, har jeg gjort en studie av diskursene i et lærerteam ved en videregående skole. Fagfornyelsen trådte i kraft høsten 2020. Den har ikke fått virke lenge nok til at jeg kan vurdere kvalitet eller resultater, men tidspunktet for studien gir meg en gyllen mulighet til å få et glimt av reformen i implementeringsfasen, mens den er på veg over i praksis.

Valget at en diskursanalytisk tilnærming til feltet, henger sammen med min egen interesse for språk, retorikk og kommunikasjonsprosesser. Diskurser er, enkelt sagt, språk i bruk, eller måten vi bruker språket på når noe blir omtalt (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 9). Ikke bare verbalt, men på alle måter. Å se på diskurser og språk som avgjørende for hvordan

virkeligheten ser ut for oss, henger tett sammen med en sosialkonstruktivistisk vitenskapsteori (Egholm, 2014, pp. 147-148) der man ser virkeligheten som noe som blir sosialt konstruert, og at fenomener får mening gjennom språklig samhandling. Jeg har valgt å bruke rammeverket i Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse som utgangspunkt for analysen, slik det er gjengitt blant annet hos Winther Jørgensen & Phillips (1999). Jeg vil også drøfte det jeg finner i lys av translasjonsteori, læreplanteori og teori om ledelse og implementering.

Det er lærerne som i all hovedsak skal gjøre en læreplanreform om til praksis. Det er de som til syvende og sist må tolke og oversette det nye til en undervisningspraksis de mener gir god og relevant læring for elevene. Og det er i bunn og grunn det vesentlige formålet med skolen. Jeg har derfor valgt lærerperspektivet i denne oppgaven, og vil komme så tett som mulig på selve undervisningen, uten å være med på den.

Hovedformålet er å bruke denne vinklingen til å se etter faktorer som påvirker iverksettingen av endringer i skolen. I et skolelederperspektiv kan en bedre forståelse av det som skjer i denne fasen, være til hjelp for å lede gode endringsprosesser i skolen. For, som sagt, historien har vist at skolen er i endring, konstant.

## 1.1 Oppbygning av oppgaven

Oppgaven har fem hoveddeler. Introduksjonen tar for seg bakgrunn, historikk og kunnskapsgrunnlag, knyttet til feltet jeg skal studere. Jeg avslutter innledningen med å presentere problemstilling og forskningsspørsmål. Del 2 tar for seg metode. Jeg setter først oppgaven inn i en vitenskapsteoretisk sammenheng, før jeg drøfter og begrunner de metodiske og etiske valgene jeg har tatt undervegs, og hvordan det kan ha påvirket resultatene jeg får fram. Jeg har valgt å presentere diskursanalyse som en del av metodekapitlet. I diskursanalyse vil teori og metode ofte henge tett sammen (Hitching, Nilsen, & Veum, 2011, p. 13), og den diskursanalytiske innfallsvinkelen påvirker direkte de metodiske valgene jeg gjør. I del 3, teoridelen, tar jeg for meg ulike teoretiske perspektiver. I kombinasjon med diskursanalysen kan de bidra til tolkningen av funnene jeg gjør, og på den måten belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Del 4 er analyse og drøfting. I denne delen setter jeg opp en ramme for analysen, og tar deretter for meg empirien ut fra dette. Jeg har organisert kapitlet etter en fenomenologisk og diskursanalytisk modell, som innebærer at jeg også gjør drøftinger av funnene undervegs i analysen. I del 4 har jeg også en drøftingsdel, hvor jeg drøfter funnene

med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene. I del 5 oppsummerer jeg med utgangspunkt i problemstillingen.

## 1.2 Kunnskapsgrunnlag og kontekst

"Vi fornyer nå skolens innhold for å sikre at elevene lærer mer og lærer bedre. Fagfornyelsen er den største endringen i skolen siden Kunnskapsløftet i 2006. Målet er å ruste elevene best mulig for fremtiden"

Kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner (H), 18.3.2019 (Regjeringen.no, 2019)

Utdanningsreformen, som har fått navnet Fagfornyelsen, trådte i kraft august 2020. Den omfatter både grunnskolen og videregående opplæring, og dermed rundt 800 000 elever på i overkant av 3000 skoler (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020d). Som reform inneholder den både overordnede organisatoriske endringer, og didaktiske, altså endringer i selve læreplanverket (Røvik, Eilertsen, & Furu, 2014, p. 379).

Klafki (2004), refereres av Røvik (2014, p. 16) på skillet mellom ytre reformer og indre reformer. De ytre er systemendringer og organisatoriske endringer, mens indre reformer refererer til didaktikken, undervisningens mål, innhold og metoder. Ofte vil begrepet utdanningsreform handle om begge deler, både skolens organisering og struktur og om skolens innhold.

Fagfornyelsen er både en ytre og en indre reform, men i denne oppgaven vil betegnelsen i første rekke vise til læreplandelen av reformen, som også kalles LK20.

LK20 består av ulike ideer og endringer. I første rekke en ny overordnet del og læreplaner i fagene, men i tillegg er det gjort endringer i flere sentrale forskrifter i tilknytning til reformen. For eksempel er opplæringslovens (Opplæringsloven, 1997) vurderingsforskrift endret i kjølvannet av læreplanreformen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er også opprettet sentralgitte ressurser i regi av Utdanningsdirektoratet, som kompetansepakker, digital læreplanvisning og en digital planleggingsmodul. Disse kommer jeg mer tilbake til.

Kunnskapsgrunnlaget skal hjelpe meg å hente ut diskurser og intensjoner knyttet til Fagfornyelsen, og forstå funnene jeg gjør. Jeg må jeg kjenne godt til feltet jeg skal inn i, både historikk og nåtid. Mye av kunnskapsgrunnlaget mitt henter jeg i politiske dokumenter, som offentlige utredninger, stortingsmeldinger og strategidokumenter, evalueringsrapporter, og selvsagt læreplanverket LK20 i seg selv. I tillegg har jeg sett på forskningsrapporter og

teoretiske perspektiv knyttet til tidligere reformer. Jeg har valgt å forske på mitt eget fagfelt, skole, og må derfor være klar over at min forforståelse kan ha betydning for både prosess, innsamling, tolkning og resultater. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 1.8.

I de neste kapitlene ser jeg på læreplanreformer i Norge i et historisk perspektiv, med vekt på den forrige store reformen, Kunnskapsløftet 2006 (K06). Deretter ser jeg på forarbeidet til Fagfornyelsen, og noen av de tydeligste intensjonene i den, før jeg gir en kort introduksjon til selve innholdet i det nye læreplanverket. Betegnelsen K06 vil bli brukt om hele utdanningsreformen Kunnskapsløftet, mens LK06 vil vise til læreplandelen av reformen.

### 1.3 Reformen i norsk skole

"Reformer vil vanligvis ikke fortelle aktører på ulike nivåer hva de skal gjøre, men de skaper betingelser eller situasjoner hvor en rekke valgmuligheter er tilgjengelige for aktørene på ulike nivåer i skolen" (Karseth & Møller, 2014, p. 455). Med andre ord, er det store muligheter for at skolene kan endre reformen, slik jeg var inne på, og slik jeg skal utforske i denne oppgaven.

En reform kan beskrives som et faktisk iverksatt endringsforsøk, en handling med målsetting om å endre en eller flere organisasjoners funksjonsmåte, ifølge en definisjon av Brunson og Olsen (1990), referert av Røvik (2014, p. 15). Læreplanreformer faller inn i denne definisjonen, som et forsøk på å endre praksis i skolen.

Læreplanhistorien i Norge det siste hundreåret er innholdsrik og interessant. Det har vært åtte læreplanreformer i perioden 1939-2006 (Røvik et al., 2014, p. 16), og nå i 2020 kom den niende. Noen har vært rene innholdsreformer, andre har også ført med seg endringer i organisering og styring av skolen. Fra Normalplanen av 1939 (N39), via forsøket med 9-årig grunnskole i 1960, Mønsterplanen av 1974 (M74), Mønsterplanen av 1987 (M87) og to store reformer på midten av 90-tallet, Reform 94 (R94) i videregående opplæring, og Læreplan av 1997 i grunnskolen (L97). De to siste innebar både endringer i innholdet i læreplanene og store organisatoriske endringer, gjennom rett til treåring videregående opplæring og skolestart for 6-åringer (Røvik et al., 2014, pp. 17-19). Den neste reformen, Kunnskapsløftet, K06, skulle vise seg å representere et systemskifte (Aasen et al., 2012, p. 19), noe jeg skal komme nærmere tilbake til.

Det har med andre ord vært høy reformtakt i norsk skole det siste hundreåret. Karseth, Møller og Aasen (2013) er blant flere som slår dette fast. De begrunner det blant annet med "en bevisst og ambisiøs politisk satsning på utdanning, både for å fremme den enkeltes evner, interesser og muligheter, og for å møte samfunnets behov og krav" (Karseth et al., 2013, p. 232).

Læreplanverket er i Norge politisk vedtatt, og regnes som forskrift til opplæringsloven (1997). Det er et styringsdokument, som uttrykker offisielle forventninger til skolen og lærernes arbeid (Dahl, 2016, p. 68), og som følge av det, vil reformer i læreplanverket ha stor betydning for det elevene opplever i undervisningen. Mld.St nr.28 (Kunnskapsdepartementet, 2016a, p. 10) slår fast at læreplanverket "danner fundamentet for skolens planlegging og gjennomføring av opplæringen". Dermed er læreplanverket et pedagogisk verktøy, men også en mulighet til å trekke samfunnsutviklingen i den retningen man ønsker. Røvik (2014) viser til flere kilder som påpeker at læreplanreformene som regel får stor oppmerksomhet, fordi de har betydelige virkninger, de er lovfestet og har politisk legitimitet gjennom måten de er blitt til på (Røvik et al., 2014, p. 16). Han viser også til Sundli og Møller (2007), som kaller læreplanverket en slags kontrakt mellom samfunn og skole (Røvik et al., 2014, p. 16).

### 1.3.1 Kunnskapsløftet

Jeg vil bruke litt plass på å se på den forrige store læreplanreform i norsk skole, Kunnskapsløftet 2006 (K06). Den er interessant på mange måter, i mitt perspektiv. For det første førte den til en ideologisk, politisk og pedagogisk endring i norsk skolepolitikk (Karseth et al., 2013, p. 24), og for det andre danner både ideene i K06 og erfaringene fra implementeringen av den, et viktig bakteppe for innhold og realisering av Fagfornyelsen. Begge disse perspektivene er betydningsfulle, for å forstå hvilke diskurser man ser innen skolefeltet i dag, og hvorfor.

Den ideologiske pendelen i norsk skolepolitikk har skiftet side flere ganger i løpet av årene, og det bærer reformene preg av. Sjøberg (Røvik et al., 2014, p. 200) er inne på at man trolig finner det største gapet mellom Mønsterplanen av 74 og Kunnskapsløftet i 06. I løpet av de tre tiårene beveget man seg fra 70-tallets syn på skolen som et sted for å vokse og blomstre, ikke bli målt og rangert, til en resultatfokusert styringsideologi, rett etter årtusensskiftet (Røvik et al., 2014, p. 200).

Kvaliteten på norsk skole var, fram til 90-tallet, nokså ubeskrevet. Sjøberg (Røvik et al., 2014, p. 199) beskriver det videre som at "norsk skole levde lenge i en uskyldig tilstand". Ytringer om kvaliteten i skolen var mer basert på tro enn på data. Bevisstheten rundt dette, førte at Norge etter hvert kom med i en rekke internasjonale testprogrammer (Røvik et al., 2014, p. 200). Vi tilpasset oss på den måten de globale standardene og styringsinitiativene (Karseth & Møller, 2014, p. 454).

Når beslutningen om å delta i internasjonale tester kom, kom også det såkalte PISA-sjokket. OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development), finansierer og driver PISA-programmet, som tester barn og unge i fag og ferdigheter som lesing, skriving, matematikk, naturfag og engelsk. Basisferdigheter med høy prestisje og nytteverdi innenfor den globaliserte økonomien (Karlsen, 2006, p. 200). Resultatene fra testene på begynnelsen av 2000-tallet skapte tabloide sjokkbølger. Norske elever var "middelmådige". Norsk skole var i krise. Kunnskapsskole-diskursen tok plass i samfunnsdebatten, og det var vanskelig å argumentere mot de håndfaste resultatene fra PISA-testingen (Røvik et al., 2014, pp. 206-207). Dermed lå veien åpen for å en mer målstyrt og resultatorientert tenkning i skolen.

Veien videre mot K06, som gjerne blir kalt høyre-statsråd Kristin Clemets reform (Røvik et al., 2014, p. 19), kom gjennom St.meld. nr. 30 (2003-2004) "Kultur for læring" (Kunnskapsdepartementet, 2004b).

Tydligere mål og grunnleggende ferdigheter sto sentralt i den nye læreplanen. Samtidig ble den generelle delen av læreplanverket og formålsparagrafen beholdt (Kunnskapsdepartementet, 2004b, p. 30). I rundskriv F-13/04 "Dette er Kunnskapsløftet", ble det framhevet at skolens sentrale rolle som formidler av verdier, allmenndannelse og kultur skulle stå fast. Det samme gjaldt tilpasset undervisning, differensiering og like mulighet er til å utvikle seg (Kunnskapsdepartementet, 2004a, p. 3).

Gjennomgang av de ulike dokumentene viser at nye sentrale begreper og diskurser som kom med det nye læreplanverket i 2006, var kompetansemål, lokale læreplaner, grunnleggende ferdigheter og underevgsvurdering. Grunnleggende ferdigheter ble viktig, spesielt politisk, på grunn av PISA-resultatene (Kunnskapsdepartementet, 2004b, pp. 14-15). Overgangen til kompetansemål representerte også en stor endring, fra detaljstyring av innhold, til forventninger om oppnådd kompetanse (Dale, Engelsens, & Karseth, 2011).

Det ble også gjort nokså store strukturelle og organisatoriske endringer i K06. Blant annet ble fag- og linjestrukturen i videregående opplæring endret (Karseth et al., 2013, p. 235).

Parallelt med innføringen av K06 ble et nytt nasjonalt kvalitetsvurderingssystem utviklet (Utdanningsdirektoratet, 2009). Formålet var å bidra til kvalitetsutvikling på alle nivå i grunnsopplæringen. Nasjonale prøver og elev- og lærerundersøkelsen er to av verktøyene som kom med Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. De fortsatt er i bruk. Nettportalen Skoleporten.no skulle gi både skolene selv, og offentligheten, tilgang til statistikk og resultater innenfor dette systemet (Kunnskapsdepartementet, 2004a, p. 11).

#### *1.3.1.1 Implementering og evaluering*

Innholdet er en side av en ny læreplanreform, en annen er implementeringen. Forskerne bak evalueringsrapporten "Kunnskapsløftet som styringsform – et løft, eller et løfte?", konkluderte med at det ikke ble utarbeidet noe helhetlig strategi for reformimplementeringen av K06 (Aasen et al., 2012, p. 19).

De ser likevel at iverksettingen av reformen i stor grad fulgte en hierarkisk modell. Det vil si en top-down-modell hvor endringene starter på toppen, med politisk vedtatt læreplanverk, og deretter blir ført nedover i organisasjonen ledd for ledd, ned til lærere og elever (Aasen et al., 2012, p. 22). Røvik, Eilertsen og Lund (2014, pp. 111-113) utdyper ulike strategidoktriner for implementering, den hierarkidoktrinen, profesjonsdoktrinen og nettverksdoktrinen. Jeg kommer tilbake til disse i teoridelen.

Intensjonen i K06 var å møte utfordringene i kunnskapssamfunnet med klare nasjonale mål, tydelig ansvars plassering og økt lokal handlefrihet. Strategien var i hovedsak at skoleeiere skulle gjøres i stand til å ta reformen videre ut i organisasjonene. Samtidig fikk de, gjennom kvalitetsvurderingssystemet, krav om kontrollerbare resultater (Karseth et al., 2013, pp. 244-245).

K06 har vært grundig evaluert og forsket på i ettertid, og noe av dette er oppsummert i Mld.St. nr 28, som danner grunnlaget for Fagfornyelsen. (Kunnskapsdepartementet, 2016a, p. 10) Et av funnene, er at skoleeierne ikke var godt nok forberedt på å ta ansvaret for kompetansehevingen og det lokale læreplanarbeidet, slik intensjonen var. Staten måtte ta tydeligere grep, gjennom rundskriv og stortingsmeldinger og handlingsplaner, og skoleeierne fikk på mange måter mindre handlingsrom (Aasen et al., 2012, p. 307).

Andre funn i evalueringen, som har hatt betydning for utarbeidelsen av Fagfornyelsen, blir også nevnt i Mld.St. nr 28. Der blir det forklart at kompetansemålene i LK06 var for uklare og omfattende, det var manglende sammenhenger med generell del, og hvordan grunnleggende ferdigheter skulle brukes var uklart. Man så ikke vesentlige endringer i undervisningspraksis, men fant økt bevissthet om bruken av vurdering som redskap for læring (Kunnskapsdepartementet, 2016a, p. 11).

### 1.3.2 Ludvigsenutvalget – Fremtidens skole

I juni 2013 ble det satt ned et utvalg som fikk i oppgave å utrede grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015:8). Utvalget ble ledet av Sten Ludvigsen, og det viktigste spørsmålet de stilte var: Hva vil barn og unge ha behov for å lære i skolen de neste 20-30 årene (NOU 2015:8, p. 8)? Utvalget utarbeidet to NOU'er. "Elevens læring i fremtidens skole" kom i 2014, og tok for seg kunnskapsgrunnlag, forskning og utredninger, nasjonalt og internasjonalt innenfor feltet (NOU 2014:7). Sluttrapporten "Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser" kom i 2015, og inneholdt klare anbefalinger for utviklingen av norsk skole inn i fremtiden (NOU 2015:8).

Utvalget valgte en åpen og involverende arbeidsform, blant annet med bloggen "fremtidens skole". Et av de viktigste bidragene kan se ut til å være definisjonen av de fire kompetansene som er viktig for å forberede elevene på framtiden. Disse blir tett knyttet til skolens samfunnsoppdrag og formålsparagrafen i opplæringsloven (1997): 1) Fagspesifikk kompetanse, 2) kompetanse i å lære, 3) kompetanse i å utforske og skape og 4) kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta. De løftet også fram dybdelæring, og drøfter denne i spesielt i NOU 2014: 7 (p. 10).

### 1.3.3 Fag – fordypning – forståelse, Mld.St.nr 28

Ludvigsenutvalgets NOU-rapporter ble fulgt av Melding til Stortinget nr 28 (2015-2016) "Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet." Den ble vedtatt og godkjent 15. april 2016 (Kunnskapsdepartementet, 2016a), og er utgangspunktet for det nye læreplanverket Fagfornyelsen.

Jeg tar for meg noen av de sentrale endringene og videreføringene som er beskrevet i stortingsmeldingen, før jeg ser litt nærmere på implementeringsstrategien for denne reformen.



Mld.St.nr 28 slår fast at Fagfornyelsen skal være et verdiløft, og en fornyelse av fagene. Den skal bygge videre på hovedideene i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016a, p. 7) Fornyelsen skal skape sammenheng helt fra opplæringslovens (1997) formålsparagraf, og verdigrunnet som ligger der, til hvert enkelt fag og kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2016a, p. 6)

En måte å sikre sammenhengen mellom de ulike delene av læreplanverket, lå i forslaget om å utarbeide en ny generell del, som erstatning for "Generell del av læreplanen", fra 1993 (Kunnskapsdepartementet, 1993). I det ferdige læreplanverket ble denne kalt Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017a)

Fra K06 videreføres bruk av kompetansemål, som begrep og prinsipp, men med fornyelse av målene i alle fag. Grunnleggende ferdigheter blir også beholdt fra K06. De skal bli mer synlige i undervisningen, men også vektlegges mest i fagene der de har størst relevans (Kunnskapsdepartementet, 2016a, p. 32).

Nytt i Fagfornyelsen er begrepet kjerneelementer. Kjerneelementer er definert som "det elevene må lære for å kunne mester og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet" (Kunnskapsdepartementet, 2016a, p. 34). De skal være gjennomgående i de ulike fagene, og ha sammenheng med kompetansemålene.

Dybdeløring kommer også inn som et viktig prinsipp, og i sammenheng med dette åpnes det for mer samarbeid mellom, og på tvers av fagene. I meldingen står det "For å oppnå dybdeløring og relevant kompetanse, må elevene forstå både sammenhenger innad i fagene og mellom fag" (Kunnskapsdepartementet, 2016a, p. 36).

I meldingen blir også tre felles og gjennomgående tverrfaglige tema presentert: Demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling. Disse skal være en del av læreplanene for fag der det er relevant. (Kunnskapsdepartementet, 2016a, p. 38)

#### 1.3.4 En annen implementeringsstrategi

"Vi har lagt opp til en åpen, bred og veldig inkluderende prosess. Dette blir en av de største endringene i skolen på svært lang tid, og derfor er det helt avgjørende at vi får en god prosess hvor alle sentrale aktører kan bidra".

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen, 07.02.2017 (Regjeringen.no, 2017)

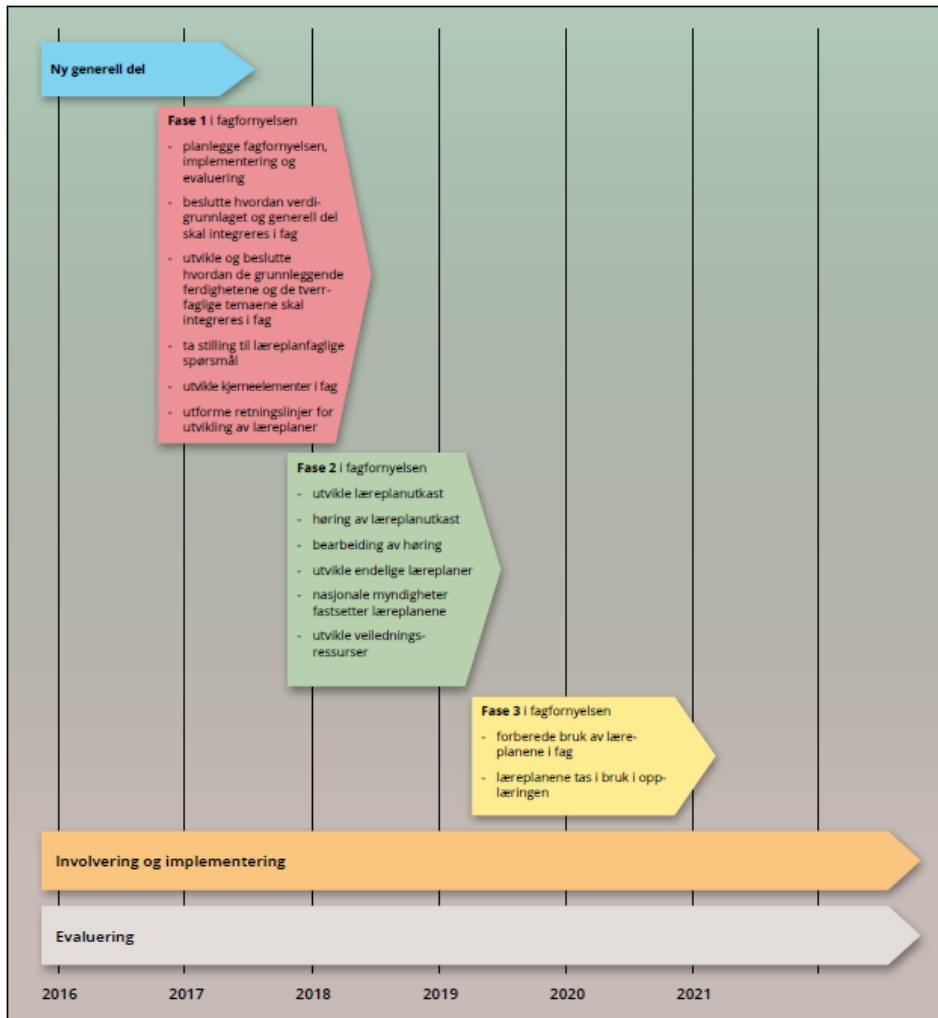
Sitatet fra daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen forteller at man i denne reformen vil at endringene faktisk skal forankres hos dem som skal gjennomføre den. Det understrekes i Mld.St.nr 28. Mangelen på bredde og inkluderende prosesser, var noe av det som var kritisert i rapportene etter Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2004b, pp. 10-11).

I Meld.St.28 står det for eksempel at "En bred involvering vil bidra til legitimitet og til å sikre lokalt eierskap til læreplanverket, endringer og målsettinger. I tillegg vil skoleeiere og skoler være godt forberedt på endringene" (Kunnskapsdepartementet, 2016a, p. 66).

Intensjonene som kommer fram i meldingen, peker i retning en profesjonsrettet implementering. Lærere, skoleledere og skoleeiere skal involveres. Meldingen inkluderer profesjonen som aktive bidragsyttere til implementeringen, ikke som lojale mottakere, slik Røvik, Eilertsen og Lund (2014, p. 112) beskriver mottakeren i en hierarkisk iverksettingskjede. Skoleledelsen får et tydelig ansvar for å bidra til at skolen utvikler seg til en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2016a, p. 68).

I forkant av Fagfornyelsen utarbeidet Kunnskapsdepartementet et eget strategidokument for iverksettingen. Strategien skulle "synliggjøre læreplanutviklingens ulike faser, avklare forventningene til prosessen og sikre god involvering i ulike faser av arbeidet" (Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 6). Det skulle være høringsprosesser og åpenhet rundt prosessene, og skolene ble oppfordret til å komme med innspill både til utviklingen av Overordnet del, utvikling av kjerneelementer, kompetansemål. Videre står det at "Fagene skal fornyes av personer med høy faglig og fagdidaktisk kompetanse og erfaring. Det skal bidra til at læreplanene legger godt til rette for en praksis som er solid forankret i pedagogisk, didaktisk, faglig og empirisk forskning" (Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 5). På Utdanningsdirektoratets nettsider kan man finne oversikt over hvilke trinn og høringsprosesser reformen var igjennom før den ble vedtatt (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Der Kunnskapsløftet hadde en strategi som rettet seg mot skoleeier først, har Fagfornyelsen med andre ord en mer profesjonsrettet strategi, knyttet til profesjonsfelleskap og lærende organisasjoner. Figur 1 illustrerer dette.



Figur 1 Implementering av fagfornyelsen. Tre fasene og at involvering er en gjennomgående faktor. (Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 7).

## 1.4 Læreplanverket i Fagfornyelsen

Høsten 2020 trådte Fagfornyelsen i kraft. Den består av en ny overordnet del, og nye læreplaner i alle fag, i grunnskole og videregående opplæring. Iverksettingen skjer trinnvis over tre år, med 1.-9 trinn og vg1 august 2020, for 10.trinn og vg2 august 2021 og vg3 august 2022 (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

### 1.4.1 Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen

Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) ble vedtatt september 2017. Jeg tar kort for meg innholdet.

Først i Overordnet del ligger opplæringslovens formålsparagraf. Deretter kommer tre hovedkapitler:

1. Verdigrunnlaget. Denne delen bygger på verdiene i formålsparagrafen, og presiserer dette innenfor seks ulike områder: Menneskeverd, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for natur og miljø og demokrati og medvirkning.
2. Prinsipper for læring, utvikling og danning. I del 2 er det lagt vekt på prinsipper som skal styrke sammenhengen mellom danningsoppdraget og utdanningsoppdraget. Delen består av sosial læring og utvikling, kompetanse i fagene, grunnleggende ferdigheter, å lære å lære, og tverrfaglige tema (Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling).
3. Prinsipper for skolens praksis. Den siste delen inneholder ulike forventninger til skolens arbeid i praksis. Den har delene Et inkluderende læringsmiljø, undervisning og tilpasset opplæring, samarbeid mellom hjem og skole, opplæring i lærebedrift og arbeidsliv, og profesjonsfellesskap og skoleutvikling.

Tre av prinsippene i overordnet del kan være nyttig bakgrunn for problemstillingen i denne oppgaven. Jeg vil derfor gå nærmere inn på disse.

#### *1.4.1.1 Det nye kompetansebegrepet*

Med LK06 kom kompetansemålene, og også et behov for å definere hva kompetanse er. I St.mld.nr 30 blir kompetanse definert som evnen til å møte komplekse utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2004b, p. 31). Den nye definisjonen som kom med Fagfornyelsen, var atskillig breiere formulert:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017a, p. 10)

Samtidig blir det lagt vekt på at arbeidet med læreplaner og vurdering av elevenes faglige kompetanse, skal ta utgangspunkt i kompetansebegrepet.

#### 1.4.1.2 Dybdelæring

Dybdelæring er tett knyttet til kompetansebegrepet i Overordnet del. Prinsippet i seg selv er ikke nytt, vil nok noen påstå, men det ble løftet fram av Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8), og har fått en sentral plass i det nye læreplanverket. I Overordnet del har dybdelæring fått denne definisjonen, og det er lett å se sammenhengen til kompetanse-definisjonen:

Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, p. 10)

#### 1.4.1.3 Profesjonsfellesskap og samarbeid

Ut fra det jeg har forstått, er Fagfornyelsen første gang det er laget et kapittel om profesjonsfellesskap og læring i organisasjonen, i et norsk læreplanverk. Som jeg har vist, har det vært beskrevet i stortingsmeldinger og implementeringsstrategier tidligere, men denne gangen er det plassert i selve læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017a, pp. 18-19). Punktet understreker at det ser ut til å ligge en profesjonsstrategi bak implementeringen av Fagfornyelsen (Røvik et al., 2014, p. 112). Punkt 3.5 handler om felles ansvar og samarbeid mellom nivåene, og utvider lærerrollediskursen med begreper som profesjonsutøver og profesjonsfellesskap. Læreren blir ikke en underviser, men en profesjonsutøver. I diskursen legges en forventning om samhandling med kolleger i alle deler av yrkesutøvelsen, og en kopling både til kunnskapsgrunnlag og verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017a, p. 18). Under samme overskrift, er det også et punkt om skoleledelse. Dette har heller ikke, så vidt meg bekjent, vært eksplisitt i tidligere læreplanverk. Samarbeid, relasjoner og tillit blir vektlagt i punktet om profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Skoleledelsen skal ikke styre, men lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne.

#### 1.4.2 Læreplanene i fag

Det er utarbeidet nye læreplaner i hvert fag, og våren 2020 lanserte Udir en digital læreplanvisning på nett (Utdanningsdirektoratet, 2021a), hvor sammenhengene mellom overordnet del, kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter, samt progresjonen i fag, kommer tydelig fram. Det er også utviklet et planleggingsverktøy med samme intensjon.

### 1.4.3 Udirs kompetansepakker

Utdanningsdirektoratet (Udir) er Kunnskapsdepartementets utøvende organ, og skal dermed sette opplæringspolitikken ut i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2021b) Det gjelder også læreplanreformer. I implementeringsstrategien for Fagfornyelsen står det at det skal utvikles nasjonale veiledningsressurser parallelt med utviklingen av læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Udir utviklet et digitalt veiledningsopplegg, utformet som såkalte kompetansepakker. Pakkene skulle kunne brukes på alle trinn, og i alle skoler (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Via trinnvise moduler, kunne lærere og ledere på hver enkelt skole, følge et grundig, digitalt kompetansehevingsprogram. Kompetansepakkene tar for seg alle deler av læreplanen, fra overordnet del, og ned til kompetansemålene for hvert fag. I form og innhold la modulene opp til å bygge profesjonsfellesskap rundt om på skolene, og mellom naboskoler (Utdanningsdirektoratet, 2019a). De første modulene ble åpnet høsten 2019, de siste vinteren 2020. Dermed hadde man i praksis hatt mulighet til å jobbe med de nye planene i et skoleår før innføringen høsten 2020.

Pakkene består av en intromodul pluss fem temamoduler. 1) Overordnet del - verdiløftet i praksis 2) Læreplaner i fag 3) Dybdelæring 4) Tverrfaglige temaer i overordnet del 5) Profesjonsfellesskap og veien videre

Pakken er helhetlig, men skolene kunne velge å kjøre den fullt ut, eller plukke deler av den. Veiledningsmodulene skal gi støtte til det lokale arbeidet med læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dermed var det ingen krav til å gjennomføre dette, og heller opp til skoleeier og skoleleder å lage strategiene for egne skoler.

## 1.5 Lærerrollen og profesjonsutvikling

Som del av kunnskapsgrunnlaget mitt vil jeg også hente noen betraktninger om profesjonalisering og lærerprofesjonen fra rapporten "Om lærerrollen"(Dahl, 2016), fra 2016. Rapporten er utarbeidet av en ekspertgruppe utnevnt av Kunnskapsdepartementet, og samler forskning om lærerrollen fra flere ulike perspektiver. I oppsummeringen blir det lagt vekt på at profesjonalisering av lærerrollen er ønsket, både politisk og fra lærerorganisasjonenes side. De trekker fram at det er møtet med eleven, og elevens læring som har formet yrket, og det er det som skjer i undervisningen læreren regner som viktigst, og det man kan kalle

profesjonalisering innenfra. I kontrast til dette kan det virke som kravene til profesjonalisering av lærerrollen, etter år 2000, har vært en profesjonalisering ovenfra (Dahl, 2016, p. 207).

Ekspertgruppa mener at utfordringen er å finne en god balanse mellom innenfra og utenfra, og finne fram til de virkemidler som bidrar til profesjonalisering. De understreker behovet for profesjonsfellesskap, som kan drive aktivt utviklingsarbeid på mange områder, og i samarbeid med andre aktører på feltet. Og de anbefaler at utdanningspolitikken står i relasjon til det som skjer i lærerens arbeid (Dahl, 2016, p. 207).

### 1.5.1 DEKOMP

Et annet tegn på at implementeringsstrategiene for læreplanreformer er endret, er DEKOMP. Forkortelsen står for desentralisert kompetanseutvikling, og bakgrunn og formål er beskrevet i Mld.st nr. 21 (2016-2017) Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen" (Kunnskapsdepartementet, 2016b). Basert på erfaringer fra K06, hvor et større handlingsrom ble etterspurt fra skoleeiere, er store, nasjonale satsninger erstattet av et lokalt system for kompetanseutvikling. Samarbeidet skal i korte trekk være finansiert av staten, men drevet fram av behovet for kompetanseheving lokalt, og det skal skje i et nettverkssamarbeid mellom skolesektoren og universitet- og høyskolesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2016b, kap. 8).

## 1.6 Diskursorden 'fagfornyelsen'

Gjennomgangen av kunnskapsgrunlaget har gitt et innblikk i sentrale intensjoner, begreper og diskurser i Fagfornyelsen. Dette gir meg et bakteppe for å tolke, forstå og se sammenhenger i diskursene jeg henter ut i materialet mitt. For å strukturere og avgrense arbeidsområdet mitt videre i oppgaven, vil jeg sette opp en diskursorden.

Diskursbegrepet har jeg vært inne på, og jeg skal også komme nærmere tilbake til det i metodedelen. Helt kort kan jeg si at diskurs defineres som en fastsetting av betydning innenfor et bestemt område (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 146). For eksempel kan et lærerkollegium være stort sett enige om hva som ligger innenfor 'heldagsprøve'-diskursen. De har normer og bestemte tenkemåter som er knyttet til dette (Hitching et al., 2011, p. 83). Men man kan også tenke seg at denne diskursen ligger innenfor et større felt, 'vurdering i skolen', og at den der konkurrerer om plassen med andre diskurser, som 'prosjektarbeid'-diskursen eller 'vurdering uten prøver'-diskursen. Et slikt felt, hvor diskursene konkurrerer om plassen seg imellom, gir Norman Fairclough begrepet diskursorden (Fairclough, 2003, p. 220;

Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 147). Veum (Hitching et al., 2011, p. 83) påpeker at diskursorden vil påvirke all tekstskapning som skjer innenfor et område.

Winther Jørgensen og Phillips (1999) foreslår å installere en diskursorden i analysen. Det blir en avgrensning og et bakteppe for problemstillingen. Jeg vil for eksempel få mulighet til å se på hvilke av diskursene innenfor diskursordenen som er framtreddende, og hvilke som ikke er det, og om det er selvfølgeligheter som alle diskurser deler (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, pp. 147-148)

Når jeg nå setter opp diskursorden 'fagfornyelsen' kan det hjelpe meg å skille mellom alle diskursene som finnes inne skolefeltet, og innen andre felt og diskursene som kan knyttes til det nye læreplanverket. Det vil gjøre det lettere å se sammenhenger mellom det nye læreplanverket og diskursene i lærerteamet.

Jeg avgrenser diskursordenen 'fagfornyelsen' med tre kriterier. For det første omfatter den bare diskursene som omhandler undervisning, fag eller profesjonsfelleskap og samarbeid. Dermed velger jeg å holde de overordnede organisatoriske diskursene utenfor, for eksempel fag- og timefordeling, eller utvalget av nye programfag i videregående opplæring. Jeg holder også utenfor de samfunnsmessige og politiske diskursene, som formålet og grunnleggende verdier i skolen. De er interessante i seg selv, men er så overordnede at jeg ikke ser at de kjemper om plassen på samme måte som de pedagogiske diskursene. Det er også overgangen til praktisk undervisning i klasserommet som er hovedfokus i studien. For det tredje holder jeg diskursene som ikke er relevante for videregående opplæring utenfor. Eksempler på diskurser jeg vil plassere innenfor 'fagfornyelsen' er kjerneelementer, dybdelæring, lær å lære, tverrfaglighet, profesjonsfelleskap og kompetansebegrepet.

For å skille den fra selve reformen Fagfornyelsen, de vedtatte dokumentene og tekstene som hører til, bruker jeg liten f og apostrofer for å understreke at det er diskursorden 'fagfornyelsen' jeg mener.

## 1.7 Problemstilling

En problemstilling skal fortelle hva prosjektet skal rette oppmerksomheten mot. Den må være presis nok til både å avgrense, og gi retning til arbeidet videre (Thagaard, 2018, p. 46). I dette kapitlet skal jeg formulere og avgrense problemstillingen som er utgangspunktet for dette prosjektet, og gjøre noen korte begrepsavklaringer.



Jeg har valgt følgende problemstilling:

**Hva kan diskursene i et lærerteam fortelle om implementeringsfaktorer som er gjeldende når en læreplanreform går fra intensjon til praksis?**

For å avgrense og presisere problemstillingen, har jeg formulert disse tre forskningsspørsmålene:

1. Hva kjennetegner samspillet mellom de framtrede diskursene i teamet, og de overordnede intensjonene i Fagfornyelsen?
2. På hvilke måter er subjektposisjoner og translatørkompetanse faktorer når lærerteamet tar Fagfornyelsen over i praksis?
3. Hvordan kan diskursene om ledelse og implementering i lærerteamet forstås i lys av translasjonsteori og lederteoretiske perspektiver?

Kvalitative metoder kjennetegnes av et fleksibelt forskningsopplegg, og man kan jobbe parallelt med ulike deler av prosessen (Thagaard, 2018, p. 27) Det betyr at problemstilling, utvikling av data og analyse påvirker hverandre gjensidig undervegs i prosessen. Jeg har gradvis endret både problemstilling og forskningsspørsmål, valg av teori og diskursanalytisk begrepsapparat undervegs i arbeidet med det innsamlede materialet.

Problemstillingen begrenser fokusområdet til implementeringen av LK20. I det legger jeg først og fremst den overgangen som skjer mellom de to nivåene Goodlad, Klein & Tye (1979) kaller den formelle læreplanen og den gjennomførte læreplanen. Den formelle læreplanen betegner selve dokumentet, det som er vedtatt og skrevet ned. Det er her intensjonene ligger, og i kunnskapsgrunnlaget har jeg forsøkt å få oversikt over de viktigste og mest relevante for problemstillingen. Den gjennomførte læreplanen, er det som faktisk skjer i undervisningen. Mellom de to typene, ligger den oppfattede læreplanen. Den betegner det lærerne, og de andre som skal forholde seg til den, faktisk har oppfattet, og den kan være helt forskjellig fra person til person, eller fra gruppe til gruppe (Goodlad, 1979, pp. 61-63). Det er denne jeg håper å fange opp gjennom diskursene i lærerteamet jeg har valgt ut. Jeg kan anta at måten lærerne tolker og oppfatter læreplanen, vil påvirke det som skjer i undervisningen, men også at de har oppfatninger av læreplanen som ikke er like synlig.

I forskningsspørsmål 1 bruker jeg begrepet framtreddende. I denne oppgaven vil det bety diskurser som blir hentet fram og brukt ofte, og gjerne av flere i teamet, i løpet av intervjuene, og som gjerne er synlige i dokumentene jeg har fått tilgang til også.

Subjektposisjon, er et begrep jeg har hentet fra den diskursanalytiske retningen diskursteori. Jeg vil definere det nærmere og forklare hvordan jeg bruker det, i metoddelen. Kort sagt handler det om at man i kan innta ulike posisjoner overfor andre i en diskurs, og at det knytter seg noen forventninger til måten man er på og hva man sier innenfor disse (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 53).

Translatørkompetanse er hentet fra translasjonsteori (Røvik, 2007, p. 225). I denne oppgaven vil det betegne ferdigheter hos de som skal oversette reformideene i Fagfornyelsen til en ny kontekst. I teoridelen vil jeg ta for meg relevante deler av translasjonsteorien, inkludert begrepet translatørkompetanse.

## 1.8 Ethiske avveielser – forsker på eget felt

Når man gjør en kvalitativ undersøkelse, må man være bevisst etiske problemstillinger i alle faser av undersøkelsene (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015, p. 95). Disse vil jeg komme nærmere inn på i metoddelen, men jeg vil allerede nå gjøre noen etiske refleksjoner over rollen min som forsker på eget felt.

Johannessen, Tuft og Christoffersen forklarer forforståelse med at "alle mennesker møter verden med en forforståelse, med kunnskaper og oppfatninger av virkeligheten, som vi, svært ofte ubevisst, bruker til å tolke det som skjer rundt oss" (Johannessen, Christoffersen, & Tuft, 2016, p. 34). Vi må ha forforståelse for å forstå det som skjer rundt oss.

Jeg har valgt å gjøre undersøkelser på et felt og i en overordnet kontekst som jeg kjenner svært godt fra før. Det er viktig at jeg er klar over noen konsekvenser dette kan ha i de ulike delene av prosjektet, og for resultatet.

Min egen forforståelse inkluderer lang erfaring fra videregående opplæring, både som lærer og leder. Jeg må være bevisst på at dette påvirker alle deler av denne prosessen, for eksempel valg av tema, hvordan jeg utformer intervjuguide, og hvordan jeg stiller spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Det vil også påvirke hva jeg plukker ut og legger vekt på i analyse, drøfting og oppsummering (Johannessen et al., 2016, p. 35). Tolkningene jeg gjør vil skje "innenfra". Det kan være en fordel for å kunne forstå det jeg ser, at det er gjenkjennelig.

Samtidig må jeg være oppmerksom på at jeg kan overse noe som skiller seg med erfaringene jeg har fra før (Thagaard, 2018, p. 190).

I undersøkelsene har jeg likevel tilstrebet å være objektiv, og ha "forskerbrillene" på. For eksempel gjennom å stille åpne, ikke ledende spørsmål, ikke komme med egne meninger, eller trekke inn min egen bakgrunn i spørsmål og kommentarer. På den måten prøver jeg å opprettholde en profesjonell avstand til deltakerne og deres kontekst (Kvale et al., 2015, p. 108).

Lærernes perspektiv vil også være preget av deltakernes kjennskap til rollen min. Jeg må forvente at dette kan ha innvirkning på svar og tema, for eksempel ved at de svarer det de tror jeg vil høre, eller kommer inn på tema de forventer at jeg er opptatt av. Det er vesentlig å være klar over at jeg har tidligere jobbrelatert relasjon med to av deltakerne, som mest sannsynlig er godt kjent med mine grunnholdninger og pedagogiske ståsted. Dette var ikke en ønsket situasjon i utgangspunktet, men som jeg kommer tilbake til i metoddelen, viste det seg vanskelig å få tak i informant-team som passet til kriteriene, og var villige til å stille opp. Jeg kan ikke vite i hvilken grad dette påvirker samtalen vi har, eller hva de ville snakket om hvis de ikke kjente meg, og velger derfor å være åpen om dette i analysen og der det er aktuelt i drøftinga. I metoddelen vil jeg komme tilbake til valget av tre ulike innfallsvinkler til samme fenomen, noe jeg mener kan være med å tone ned påvirkningen rollen min har på empiri og data.

Jeg må også være bevisst at jeg har kjennskap til skolen jeg besøker, både gjennom kolleger og samarbeid, og at jeg har noen antakelser når det gjelder satsningsområder, framtrede diskurser og kultur ved denne skolen. Med disse relasjonene med inn i intervjusituasjonene, blir det ekstra viktig å opprettholde en profesjonell avstand (Kvale et al., 2015, p. 108).

Fordelen med det diskursanalytiske perspektivet, når jeg står i disse etiske problemstillingene, er at jeg ikke skal være på jakt etter rett og galt, eller bestemte svar på spørsmålene. Jeg må arbeide med diskursene jeg finner, og forsøke å se etter mønstre og sammenhenger de har med den sosiale praksisen de er en del av (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 31).



# Del 2 – Metode

## 2 Metode og design

"Å bruke en metode, av det greske *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål"  
(Johannessen et al., 2016, p. 25)

Dette kapitlet viser og min vei mot målet. I en kvalitativ forskningsprosess er det vesentlig å være systematisk, grundig og åpen (Johannessen et al., 2016, p. 25). I dette kapitlet vil jeg derfor gjøre rede for, begrunne og reflektere over prosessen, fra vitenskapsteoretisk grunnlag, forskningsdesign og gjennomføring, til etiske problemstillinger og prosjektets troverdighet.

Jeg har valgt en diskursanalytisk tilnærming i prosjektet mitt. Diskursanalyse anses gjerne som både teori og metode (Hitching et al., 2011, p. 13). Måten jeg velger å gjennomføre undersøkelsene på, har en klar sammenheng med hvordan jeg analyserer. Derfor inkluderer jeg en teoretisk inngang til diskurser og diskursanalyse i metodekapitlet.

### 2.1 Vitenskapsteoretisk forankring

#### 2.1.1 Sosialkonstruktivismen

Vitenskapsteoretisk er diskursanalyse tett knyttet til et sosialkonstruktivistisk syn på hvordan kunnskap blir til. Sosialkonstruktivismen ser kunnskap og mening som noe som blir konstruert og fastsatt gjennom at mennesker samhandler, først og fremst gjennom språket (Egholm, 2014, pp. 147-148). Dette står i kontrast til den positivistiske forskningen, som var på jakt etter objektiv sannhet (Bukve, 2016, p. 61). For sosialkonstruktivistene er ikke kunnskap noe fastlåst, men noe flytende, som endrer seg. Ord har ikke betydning før de blir brukt og tolket av oss, og kunnskap er ikke noe som er fast og bestemt for alltid, den er flytende, og endrer seg hele tiden (Egholm, 2014, p. 148). For sosialkonstruktivistene er språket det viktigste verktøyet for samhandlingen, fordi kunnskapen vår om verden blir til gjennom språket (Hitching et al., 2011, p. 31). Virkeligheten er med andre ord skapt gjennom fortolkninger, og diskursanalyse gir mulighet til å se på hva som skjer i disse fortolkningsprosessene. Det er derfor naturlig at denne oppgaven er forankret i et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn.

### 2.1.2 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologi er både en filosofi, grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900 (Kvale et al., 2015, p. 44), og en kvalitativ vitenskapsmetodisk tilnærming (Johannessen et al., 2016, p. 78). Fenomenologien ser, i likhet med sosialkonstruktivismen, på virkeligheten som konstituert av mennesker, ikke omvendt. Jeg benytter en fenomenologisk tilnærming for å få tak i lærernes tenkning i denne oppgaven, først og fremst gjennom semi-strukturerte forskningsintervjuer. Det vil si at jeg studerer lærere som skal iverksette en reform, slik de selv oppfatter denne prosessen. Målet i en fenomenologisk tilnærming, vil da være å gi en presis beskrivelse av deltakernes egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisonter omkring fenomenet, som i mitt tilfelle er innføringen av den nye læreplanen. Jeg må forsøke å forstå meningen med reformen, slik den er sett gjennom øynene til medlemmene i lærerteamet. Opplevelsene til lærerne vil være individuelle, ut fra hver enkelt sin bakgrunn (Johannessen et al., 2016, p. 78), mens diskursene kan være felles.

Verktøyet jeg bruker for å forsøke å forstå denne meningen som kommer fram, er diskursanalyse. Det er her designet mitt skiller seg noe fra fenomenologisk analyse. Der fenomenologisk analyse vil være opptatt av å fortolke utsagn fra informantene, vil jeg være mer opptatt av den diskursive samhandlingen mellom deltakerne, og hvordan jeg kan forstå den. Det skal jeg komme tilbake til når jeg tar for meg diskursanalyse.

Selve forskningslogikken, hvordan jeg jobber for å få teori og analyse til å henge sammen (Bukve, 2016, p. 61), vil likevel være fenomenologisk. Jeg beskriver dette i kapittel 2.2.9.

### 2.1.3 Hermeneutisk metode

Arbeidsmetoden i drøftinga, kan sies å være hermeneutisk. Dette henger sammen med at jeg jobber induktivt, og tar utgangspunkt i diskursene jeg finner, før jeg henter dem over i teorien, og forsøker gjennom drøfting å forstå det jeg har funnet. Deretter veksler jeg mellom å tolke enkeltelementer i analysen, og revurdering av den forståelsen og sammenhengen elementene er del av (Bukve, 2016, p. 71). Man veksler mellom å konstruere en helhetlig forståelse som samsvarer med det enkelte elementet som tolkes, og å finne ut om nye enkeltelementer kan tolkes ut fra den kontekstforståelsen som man har.

Hitching m.fl. (2011, p. 122) påpeker at kritisk diskursanalyse kan sees som beslektet med hermeneutisk metode, fordi man i begge tilfeller beveger seg frem og tilbake "mellom en helhetlig forståelse av tolkningsobjektet og en utspørring av objektets enkelte aspekter". Altså

ikke ulikt hvordan man i kritisk diskursanalyse beveger seg mellom sosial kontekst og tekstnivå (Hitching et al., 2011, p. 124).

## 2.2 Forskningsdesign

### 2.2.1 Kvalitativ metode

Valg av undersøkelsesmetode i et forskningsprosjekt, er avhengig av hva man ønsker å finne (Johannessen et al., 2016, p. 34). Det er vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. I et kvantitativt design handler det om å kartlegge utbredelse av for eksempel en type mening, vaner eller andre fenomener (Johannessen et al., 2016, p. 28). Da er det vanlig å skaffe data fra mange enheter, eller informanter. Resultatene kan telles, og generaliseres (Bukve, 2016, p. 103).

Et kvalitativt design vil være hensiktsmessig når man skal studere og forstå sosiale fenomener. Gjennom for eksempel intervju, observasjon eller ved å analysere tekster og visuelle uttrykksformer, kommer man tett på feltet og deltakerne (Thagaard, 2018, pp. 11-12). Da har man mulighet til å få fram mening og prosesser som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens, påpeker Denzin og Lincoln (2018) (Thagaard, 2018, p. 15).

Jeg ønsker med oppgaven min å komme tett på det som skjer i samhandlingen mellom lærere i en videregående skole, som har fått et oppdrag, fra samfunnet, om å iverksette en læreplan. For å få til det, har jeg valgt et kvalitativt design, med et diskursanalytisk forskningsopplegg, som gir meg mulighet til å fordype meg i akkurat dette fenomenet (Thagaard, 2018, p. 12). Jeg henter ut data fra en kort og avgrenset periode, som gir meg et slags øyeblikksbilde. Undersøkelsen kan derfor kalles en tverrsnittsundersøkelse (Johannessen et al., 2016, p. 70).

Innsamlingen består av:

1. Semistrukturert gruppeintervju, utført i pedagogisk møtearena, med alle informantene er til stede. Et gruppeintervju er godt egnet til å fange bredden av synspunkter, holdninger, erfaringer og fortolkninger av et tema, samt felles forståelse og ikke minst, i denne sammenheng, felles diskurser. Som intervjuer, blir jeg en moderator, som både skal få samtalen til å flyte, og sørge for at samtalen holder seg innenfor tematikken (Johannessen et al., 2016, p. 146).
2. Individuelle, semistrukturerte intervjuer med hver av medlemmene i teamet. Denne type intervju er egnet til å få fram personens egne forståelser, følelser, erfaringer,

meninger, holdninger og refleksjoner, knyttet til et fenomen (Johannessen et al., 2016, p. 146).

3. Pedagogiske og didaktiske dokumenter produsert av medlemmer i teamet, eller teamet sammen, som kan belyse problemstillingen. For eksempel undervisningsopplegg, møtereferater, planer o.l. Disse skal blant annet være med å styrke validiteten i funn og tolkninger.

Fordi jeg har valgt tre ulike innfallsvinkler til samme "øyeblikksbilde", gir det meg fyldigere, og trolig mer pålitelig innsikt i diskursene i lærerteamet, enn om jeg bare brukte en av metodene. Dette gir en form for metodetriangulering, som kan være med å styrke validiteten i prosjektet (Bukve, 2016, p. 151).

### 2.2.2 Semi-strukturert forskningsintervju

"Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side" (Kvale et al., 2015, p. 20). Det er ulike måter å gå inn i en intervjusituasjon på. Et strukturert intervju vil ha klare og avgrensede spørsmål, som blir spurt i nokså fastlagt rekkefølge. I andre enden har man helt åpne samtaler, hvor det er tema som deltakeren bringer opp, som styrer den videre samtalen (Johannessen et al., 2016, pp. 147-148). Den fenomenologiske og diskursanalytiske innfallsvinkelen i prosjektet mitt, egner seg godt til såkalte semi-strukturerte intervjuer. Jeg ønsker at informantene selv i stor grad skal få uttrykke sine erfaringer og oppfatninger uten innblanding, men samtidig har jeg en tematikk jeg ønsker at vi skal holde oss innenfor, og forskningsspørsmål jeg ønsker å belyse. Et semi-strukturert intervju har en overordnet intervjuguide, med tema og noen spørsmål, som man kan bevege seg noenlunde fritt innenfor (Johannessen et al., 2016, p. 148).

Intervjuet er en samhandling, og dermed en kommuniserende begivenhet, og en sosial handling (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 80). Det er denne jeg har å studere, og jeg må studere den i den settingen den forekommer. Som forsker kan jeg ikke være nøytral i en slik situasjon. Det er jeg som, subjektivt, velger ut hvilke data jeg vil ta med videre og konstruere en virkelighet ut fra, i en sosial, historisk og kulturell kontekst (Johannessen et al., 2016, p. 158).

Det er en relasjon mellom intervjuer og den som blir intervjuet, gjerne betegnet som et asymmetrisk forhold. Kvale (2015, pp. 51-52) begrunner det blant annet med at det er intervjueren som definerer intervjusituasjonen, bestemmer tema, stiller spørsmålene,



bestemmer hva som skal følges opp, og har monopol på tolkningen. Samtalen er ikke målet, men middelet for forskeren, og muligheten for å manipulere den intervjuede er til stede.

### 2.2.3 Intervjuguide

Jeg valgte å utforme en intervjuguide til de semistrukturerte intervjuene. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, p. 149), er en intervjuguide "ikke et spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås".

Jeg har valgt å se på diskurser fordi jeg antar at diskursene kan si meg noe annet, enn om jeg hadde stilt direkte spørsmål. På mange måter tror jeg de vil ta meg nærmere den faktiske praksisen. Jeg så for meg at mer spissede spørsmål, knyttet til et område eller tema jeg bestemmer, i større grad ville bli oppfattet som "nå må jeg si det jeg vet om dette". Dersom jeg for eksempel fanger opp at 'dybdeløring' naturlig dukker opp som en diskurs i gruppeintervjuet, kan jeg trolig lese noe annet ut av det, enn om jeg hadde spurt: "Hvordan innfører dere dybdeløring".

Hovedområdene i intervjuguiden ble laget til prosjektskissen, i kurs ME6-501 Forskningsdesign og metode, vår 2020. Deler av denne teksten samsvarer derfor med formuleringer i eksamensoppgaven (side 16).

Intervjuguiden ble klargjort høsten 2020, i forbindelse med søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata) om godkjenning av prosjektet. Temainndelingen er satt sammen for å gi et mest mulig sammenhengende bilde av kontekst, roller og praksis, uten å stykke opp samtalen og fortellingene.

De fem områdene jeg tok utgangspunkt i var:

1. Om informanten. Bakgrunn, rolle, hvordan han/hun ser seg selv innenfor kulturen. Erfaring. Osv.
2. Om konteksten. Skolen, arbeidsmåter, prosessen rundt innføringen av Fagfornyelsen
3. Om profesjonsfellesskapet – teamet, og måten de jobber sammen, i teamet og på skolen.
4. Om fagfornyelsen, den nye reformen.
5. Om praksisen, hvordan planlegges, gjennomføres og evalueres undervisningen?

#### 2.2.4 Åpne spørsmål

Den induktive og diskursanalytiske innfallsvinkelen gjorde at jeg på forhånd ikke visste hva som kom til å bli mest interessant å hente ut av intervjuene. Intervjuguiden, slik den ble til slutt (vedlegg 4), består av de fem temaene, og noen få, åpne spørsmål innenfor hvert tema. Spørsmålene er av typen "fortell om...". I tillegg la jeg til noen stikkord under hvert spørsmål.

Jeg ønsket å få informantene til å fortelle og reflektere mest mulig fritt innenfor de ulike temaene i intervjuguiden, og ville ikke å legge mer føringer enn nødvendig. Temaene måtte også favne bredt, slik at de i prinsippet ga rom for hvilken som helst diskurs. Jeg ville gi rom for informantenes egne valg av diskurser, og dermed ha mulighet til å se på overgangene mellom diskursene, hvordan de griper inn i hverandre, og hvordan deltakerne fyller på med sine assosiasjoner til tema. Jeg antok også at det ville ligge mye interessant i måten diskursene ble hentet fram i lyset, og i måten de endret seg, f.eks. undervegs i gruppeintervjuet, eller når de blir kommunisert på nytt, etter et par uker, i de individuelle intervjuene.

Jeg la med hensikt inn et tema som omhandlet rollene i teamet, for å kunne si noe om deltakernes livserfaring, roller og valg av subjektposisjoner. Det var også viktig å få personene til å fortelle om selve praksisen, hvordan de driver undervisningen, fra sin synsvinkel. Jeg har jo ikke tilgang på å være med i klasserom for å observere. Gjennom intervjumaterialet ville jeg da kunne se om de legger vekt på ulike ting, og få et bredere og mer riktig bilde av den faktiske praksisen. Dokumentene jeg har fått tilgang til er også med å utvide dette bildet.

Intervjuguiden (vedlegg 4) var i stor grad den samme for de individuelle intervjuene som gruppeintervjuet. Det var også et bevisst valg å gjøre gruppeintervjuet først. Jeg forventet at diskursene i de individuelle samtaler ville være påvirket av det som ble sagt i gruppeintervjuet. Dette er i seg selv interessant i analysen. Det gir for eksempel mulighet til å fange opp ulikheter i diskursene, forståelsen av dem, eller hvilke diskurser som blir hentet fram i forgrunnen.

#### 2.2.5 Strategisk utvalg

Jeg gjorde et strategisk utvalg av intervjupersoner til dette prosjektet. Det vil si at jeg valgte ut deltakere til prosjektet, som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, p. 54). De måtte med andre ord kunne bidra til å belyse det jeg ville finne ut av.

Problemstillingen i seg selv, bidrar til å forklare hvorfor jeg måtte gjøre et strategisk utvalg. Allerede der sikter meg inn mot et lærerteam. Kriteriene jeg ellers satte for utvalget, var at det skulle være et lærerteam i videregående skole, helst yrkesfag, med 5-7 personer, som jobbet sammen til vanlig, med samme elevgruppe. Helst ville jeg ikke bruke informanter jeg kjente, men det skulle vise seg å bli en utfordring. Antallet var en avgrensning av praktisk art, for å unngå å få for mye data å gå gjennom. Jeg antok også det ville være lettere å gå i dybden, med færre deltakere. Et kriterium var det også at lærerne måtte ha tilknytning til vg1, siden Fagfornyelsen på det tidspunktet ikke var innført i vg2 ennå. Jeg ønsket at teamet skulle være mest mulig heterogent, både i fag, alder, erfaring og bakgrunn, fordi jeg forventet at roller, subjektposisjoner og ulikheter og likheter da ville komme tydeligere fram. Det viktigste kriteriet for teamet var likevel at lærerne i en eller annen grad samarbeidet om undervisningen til vanlig. I en tilfeldig sammensatt lærergruppe ville jeg ikke kunne sette diskursene inn i en felles kontekst. At jeg helst ville gjøre undersøkelsene i et yrkesfaglig team, henger sammen med at det er her jeg har interessefeltet mitt, samt all lærer-, leder og reformerfaring. Gjennom å forske "innenfra" (Thagaard, 2018, p. 190), tenkte jeg det ville være lettere finne det som er overførbart, det jeg og mine kolleger kan lære av. Samtidig måtte jeg da være oppmerksom på forskerrollen, og hvilken påvirkning jeg og min forforståelse har på alle deler av prosessen.

Planen var å gjøre innsamlingen høsten 2020. Jeg henvendte meg til rektorer ved lokale videregående skoler, for å få godkjenning til å bruke ansatte som informanter. Tilbakemeldingene fra rektorene var utelukkende positive, og jeg fikk en rekke kontaktpersoner, som jeg henvendte meg til videre. I første rekke teamkoordinatorer, som igjen tok forespørselen fra meg ut til sine team. Dette var rett før den andre koronabølgen traff oss, og jeg fikk dessverre ikke napp hos noen team. Begrunnelsene var stort sett at lærerne ikke hadde kapasitet, eller at de på grunn av smittesituasjonen ikke kunne være med. Dette førte til at jeg la selve innsamlingen på is en stund. I mellomtiden hadde jeg fått godkjent NSD-søknaden, slik at denne var klar.

I januar tok jeg tråden opp igjen, etter et tips fra en kollega, men da var vi igjen på rødt nivå (pga. koronapandemien) i skolene noen uker. I slutten av januar fikk jeg endelig napp hos et lærerteam ved en yrkesskole. Teamet besto av fem personer. Fire menn og en kvinne. De underviste alle i programfag, enten på vg1 eller vg2. I tillegg underviser en av dem også fellesfag på vg1 ved samme programområde. Teamet har både regelmessige, planlagte møter, og utstrakt uformelt samarbeid. To av lærerne er primært på Vg2, og der har man ikke tatt i bruk de nye læreplanene ennå. Jeg konkluderte likevel med at de kunne være gode

informanter. Vg1 og vg2 samarbeidet både formelt og uformelt, og var lokalisert på samme sted. I tillegg var vi nå allerede i februar, og erfaringsmessig er tankene om neste skoleår i gang på det tidspunktet.

#### 2.2.6 Datainnsamling

Til sammen gjorde jeg seks intervjuer. Intervjuene ble utført i to omganger. Først et gruppeintervju med alle fem, hvor jeg var til stede på deres arbeidsplass, deretter individuelle intervju med alle fem. Under gruppeintervjuet satt vi i rommet, og ved bordet de vanligvis har teammøtene sine, og på samme tidspunkt som de har møte hver uke. Intervjuet varte i 90 minutter. Lærerne hadde i forkant fått intervjuguiden, og visste derfor litt om hvilke tema jeg kom til å ta for meg. Jeg opplyste i forkant om at jeg ønsket at praten skulle gå mest mulig upåvirket av meg. Intervjuet ble tatt opp med lydopptaker.

De åpne spørsmålene fungerte i stor grad slik jeg ville. Diskursene grep inn i hverandre, og det var ikke nødvendig med oppfølgingsspørsmål i stor grad. Når jeg stilte oppfølgingsspørsmål var disse mer konkrete, og trolig ledende i større grad. Noen ganger for at jeg skulle komme dypere i temaet. Jeg stilte også noen spørsmål som falt utenfor den opprinnelige intervjuguiden. For eksempel om ressursituasjonen ved skolen.

Neste del, de individuelle intervjuene, ble avtalt gjennomført to uker etterpå. På grunn av ny smitteoppblomstring i området, kunne jeg ikke være til stede på den aktuelle skolen for å gjennomføre disse. I samråd med informantene bestemte jeg derfor at de kunne gjennomføres via den digitale plattformen Teams, som videointervju. Dette var ikke et scenario jeg hadde tatt høyde for i samtykkeskjemaet. Jeg fikk muntlig tillatelse fra alle deltakerne, og alle godkjente opptak av samtalen via Teams i tillegg til opptak på lydopptaker. Opptakene ble overført til lokal plassering på passordbeskyttet PC, og slettet fra den digitale plattformen rett etterpå.

Å gjøre et videointervju er tilsynelatende likt et intervju hvor vi sitter ved et bord sammen. Det tekniske var ikke en direkte hindring for kommunikasjonen mellom oss. Jeg kunne gripe inn i samtalen, stille oppfølgingsspørsmål osv. som ved et intervju der vi er på samme sted. Jeg kan likevel ikke utelukke at denne intervjuformen hadde påvirkning på intervjuobjektens fortellinger og mine spørsmål og kommentarer. For eksempel opplevde jeg terskelen for å bryte inn som høyere enn i et intervju der vi satt overfor hverandre. Dette gjaldt spesielt i det ene intervjuet, hvor jeg pga. ekki, ikke kunne ha min mikrofon åpen undervegs. Det kan også

være at informantene følte seg enten tryggere enn ellers, eller mer utrygg på ytre meninger og trekke på bestemte diskurser. Jeg kan heller ikke utelukke at mangel på øyekontakt, eller at ansiktsuttrykk ikke er like synlige, har påvirkning på innholdet i det som blir sagt. Derfor er denne intervjuløsningen også en faktor å ta hensyn til i analysen av det innsamlede materialet.

I begge intervjutypene var det en utfordring å kun ha "forskerhatten" på, og være mest mulig objektiv i lyttingen. Noen ganger grep min egen interesse for temaet inn, og jeg stilte spørsmål som jeg selv ønsket svar på. Noen få ganger merket jeg også at lærerne nok ga svar som de, ut fra kjennskap til min rolle, tenkte jeg ville høre.

### 2.2.7 Transkribering

"Man skal beslutte, hvad der er relevant at transkribere i forhold til ens forskningsformål. Det er ikke bare et spørgsmål om at udvælge, men også om at fortolke" (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 92)

Fra dette sitatet forstår jeg at en må ta bevisste valg, også i transkriberingsprosessen. Jeg gjorde seks intervjuer, som måtte transkriberes. For å ha selve intervjuet friskt i minnet, gjorde jeg transkriberingen kort tid etter intervjuene. Jeg var ferdig med transkriberingen av gruppeintervjuet da jeg gjennomførte de individuelle. Det betyr at jeg allerede da hadde dannet meg et bilde av roller og framtrede diskurser i teamet. I de individuelle intervjuene ble det derfor enda viktigere for meg å holde meg til intervjuguiden, og ikke stille spørsmål som ville ledet dem direkte inn på diskursene jeg hadde notert meg allerede. Jeg kan likevel ikke utelukke at bildet jeg hadde dannet meg, påvirket disse samtalene, og tolkningene jeg har gjort i ettertid.

Jeg la meg på en ordrett, men språklig normert transkribering. Det vil si at jeg skrev ordene på bokmål, men at jeg tok med alle ord, slik de ble sagt. Det er flere grunner til at jeg oversatte til bokmål. For det første ville sitat på dialekt kunne identifisere den som uttaler seg, fordi deltakerne hadde ulike dialekter. Det letter også arbeidet med teksten, at den er skrevet på bokmål. Jeg ser ikke at oversettelsen til bokmål endrer diskursinnholdet i noe grad. Der det er eksempler på at spesielle dialektuttrykk har betydning for tolkingen, har jeg brukt ordet slik det ble sagt.

Ikke-tekstlige elementer mener jeg derimot vil ha en betydning for tolkning og analyse av teksten. De kan i kontekst til ordene som blir sagt, være meningsbærende på ulike måter. For eksempel kan latter si noe om hvordan gruppa eller personen forholder seg til en diskurs. I

transkriberingen har jeg derfor markert pauser, forlengelse av vokaler, latter, kremting og lignende elementer. Jeg la merke til at det for eksempel var vanskelig å tegnsette teksten, uten å gjøre en tolkning av det som ble sagt. En annen utfordring var at teksten ble usammenhengende og vanskeligere å lese, når jeg skrev ned alle ord og lyder. I muntlig tale er tonefall og trykk på stavelser for eksempel med på å skape sammenheng. Dette er det vanskelig å markere på god nok måte i tekst.

#### 2.2.8 Dokumentkilder

Jeg har fått tilgang til to typer dokumenter fra lærerteamet, som jeg bruker til å støtte funnene jeg gjør. Det første kaller jeg metodikk-dokumentet (vedlegg 5). Målgruppen er elevene på vg2, og det også brukt som utgangspunkt for lærerne i undervisningen. Dokumentet har to deler, "Methodology teachers" og "Methodology students", der første del er rettet mot læreren, og den andre mot elevene. Dokumentet beskriver prinsippet "blended learning", knytter det til behovet i bransjen, og forklarer og begrunner bruk av de ulike metodene innenfor dette. For eksempel elevbedrift, fordypningsperioder (nå kalt dybdelæringsperioder), opplæringsmateriell, forankring til læreplanens overordnede del, og forventninger til lærer og elev. Dokumentet viser til prinsippene lære å lære, sosial læring og utvikling, problembasert læring og utforskende og aktiv læring. I det vedlagte dokumentet har jeg anonymisert programområdet.

Jeg har også fått tilgang til noen sider av den digitale læreboka som brukes på vg1. Plattformen for "boka" er klassenotatblokk-funksjonen i programmet OneNote. Denne gir et enda mer direkte innblikk i hva som møter elevene. Elevene finner fagstoffet der, og jobber i den undervegs. Sidene jeg har tilgang til, beskriver oversikt over emnene det skal jobbes med, hva elevene skal lære, teori, informasjon om relevante yrker innenfor bransjen, planleggingsskjema for dybdelæringsperiodene, og eksempel på elevenes logger. Dette dokumentet er ikke vedlagt, av personvern hensyn.

#### 2.2.9 Gjennomføring av analysen

Prosessen jeg bruker for å analysere det transkriberte materialet, har trekk av en fenomenologisk metode som er utarbeidet av Creswell (1998), og referert hos Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016, pp. 173-175). Metoden består av fem deler.

Den første er å skaffe et helhetsinntrykk og forsøke å sammenfatte meningsinnholdet i materialet. Jeg brukte første gjennomlesning av det transkriberte materialet, til å skissere tema og diskurser jeg allerede da fanget opp.

Neste steg var en mer grundig koding og kategorisering, for å finne meningsbærende elementer og identifisere framtrede diskurser (2016, pp. 173-175). Dette gjorde jeg ved å sette opp en tabell, slik som vist i figur 2. Der hadde jeg mulighet til å markere hvem som snakket, subjektposisjoner, språklige og ikke-språklige elementer av betydning, samt diskursene jeg kunne lese ut av samtalen. Allerede her er det min tolkning og forforståelse som avgjør hva som blir vektlagt. Ved neste gjennomgang gjorde jeg en mer nøyaktig koding av diskursene, og markerte tekstlige elementer av betydning med gult.

Figur 2 Tabell for koding og kategorisering av det transkriberte materialet

Person	Tekst	Subjektposisjon	Språklig og ikke-språklige virkemidler	Diskurs
B	Vi har jo formell møtetid, som er på en time i uka vel, men nå sitter vi jo på dette kontorlandskapet innforbi her, så vi er jo rimligst disponible for hverandre. Og vi kan ikke tidfeste det noe, men det blir jo mye faglig prat innimellom, ja	Kollegaposisjonen Vi	Underdrivelse	Uformelt samarbeid
A	Det er liksom hvis du, hvis man har et spørsmål, eller det er noe som trengs å planlegges og vedkommende tilfeldigvis sitter ved siden av deg, så...venter du jo ikke til en tirsdag med å ta opp det du trenger å ta opp	Kollegaposisjon - vi	Ironi	Uformelt samarbeid

Kondensering er tredje steg i modellen (Johannessen et al., 2016, p. 176). Den går ut på å trekke ut de meningsbærende tekstelementene fra kodingen. Denne prosessen gjorde jeg i sammenheng med at jeg analyserte den diskursive praksisen (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 93) i teamet. Jeg gjorde blant annet et utvalg av det jeg tolket som framtrede diskurser og subjektposisjoner, sett i lys av forskningsspørsmålene mine

I analysen begynte jeg også på fjerde steg, sammenfatningen av materialet. Den handler om å bruke materialet til å utforme nye begreper og beskrivelser (Johannessen et al., 2016, p. 176). Denne prosessen ble fullført gjennom drøfting og oppsummering.

Det var utfordrende å holde tak i de røde trådene i et så stort empirisk materiale. Jeg er klar over at valgene mine trolig hadde vært litt annerledes, hvis jeg hadde gjort samme prosess på et annet tidspunkt, eller i en annen situasjon. Forskningsspørsmål og problemstilling var god hjelp til å holde tak i hva jeg skulle ha fokus på, og gjennom prosessen ble de endret og spisset, for best mulig å nærme meg formålet med studien.

## 2.3 Diskursanalyse

Fenomenologien og det kvalitative, semistrukturerte forskningsintervjuet gav meg en metode for å få tak i lærernes tenkning, og strukturere gjennomgangen av materialet. Som verktøy for å forstå det jeg har samlet inn, har jeg valgt diskursanalyse. I dette kapitlet tar jeg for meg diskurs og diskursanalyse generelt, før jeg forklarer hvordan jeg vil bruke modellene for kritisk diskursanalyse som analytisk ramme.

### 2.3.1 Diskursbegrepet

Ordet diskurs kommer fra det latinske ordet *discuerre*, som betyr å springe hit og dit (Johannessen et al., 2016, p. 223). Det er ganske betegnende for bruken det har i samfunnet i dag, mener jeg. Diskursbegrepet er på ingen måte forbeholdt diskursanalytikere. Det er brukt på tvers av sosialvitenskaplige tradisjoner, men også i dagligtale (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 9). Fordi begrepet kan inneholde så mange betydninger, er det ekstra viktig for meg å gi en avgrensning av begrepet, som er meningsfylt i forhold til problemstillingen jeg har valgt.

Norman Fairclough har hatt stor betydning for utviklingen av den retningen som kalles kritisk diskursanalyse. Han forklarer diskurser på to måter. Diskurs kan være ulike måter å snakke om og forstå verden på (Fairclough, 2003, p. 214). Winther Jørgensen og Phillips (1999, p. 79) utdyper med at man kan se på diskurser som en måte å snakke på, som gir betydning til opplevelser ut fra et bestemt perspektiv.

I Faircloughs andre definisjon, er diskurser overordnede sosiale meningsuniverser på tvers av tid og sted (Fairclough, 2003, p. 215). Med denne forståelsen vil en kunne skille bestemte diskurser fra hverandre, for eksempel 'smittevern'-diskursen, eller 'lærerlønn'-diskursen. De to måtene å definere diskurser, er ofte skilt fra hverandre ved å bruke liten eller stor forbokstav (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, p. 11). Diskurs som generell betydningsdannelse, her og nå skrives *diskurs*, mens diskurs som meningsuniverser, skrives Diskurs.



Slik jeg forstår det, vil vi naturlig vite hva som er innenfor Diskursen, når vi er i den. Men den samme Diskursen kan ha ulikt innhold i ulike kontekster. Jeg kan for eksempel tenke meg at rus-diskursen i et rusmiljø vil ha annet innhold enn rus-diskursen i et politisk miljø.

Skillet mellom diskurs og Diskurs finner vi også innen en nyere retning, mediert diskursanalyse. Der kan 'diskurs' betegne språkbruken i sosial samhandling, for eksempel i en e-post, en samtale eller en avisartikkel, mens 'Diskurs' i større sammenheng handler om at samfunn og kultur blir reproduisert gjennom samhandlingen. Diskursene (med stor D) vil da inneholde en rekke 'diskurser' (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, p. 93).

### 2.3.2 Hvordan bruker jeg diskursbegrepet?

Diskurser er ikke noe man finner i virkeligheten, men noe man analytisk konstruerer med utgangspunkt i spørsmålene man stiller seg i prosjektet, skriver Winther Jørgensen og Phillips (1999, p. 153). Det betyr at jeg må gjøre avgrensningen strategisk i forhold til problemstillingen. Jeg sier i problemstillingen at jeg leter etter diskursene i et lærerteam. Ut fra den formuleringen alene, kunne jeg valgt både 'diskurs' og 'Diskurs'.

Forskningsspørsmålene hjelper meg til å bli mer spesifikk og strategisk i avgrensningen. I første spørsmål ser jeg etter framtrædende diskurser i samtalene med lærerne, og i det skriftlige materialet. Det vil i første rekke være Diskurser jeg vil identifisere her, både innenfor og utenfor diskursorden 'fagfornyelsen', jfr. kapittel 1.6. I den kritiske diskursanalysen er det likevel nødvendig å se på diskursene, med liten 'd' i tillegg. Det er de som gir mulighet til å komme helt ned på tekstnivået, og kunne se på samspillet mellom det diskursive og konteksten rundt.

### 2.3.3 Diskursanalytisk forskning

På samme måte som diskursbegrepet, kan diskursanalyse deles i to overordnede typer, en som ser på språket i bruk, og en som i større grad undersøker sosiale meningsuniverser (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, p. 10). De diskursanalytiske retningene har noen fellesnevner, som Horsbøl og Raudaskoski (2016, pp. 13-14) oppsummerer: 1) De handler om hvordan mening blir skapt gjennom språk og tegn i tekster og interaksjon, 2) Det handler om det sosiale, det som er felles. Med andre ord den sosiale betydningsdannelsen, ikke den individuelle opplevelse, 3) Det handler om konstruksjoner av det sosiale. Interessen ligger ikke i tegnene i seg selv, men måten de bidrar til å framstille ulike virkeligheter.

#### 2.3.4 Foucault – starten på den diskursanalytiske tradisjonen

Michel Foucault (1926-1984) blir kalt diskursanalysens grand old man. Den franske filosofen var opptatt av effekten av makt og kunnskap, og hvordan de disiplinere og regulerer subjekter (Egholm, 2014, p. 158). Han er blant annet kjent for å ville avdekke reglene for hvilke utsagn som aksepteres som meningsfulle og sanne, i en bestemt tidsepoke (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 21). Han forsket blant annet på diskurser om seksualitet, og synet på den er påvirket av politiske, økonomiske og historiske diskurser (Johannessen et al., 2016, p. 224).

I kjølvannet av Foucault har diskursanalysen utviklet seg i mange ulike retninger de siste tiårene, fra 1990-årene, spesielt (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, p. 7). I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i en av de mer etablerte teoriene, Norman Faircloughs versjon av kritisk diskursanalyse. I tillegg vil jeg hente noen begreper fra andre diskursanalytiske retninger, som jeg mener er gode verktøy for å gi mening til empirien min. For å tolke og forstå funnene, og kunne svare på problemstillingen, utvider jeg rammen med andre teorier om translasjon, implementering og ledelse. Disse blir presentert i teoridelen.

### 2.4 Kritisk diskursanalyse

"(...) language is an irreducible part of social life, dialectically interconnected with other elements of social life, so that social analysis and research always has to take account of language". (Fairclough, 2003, p. 2)

Språket kommer vi med andre ord ikke unna, når vi skal forstå samfunnet og den sosiale praksisen, mener Norman Fairclough.

Jeg har allerede presentert begrepet diskursorden som del av Norman Faircloughs diskursanalytiske begrepsapparat. I denne delen går jeg litt tettere på selve modellen for kritisk diskursanalyse, og begrunne bruken av den i analyserammen for denne oppgaven.

Kritisk diskursanalyse har røtter hos Michel Foucault, men også i lingvistikken (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, pp. 60-61). Det er et felt med mange ulike tilnærminger og varianter, men et felles mål kan sies å være at man skal vise hvordan maktforholdene i samfunnet ser ut. Ofte motivert av sosiale forhold og maktmisbruk (Hitching et al., 2011, p. 118).

Norman Fairclough er i sin tilnærming opptatt av at påvirkning mellom språk, diskurser og sosial praksis skjer begge veier, det er dialektisk, og at den kommuniserende begivenheten

formes gjennom forholdet til diskursordenen (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, pp. 82-83). Nokså forenklet kan man si at måten man snakker om noe på, vil påvirke måten man handler. Og omvendt. Diskursene på mikronivået, som kan være samtaler, skriftlige tekster eller annen kommunikasjon, opprettholder de overordnede sosiale strukturer på makronivå. Samtidig er det kampen mellom beskrivelsesmåtene på mikronivået som gjør at overordnede sosiale strukturer må endres på sikt. (Svennevig, 2020, p. 212). Et enkelt eksempel jeg kom til å tenke på, er skateboard-diskursen i Norge. Skateboardbruk gikk fra å være forbudt på 80-tallet, til at skateboardparker nå bygges med kommunale midler. Et sted på vegen har relasjonene mellom diskursene på mikro og makronivået vært i stor bevegelse.

Det er derfor det er interessant for meg også, i denne oppgaven. En reform er endring. På makronivået har vi en overordnet læreplan, med mål, verdier og intensjoner som er politisk vedtatt. Kan jeg fange opp endring på mikronivå, og si noe om det kan endre makronivået? Eller hvordan makronivået påvirker diskursene på mikronivået?

Når man analyserer skal man fokusere på to dimensjoner, sier Fairclough, den kommuniserende (kommunikativ) begivenhet og diskursorden (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 80) En kommuniserende begivenhet har tre dimensjoner (Hitching et al., 2011, p. 119; Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 80)

1. Tekstnivået – tale, skrift, bilde eller en blanding
2. Den diskursive praksisen – samhandling. Produksjon og mottak og tolkning av tekst.
3. Den bredere sosiale praksisen. Det vil si konteksten og samfunnsnormen den kommuniserende begivenheten er en del av



*Figur 3 Modell for kritisk diskursanalyse (basert på Hitching et al., 2011, p. 119; Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 81)*

Ifølge Fairclough (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 93) bør en analyse starte med **den diskursive praksisen**. Dette er et nøkkelbegrep i analysen, for det betegner selve intervjusituasjonen, hvor deltakerne, inkludert meg, produserer, mottar og tolker. Det skjer akkurat der og da, og er primærkilden min til å forstå hvordan de fortolker og forstår den nye reformen.

Deretter **tekst-nivået**, som er måten tekstene framstår lingvistisk (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, pp. 94-95). Jeg kan se på måten deltakerne ordlegger seg, hvordan diskursene griper inn i hverandre, eller språklige virkemidler som blir brukt. Ikke-verbale uttrykksformer tar jeg også med her.

Til slutt, mener Fairclough, skal man se på om den diskursive praksisen reproducerer eller omstrukturerer den eksisterende diskursordenen, og hvilke konsekvenser dette har for **den sosiale praksisen**, altså konteksten (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 98). Denne delen henger tett sammen med det første forskningsspørsmålet, som etterspør samspillet mellom den diskursive praksisen i teamet, og intensjonene i Fagfornyelsen.

Fairclough har andre begreper som kan komme til nytte i analysen:

**Interdiskursivitet**, beskriver han som måten ulike diskurser, sjangre og stiler (identitet) jobber sammen i en tekst (Fairclough, 2003, p. 218). Det kan for eksempel være interessant hvis en diskurs innenfor 'fagfornyelsen' har et interdiskursivt forhold til diskurs som ikke hører til i samme diskursorden.

**Sosial identitet, personlighet og stil**. Fairclough deler identitetsbegrepet i sosial identitet og personlighet, og mener det er et dialektisk forhold mellom de to. Deltakere i en diskurs, kan gjøre diskursen til del av sin identitet. Når identiteter uttrykkes gjennom diskurser, kaller Fairclough det stil (styles) (Fairclough, 2003, p. 159). Bukve (2016, p. 73) oppsummerer det slik: "Vi som individ, og vår oppfatning av verda er forma av dei diskursane vi inngår i".

Fra andre diskursanalytiske retninger:

**Subjektposisjoner** er et begrep som jeg ikke finner at Fairclough bruker mye, men som jeg vil låne fra Laclau og Mouffe, og retningen som kalles diskursteori. Subjektposisjon, er en posisjon som subjekter kan innta i en diskurs. Til posisjonene knytter det seg forventninger

om hvordan man skal oppføre seg, og hva man skal si og ikke si (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 53). Til posisjonen 'lærer' knytter det seg for eksempel andre forventninger enn til posisjonen 'kollega'. Man har ikke bare en subjektposisjon, men kan posisjonere seg mange forskjellige posisjoner i ulike diskurser (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 53). Jeg knytter subjektposisjon-begrepet til forskningsspørsmål 2.

**Site of engagement.** En av de nyeste retningene innen diskursanalyse er såkalt mediert analyse. Scollon og Scollon (2004) har innenfor denne retningen utviklet en metode kalt neksusanalyse. Ett av begrepene de bruker, er "site of engagement". Kort fortalt betegner det den diskursive handlingen, der den skjer, i tid og rom (Scollon & Scollon, 2004, p. 12). Jeg tar begrepet med, fordi jeg tenker at tid og sted for intervjuene også har en viss innvirkning på diskursene.

## 2.5 Etske problemstillinger

Som forsker må jeg være bevisst etiske problemstillingen i alle deler av prosjektet (Kvale et al., 2015, p. 95). For å sikre dette, har jeg sett prosjektet opp mot relevante punkter i Kvale og Brinkmanns (2015, pp. 102-103) oversikt over etiske retningslinjer for et kvalitativt intervju.

### 2.5.1 Meldeplikt og informert samtykke

Prosjektet mitt er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven (Personopplysningsloven, 2018), fordi jeg skal samle inn og behandle personopplysninger (Johannessen et al., 2016, p. 88). Det vil si at det vil være mulig å identifisere enkeltpersoner gjennom innsamlet data. Prosjektet ble godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata november 2020 (vedlegg 3).

Informert samtykke er et krav, dersom man vet hvem som skal delta i studien (Johannessen et al., 2016, p. 86). Deltakerne er ble i forkant av undersøkelsene mine, skriftlig informert i et informasjonsskriv (vedlegg 1), om studiens formål, overordnet design og hva deltakelsen vil innebære for dem, rettigheter og konsekvenser. De ble informert om at deltakelse er frivillig, at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen, og at innsamlet materiale ikke kan brukes til andre formål enn prosjektet. Alle deltakere har gitt signert samtykke til å delta (vedlegg 2).

## 2.5.2 Personvern og konfidensialitet

Informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner er taushetsbelagt, og skal formidles i anonymisert form (Johannessen et al., 2016, p. 91). Dersom man skal bruke opplysninger som kan identifisere deltakerne, må de erklære at de er innforstått med dette (Kvale et al., 2015, p. 106). Jeg har ikke samtykke til dette i prosjektet mitt.

Graden av anonymisering har vært en utfordring i mitt prosjekt. Intervjumaterialet inneholder mange referanser til personenes bakgrunn, programområde og bransje, som vil kunne identifisere deltakernes skole og avdeling. Sammen med beskrivelser av kjønn, alder eller erfaring, vil da enkeltdeltakerne også kunne identifiseres. Samtidig er deltakernes livserfaring, roller og subjektposisjoner en viktig del av det jeg er på jakt etter i intervjuene.

Jeg har gjort en avveining mellom personvern og forskningsformål, og valgt å anonymisere skolenavn og geografiske plassering, samt navn, kjønn og alder på deltakerne og andre aktører som blir nevnt. Disse opplysningene er ikke vesentlige for å kunne analysere materialet og svare på problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg anonymiserer også programområdet, da det også vil kunne være med å identifisere skole og deltakere, ut fra kjennskap til skolene i området. Det som derimot er vesentlig å kunne si noe om, er deltakernes bakgrunn og erfaring innenfor skolefeltet. Jeg tar derfor med relevante opplysninger om dette.

Jeg velger derfor å bruke bokstavkoder for deltakernavn. Skolen kaller jeg "Skolen", og Programområdet kaller jeg NPO (for vg1) og GPO (for vg2), henvisninger og bruk av navn på bransjen og faget, bytter jeg ut med NN. Utsagn som ikke krever at vi vet hvem som har uttalt det, for å gi mening, blir presentert uten bokstavkode. Jeg bruker samme bokstaver i de individuelle intervjuene som i gruppeintervjuet. Deltakerne vil dermed, gjennom å lese oppgaven, kunne forstå hvem som har sagt hva i de individuelle intervjuene. Jeg har vært oppmerksom på dette i utvelgelsen av sitater, for å unngå at noe får konsekvenser for deltakerne i ettertid. Dette har, slik jeg ser det, ikke påvirket kvaliteten på analysen.

I et diskursivt intervju, retter man gjerne oppmerksomheten mot hvordan ting blir sagt, ikke bare hva som blir sagt. Jeg må se for meg at informantene har et annet bilde av hva jeg vil være opptatt av, enn jeg faktisk har (Kvale et al., 2015, p. 185). Det er derfor viktig at jeg er åpen om at dette er intervjuer hvor jeg både vil se på interaksjonen mellom deltakerne, og måten ting blir sagt på, i tillegg til hva som blir sagt.

Intervjuene ble tatt opp med opptaker, og de individuelle intervjuene, som foregikk over internett, ble også tatt opp med videochat-appen i programmet Teams. Av personverngrunner ble alle opptakene straks overført til lokal lagring på PC med passordbeskyttelse, og slettet fra opptaksenhetene. Etter fullføring av prosjektet slettes filene, i henhold til regler for behandling av personopplysninger, og godkjenningen fra NSD.

## 2.6 Pålitelighet, validitet og overførbarhet

Troverdigheten til et forskningsprosjekt kan vurderes gjennom å se på prosjektets reliabilitet, validitet og overførbarhet (Thagaard, 2018, p. 181).

Reliabilitet, eller pålitelighet, er knyttet til nøyaktigheten i selve datamaterialet, i innsamlingen og i bearbeidelsen av data (Johannessen et al., 2016, p. 36). I et kvalitativt prosjekt vil påliteligheten være avhengig av at jeg beskriver dette åpent og gjennomsiktig (Thagaard, 2018, p. 181). Jeg har gitt beskrivelser av valg jeg har tatt underveis, for eksempel prosessen for å få tak i informanter, utvalgskriterier og valg ved utarbeidelse av intervjuguide, samt utfordringer underveis. Jeg har vært åpen om at jeg forsker på mitt eget fagfelt, og reflektert over hva det kan bety for innsamlingen. På samme måter har jeg vurdert konsekvensene av å ha en kollegial relasjon til noen av deltakerne. At gruppeintervjuet ble gjort på arbeidsplassen, i teamsamarbeidstiden, kan ha vært med på å gjøre samtalen mer naturlig, og mindre preget av meg og min rolle. Forskningsstrategi og analysemåter er også beskrevet, for å gjøre prosessen så transparent som mulig, slik at andre kan vurdere den, trinn for trinn (Thagaard, 2018, pp. 187-188). Samlet kan dette styrke reliabiliteten i prosjektet.

Validiteten, eller gyldigheten av resultatene jeg kommer fram til, handler om å sikre at de tolkninger jeg har kommet fram til er gyldige i forhold til virkeligheten jeg har studert. Fordi resultatene av kvalitative studier som regel er basert på tolkning, kan det være utfordrende å sikre validiteten (Thagaard, 2018, p. 189). Jeg har etter beste evne forsøkt å vise hvordan jeg har tenkt underveis, for at andre også skal kunne se om det er en sammenheng mellom det jeg hadde tenkt å undersøke og det jeg faktisk undersøker (Johannessen et al., 2016, p. 232). For eksempel hvordan problemstilling og forskningsspørsmål henger sammen med valg av teoretiske perspektiver og forskningsdesign. Validiteten i prosjektet kan også styrkes av at jeg har redegjort åpent for ståstedet mitt som forsker på eget felt, og reflektert over hvordan min forforståelse, og det at jeg forsker "innenfra" (Thagaard, 2018, p. 190), kan påvirke de ulike delene av prosessen. Metoden jeg har brukt, gir meg empiri om det samme fenomenet fra tre

ulike vinklinger, og er en type metodetriangulering. Dette kan også styrke gyldigheten av tolkningen jeg gjør (Johannessen et al., 2016, p. 232). I løpet av prosessen har jeg også fått hjelp til å ha et kritisk blikk på det jeg har funnet, gjennom diskusjoner og refleksjoner med en kollega.

Om et forskningsprosjekt er overførbart, handler om overførbarhet til lignende fenomener (Johannessen et al., 2016, p. 233). Det jeg vet er at det er utallige lærere, lærerteam og skoleledere rundt om i landet, som sitter i samme situasjon som team NN nå. De er midt i iverksettelsen og oversettelsen av en ny læreplan. En stor del av lærerteamene befinner også seg i en kontekst som ligner mer på den jeg har beskrevet, yrkesfaglig videregående opplæring. Temaet er med andre ord aktuelt utenfor den konteksten jeg har valgt.

Det er tolkningen min jeg har gjort innenfor rammene av prosjektet som kan ha overføringsverdi (Thagaard, 2018, p. 194). Implementering av læreplaner er det forsket mye på, og det er utarbeidet ulike teoretiske modeller for å forstå prosessene. Det jeg har forsøkt å tilføre, er hva som faktisk blir oppfattet, sagt og gjort i ett lærerteam midt i denne prosessen. Det er ingen som er i nøyaktig lik kontekst som lærerteamet jeg har brukt i undersøkelsene, men gjennom å se funnene i lys av etablert teori, forsøker jeg å få fram et mer generelt bilde, som kan overføres til andre kontekster.



# Del 3 – Teori

## 3 Teoretiske perspektiver

At jeg lager en analyseramme av teorier og faglige begrep, for å gi mening til det jeg studerer, gir prosjektet et teoretisk tolkende formål (Bukve, 2016, p. 88).

I diskursanalyse er det ikke uvanlig å jobbe multiperspektivistisk, for eksempel ved å kombinere diskursanalysen med ulike teorier fra andre retninger. Det gjør at man kan se ting fra flere vinkler, og få en bredere forståelse. Forutsetningen er at det baseres på en sammenhengende teoretisk ramme. De ulike teoriene må, med andre ord, spille på lag gjennom hele prosjektet (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 12).

Teoriene jeg valgt å bruke til slutt, var ikke bestemt på forhånd. Jeg hadde flere alternativer, og i løpet av prosessen har jeg forsøkt å plukke ut teorier og begreper som på best mulig måte kan bidra til å tolke og forstå det jeg har samlet inn, og være til hjelp i drøftingen av forskningsspørsmålene. Jeg har endret innfallsvinkler og teorier flere ganger i løpet av prosessen, både diskursanalytiske modeller og andre teorier jeg til slutt valgte ut. Bukve (2016, p. 88) kaller denne versjonen av det teoretiske tolkende formålet for en tolkende rekonstruksjon. Det endelige valget av teorier, skal henge sammen med problemstilling, forskningsspørsmål og analysemodellen jeg har valgt.

Jeg innleder teoridelen med Goodlads (1979) fem læreplantyper, for å få et overordnet teoretisk perspektiv på læreplaner. Jeg har vist til denne inndelingen tidligere i oppgaven også, og bruker den som forklaringsmodell flere steder i analysen.

Røviks (2007) translasjonsteoretiske perspektiv på overføring av organisasjonsideer, knytter jeg til forskningsspørsmål to og tre, og er nok den jeg legger mest vekt på.

Deretter går jeg nærmere inn på de tre implementeringsdoktrinene, slik de beskrives av Røvik, Eilertsen og Lund (2014). Implementering knytter jeg i første rekke til forskningsspørsmål tre, men de er aktuelle å bruke i de andre delene av analysen.

Lederperspektivet er mest aktuelt for å svare på forskningsspørsmål 3. Jeg vinkler det mot en modell for endringsledelse i skolen, som Robinson (2014) har utviklet. Den er i stor grad

basert på Agyris og Schöns modell for enkelt- og dobbeltekretslæring. Jeg tar derfor med en denne, som et bakteppe, basert på framstillingen hos Roald (2012).

### 3.1 Goodlads læreplanteori

Ulike sider ved innføring av nye læreplaner er sentralt i oppgaven min. Goodlad, Klein & Tyes (1979) fem læreplannivåene har jeg kort beskrevet tidligere i oppgaven. Her skal jeg gå litt nærmere inn på de fem typene, og forsøke å kople teorien på problemstillingen min.

**Den ideologiske læreplanen**, kan beskrives som planleggingsprosessen, med andre ord det politiske, ideologiske og faglige som ligger bak en læreplan (Goodlad, 1979, p. 60) I denne oppgaven har jeg undersøkt både historikk og forskning på til norske læreplanreformer, forarbeidet til den nye reformen, strategidokumenter. Alle disse har spilt en rolle i utformingen av den ferdige læreplanen. Slik jeg ser det, er det en parallell mellom begrepet den ideologiske læreplanen og det jeg har kalt læreplanens intensjoner.

**Den formelle læreplanen**, er selve dokumentet. Teksten, som når den ligger der, er vedtatt, publisert og nokså uforanderlig (Goodlad, 1979, p. 61). LK20 består i første rekke av Overordnet del og læreplanene for fagene. Det er disse tekstene som er utgangspunktet, både i overordnet strategiarbeid på skoleeier og ledernivå, og ute i undervisningen.

Selve teksten endrer seg ikke, men hvordan den tolkes, er en annen ting. **Den oppfattede læreplanen**, er tredje nivå (Goodlad, 1979, p. 62). Det er her jeg nærmer meg kjernen for denne oppgaven. Nivået beskriver læreplanen slik den blir tolket og forstått av lærerne, men også holdningene de har til den, og hva de ser som sannheter. Lærernes forståelse av læreplanen, er vesentlig for praksisen ut mot elevene. Dermed er den, ifølge Goodlad (1979, p. 62) også den mest betydningsfulle.

Det fjerde nivået kalles den **gjennomførte læreplanen** (Goodlad, 1979, p. 63). Den handler om hva som skjer i praksis, i undervisningen. Det lærerne gjør i undervisningen er avhengig av hvordan de forstår læreplanen, men det kan også hende at de har en forståelse av læreplanen som ikke viser igjen i undervisningen. I mitt prosjekt har jeg ikke tilgang til den gjennomførte læreplanen, annet enn gjennom det lærerne sier, og det som er skrevet i dokumentene. Jeg kan derfor ikke si noe sikkert om hvordan forholdet er mellom den oppfattede og gjennomførte læreplanene, men ta utgangspunkt i lærernes egne beskrivelser av praksis.

Goodlads siste nivå er **den erfarte læreplanen** (Goodlad, 1979, p. 60). Den handler om hvordan elevene opplever læreplanen gjennom undervisningen, og henger tett sammen med de andre nivåene, spesielt den oppfattede og gjennomførte. Det kan være interessante forskjeller mellom lærernes intensjon og det eleven faktisk oppfatter og lærer, men Goodlad problematiserer mulighetene til å få tak i valide data på dette nivået.

### 3.2 Tre implementeringsdoktriner

Implementering er kjernen i problemstillingen min. Jeg vil derfor se på noen begreper som kan bidra til å forstå implementeringsprosessene bedre.

I sin evalueringsrapport fra Kunnskapsløftet, tok Aasen m.fl. (Aasen et al., 2012) utgangspunkt i tre ulike implementeringsstrategier, hierarki, profesjon og nettverk. Røvik, Eilertsen og Lund (Røvik et al., 2014, p. 111) kaller det implementeringsdoktriner som sirkulerer i feltet, og forklarer dem mer utdypende.

I hierarkidoktrinen blir iverksettingen sett på som en kjede, top-down, som skal overføres nedover i organisasjonene, ledd for ledd. En læreplanreform vil starte med det politiske vedtaket, og deretter gå fra Utdanningsdirektoratet og Statsforvalteren, via skoleeierne (fylkeskommuner og kommuner), og deretter ut til skolelederne, før den når det pedagogiske personalet og elevene. En slik implementeringskjede forutsetter en lojalitet nedover i kjeden (Røvik et al., 2014, pp. 111-112).

I profesjonsdoktrinen vil implementeringen drives framover av de som faktisk skal utføre endringene, profesjonen. I mitt tilfelle, pedagogene. Dette begrunnes med at det er de som utfører selve jobben, som vet hva som trengs, og er mest kyndige. De utgjør den største profesjonsgruppa, og de har samlet sett solid erfaring i å få gjennomført endringer og reformer (Røvik et al., 2014, pp. 112-113).

Den siste strategien er nettverksdoktrinen (Røvik et al., 2014, p. 113), der endringene drives fram av ikke-hierarkiske nettverk, som omfatter aktører og miljøer som er involvert i reformen på ulike måter. For eksempel lærere, forskere, folk fra næringslivet osv. I nettverkene ser en på implementeringen som en kontekstavhengig læringsprosess, men enn en iverksetting, som alle deltar jevnbyrdig i. Samarbeidet om desentralisert kompetanseheving mellom skoler og høyere utdanning, DEKOMP, er et eksempel på at nettverksdoktrinen brukes til kompetanseheving og implementering.

Både Røvik, Eilertsen & Lund (2014, p. 113) og evalueringsrapporten fra Aasen m.fl. (2012, p. 37) påpeker at det er lurt å se på sammenhengene mellom disse doktrinene når man skal forstå en implementeringsprosess. Det vil alltid være en kombinasjon, men man kan identifisere hvilken av dem som er mest framtrædende (Røvik et al., 2014, p. 113).

### 3.3 Translasjonsteori – oversettelse av reformideer

Formuleringer i dette kapitlet kan samsvare med formuleringer i prosjektskissen min, i kurs ME6-501 Forskningsdesign og metode, levert som eksamen vår 2020 (s. 12-15).

Å ta i bruk translasjonsteori for å forstå hva som skjer når en læreplan går fra intensjon til praksis, forutsetter at man ser på reformideer som noe som kan overføres mellom ulike kontekster, og at det skjer via translatører, eller oversettere. Røvik (2007) ser på denne type overføringer av ideer, i lys av tradisjonelle oversettelsesteorier og begreper.

Translasjonsstudier er med andre ord mye mer enn oversettelse av tekster, og "overføring av ideer er noe langt mer enn transport av objekter mellom organisasjoner" (Røvik, 2007, p. 250).

En utdanningsreform som Fagfornyelsen, vil inneholde en rekke reformideer, både organisatoriske og didaktiske, som i ulik grad har opphav utenfor skolefeltet. For eksempel kan en tenke seg at ideen om kompetansemål, kan ha utspring i globale ideer om mål- og resultatstyring. Noen av ideene som "innbakt" i Fagfornyelsen faller sammen med det jeg har definert som Diskursene innen 'fagfornyelsen', noe som er spesielt interessant for det første forskningsspørsmålet mitt, og jeg ser for meg at Diskursene er den språklige siden av ideene.

Translasjonsteoriens nøkkelbegreper er dekontekstualisering og kontekstualisering. I dekontekstualiseringen blir gode ideer hentet ut fra en organisasjon, "tømt" for kontekst, og språkliggjort, slik at den skal kunne overføres til en ny kontekst (Røvik, 2007, p. 292). I kontekstualiseringen skjer det motsatte. Ideen blir hentet inn i en ny organisatorisk sammenheng, og gitt kontekst. De dekontekstualiserte ideene kommer inn i nye, komplekse kontekster (Røvik, 2007, p. 293). En læreplanreform vil for eksempel møte lærerne, med sine identiteter, erfaring og holdninger, elever, skolekultur, bygninger, ledelse og samfunnet rundt, og kanskje også motsetninger og konfliktlinjer. Røvik (2014, p. 405) understreker at det skjer noe med reformideer, når de forsøkes overført og implementert. De må oversettes.

For min problemstilling er det kontekstualiseringen som er mest interessant, og i ut fra forskningsspørsmålene har jeg avgrenset det til å først og fremst se på det Røvik kaller translatørkompetanse. Dette er spesielt aktuelt for forskningsspørsmål to og tre. Jeg tar også for meg de to innskrivingsreglene lokalisering og tidsmarkering.

### 3.3.1 Innskrivingsregler

Røvik (2007, p. 302) forklarer at "innskrivingsregler handler om hvordan generelle idemessige representasjoner transformeres slik at de får mer lokalt og materielt preg". Det er to typer innskrivingsregler, lokalisering og tidsmarkering.

Lokalisering handler om at ideen gradvis får en plass i en lokal kontekst. Det skjer for eksempel gjennom "fortellinger" som gir ideen lokale referanser (Røvik, 2007, p. 302). Tidsmarkering forklares med at man gir ideen en lokal fortid, samtid og framtid. For eksempel gi den en fortid gjennom fortellinger om hvorfor man begynte med dette, eller gi den en framtid gjennom å ta den inn i langsiktige planer (Røvik, 2007, pp. 303-304)

### 3.3.2 Translatørkompetanse

Oversettelser kan være gode eller dårlige påpeker Røvik (2007, p. 319). I boka Reformideer i norsk skole (2014, p. 404) konkluderer han med å argumentere for at "måten aktører oversetter på, vil være avgjørende for om man lykkes med å implementere reformideer i skolen". Å være klar over dette, vil være vesentlig, også når man skal sette i verk en ny utdanningsreform.

Jeg skal se litt nærmere på hvilke ferdigheter og egenskaper en god translatør må ha, ifølge translasjonsteorien.

Å være en **kunnskapsrik, flerkontekstuell oversetter** (Røvik, 2007, p. 326) vil kort sagt si å kjenne grundig både konteksten ideen kommer fra, og konteksten ideene skal overføres til, og samtidig kunne kombinere denne kunnskapen. I skolesammenheng kan det for eksempel bety at en som skal oversette en ide som er knyttet til en læreplanreform, bør kjenne til teori, forskning og diskurser rundt ideen. Samtidig bør oversetteren kjenne de folkene og den kulturen ved skolen som ideen skal oversettes til. Hva er viktige diskurser der, hvordan er kulturen, hvilket språk blir brukt, hvordan endringer vanligvis blir møtt, og lignende. Med denne kunnskapen kan translatøren sortere hva som er viktig og ikke viktig, og forstå nye ideene kan tilpasses på en god måte (Røvik, 2007, pp. 328-329).

En **modig og kreativ oversetter** er som tør å bruke kunnskapen om mottakerens språk og kultur i oversettelsen, og være en "språksetter" (Røvik, 2007, p. 330) Det vil si å kunne oversette ideene til språk og begreper som gir mening i mottakerkonteksten, og kan knyttes til begrepet 'taus kunnskap'. Et eksempel er at lærere har en undervisningspraksis, som gjør at elevene ofte kan bruke det de har lært i nye sammenhenger. For læreren er det noe han bare gjør, fordi det virker lurt. En god oversetter, ser at dette faller sammen med ideen 'dybdelæring', og har dermed språksatt praksisen.

Samtidig må nye begreper innføres på en måte som blir forstått av de som skal sette den ut i praksis. En kreativ og modig oversetter tar også ta stilling til om ideen skal reproduseres, modifiseres eller omvandles helt, for å passe inn i konteksten (Røvik, 2007, pp. 331-332).

**Tålmodighet og styrke** er de to siste dydene for en translatør. Begge handler om hva som er betingelsene for at en oversatt ide skal nedfelles i praksisplanet (Røvik, 2007, p. 332).

Hva gjør man når det ikke skjer noe? Når ideen ikke viser igjen i praksisen, men bare er 'prat'? Da kan tålmodighet være en god egenskap å ha for translatøren (Røvik, 2007, pp. 333-334). Ideene kommer ofte først til syne gjennom språket. Man begynner for eksempel å snakke om dybdelæring, selv om man ikke jobber på den måten i praksis. Det kan ta tid før praten går over i praksis, og oversetteren må derfor sørge for at det blir pratet om ideen, og språket blir brukt, på møter og andre arenaer for meningsdanning (Røvik, 2007, p. 334). Denne praten må også være med å konkretisere ideen, såkalt formålsrettet prat. For eksempel ved å svare på spørsmål som: "Hva får vi ut av dette?", eller "hvordan kan dette se ut i praksis i klasserommet?".

En god translatør må også være sterk, for endringer og ideer vil møte motstand. Det vil kort sagt si å tåle å stå i konflikt og motstand i møte med ulike type argumenter mot det nye. Ideene kan komme i konflikt med både verdier og meninger i organisasjonen. En ide som ikke passer til, eller ikke er kompatibel, med verdier og interesser som finnes fra før, kan bli avvist. På samme måte kan ideer bli møtt med "det passer ikke inn slik vi driver det her" (Røvik, 2007, pp. 334-337). Translatøren må ha legitimitet gjennom kunnskap om konteksten, både og autoritet nok til å få gjennomslag. Samtidig kreves det kunnskap om konteksten for å kunne etterprøve og vurdere argumentene. Kanskje til og med konkludere med å legge vekk ideen til slutt. Den siste betingelsen er at translatøren må ha myndighet (Røvik, 2007, p. 337), enten i

kraft av egen kunnskap og autoritet på fagfeltet, eller gjennom samarbeid med de med formelle maktposisjoner i organisasjonen, for eksempel skoleledelsen eller skolesjef .

### 3.3.3 Sammenhenger mellom implementeringsdoktriner og translasjonsteori?

Translasjonsteorien har som utgangspunkt at alle aktører som mottar og forholder seg aktivt til ideen, tilfører den spredningskraft, og de setter sitt preg på den, ideene blir oversatt mens de spres (Røvik et al., 2014, p. 39). Innføringen av Kunnskapsløftet, hvor hierarkidoktrinen var framtrødende (Aasen et al., 2012), kan være et eksempel på det motsatte. Skoleeiere skulle, etter intensjonene i Kunnskapsløftet, være de som spredte reformen ut i organisasjonen. Hvis de hadde spredningskraft nok ville de nå helt ut til elever og klasserom (Røvik et al., 2014, p. 39). Uten tilføring av spredningskraft undervegs, vil den bli svakere jo nærmere elevene den kom, og kanskje ikke fylle intensjonene.

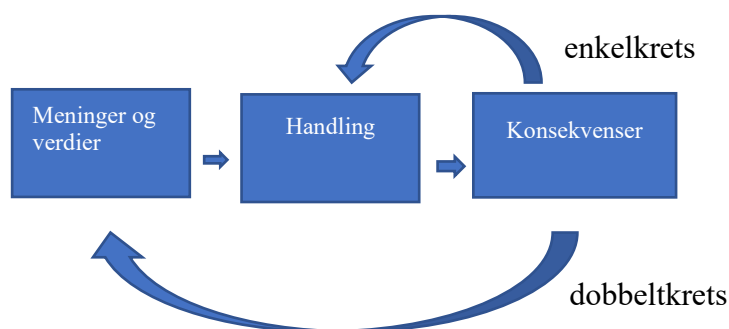
## 3.4 Endringsledelse

I siste forskningsspørsmål bringer jeg lederperspektivet inn i problemstillingen. For å forsøke å finne implementeringsfaktorer i diskursene, vil jeg starte med Agyris og Schöns modell for enkelkrets-, dobbeltkrets- og deuterolæring (Roald, 2012, pp. 126-128), og kople denne videre til Robinsons (2014) modell for omgåelse og engasjement for endringsledelse i skolen.

Modellen til Agyris og Schön handler om organisasjonslæring, eller lærende organisasjoner, og tar for seg ulike nivå av dette. De ser på organisasjonslæring er noe som foregår i prosesser, med kollegial refleksjon som det grunnleggende. Det er med andre ord aktørene som er viktige, og organisasjoner må "forståast i lys av dei prosessane medlemmene engasjerer seg i" (Roald, 2012, p. 126).

Enkelkretslæring blir forklart som endimensjonale handlinger som blir gjennomført for å nå fastsatte mål. Feil blir oppdaget, og rettet opp, men det skjer ikke endringer i grunnleggende verdier og strukturer i organisasjonen (Roald, 2012, p. 127).

I dobbeltkretslæring vil man utfordre mål, normer og verdier, også de som kan se ut til å fungere greit, i åpne kollegiale diskusjoner. Betingelsene for å få dette til, er at man må ha objektiv og kontrollerbar informasjon å ta utgangspunkt i. Aktørene må oppleve at de står fritt i valgene sine, basert på kunnskapen, og de må være innstilte på å forplikte seg overfor avgjørelsene som blir tatt (Roald, 2012, pp. 127-128).



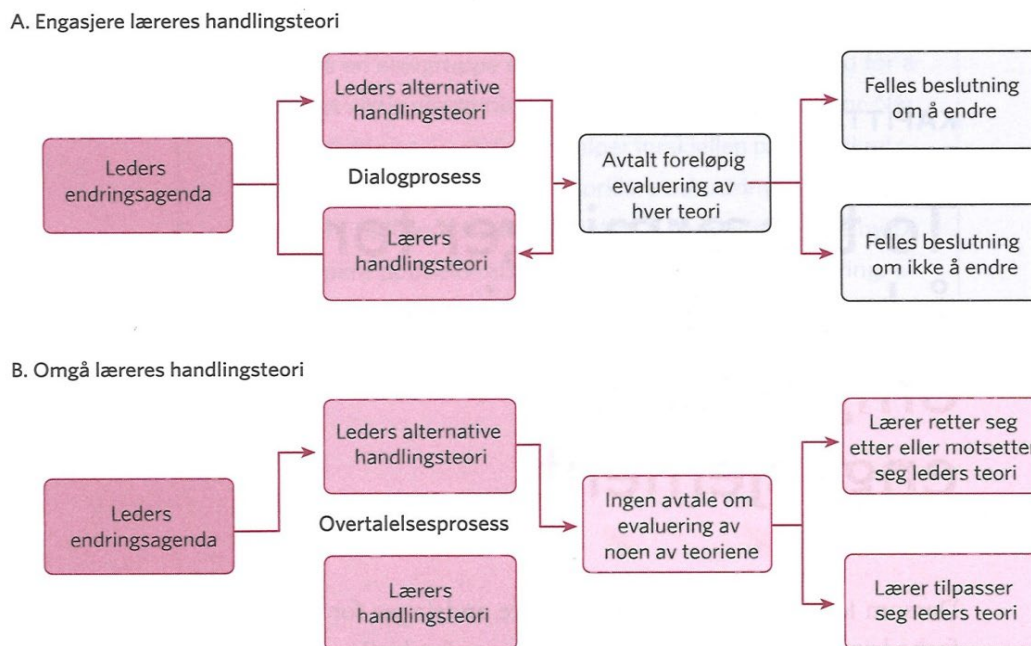
Figur 4 Enkelt- og dobbelkretslæring. Basert på Agyris og Schön (Roald, 2012, p. 127) og Robinson (2014, p. 12)

Deuterolæring er refleksjon over egen organisasjonslæring, og evne til å se enkel- og dobbelkretslæring i en sammenheng. Med andre ord se seg selv fra utsiden, og reflektere over strategier og utviklingsprosesser i organisasjonen (Roald, 2012, p. 128).

Agyris og Schön skiller mellom to ulike handlingsteorier (theories of action) hos aktører i organisasjoner, **uttalt teori** (exposed theory) og **bruksteori** (theory-in-use). Uttalt teori er kort sagt det vi sier vi gjør, og forklaringene vi har på det. Bruksteorien er det mer ubevisste, som styrer det vi faktisk gjør. For stor avstand mellom disse kan hindre læring, og opprettholde uegnede mønster i handlingene (Roald, 2012, p. 128). Måten å unngå dette på, er å bruke dobbelkrets- og deuterolæring i åpne dialoger.

Viviane Robinson (2014), spiller videre på Agyris og Schöns modeller for enkel- og dobbelkretslæring når hun beskriver effektive måter å lede effektiv profesjonell utvikling i skolen. Hun forklarer **handlingsteori** som er de verdiene og synspunktene som forklarer handlinger, og hensikten med dem. Robinson (2014, pp. 110-111) tar utgangspunkt i oppfattelsen av lærere som "motstandere av endring", og beskriver hvordan man bør komme vekk fra motstands-begrepet, og over på å tenke at lærere og elder har ulike handlingsteorier, og dermed er teoretisk uenige, ikke motstandere. Hun viser videre til Agyris og Schön. og forklarer at "når vi forstår en persons handlingsteori, forstår vi hvorfor han handlet som har gjorde, og vi kan jobbe sammen med ham når vi evaluerer om teorien i handlingen hans henger sammen med hensikten hans, eller ikke" (Robinson et al., 2014, p. 111). Med dette bakteppet, har Robinson utviklet en todelt modell for endringsledelse i skolen.





Figur 5 To strategier for å lede endring hos lærere (Robinson, Guldahl, Guldahl, & Mekki, 2018). Tilsvarende modell som i Robinson (2014, p. 113)

Den nederste delen viser hvordan lederen bare peker på handlingene de ønsker å endre, uten å spørre hvorfor læreren har gjort som han har gjort, altså uten å sette seg inn i lærerens handlingsteorier. Dermed får ikke leder og lærer en felles forståelse av virkeligheten, leder omgår lærers forståelse, og styrer samtale og tar en avgjørelse basert på sin handlingsteori. Resultatet blir usikkert og tilfeldig.

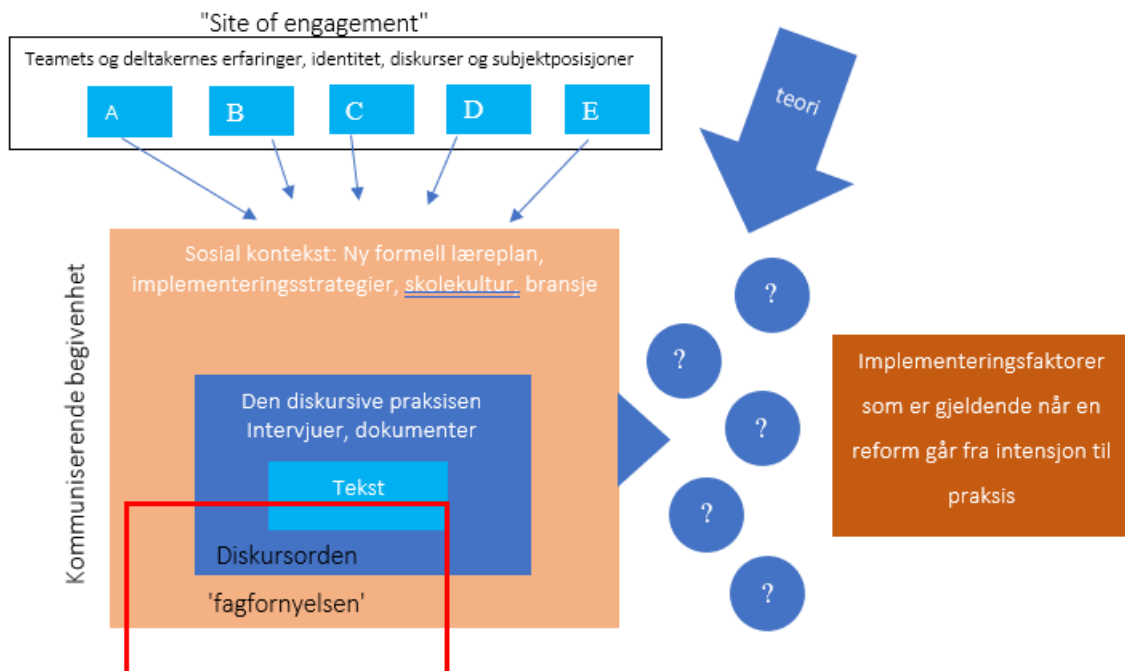
I den øverste modellen har leder engasjerer lærer gjennom å lytte til lærerens begrunnelser, og stille åpne spørsmål, og de blir gjennom dialogen enige om "hvordan verden ser ut". Veien videre kan de da gå sammen, fram mot felles enighet om endring, eller ikke endring (Robinson et al., 2014, p. 114).

I dette prosjektet ser jeg ikke spesifikt etter hvordan ledere kan endre læring hos enkeltlærere, som denne modellen i størst grad er rettet mot.

Jeg har ikke tilgang til direkte informasjon om hvilke strategier lederne ved skolen bruker for å skape endring, kun diskursene i teamet, som omhandler dette. Å se på lederstrategier er heller ikke innenfor problemstillingen. Jeg tror likevel modellene og begrepene jeg har tatt med her, kan hjelpe meg å finne og forklare hvordan ledelse er en faktor i implementeringen av Fagfornyelsen. Hva er det for eksempel som avgjør om endringene som kreves av LK20 blir felles eller tilfeldig? Er det ledelse, eller noe annet?

### 3.5 Den analytiske "verktøykassen"

Kunnskapsgrunnlag, metode og teori har til sammen gitt meg noen verktøy for å kunne utføre analysen. Figur 6 skal vise sammenhengen mellom de ulike delene av analysen.



Figur 6 Visuell framstilling av analysemodellen for studien. Grunnelementene i figuren er basert på de tre nivåene i kritisk diskursanalyse, som er vist i figur 3 (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 81).

# Del 4

## 4 Analyse og drøfting

### 4.1 Oppbygning av analysen

Oppsummert fra metodedelen, støtter jeg meg i denne oppgaven på en kvalitativ, fenomenologisk tilnærming, og har jobbet etter en fenomenologisk forskningslogikk. Likevel velger jeg å bruke diskursanalyse som verktøy for å få tilgang til meningene som kommer fram i den diskursive praksisen (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 93) jeg har tilgang til gjennom intervjuene. Jeg er bevisst på at det ikke er en kritisk diskursanalyse i tradisjonell forstand, jeg gjør. Avdekking av samfunnsmessige maktstrukturer ikke er studiens hovedformål, slik flere beskriver er målet for kritisk diskursanalyse (Hitching et al., 2011, p. 118). Likevel vil det være en avdekking av strukturer, i et system hvor de overordnede samfunnsstrukturene, representert ved de politisk vedtatte læreplanen, er i et samspill med det som skjer på mikronivå, i klasserommene. Derfor velger jeg logikken i den kritiske diskursanalysen som utgangspunkt for å sette sammen en analyseramme.

I analysedelen skal jeg gjøre både en kondensering og en sammenfatning av materialet jeg har samlet inn (Johannessen et al., 2016, p. 176). Jeg har bygget opp analysen slik:

1. Kontekst for intervjuet, "Site of engagement", og beskrivelser av konteksten lærerteamet jobber i.
2. Den diskursive praksisen. Analyse og drøfting på tekst-nivå og diskursnivå.
  - a. Diskurser om roller og interaksjonsorden
  - b. Framtredende diskurser innenfor 'fagfornyelsen'
  - c. Diskurser om ledelse og implementering av læreplanreformen
3. Drøfting med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene.

Undervegs i analysen, oppsummerer jeg funn, og knytter teoretiske perspektiver på, der det er relevant for problemstillingen. De skriftlige dokumentene fra teamet, som jeg har fått tilgang til (vedlegg 5), bruker jeg der det naturlig støtter, underbygger eller forklarer diskursene. Jeg har sortert de framtrede diskursene i underpunkter flere steder. Dette gir meg en god mulighet til å se på sammenhenger mellom dem.

Forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner samspillet mellom de framtrepende diskursene i teamet, og de overordnede intensjonene i Fagfornyelsen?
2. På hvilke måter er subjektposisjoner og translatørkompetanse faktorer når lærerteamet tar Fagfornyelsen over i praksis?
3. Hvordan kan diskursene om ledelse og implementering i lærerteamet forstås i lys av translasjonsteori og lederteoretiske perspektiver?

Sitatene i analysedelen er et utvalg av et stort datamateriale. Jeg har plukket ut de som i størst mulig grad viser representerer diskursen jeg analyserer. Sitatene er i utgangspunktet gjengitt som de foreligger i transkripsjonen. Unntak er der jeg har gjort anonymisering i etterkant, tegnssetting er tilføyet noen få steder, der det manglet for at innholdet skulle gi mening, og jeg har tatt bort markering av noen ikke-tekstlige elementer, som ikke er relevante for analysen. Mine spørsmål og kommentarer er sitert der jeg ser de har betydning for å forstå diskursen, og de er markert med bokstaven I. Deltakerne har bokstavkoder. Jeg har tatt vekk bokstavkoden der det ikke har betydning for analysen hvem som uttaler seg. Teamet er kalt "team NN" og bransjen er kalt "NN-bransjen", og programområdet har fått betegnelsen NPO (vg1) og GPO (vg2).

### **Tekstmarkører**

(...) noe av teksten utelates, eller teksten ligger inni et større resonnement.

... kort pause

( ) Ikke-verbale elementer, lydlige gjentakelser og reaksjoner, og navn som skal anonymiseres er satt i parentes.

## 4.2 Kontekst for intervjuet

Ytre kontekst for det valgte lærerteamet er at de er ansatt ved en videregående skole på vestlandet, som har både yrkesfaglige og studieforberedende programområder. Skolens lærere er organisert i programfagteam, og i fagteam innenfor fellesfagene. Teamet jeg har valgt, består av fem programfaglærere, hvorav en av dem også underviser i et fellesfag.

Avdelingslederne i skoleledelsen har ansvaret for ett til to programområder eller fagområder hver. Vg2 (GPO) følger læreplaner for LK06 fortsatt, mens vg1 følger LK20, læreplanene i Fagfornyelsen.

Når jeg analyserer diskursene, må jeg også ta i betraktning hvor den diskursive handlingen foregår. "Site of engagement" (Scollon & Scollon, 2004) kan prege diskursene jeg får tilgang til, på ulike måter. De er med å danne analysens empiriske grunnlag. et faktiske som skjer, er unike handlinger, som ikke vil skje igjen, på akkurat den måten (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, p. 96). Jeg vil kalle det et øyeblikksbilde, hvor det som skjer henger sammen med det som har skjedd og er sagt tidligere, men også det som vil skje i framtiden.

Gruppeintervjuet gjøres i kontorlokalene til teamet, klokken 13 en tirsdag, i den faste teammøtetiden. Teamet sitter på kontor sammen. Det ble slått ned en vegg for at de nye på teamet skulle få kontor i nærheten. Det er her de vanligvis har teammøter, og bruker tid mellom undervisningsøktene, og vi sitter ved et rundt møtebord. Alle har kontor plass i nærheten av møterommet, i åpent landskap. På et lite kjøkken innenfor, er det blant annet en kaffetrakter. Dette er hjemmebane for teamet, og jeg tolker omgivelsene som trygge for deltakerne. Det antar jeg vil påvirke diskursene, for eksempel ved at dialogen blir åpnere og mer naturlig. Samtidig kan jeg forvente at lærerne tar de vante subjektposisjonene i denne velkjente settingen. Det kan også være med å oppveie for at noen av disse lærerne kjenner min bakgrunn, og gjøre at diskursene ikke blir preget av dette i så stor grad som de kunne blitt.

De individuelle intervjuene representerer en annen "site of engagement". De foregikk digitalt, via teams, og varte i 25-30 minutter. Lærerne hadde hjemmekontor på grunn av smittesituasjonen (Koronapandemien) i denne perioden, og var derfor i eget hjem da jeg gjorde intervjuet. Jeg satt i mitt hjem. Alle hadde kamera på. På den måten kom vi tett på hverandre, men fordi lysforholdene og dermed kvalitet på bildene varierte, var det ikke like lett å fange opp det ikke-språklige i samtalene. På grunn av at vi nå bare var to deltakere i samtalen, vil jeg anta at jeg som intervjuer i større grad kan ha diskursene, spesielt i intervjuene med lærerne jeg har hatt kollegarelasjon til.

## 4.3 Den diskursive praksisen

### 4.3.1 Roller og subjektposisjoner

Deltakerne har noen formelle og tildelte roller i organisasjonen, mens subjektposisjoner er et mer flytende begrep. Posisjoneringen skjer der og da, i diskursen (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 53). Jeg antok i forkant av innsamlingen, at lærerne ville innta ulike subjektposisjoner i løpet av samtalene. Videre at dette kunne ha betydning for diskursene der

og da, men også for å forstå hvordan implementeringen av Fagfornyelsen skjer i teamet. I gjennomgangen av transkripsjonene, markerte jeg derfor hvilke subjektposisjoner deltakerne selv tok i de ulike delene av intervjuene, og hvilke roller og posisjoner de tildelte andre undervegs. Jeg så også på teamets posisjonering av seg selv i forhold til resten av skolen. Det er naturlig å se denne delen i lys av translasjonsteori (Røvik, 2007), og spesielt transløkompetanse.

For å ha et utgangspunkt for denne delen av analysen, tar jeg med en oversikt over deltakernes bakgrunn, erfaring og formelle roller i teamet:

A: Ansatt ved skolen i fire måneder. Fem års erfaring fra bransjen. Nyutdannet pedagog. Kontaktlærer vg2.

B: Ansatt ved skolen i 10 år. Erfaring fra grunnskolen, og fra bransjen, bl.a med eget firma. Teamkoordinator i to perioder ved aktuelt fagområde. Har vært aktiv i forarbeidet til den nye læreplanen i faget, via bransjekontakter og høringer. Kontaktlærer vg2.

C: Ansatt ved skolen i sju måneder. 14 års erfaring fra annet programområde, både yrkesfag og studieforbereende, ved to ulike skoler. Kontaktlærer vg1.

D: Ansatt ved skolen i fem år. Utdannelse og erfaring fra bransjen og fra grunnskolen. Fellesfaglærer og programfaglærer. Del av vg1-teamet.

E: Ansatt ved skolen i sju måneder. 15 års erfaring fra annet programområde, både yrkesfag og studieforbereende, ved to ulike skoler. Kontaktlærer vg1.

Fire av lærerne er nye i teamet. Tre av disse er relativt nyansatte ved skolen. To av lærerne har jobbet sammen i mange år, ved andre skoler.

Jeg har valgt ut to roller og subjektposisjoner som ser ut til å ha betydning for implementeringen av den nye reformen:

1. Formell rolle og subjektposisjon *teamkoordinator*
2. Subjektposisjon *nyansatt*

#### 4.3.1.1 Teamkoordinator

Rollen B har som teamkoordinator virker å være svært sentral i lærerteamet. B har vært ansatt ved skolen i ti år, og har erfaring fra både grunnskolen og NN-bransjen før det. Ved skolen har han vært programfaglærer ved GPO, og hatt to perioder som teamkoordinator. B, og teamet som den gang jobbet på NN-fag, var aktive i høringsprosesser og nettverk i forarbeidet til det nye programområdet NPO. De bidro også indirekte til innholdet i læreplanene for faget. På den måten bærer B historikken til fagområdet på skolen, og kjennskap og kunnskap om bransjen med seg inn i diskursene i teamet. Det kommer fram i samtalene at ledelsen ved skolen har besluttet å legge ned koordinatorfunksjonene fra neste skoleår.

I gruppeintervjuet tar B i første omgang en administrativ subjektposisjon:

I: (...) kan du si bittelitt om hva som ligger i teamkoordinatorrollen?

B: Nei. Ikke mer enn at du er bindeleddet mellom avdelingsleder og team (I :Ja, okei). Ja, og så har vi jo møteledelse og den type ting (mm, ja) ja, litt administrativt er det vel sju prosent den stillingen er. Eee så si en time tre kvarter, eller noe sånt i uka som er satt av, ikke noe mer enn det.

Ordvalg som 'ikke mer enn', 'den type ting' og 'eller noe sånt', understreker at B ikke framhever denne posisjonen selv, og nedtoner betydningen av den. Gjennom gruppeintervjuet kommer de andre sidene ved subjektposisjonen 'teamkoordinator' fram indirekte. For eksempel gjennom at B oppsummerer de andres innspill ved å sette det inn i en historisk og faglig sammenheng.

I de individuelle intervjuene blir i større grad s posisjon som den den mest erfarne i teamet, og den som ivaretar kontinuiteten på fagområdet, framhevet. Den framstår som vesentlig for teamet, som bruker positivt ladde ord som 'bauta', 'guru' og 'nestor' for å beskrive rollen til B:

B er sånn en sikker sånn en bauta, som kan faget sitt inn og ut.

(...) han er liksom guruen, så selv om han mister teamtittelen til høsten, tror jeg, siden de skal kutte ned på budsjettet, så ser jeg jo for meg at han likevel på en måte vil ha en slags sånn formell uformell sjefsrolle, for å si det sånn...ja

Ja, vi har jo en teamkoordinator, da, som naturlig nok leder møtene og sånt, og han er jo en nestor, han har vært i gamet mye lenger enn oss, sånn sett, i alle fall på denne...studieretningen.

Om kontinuiteten i det pedagogiske, og B som en slags mentor:

(...) men og B og...altså sånn som de hadde det på NN-fag, som det heter, eller (gammelt navn) før, da, det har bestemt veldig masse sånn som vi jobber nå. For eksempel at de sitter rundt bord, eee sånne runde bord.

Jeg finner også bekreftelser på at det er rom for komme med nye tanker.

(...) Så det er naturlig at på en måte kanskje, han eee leder i alle fall, eller er den som har hovedansvaret for en del ting, men ellers så føler jeg jo at det er en ganske så flat struktur eee...sååå og det legger vi jo opp til også, at det skal...det skal være det, det skal være sånn at alle skal få komme med meningen sin

B tar og blir tildelt subjektposisjonen som en slags 'leder av teamet', slik jeg ser det. Selve rollen er administrativt formell, men samtidig har B en posisjon i teamet som uformell leder, basert på erfaring og kunnskap. I det individuelle intervjuet med B ser vi at han er klar over sin egen posisjon overfor de andre, og han bekrefter at han tror han vil fortsette å ha en slags koordinatorrolle, selv om funksjonen blir lagt ned. Det ligger til rette for å se på B som en translatør av nye ideer (Røvik, 2007, p. 319), både av reformer fra myndighetene og ideer som kommer fra bransje og kolleger. De andres bruk av ord for å beskrive B, kan knyttes til ulike former for translatørkompetanse. Blant annet stor kunnskap om konteksten (Røvik, 2007, p. 328). Han startet høsten i et team med tre, og etter hvert fire nye medarbeidere, som alle skulle komme i gang og fungere innenfor en kontekst han hadde god kjennskap til. En rekke ideer og metoder måtte gjøres tilgjengelige, forståelige og gjennomførbare for de nye. Samtidig kom de andre inn med sine erfaringer, kunnskaper, holdninger og verdier, som måtte tilpasses kultur, verdier og måter å jobbe på i team NN.

#### *4.3.1.2 Nyansatt*

Tre av deltakerne er relativt nyansatte ved skolen, og fire av teammedlemmene er nye i programområdet. Ved flere tilfeller inntar de subjektposisjonen jeg velger å kalle nyansatt. Den er interessant fordi disse tre (fire) raskt har måttet fange opp og tilpasse seg rutiner, organisering og ikke minst diskursene som allerede lå i konteksten.

I gruppeintervjuet inntar A, C og E subjektposisjon nyansatt flere ganger, men ikke alltid som del av de framtrepende diskursene innenfor 'fagfornyelsen'. De nyansatte må forholde seg til mange ulike sider ved den nye organisasjonen. Det er ikke bare undervisning og metoder som må tolkes og forstås, men også kulturen og institusjonen de gradvis skal bli en del av.

Her er en dialog som viser noe av dette, med humoristisk fortegn:



C: Men de fellesmøtene har ikke jeg sett så mye til

B: Nei for du begynte har begynt etter, vet du...det er før og etter korona (latter)

C: Jeg tror bare dette er skolen (peker på rommet rundt seg) (latter)

I de individuelle intervjuene får deltakerne mulighet til å fortelle om sin rolle i teamet, slik de opplever det selv. A trekker fram at teamet består av folk som er ferske på programområdet, og det å bli møtt med respekt.

A: Så det jeg kjente var liksom ikke sånn på komme inn i et miljø som hadde vært etablert i femti år, liksom, det var ...greiere sånn sett

A: (...) de andre har alltid hatt respekt for det jeg kommer med. Og... jeg føler at jeg blir tatt like seriøst som de andre, selv om jeg på en måte er ...ganske ny. Eller... den nyeste..(latter)

Gjennom diskursene oppfatter jeg at subjektposisjonen som nyansatt på vg1 gir større utfordringer i det faglige og metodiske, enn i det sosiale. Likevel har de en grunnleggende tro på opplegget, og at det kommer med erfaringen, slik en av de nyansatte gir uttrykk for her:

- Jaaaa vi har vel hatt et mål...ee vi har jo mange mål...og vi vil få det til, men akkurat nå første året er det litt sånn ...eeee litt vanskelig.
- (...) og så vet ikke jeg om dette er bra *heller*...altså det er så...men (latter)... men neste år, *da* vet vi mer. Vi har mye erfaringer med oss.

Oppsummert, gir diskursene i intervjuene inntrykk av at de nyansatte har funnet seg til rette i et team hvor de alle kjenner at de har plass og en stemme. Det kommer fram både i gruppeintervjuet og de individuelle, at B's rolle som oversetter av kulturen, har vært vesentlig for dem, både organisatorisk, sosialt og faglig. Utfordringene med å være ny knytter vg1-lærerne i første rekke til det faglige og metodiske.

Diskursene kan tyde på at de nyansatte foreløpig ikke har god nok kjennskap til hverken implementeringsprosessene som har vært, eller historikken til fagområdet. De bruker likevel sine egne livserfaringer til å være aktive i denne prosessen. Det er et uttrykt ønske om å sette seg inn i den nye konteksten. Subjektposisjonen nyansatt har trolig betydning den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979, pp. 61-62).

#### 4.3.1.3 Teamets subjektposisjon i forhold til skolen

Jeg har også sett på team NNs posisjonering av seg selv i forhold til resten av skolen, i denne diskursive praksisen. Sitatene viser at deltakerne ofte inntar posisjonen som en del av et team

som skiller seg ut fra de andre programområdene ved skolen. Både faglig, og gjennom fysisk plassering på skolen. Det siste ser ut til å ha forsterket seg gjennom koronaperioden.

Eksempel fra gruppeintervjuet:

D: Vi er en så stor skole at det blir veldig...(…) forskjellig praksis, tror jeg, alt etter hvilken avdeling og hvor hen i bygget du holder til, så det, så jeg føler ikke at vi nødvendigvis jobber på samme måten som alle avdelingene. Det er ikke noe veldig grunnleggende tanke der (B: Nei)

C: Men det har jo litt med sakens natur og ikke sant når du har frisør og NN og kjøretøy og hei og hå, ikke sant, du kan på en måte ikke pålegge alle å jobbe på samme måte, for det ville ikke fungere

Posisjoneringen av teamet kan fortelle noe om hvordan implementeringsstrategien på skolen samlet vil oppfattes av teamet, og hva den betyr for praksisen.

#### 4.3.2 Framtredende diskurser innenfor 'fagfornyelsen'

Tidligere i oppgaven har jeg definert rammene for diskursorden 'fagfornyelsen', og identifisert noen viktige intensjoner i det nye læreplanverket. I denne delen av analysen blir noe av grunnlaget for drøftingen av forskningsspørsmål 1 lagt. Jeg har gjort et utvalg av det jeg oppfatter er de mest framtrede Diskursene, med stor D, som kan defineres innenfor diskursorden 'fagfornyelsen'. Ved hjelp av eksempler ser jeg på hvordan de kan forstås, og forsøker å sette dem i sammenheng med teori, der dette er relevant. Jeg går helt ned på tekstnivået (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, pp. 94-95), hvis jeg finner betydningsfulle elementer der, og har også vært på jakt etter sammenhenger med andre Diskurser.

##### 4.3.2.1 Teamsamarbeid

Diskursen 'teamsamarbeid', er knyttet til 'fagfornyelsen' gjennom det LK20 sier om profesjonsfellesskap. Begrepet inneholder blant annet en forventning om samhandling med kolleger i alle deler av yrkesutøvelsen, og en kopling både til kunnskapsgrunnlag og verdigrunnlag. Teamet, som jobber sammen daglig, og har en historikk og hverdag sammen, som kommer fram i diskursene.

I: Hvor mye tid har dere sammen i teamet? Sånn som dere sitter nå, at dere har møtetid i lag?

B: Vi har jo formell møtetid, som er på en time i uka vel, men nå sitter vi jo på dette kontorlandskapet innforbi her, så vi er jo rimelig disponible for hverandre. Og vi kan ikke tidfeste det noe, men det blir jo mye faglig prat innimellom, ja

Individuelt intervju A: Men sånn fast så har vi jo egentlig bare teammøter på tirsdager. Og da er det jo litt sånn at hvis det er noe spesifikt som skal tas opp...ofte så er det jo på en måte mer ting som kommer fra ledelsen. Fordi det vi trenger å snakke med hverandre om, blir jo som oftest tatt når vi har tid

Her ser vi at B svarer kort på spørsmålet, men går raskt over til det uformelle samarbeidet, mens A knytter det planlagte tirsdagsmøtet til det som ledelsen ønsker at teamet skal gjøre. I løpet av samtalen blir det tydelig at det uformelle samarbeidet er vesentlig for teamet.

Dialog fra gruppeintervjuet:

C: Det var jo så viktig for oss å få det rommet der (mm og nikk fra de andre), i nærheten av dem (nikker mot vg2-lærerne), for det var jo pauserommet til renhold før, og vi var veldig sånn tydelig på at det må vi jo ha, for det er så viktig å ha den nærheten i et team (Flere: Ja, mmm) Det hadde jo ikke funka hvis vi skulle sitte en annen plass (Flere: Nei, hoderisting)

B: Det hadde ikke det.

I: Kan du si hvorfor det er viktig? Sånn...

C: Det er jo litt sånn som hun sier, at tingene, planleggingen, den kjappe, når det går litt kjapt. Trenger ikke være så...Det er ikke all planleggingen som skjer i teammøter for å si det sånn (Flere: Nei) Det er utenom, ikke sant (Flere: Ja)

I løpet av intervjuene blir de planlagte tirsdagsmøtene i liten grad framhevet, mens samlokaliseringen, åpent kontorlandskap og muligheten til å få hjelp der og da, framstår som viktig. Nikking og samtykkende gjentakelser understreker en felles forståelse. Det samme ser jeg i de individuelle intervjuene, når jeg stiller et åpne spørsmål om teamarbeid. Det er det uformelle samarbeidet som er framtrædende i diskursen hos alle:

- Så vi har, sånn jevnt, fast oppsatt møtetid, på... der vi planlegger selvfølgelig, og så har vi masse samarbeidstid utenom og, som er mye mer sånn spontan og direkte....det er vel det jeg kan si...

Læreren som også underviser i fellesfag, har et relevant sammenligningsgrunnlag innenfor denne Diskursen. Han bruker ordet 'avhengig' av teamet, som jeg mener understreker at samhandlingen er vesentlig for å få det til å fungere overfor elevene.

D: Ja, det er ganske...det er ganske stor forskjell...det er mye mer...du er mye mer avhengig av teamet her, og at det fungerer bra, men som realist så er du mye mer for deg selv...og det er...det eee er et visst samarbeid der og men i langt mindre grad enn det som vi har her...så det er egentlig stor forskjell.

Oppsummert kan man si teamets diskurser om 'teamsamarbeid' ser ut til å falle sammen med definisjonen på og intensjonen om profesjonsfelleskap i Fagfornyelsen. Det ser ut til å være gjennom samarbeidet i teamet, den oppfattede læreplanen blir til gjennomført læreplan (Goodlad, 1979, pp. 61-62), og det skjer i stor grad gjennom samhandling. Samhandlingen er nok likevel ikke et resultat av nye ideer i fagfornyelsen, for avdelingen har vært teamorganisert i mange år. Når ideen om profesjonsfelleskap kommer inn via LK20, ser det ut som den blir gitt lokale referanser, og en historikk i teamet, på samme måte som Røvik (2007, pp. 302-303) forklarer lokalisering og tidsmarkering av en ide. Diskursene uttrykker at profesjonsfelleskapet i stor grad bygges i de uformelle arenaene, mens det mer formelle samarbeidet er tettere knyttet til ledelsens strategier.

#### 4.3.2.2 *Bransjenærhet*

Det er spesielt ett område som skiller yrkesfaglige og studieforberedende fra hverandre. Det er kontakten med næringslivet. I og med at elevene på yrkesfaglige programområder skal kvalifiseres for å gå ut i lære, har de et behov for å ha kontakt med bransjen. Med bransje mener jeg næringslivet som de aktuelle elevene skal få læreplass og jobbe innenfor når de er avslutter skolegangen. I intervjuene med teamet, er diskursen om samarbeid og nærhet til bransjen helt sentral, kanskje den mest framtrædende. Jeg har valgt å kalle den 'bransjenærhet'. I Overordnet del er samarbeid med arbeidsliv og lærebedrifter viet kapittel 3.4 (Kunnskapsdepartementet, 2017a, p. 17), og jeg mener oppfordringene til et godt samarbeid, som ligger der, gjør at diskursen 'bransjenærhet' i teamet, også overlapper 'fagfornyelsen'. Jeg finner også en sammenheng med intensjonen om å utdanne barn og unge til det som trengs i framtidens skole (NOU 2015:8).

'Bransjenærhet' kommer fram i ulike sammenhenger, og med ulike innfallsvinkler i intervjuene. Metodikk-dokumentet bekrefter tydelig at dette er helt sentralt i måten de ønsker å jobbe på:

"Mål og visjoner: Utdanne elever faglig og sosialt til å bli landets mest ettertraktede lærlinger"

"(...) Vi må speile vår metodikk og vårt faginnhold inn mot bedriftenes reelle behov og virkelighet, slik at lærlinger opplever mestring, og at de ser paralleller mellom utdanning og arbeidsliv. Det krever faglærere som er tett på den teknologiske utviklingen og det som skjer i våre samarbeidsbedrifter, både lokalt og regionalt" (vedlegg 5)

Teamet legger til grunn et premiss om at NN-faget skiller seg ut i forhold til andre fagområder:

B: Det er litt slik som D sier her at det er såpass stor skole vi jobber på, at vi jobber nok på en helt annen måte, som C og nevner her, men det er noe litt fordi vi er NN-fag, det er et veldig spesielt fagområde

D: Så er det vel det at sånn som vi sa at NN er et fagfelt som passer denne metodikken perfekt, mens andre fagfelt så er ...de ikke der ennå i alle fall (B: Nei)

Videre har jeg delt diskursen 'bransjenærhet' i tre perspektiver, for å kunne forstå sammenhengene bedre:

1. *Elevperspektivet*, inneholder felles forståelse om at elevene må trenes på arbeidsmåtene de møter når de kommer ut og skal jobbe i bransjen.
2. *Bransjeperspektivet*, har bransjens behov for kompetanse som synsvinkel.
3. *Lærerperspektivet*, inneholder en forståelse av at lærerne må være oppdatert på det som skjer i en bransje i veldig rask utvikling, for å kunne møte de to andre punktene.

**Elevperspektivet.** Diskursen har rukket å bli framtreddende hos de relativt nye lærerne på vg1 også, kan jeg se av at det opptrer tydelig uoppfordret, også i de individuelle intervjuene.

D: Vi har liksom den trumfen å spille ut alltid hvis eleven lurere på hvorfor vi gjør det, så trenger vi verken si at det er fordi at jeg sier det eller det er fordi at det står i læreplanen. Vi kan faktisk si at det er dette du møter ute i yrkeslivet.

B: (...) vi jobber med næringslivet og får prosjekter inn, altså det er reelle arbeidsoppgaver

E sier her "jeg ser jo det er lurt", som kan være et tegn på at diskursen er ferskere for han.

- E: (...) ...men dert er liksom det som er tankegangen, da, at de skal lære seg å bli selvstendige og sånne ting, og det med tanke på bransjen. Det har vært...det vil jo ledelsen og det vil kollegene mine da...og jeg ser jo at det er lurt og, da, i forhold til at de skal ut i bransjen

En praktisk konsekvens av at de jobber mot en bransje som endrer seg svært fort, og et bilde på den konkrete praksisen, er at læreboka elevene bruker både på vg1 og vg2, er digital og dynamisk:

D: Så i løpet av helga så havnet det i fagboka, og plutselig så var det inne, så... (flere: Mmm) begynte vi med det i dag.

**Bransjeperspektivet.** I dette eksempelet fra gruppeintervjuet blir det brukt betegnelser som 'viktig' og det 'virkelige livet', det 'bransjen vil ha'. Dette understreker den tette relasjonen til det lokale næringslivet

Gruppeintervju B: (...) Er du da flink til å selv lære deg å lære? Den kompetansen er mye viktigere for en arbeidsgiver å vite om eleven er flink til det, eller om han får en firer eller femmer, i for eksempel i driftsfaget. Det sier ingenting!

Individuelt intervju C: Så eee men vi prøver liksom å videreføre litt av tankene og den der metodikken som de har hatt på vg2 GOP. Den er på en måte opparbeidet over lang tid eee og der har de masse connections til arbeidslivet eee og de vet hva arbeidslivet er på jakt etter, og hvilken type kompetanse de vil at elevene skal ha.(...) blir jo på en måte sånt at vi jobber litt opp mot det virkelige livet, arbeidslivet, som de faktisk skal ut i.

C kopler her deler av samarbeidsdiskursen med bransjenærhet, noe som viser hvor avgjørende det har vært for de nyansatte å bli en del av diskursene, og forstå den eksisterende kulturen ved programområdet.

**Lærerperspektivet** Jeg fant flere steder hvor språket virkelig understreket poenget. For eksempel kontrasten i å bruke 'fjernt' opp mot 'mye mer direkte', uttrykkene 'ikke sjans' og 'i fagets natur', samt metaforene 'fresht' og 'ferskvare' i disse sitatene:

D: (...) Fellesfagene er bare noe fjernt, noe fjernt i framtiden, mens her er det mye mer direkte, vi prøver å jobbe omtrent på akkurat samme måten som de gjør i næringslivet

(...)

B: Du har ikke sjans å vite alt, det kommer, altså teknologi, det kommer så mye og det kommer så fort. Mye raskere enn i mange andre bransjer, hvor det nok er litt mer statisk.

(...)

C: Fresht ...vi er litt sånn freshe her, det er ferskvare (Flere: Mmm, ja... lett latter)

Individuelt intervju A: (...) Så da må vi fortsette å holde oss oppdatert. Men det er jo det jeg synes er spennende med faget og, at det er liksom ikke...du blir aldri utlært, fordi det skjer nye ting hele tiden.

'Bransjenærhet' legges til grunn for så å si alle didaktisk-faglige argumenter i teamet.

Diskursen forklarer handlinger de gjør og hensiktene med dem, med andre ord

handlingsteoriene deres, slik Robinson (2014) bruker begrepet. Det kan se ut som måten å

tenke på, gir seg utslag i språket som brukes også, og at denne måten å snakke på gjennom diskursene er blitt en del av identiteten til deltakerne (Fairclough, 2003, p. 159). Det gjelder kanskje spesielt hos de tre som har erfaring fra bransjen. De andre diskursene som jeg har definert innenfor 'fagfornyelsen', blir også gitt det samme bransjerettede språket.

I intervjuene ser jeg også at 'bransjenærhet' knyttes tett til flere andre Diskurser innenfor 'fagfornyelsen'. I størst grad 'lær å lære'-diskursen, 'dybdelæring' og 'lærerrollen'. Dette støttes av metodikk-dokumentet (vedlegg 5).

Det er gjennomgående A, B og D som er har mest å si når det gjelder bransje- og lærerperspektivet. Det er disse tre som har mest arbeidserfaring fra NN-bransjen. Det er grunn til å tro at C og E, som har jobbet på et annet fagfelt, er i en posisjon hvor de påvirkes av diskursene innad i teamet, gjennom samhandlingen med de tre andre. Samtidig kan man si at det er B som bærer historikken til diskursen. Og i lys av translasjonsteorien (Røvik, 2007) er det grunn til å tro at han er viktigste translator i team NN, nettopp fordi han har vært med å bygge opp en kultur hvor 'bransjenærhet' er sentralt.

#### *4.3.2.3 Dybdelæring*

En av diskursene som preger innføringen av Fagfornyelsen nasjonalt, er 'dybdelæring'. Det er et begrep som har fått en egen definisjon i det nye læreplanverket, slik jeg har vist til tidligere. I intervjuene kommer det fram at deltakerne også har inkludert 'dybdelæring' i sin oppfattede læreplan (Goodlad, 1979, pp. 61-62). Det er interessant at ledelsen ved skolen på tidspunktet for innsamlingen, hadde satt i gang et såkalt DEKOMP-prosjekt (desentralisert kompetanseutvikling, j. fr kapittel 1.5.1), om nettopp dybdelæring, i samarbeid med et norsk universitet. Alle avdelinger deltar i dette prosjektet.

Programområdet har i flere år hatt en metodikk på vg2, som før ble kalt fordypningsperioder. som de nå kaller dybdelæringsperioder. Byttet av navn, henger sammen med overgangen til fagfornyelsen, bekrefter B. I metodikk-dokumentet (vedlegg 5) beskrives disse periodene som "sentrale i metodikken vår". Vg1 var midt i utprøvingen av lignende metodikk på intervjutidspunktet. I dokumentet knyttes mål, metoder og forventninger til lærer og elev, sammen gjennom begrepet 'blended learning'

Jeg finner tre hovedtyper innhold i dybdelæringsdiskursene. Noen steder går de over i hverandre og til en viss grad blir de brukt til å begrunne og forklare hverandre.

1. Anerkjennelse av dybdelæring som en viktig del av Fagfornyelsen, og tolkning av definisjonen som er gitt i læreplanverket.
2. Understreking av at dybdelæring er noe avdelingen har drevet med lenge allerede, og tilknytning til 'bransjediskurs'.
3. Pedagogiske beskrivelser og begrunnelser for metodikken i dybdelæringsperiodene.

**Eksempel på innhold 1**, som viser at C er bevisst på at dybdelæring er i fokus i Fagfornyelsen

C: Ja...mmm...asså...det der ...med fagfornyelsen...eeee.....ja....det har jo... det er jo en fornying av læreplaner, med litt endra fokus på diverse ting og tverrfaglighet og dybdelæring og sånn som det.

I denne uttalelsen fra E og C, i gruppeintervjuet, kommer det også fram at lærerne er bevisste på at dybdelæringsbegrepet blir diskutert både nasjonalt og mer lokalt, og at det ikke er gitt hvilken betydning det skal ha på undervisningen rundt omkring. Diskursen samsvarer med definisjonen på dybdelæring, som er gitt i overordnet del:

E: Eeee jeg tror .....nei altså som sagt så holdt de (teamet) på med det før vi kom inn....men da var det kanskje mer sånn...altså ...det med at det er forskjell på fordypning og dybdelæring, det er jo litt interessant. At kanskje ...at vi har mer fokus på at dette skal være dybdelæring, du skal ikke bare fordype deg i det men, men du skal kunne det så godt at du kan bruke det i nye sammenhenger, og at du må ha en bevissthet rundt det.

C: Og da er vi jo inne i, litt inne i kjernen på dette med dybdelæring, faktisk, det med å...med å kunne ting så godt på skolen da, at du faktisk klarer å ta med deg dette over i bransjen og finne ut av ting der.

**Eksempel på innhold 2**, som understreker historikken dybdelæringsdiskursen har i teamet. Den forsterkes av ord som 'alltid', 'aldri', 'fra dag en av'. Dette er med andre ord ikke noe nytt.

B: (...) Men dybdelæringsperioder har vi jo alltid hatt... og lær deg å lære har alltid stått på agendaen vår, det har aldri vært noe annet, det har liksom vært metodikken fra dag en av omtrent.

D: Så...Men de der store linjene, de lå der allerede, så om det var flaks, eller om det var eee hva som gjorde at det passet så godt, det vet ikke jeg, men det passet veldig i sammen i alle fall, Fagfornyelsen, og måten som de har jobbet på på GOP i mange år.



E sier det samme i det individuelle intervjuet, men i kontrast til den mer bestemte ordbruken til B og D, virker det på ordvalgene at E tar mer forbehold. For eksempel oppfatter jeg uttrykk som 'på en måte' og 'føler vi da', som et tegn på at han er ny i organisasjonen. E, som er nyansatt, har oppfattet diskursen i teamet rundt dette, men den er ikke like stor del av identiteten (Fairclough, 2003, p. 159) som hos B.

E: ... og når vi snakket om dybdelæring for eksempel, eller når vi snakket om tverrfaglighet, så er vi på en måte der allerede... på mange måter føler vi da...

**Eksempel på innhold 3**, hvor deltakerne beskriver og begrunner metodikken. B og D bruker begrepet 'fasilitator' flere ganger. Slik jeg forstår det, rommer begrepet at læreren ikke gir elevene svarene, men stiller spørsmål, og hjelper eleven til å finne ut av ting selv.

D: Vi har den der fasilitatorrollen, som vi og har beskrevet her, at vi legger ting til rette, men vi er ikke noe orakel som vet eee alle svarene,

B: (...) og vi er jo fasilitatorer, og når vi og får frigjort tid, egentlig til det vi kaller for dybdelæring da, periodene våre, hvor de får jobbe med sine interesser og får motivasjon (...)

A er nyansatt og nyutdannet, men legger likevel omtrent det samme inn i diskursen 'dybdelæring', som B, som har lengst erfaring

A: Mye av fokuset er jo på dybdelæringsperiodene deres, hvor de velger tema selv. Og da er jo jobben min egentlig å være liksom være til stede og hjelpe folk litt i riktig retning, ooog hvis de sliter med noe... hjelpe dem litt med motivasjonen, og prøve å finne neste steg, og jobbe mer sammen med dem istedenfor å være den som bare har svarene.

I de individuelle samtale er det i større grad tegn på at lærerne på vg1 synes denne metodikken som hører til dybdelæringsperiodene er bra, men utfordrende. De har ikke jobbet på denne måten tidligere, og C bruker her ordet 'innøvd', som i seg selv sier at dette er noe vg2 har gjort en stund.

C: Og nå når vi skal i gang med...sånn som de jobber med dybdelæring, da, på vg2 der har de...jobber de i sånn team...og vi er veldig sånn...jeg og E og D...vet ikke helt hvordan vi skal få dette til, sånn som de jobber på vg2, for der er det så innøvd.

Vg1-lærerne er på dette tidspunktet i en fase hvor overgangen fra forståelse til utførelse i praksis gir usikkerhet. Ser vi det i sammenheng med teamsamarbeidsdiskursen virker den viktigste faktoren for å få dette til, å være samhandlingen med de mer erfarne på vg2, med

andre ord profesjonsfellesskapet. Translatørrollen faller naturlig på B og til dels A, som har den faglige erfaringen. Prosjektet som er satt i gang på skolen, om dybdelæring, virker å være mer justerende enn drivende for forståelsen den felles forståelsen av 'dybdelæring'

E: Og så nå har vi et prosjekt som går på dette med dybdelæring, då. Og da har vi... da er det gjerne litt sånn forelesninger... og så er det ...får vi lærerne oppgaver da, som vi diskuterer, gjerne, og nå ..akkurat nå har vi en sånn skriftlig oppgave som skal leveres inn på torsdag. Mm om dybdelæring. Så vi får liksom litt bestillinger ovenfra, og så ...men de er veldig opptatt av det som på en måte er tankegangen, har jeg skjønt.

Den diskursive praksisen forteller at prinsippene for dybdelæring var bakt inn i bevisstheten ved denne avdelingen fra før av, men ikke nødvendigvis under det begrepet. Når begrepet kom, må det ha blitt oversatt til konteksten. Med translasjonsteori kan prosessen forklares med begrepet språksetting (Røvik, 2007, p. 330). Den kreative translatøren kan oversette ideene til språk og begreper som gir mening i mottakerkonteksten, eller sørge for at nye begrep blir forstått gjennom språk som allerede eksisterer i konteksten.

I tillegg til 'bransjenærhet', opplever jeg at dybdelæringsdiskursen knyttes til 'lærerrollen' og til 'lære å lære', Metodikken krever at læreren går inn i rollen som fasilitator, eller veileder, og ikke nødvendigvis har svaret, og ved denne måten å jobbe på, blir elevene mer selvstendige. De lærer å lære. Til syvende og sist, er det en slik arbeidstaker bransjen etterspør.

#### *4.3.2.4 Lær å lære*

'Lær å lære'-diskursen blir jevnlig hentet fram i gruppeintervjuet og i alle de fem individuelle intervjuene. Diskursen rommer mye, men slik jeg ser det, får den størst betydning for den diskursive praksisen, i samspill med 'bransjenærhet', 'lærerrollen' og 'dybdelæring'. I Overordnet del er lære å lære et av fem prinsipper for læring, utvikling og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017a, p. 11). I intervjuene finner jeg stort samsvar mellom forklaringen i Overordnet del, og den felles forståelsen som kommer fram innenfor denne Diskursen i lærerteamet, og dermed også diskursorden 'fagfornyelsen'.

Alle deltakerne bruker begrepet 'lære å lære' i løpet av både gruppeintervju og individuelle intervju. Dette viser at dette også er en diskurs som har fått fotfeste i teamet.

Gruppeintervju A: Ja, eller så handler det jo også ofte om å... holdt på å si hjelpe dem å finne veien videre selv. Altså hva skal du google for å finne et bedre svar på dette, eller hvem kan du spørre og hvor kan du finne informasjon.

Gruppeintervju D: (...) men det var liksom det at de var gode på å lære seg nye ting, det var, det var det aller viktigste. Da trengte vi nesten ikke ha lært dem noen ting mer, hvis de bare kunne lære seg nye ting...

De individuelle intervjuene understreker at denne diskursen er framtreddende

E: Og vi lærer...har veldig masse fokus på det med å å lære å lære, fordi vi kan ikke komme og gi dem svarene hele tiden, de må finne ut av ting selv, for sånn det, sånn er bransjen, dessverre...eller (latter) det hadde vært gøy da, hvis noen gav deg svaret...eller kanskje ikke det er så gøy? (latter)

Her blir den knyttet til 'lærerrollen', og det å tørre å ikke vite svaret:

C: (...) men det handler liksom om at vi bare gir slepp, liksom...okei, kjør på, og så ser vi hvordan dette går, også har vi snakket mye om at her skal vi... det er sosial kompetanse, du må lære deg å lære, du må stå i problemene...du må på en måte...ja...Det er ikke et mål, på en måte. Vi ser hvor langt vi kommer...eh ja

Å lære å lære, som nyttig pedagogisk prinsipp, framstår som et grunnsyn hos deltakerne. De virker som de nyansatte heller ikke trenger en oversettelse for å forstå hva ideen går ut på, eller ta den inn i handlingsteoriene sine (Robinson et al., 2014, p. 111). Slik jeg forstår det, trenger de å se det i bruk, og "øve" på den noe uvante rollen. Dette kan forklares som en overgang mellom den oppfattede og den gjennomførte læreplanen (Goodlad, 1979, pp. 62-63). Det er ikke alltid det man oppfatter som viktig i læreplanen, er like lett å få til i undervisningen.

#### 4.3.2.5 *Tverrfaglighet*

I Fagfornyelsen er tverrfaglighet i første rekke brukt om ett spesifikt felt, de tverrfaglige temaene medborgerskap og demokrati, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017a, p. 12).

Tverrfaglighet-begrepet er ofte i bruk i intervjuene, men knyttet til flere områder enn de tverrfaglige temaene i læreplanen. Diskursene er med andre ord overlappende med diskursorden 'fagfornyelsen', men ikke sammenfallende.

Jeg finner tre hovedtyper diskurser under 'tverrfaglighet':

1. De tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen
2. **Tverrfaglig samarbeid mellom programfag og fellesfagene.**
3. Samarbeid på tvers av de læreplanfagene, innenfor NN-faget

De tverrfaglige temaene i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, p. 12), er som sagt ikke framtreddende, men blir hentet fram noen ganger, og gir inntrykk av at denne delen av Fagfornyelsen har festet seg i bevisstheten. Jeg velger å ikke gå nærmere inn på disse. Det samme gjelder type 3, samarbeid på tvers innenfor de ulike fagene innenfor programområdet. Jeg velger å holde den utenfor analysen, da de i stor grad handler om organisering og vurdering.

**Tverrfaglig samarbeid mellom programfag og fellesfagene.** Flere av deltakerne beskriver en ønsket praksis hvor fellesfag og programfag nærmest er smeltet sammen til en helhet. Det virker også å være en felles forståelse i teamet av at dette er en intensjon i Fagfornyelsen.

Her henviser A til noe B har sagt tidligere, som viser at denne diskursen er til stede også i skolehverdagen utenfor intervjuet. B knytter det videre til den nedskrevne metodikken de ønsker å jobbe etter.

A: Ja, det er jo litt sånn (ser mot B) som du har sagt før at målet i en sånn setting hadde vært på en måte at de ikke skulle merke så mye til hvilket fag de jobba med (flere: mm), at liksom alle, eller noen lærere var der, og de på en måte jobbet med alle, eller de fleste fagene på en gang, uten at du hadde et sånn veldig spesifikt at dette er NN-biten og dette er norskbiten, og ja...

B(...) Eeem og hvis du da bryter opp timeplanen sånn som det står i metodikken at vi skal satse på å gjøre på sikt, så er jo det det mest optimale vi kan egentlig havne på da, opp imot læringssituasjonen.

Fra individuelt intervju:

C: Men vi tenker at vi har ikke lyst at elevene... at vi har ikke lyst å skille mellom fagene så mye. At eee de kanskje ikke vet helt hvilket fag de har eee, og at ting kanskje kan gli litt sammen, og atte... og kanskje på sikt og kanskje det øverste målet at de kanskje ikke helt er klar over at de har de...eee (latter) disse fellesfagene heller

Denne dialogen viser at det er avstand fra den ønskede situasjonen til den praksisen som er i dag:

E: Vi har litt, vi har podcast i (fellesfag).

D: Ja da, joda, vi prøver...

C: Vi har engelsksamarbeid...men det skjer litt sånn tilfeldig

A: For det er litt sånn at, asså sånn som noen av fellesfaglærerne til de i vg2 også... altså bruker på en måte, tar jo i bruk gjerne verktøy de egentlig har lært av oss i

programfagtimene. Men det er ikke organisert sammen med oss, ikke sant, det er bare litt sånn, vi tar inn ting litt her og der, så håpet er jo egentlig å få på en måte organisert det skikkelig (felles: mmm)

Samtidig ser det ut som det er enighet om at det organisatoriske er et av hindrene for full tverrfaglighet. Det vil si kontorplassering i bygget, tid til samarbeid, og muligheter i timeplanene. Ledelsesdiskursen knyttes til dette gjennom at deltakerne viser til at de organisatoriske faktorene må styres av ledelsen ved skolen.

D: Det er jo klart at i en ideell verden så skulle vi jo hatt...alle fellesfaglærerne de skulle sittede her, og kun hatt timene sine inne hos oss

B: (...) for vi har et FYR-prosjekt<sup>1</sup> som vi kunne tenkt oss å sette i gang, nettopp med fellesfagene, sant, og da ser vi at forslaget i alle fag, for vi ser det kom en melding i dag, en undersøkelse til teamkoordinatorer og sånt om man tenker seg en litt annen organisering. Nå er vi jo helt løsrivne i forhold til fellesfag og programfag, det var vi ikke før, da var vi alltid sammen

C: Asså...Bygningene er ikke laget for å tilrettelegge, så det... (Flere: nei...snakk oppå hverandre, lett latter)

B:(...) ja, vi har masse teknologier som vi ser er, eee alle kan jobbe egentlig med, så det kan bli et bra prosjekt, men det handler nok om litt mer struktur på det fra ledelsen sin bit når de setter opp timeplaner for eksempel

C: Det jeg savner kanskje er at vi får...du vet...det med tverrfaglighet er jo kjempebra...og det vil vi jo få til...men for å få det til så må vi jo ha den tiden og mulighet til å sette oss ned for å se på hvordan vi kan få det til.

Oppsummert har 'tverrfaglighet' stor plass i den diskursive praksisen jeg har tilgang til. Det kan virke, ut fra diskursene, som team NN ser et større potensiale innenfor tverrfaglighet med fellesfagene, enn det som er mulig å få til i dagens situasjon.

#### 4.3.2.6 Lærerrollen

Det finnes flere innfallsvinkler til begrepet lærerrollen. Her velger jeg å se på hvordan man utøver yrket, for eksempel i klasserommet eller verkstedet (Dahl, 2016, p. 30). Selve begrepet 'lærerrolle' har ikke fått plass i LK20. Hverken i stortingsmeldingen

---

<sup>1</sup> FYR = Fellesfag, yrkesretting, relevans. Et prosjekt i regi av Udir fra 2014-2016, for å øke den tverrfaglige tankegangen og samarbeidet mellom yrkesfag og fellesfag. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/yrkesretting-av-fellesfagene/> Hentet 10.06.21

(Kunnskapsdepartementet, 2016a) eller Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det er derimot mange steder i de samme dokumentene skrevet: "Læreren har ansvar for...", eller "'læreren skal være...". Dersom intensjonene i reformen ute i klasserommene skal iverksettes, må man nødvendigvis ta noen valg rundt hvilken rolle man skal ha som lærer. Diskursen 'lærerrollen', slik jeg definerer den, mener jeg derfor er innenfor diskursorden 'fagfornyelsen'.

I dialogen i team NN knyttes 'lærerrolle'-diskursen tett opp mot 'bransjenærhet', 'dybdelæring' og 'lær å lære'. Begrepene 'veileder' og 'fasilitator' blir brukt innenfor denne diskursen flere ganger av deltakerne, og jeg finner dem også beskrevet metodikk-dokumentet, under beskrivelse av "Fordypningsperioder" (nå kalt dybdelæringsperioder, j.fr. vedlegg 5).

"Lærer fungerer mer som en fasilitator i disse periodene. Det å ikke ha kontroll på fagstoffet av faglærer er i denne perioden underordnet" (vedlegg 5)

D tegner en kontrast mellom fellesfag og programfag her, gjennom å beskrive sin rolle som lærer i fellesfag. Jeg forstår det som at lærerrollen i fellesfag er det man kan kalle mer tradisjonell.

D: (...), du har mye mer svarene i (fellesfag), så det blir mye mer forventet at du har svarene også, mens her har vi preppa elevene våre på at vi det brukte vi sikkert de første månedene bare på å si at; vi kan ikke alt. Vi har den der fasilitatorrollen, som vi og har beskrevet her, at vi legger ting til rette, men vi er ikke noe orakel som vet eee alle svarene, så det er det det er faktisk helt umulig innenfor den bransjen (flere: mmm)

D, C og E har erfaringen sin fra andre fag- og skolekulturer. Gjennom samtalene i intervjuet oppfatter jeg at de er i en læringsfase innenfor denne lærerrollen.

D: Det er veldig uvant til å begynne med eee å ikke kunne svare på alt eee men det går seg til sååå det (flere: Mm).

B: Vi kommer aldri til å bli noe sånn kjempedyktige i noen, asså i noe. Forståelsen blir det vi blir kjempedyktige i, å veilede og være fasilitatorer,

D: Så kunne vi selvfølgelig safet han inn ved å ta bare ting som vi var kjempegode i, men da hadde vi ikke klart (C: hadde blitt statisk) ...ja hadde blitt statisk... Vi hadde ikke vært tilpasset det som møter dem senere (E: nei), så vi er nødt til å øve på denne måten (B: ja ja ja) (bifall fra flere, ja, mm)

C :Og så synes jeg at B sa det så ganske bra, at i alle fall til meg så sa han; du kan senke skuldrene litt, vi skal ikke kunne alt, og kanskje målet er at elevene vet mer enn

oss når de er ferdige hos oss, og ja, er blitt flinke til å finne ut av ting sjøl da. Det er så viktig. (...)

Det virker å være felles forståelse i teamet av at rollen som fasilitator og veileder gir best og riktigst utbytte for elevene, og for bransjen som skal ansette dem senere. Dette blir understreket i den konkrete samhandlingen, hvor kommentarene blir bekreftet av de andres små kommentarer, nikking og små lydlige bifall. Diskursene viser også til B's rolle som en type mentor, eller translatør i læringsprosessen for teamet (Røvik, 2007, p. 319).

#### *4.3.2.7 Oppsummering fremtredende diskurser*

Oppsummert virker det som team NN har tro på prosjektet Fagfornyelsen, og ser at intensjonene faller sammen med både grunnsyn, verdier og arbeidsmetodikk som allerede er innarbeidet. De viktigste arbeidsmetodene teamet jobber etter, krever at læreren tar en fasilitator-rolle, som trener elevene på selvstendighet. Formuleringer og begreper fra metodikk-dokumentet kommer til syne i diskursene hos flere deltakere. Det tyder på at tenkemåten i stor grad er en del av de felles diskursene på teamet.

Diskursen 'bransjenærhet' er den mest fremtredende, og gir en grunnleggende begrunnelse for alt som gjøres innenfor denne gitte konteksten, med andre ord er den viktig del av teamets felles handlingsteorier (Robinson et al., 2014, p. 111).

Innenfor 'teamsamarbeid' framstår det uformelle samarbeidet som minst like viktig som det formelle, og ser ut til å være en forutsetning for å få til det de ønsker i praksis. Viktigheten av samarbeid er en del av alle de framtredende diskursene jeg har tatt for meg. Det gjelder samarbeid innad i teamet, mellom lærer og elever, og ikke minst med bransjen. Ut fra diskursene kan det virke som profesjonsfellesskapet oppstår naturlig, når rammene ligger til rette, ikke som en konsekvens av reformen eller en felles strategi fra ledelsen.

#### *4.3.3 Diskurser om implementering og ledelse*

Implementering, eller iverksetting, er på mange måter selve realiseringen av intensjonene i en læreplan. Jeg har tidligere vist til Goodlad, Klein & Tye (1979) og læreplantypene. Hvordan den gjennomførte læreplanen ser ut, henger sammen med den oppfattede læreplanen, men forståelse og utførelse trenger ikke alltid henge sammen (Goodlad, 1979, p. 63). I kunnskapsgrunnlaget så jeg både på strategier for implementering og evalueringer av tidligere læreplanreformer. Samtidig viste jeg til at strategien for implementeringen av Fagfornyelsen har trekk av profesjonsdoktrinen (Røvik et al., 2014). Intensjonen i den, er at de som skal

gjennomføre reformen, også er de som skal drive den framover. Utdanningsdirektoratets kompetansepakker, som jeg tok for meg i kapittel 1.4.3 forsøker gjennom metodikken å bygge opp en forståelse av profesjonsfellesskap, og hvordan det bør fungere (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

#### 4.3.3.1 Diskurser om implementering

Tre av lærerne i teamet er nye ved skolen. Det betyr at de har vært med på det meste av forarbeidet til fagfornyelsen innenfor andre kontekster og kulturer. A som PPU-student, C og E ved en annen skole. D har vært på en annen avdeling og i annen rolle, og vil også ha med seg erfaringer derfra inn i diskursene.

Udires kompetansepakker er kjent for de fire som har jobbet som lærere de siste årene. De har jobbet med pakkene i ulik grad. Ut fra uttalelser fra B og D, forstår jeg at Skolen har hatt systematisk gjennomgang av pakkene i løpet av forrige skoleår. Samtidig har de satt i gang DEKOMP-prosjektet om dybdelæring.

B: Men vi hadde jo veldig mange gjennomganger, det vet... i alle fall her på (skolen) i forhold til det med Udir sine videoer, sant, så du kunne se på, og det var ulike tema som ble satt av og det var ganske nyttig synes jeg å gå gjennom. Da satt vi jo avdelingsvis da

(...)

I: Hvordan jobbet dere med det?

B: Nei, det var intro fra avdelingsleder, og så var det å jobbe med arbeidsoppgavene, altså vi fulgte den progresjonen som var lagt opp da, inne på udir. (D: ja, satt med headset og...) Ja, satt med headset og jobba, ja og leverte inn, ikke minst, i både på Itslearning, som vi nå har sluttet med, og ikke minst på Teams da.

Individuelt intervju D, viser også systematikken som har vært. D er noe usikker på effekten, men trekker fram at det har vært jobbet mye med overordnet del ved skolen.

D: Ja...jo... det har vært ganske omfattende kursing, hvor vi har tatt disse online kursene hvor du skulle se en del videoer og kvittere ut, så jeg føler det har blitt...det har i alle fall blitt brukt mye tid på det...eee og men hvor effektivt det er, det er jo alltid sånn, det kan en alltid diskuteres, men jeg synes jo at deeee....vi har i alle fall jobbet mye med overordna del, eee så den har det vært mye fokus på. Det er jo klart at det er overordna del som er kanskje naturlig også at en tar litt i det store fellesskapet, og så tar en jo mer det mer spesifikke hver for seg.



Samlet uttrykker teamet at mye av det de møtte i kompetansepakkene allerede er satt ut i praksis på deres avdeling. Likevel kommer det til syne, gjennom formuleringer som 'noen justeringer', 'justering av kursen' og 'bevisstgjøring', at det systematiske arbeidet i takt med resten av skolen, har en viss betydning for praksisen.

B: (...) nei, vi har selvsagt på en måte gått etter i sømmene på det og tatt noen justeringer, klart vi har gjort det, for noe er kommet nytt, men for eksempel å integrere prinsippene inn i det vi holder på med, det synes vi jo er viktig, men lær deg å lære, og sosial læring sant og dybdelæringsbiten her...

(...)

E: ...overordna plan har kommet...eller fagfornyelsen, og da må vi på en måte justere oss inn i den. Men som sagt, jeg føler på en måte at...vi er der på mange måter, så det er liksom ikke den store...det er mer en sånn bevisstgjøring, en justering av kursen, mer enn helt nye revolusjonerende ting, det er det ikke.

Individuelt, C: Så...så jeg har ikke hatt den samme sånn innføringen kanskje, jeg har ikke fått alt med meg...men jeg tror jo på prosjektet, da, jeg tror jo at dette er nyttig og bra.

Teamet har lang erfaring med endringer som skal innføres. Det ser man blant annet her, hvor C er inne på den høye reformtaket i skolen:

C: Vi er jo ganske gode på endring, da. Jeg føler jo ikke at det er noe sånn stor forskjell egentlig. Det pleier jeg aldri å tenke heller, når det kommer... det kommer jo mye... jeg har jo holdt på i 16 år (!: Lett latter) Det kommer jo noe nytt hele tiden (!: Ja?)

#### 4.3.3.2 Diskurser om ledelse

Diskursene hvor ledelsen er synlig, omfatter både implementering av Fagfornyelsen og andre områder. Det blir tidlig trukket fram at den fysiske og organisatoriske utformingen av skolen, har innvirkning på ledelsens handlingsrom når det gjelder utviklingsarbeid:

D: Vi er en så stor skole at det blir veldig ...forskjellig praksis, tror jeg, alt etter hvilken avdeling og hvor hen i bygget du holder til, så det, så jeg føler ikke at vi nødvendigvis jobber på samme måten som alle avdelingene. Det er ikke noe veldig grunnleggende tanke der (B: Nei)

A: Men det har jo litt med sakens natur og ikke sant når du har frisør og NN og (TIP) og hei og hå, ikke sant, du kan på en måte ikke pålegge alle å jobbe på samme måte, for det ville ikke fungere

B får her fram at det er stor avstand mellom programområdene, når det gjelder måter å jobbe på, og hvor man står i utviklingsarbeid, derunder implementering av Fagfornyelsen.

Diskursen inneholder videre et ønske om å kunne styre teamtiden mer selv.

B: Ja, vi er jo veldig opptatt av at teamarbeidet skal på en måte være, eee skal speile litt der vi på en måte står og de utfordringene vi møter på. Jeg er ikke så veldig tilhenger av at dype voldsomme føringer fra ledelsen, på en måte, på ting som jeg føler stjeler mye tid. Det er jeg ikke glad i, fordi det er rett og slett....med så mange folk og øøø lærere og ulike klasser og linjer, så vil en aldri treffe på en måte 100 prosent likevel.

(...)

B: (...) Vi opplever jo innimellom at de gjør det, men så er det jo i disse periodene veldig mye bedrifter som gjerne ringer, som skal ha kontakt, skal gjøre intervjuer, og de bruke oss som referansepersoner, det går ofte mye tid utenom som spiser tiden vår opp, så derfor oppfordrer vi jo faktisk ledelsen i et skriv i dag, som team, om at vi bør få mer teamtid, og mindre styring fra ledelsen. Ja, vi kalte det vel litt sånn...hvilket ord var det vi brukte. På ting vi ikke var helt... (lett latter)

Det kommer også fram at skoleledelsen er kjent med, og er interessert i teamets arbeidsmetoder, som eksempler for de andre og utgangspunkt for sine valg i implementeringsprosessen. De beskriver også avdelingsleder som tett på teamet og interessert i det som skjer der.

B: Ja, det er det, og de har jo vært innom her mer enn en gang, og snakket spesielt om dybdelæringsperiodene, og nå så jeg det kom på agendaen, noe vi skal jobbe med om ikke så alt for lenge, det at alle klasser på hele Skolen skal jobbe med et prosjekt i en uke, som nettopp går på dybdelæringstankegangen som vi har jobbet med, for jeg tenker vi er der jo allerede.

(...)

I: Ja, om ledelsen (B: Ja det har de) har hentet ut kompetansen deres på en måte

- Ja, i alle fall (avd.leder), han har i alle fall hentet ut. Får i alle fall full backup i forhold til hvordan vi jobber, skryter...Han henter nok noe ut indirekte.

(...)

- (...) altså det er klart du blir jo påvirket av det som skjer under deg, og når jeg hører på en del møter, samtaler, og som jeg er med på, som han (avd.leder) uttaler seg da på vegne av sin avdeling, så hører jeg at han bruker de samme ordene og uttrykkene (...)

I den samme dialogen kommer til uttrykk at det er noe motstand i personalet mot å endre praksis i så stor grad som trengs for å overta ideene fra NN-teamet.

A: men det er jo... altså av og til kan jo selvfølgelig ting...ledelsen mener at vi skal gjøre, eller drive med fordi at det har noe med fagfornyelsen å gjøre, kan jo føles litt meningsløst...fordi ofte så er jo kanskje mye av det mer retta mot lærere som gjerne har fellesfag, eller som gjerne kanskje må gjøre en større omstilling på grunn av de nye læreplanene....

Uttalelsene fra noen av deltakerne viser at de oppfatter at det er motstand fra andre deler av skolen, og uttrykker selv også en viss ambivalens til prosessen hvor alle skal gjennom det samme. Bruk av begrepet "å få med seg grasrota" viser en forståelse for en ledelsens utfordring i implementeringsarbeidet.

- (...) administrasjonen har nok hatt en jobb med å prøve å motivere kollegiet og gå foran med litt sånn...

(...) og prøve å vise litt entusiasme rundt dette her da...så for at det er en tung materie å jobbe med, sånt... med... når det kommer nye ting og ...her skal dere se hvilket nytt og flotte ting vi kommer med...det er nok utvilsomt at det er tungt å innføre nye ting...

(...)

- Så vi får liksom litt bestillinger ovenfra, og så ...men de er veldig opptatt av det som på en måte er tankegangen, har jeg skjønt.. at å få med seg eeee få med seg grasrota, da. At vi blir liksom ikke...vi ikke får ikke noe tredt over hodet...sånn...eller (latter)...hvordan skal vi si det...vi får jo egentlig det da...men nei.. nei men vi blir med å bestemme, vi er med i en prosess, sånn at vi føler at vi får eierskap til det.

Oppsummert kan jeg si at diskursene om implementering og ledelse viser at skolen samlet har fulgt opplegget i kompetansepakkene fra Udir. Det er nærliggende å se på strategien med gjennomføring av kompetansepakker som hierarkisk, i og med at det er felles ideer som skal spres ut i organisasjonen. På den andre siden uttrykker de også at det kan være nyttig å være med på. Slik jeg forstår DEKOMP-prosjektet om dybdelæring, vil det ha en mer profesjon- og nettverksrettet form.

Innholdet i diskursene tyder også på at lærerne i stor grad har et ønske om å drive utviklingsarbeidet fram selv, og relatere det til det som er viktig innenfor sin kontekst. Teamet opplever at det er avstander innad på skolen, både fysisk og pedagogisk, og at de oppfatter at

dette kan bli en utfordring for ledelsen, når de skal drive implementeringsarbeid samlet for hele skolen.

Avdelingsleder tar rollen som bindeledd mellom teamet og skolen, og har på den måten god mulighet til å bli godt kjent med teamets metodikk og handlingsteorier (Robinson et al., 2014, p. 111), og det kan virke som det er et ønske om å hente ut noe av praksisen til team NN, for å overføre den til andre deler av organisasjonen.

#### 4.4 Drøfting

I analysedelen forsøkte jeg å sammenfatte og kategorisere funnene mine, se etter meningsinnhold og knytte dem til relevant teori. I drøftingsdelen fortsetter jeg sammenfatningen, og vil ta for meg forskningsspørsmålene, for å komme enda nærmere et svar på problemstillingen min. Jeg tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene og ser dem i lys av ulike teoretiske perspektiver.

Forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner samspillet mellom de framtrede diskursene i teamet, og de overordnede intensjonene i Fagfornyelsen?
2. På hvilke måter er subjektposisjoner og translatorkompetanse faktorer når lærerteamet tar Fagfornyelsen over i praksis?
3. Hvordan kan diskursene om ledelse og implementering i lærerteamet forstås i lys av translasjonsteori og lederteoretiske perspektiver?

Første forskningsspørsmål henger sammen med siste fase i en kritisk diskursanalyse. Her skal man se etter det dialektiske samspillet mellom den diskursive praksisen og den sosiale praksisen den er en del av (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 81) Jeg har allerede trukket fram noen framtrede diskurser i teamet og plassert dem i forhold til 'fagfornyelsen'. Nå vil jeg se nærmere på hvordan disse diskursene er i et samspill med overordnede intensjoner i fagfornyelsen. I lys av Goodlads (1979) læreplantyper, vil det her være snakk om hvordan den oppfattede læreplanen forholder seg til den formelle læreplanen, og omvendt (Goodlad, 1979, pp. 61-63).

Ut fra analysen av de framtrede diskursene, kan det se ut som den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979, pp. 61-62) i team NN samlet, faller tett sammen med intensjonene i Fagfornyelsen. Spesielt gjelder dette diskursene 'dybdeløring', 'lære å lære', 'lærerrollen' og i

noen grad 'tverrfaglighet', forstått som samarbeid på tvers av fagområder. Det ser ikke ut til å være et overordnet implementeringsarbeid på skolen som er viktigste årsaken til dette, men heller den sterke tilknytningen til bransje og næringsliv innenfor fagområdet, over tid. Basert på kjennskap og nærhet til bransjen, har de utviklet en metodikk som de mener fungerer. Det er en tydelig interdiskursivitet (Fairclough, 2003, p. 218) mellom 'bransjenærhet' og de fleste andre framtrede diskurser i teamet, for eksempel 'dybdelæring', 'lære å lære' og 'lærerrollen'. En kan tenke seg at 'bransjenærhet'-diskursen derfor vil påvirke måten teamet leser den formelle læreplanen (Goodlad, 1979, p. 61). Ikke minst hvordan de velger å tolke den. Den vil trolig også påvirke hvordan implementeringsprosesser på skolen blir tolket, forstått og overført til handling.

At diskursene passer inn i 'fagfornyelsen', betyr ikke at det ikke er bevegelse innenfor dem. Team NN viser til at arbeidet med kompetansepakker fra Udir og annet felles implementeringsarbeid, påvirker og justerer hvordan de snakker om læreplanen i teamet. Røvik (2007, p. 307) forklarer hvordan en oversettelse kan skje med kopiering, modifisering, eller omvandling av ideen. Det kan ser ut som innholdet i kompetansepakkene blir modifisert av translatørene i teamet. Noe blir lagt til, og noe trukket fra, for å tilpasse ideen til konteksten.

Kan vi se det andre vegen? At diskursene i teamet endrer på måten hele skolen i jobber med implementering? Et eksempel på dette, er at skoleledelsen har vist interesse for metodikken for dybdelæringsperioder, som både vg1 og vg2 jobber etter. Dette knyttes til DEKOMP-prosjektet om dybdelæring, som er en av de andre strategiene for implementering av Fagfornyelsen ved skolen. Ledelsen kan velge, som del av prosjektet, å hente ut metodikken fra team NN og forsøke å overføre den til andre avdelinger på skolen. På den måten kan diskursene i teamet ha direkte innvirkning på overordnede diskurser og strategier på skolen.

'Teamsamarbeid' er en framtrede diskurs i lærerteam NN, spesielt det uformelle samarbeidet. I analysen knyttet jeg 'teamsamarbeid' til intensjonen om profesjonsfellesskap i Fagfornyelsen. Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017a, pp. 18-19) er tydelig på at lærere skal samarbeide om å utvikle undervisningen, både internt og på tvers av avdelinger og skoler. Samarbeidet i teamet blir framstilt som essensielt for å kunne jobbe på den måten de gjør i team NN. Dermed vil de pedagogiske diskursene, som 'dybdelæring', 'lære å lære' og 'lærerrollen' også danne interdiskursivitet (Fairclough, 2003, p. 218) med 'teamsamarbeid'. Diskursen er også i samspill et mer overordnet nivå. Kompetansepakkene, som er blitt

gjennomført avdelingsvis, har som intensjon å bygge profesjonsfellesskap på skoler over hele landet (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

En kan også se for seg at teamet kan bidra til å flytte 'teamsamarbeid'-diskursen over i skolens diskurser. For det første ved at de etterspørre mer tid til samarbeid, innad og på tvers av fag og programområder. For det andre legger de et pedagogisk premiss inn i diskursen 'teamsamarbeid'. Teamet ønsker å jobbe med utviklingsarbeid som er relevant for utfordringene de selv ser, innenfor sin kontekst. En overordnet forventning om at implementeringen skal følge en gitt, nasjonal eller lokal strategi, kan dermed komme til å stå i kontrast til behovet teamet ser at de har. Jeg ser for meg at initiativet utenfra kan bli ignorert, eller kanskje motarbeidet, hvis det blir for stor avstand.

Jeg vil avrunde drøftingen av det første forskningsspørsmålet med å se på hvordan 'tverrfaglighet'-diskursen i teamet står i forhold til intensjonene i Fagfornyelsen. Jeg velger i denne sammenhengen å se på samarbeidet mellom fellesfag og programfag. De uttrykker at dette er noe de ønsker å få til på sikt, men at hindringene for å få det til, stort sett er av organisatorisk art. Fellesfagene på yrkesfaglige programområder har fått egne yrkesrettede mål i LK20, og det står i Overordnet del at fagenes kompetansemål må sees i sammenheng med hverandre i og på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017a, p. 10). Likevel ligger det ikke konkrete føringer i læreplanverket for utstrakt tverrfaglighet mellom fellesfag og programfag. Det interessante er derfor at team NNs oppfattede læreplan går lengre enn den formelle læreplanen (Goodlad, 1979, pp. 61-62) i å forvente et samarbeid mellom fagene. Dette kan ha mange forklaringer, for eksempel være koplet til 'bransjenærhet' og et ønske om at elevene får opplæring i en kontekst som på alle måter ligner det de skal ut og jobbe i. Forventningen kan også forklares med FYR<sup>2</sup>-diskursen, som har røtter til et landsomfattende prosjekt i yrkesfaglige utdanningsprogram, for å bedre sammenhengen og samarbeid mellom programfag og fellesfag. Flere av deltakerne har vært med i prosjektet, og det blir nevnt i samtalen.

I forskningsspørsmål 2 ser jeg etter måter subjektposisjoner (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 53) og translatørkompetanse (Røvik, 2007, p. 325) er faktorer i implementeringen.

---

<sup>2</sup> Fellesfag, yrkesretting, relevans

Jeg har valgt to vinklinger på dette, translatørrollen innad i teamet og ledelsen som translatører.

I analysen definerte jeg B som translatør i team NN. Jeg begrunnet det med subjektposisjonen (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 53) han inntar selv, og posisjonen han tildeles av de andre i den diskursive praksisen. At B er den tydeligste oversetteren, utelukker ikke de andre i teamet som oversettere. Teamet samlet vil også ha en translatørrolle i noen sammenhenger.

Jeg var inne på at ideene i Fagfornyelsen ikke representerte store endringer i metodikk og tenkemåte i team NN. Ideene har likevel, i løpet av implementeringsprosessen, blir tilpasset deres kontekst. Røvik (2007, p. 325) bruker betegnelsen translatørkompetanse om ulike ferdigheter som bidrar til at man kan gjøre en vellykket overføring av ideer. Grundig kunnskap om konteksten ideen er hentet fra, og den konteksten den skal overføres til, er vesentlig (Røvik, 2007, p. 328). B viser god kjennskap til den formelle læreplanen (Goodlad, 1979, p. 61), og intensjonene bak. Samtidig har B kunnskap nok om konteksten til å kunne tilpasse de nye ideene til eksisterende ideer og forhold i egen kontekst. Et eksempel er måten de nye ideene blir knyttet til 'bransjenærhet'.

Fra team NN fanget jeg ikke opp motstand mot de viktigste ideene og intensjonene i Fagfornyelsen, snarere tvert imot. Det kom derimot fram at ulike avdelinger og fag på skolen er på ulikt sted i prosessen. Det er ikke gitt at hvert team eller avdeling har lærere som kan defineres som translatører, i alle fall ikke i så tydelig grad som hos team NN. I mange tilfeller vil nok translatørkompetansen til skoleledelsen være vesentlig for hvor godt de klarer å få med seg "grasrota" i implementeringsarbeidet.

I innsamlingen jeg har gjort, er det kun lærerteamets diskurser jeg tar utgangspunkt i. Jeg kan derfor ikke si noe sikkert om hvordan implementeringsprosessene på resten av skolen foregår. Det er lærernes diskurser om implementeringen som gir meg et bilde av det. Team NNs diskurser om ledelse handler blant annet om ulikheter innad på skolen, og at det finnes en viss motstand mot nye ideer. Jeg ser for meg at tålmodighet er en viktig translatørkompetanse for skoleledelsen (Røvik, 2007, p. 332). Når man innfører en ide, eller en endring, kan det ta tid før den modnes, og er klar for å iverksettes i den nye konteksten. Den trenger tid til å konkretiseres. Et eksempel fra Skolen, er DEKOMP-prosjektet om dybdelæring, som team NN på ulike måter refererer til. I team NN beskriver de prosjektet som en justering av

praksisen sin. For andre avdelinger og lærere, vil det innebære større endringer, og trolig føre til motstand. En tålmodig translatør, for eksempel avdelingsleder, vil sørge for å holde prosjektet aktuelt, og samtidig legge til rette for for gradvis konkretisering av dybdelæringsbegrepet, gjennom det Røvik kaller formålsrettet prat (Røvik, 2007, p. 334). Formålsrettet prat kan være å gi lærerne mulighet å stille spørsmål, for eksempel om hva dybdelæring kommer til å bety, for elever, lærere og team på avdeling A, B eller C, hvor store endringene blir, eller hvordan det kan se ut i praksis.

Språket ser ut til å være vesentlig i implementeringen. Ulike fag og programområder har ulikt språk for det de gjør, både fagspråk og mer uformell språkkultur. Analysen har vist at ideer som blir presentert gjennom en ny reform, kan eksistere allerede i praksis, under andre begreper, eller som taus kunnskap (Røvik, 2007, p. 330). Et eksempel fra team NN, er at "fordypningsperioder" skiftet navn til "dybdelæringsperioder". Innholdet og begrunnelsen er den samme, men navnet er tilpasset språket i fagfornyelsen. Reformideer har gjerne et akademisk språk, som i noen kontekster ikke gir umiddelbar mening. Analysen viser også at team NN har et yrkesspråk som lett kunne tilpasses språket i Fagfornyelsen. I andre fagområder er ikke dette like tydelig. Å være en god translatør vil innebære å språksette ideen (Røvik, 2007, p. 330) og tilføre det språket som trengs, på en måte som er forståelig og gir mening i den nye konteksten.

I siste del av drøftinga vil jeg se nærmere på hvordan diskursene i lærerteamet om implementering og ledelse, forstås i lys av translasjonsteori og teorier om endringsledelse

Udirs kompetansepakker for Fagfornyelsen er, som sagt, sentrale i implementeringen av den nye reformen. I team NN er det god kjennskap til pakkene, og jeg oppfattet at Skolen hadde kjørt alle lærere gjennom disse prosessene i løpet av 2020. Slik jeg ser det har Utdanningsdirektoratet allerede gjort en translasjon av det vedtatte læreplanverket, når de laget det. Trolig en krevende jobb, når innholdet måtte gjøres så overordnet at det kunne tilpasses 8000 ulike skolekontekster, og enda flere team og enkeltlærere. Det finnes argumenter for at kompetansepakkene representerer en hierarkisk implementeringsdoktrine (Røvik et al., 2014, p. 111). Den er initiert fra toppen, med en forventning om at en lojal gjennomføring av den, skal føre til at Fagfornyelsen blir tatt i bruk etter intensjonene. På den andre siden er noe av formålet med pakkene, å sette lærerne i stand til å drive utviklingen videre, i profesjonsfelleskapene (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Ifølge Røvik (2014, p. 39) blir en reformidé tilført spredningskraft når aktører forholder seg aktivt til den.



Spredningskraften skal ta ideen videre, fram mot en praktisk gjennomføring. Aktørene oversetter, og setter sitt preg på den, mens den spres. Starter spredningen langt oppe, og ikke blir tilført noe mer spredningskraft på veien, vil den kanskje ikke nå fram dit den skal (Røvik et al., 2014, p. 39). Faren for at akkurat det skal skje hvis kompetansepakkene bare gjennomføres, ikke tilpasses og oversettes videre, er absolutt til stede. Man kan risikere at lærerne gjør det de får beskjed om, men egentlig ikke lærer noe de kan bruke videre, såkalt enkeltkretslæring (Roald, 2012, p. 127).

En mulighet for at kompetansepakkene skal få god effekt, er at skoleledelsen tilfører mer spredningskraft (Røvik et al., 2014, p. 39) undervegs, for eksempel ved å gjennom å tilpasse innhold og bruk til forholdene på sin skole, sin kontekst. Det vil kreve translatørkompetanse slik jeg beskrev tidligere i drøftingsdelen. i første rekke kunnskap om kontekst (Røvik, 2007, pp. 325-326). Det vil si kjennskap til innholdet i pakkene, og ikke minst grundig kunnskap om egen skole, og hva som rører seg blant lærere og elever. Leder må med andre ord være tett på. Ledelsen har også en mulighet til å spille på translatørene i teamene, de som kjenner konteksten aller best.

I team NN blir Udirs kompetansepakker sagt å ha en justerende effekt på praksis, men ikke avgjørende betydning. De endrer ikke noe grunnleggende i praksisen. I og med at teamets praksis ligger tett opp mot intensjonene i reformen allerede, vil dette ikke ha konsekvenser for implementeringen av reformen. Men i motsatt tilfelle, i et team som står langt utenfor intensjonene, vil det være vesentlig å tilføre spredningskraft til reformideene undervegs.

DEKOMP-prosjektet ser for meg ut til å ha en litt annen strategi. Slik jeg har forstått det, er det lagt opp til at prosjektet skal føres framover av lærerteamene selv, med støtte fra nettverket. Implementeringen vil i så fall i større grad være nettverkstyrt, mens justeringene, som team NN viser til at de gjør undervegs, i samhandling seg imellom, er innenfor profesjonsdoktrinen (Røvik, 2007, p. 112).

I Robinsons (2014) modell for å lede endring hos lærere, legger hun vekt på at leder må være kjent med lærernes handlingsteorier, altså verdier og synspunkter som forklarer hva de gjør, og i hvilken hensikt (Robinson et al., 2014, pp. 111-113). I NN-teamet er for eksempel 'bransjenærhet' en diskurs som griper inn i de fleste andre. Den ser ut til å danne grunnlag for lærernes handlingsteorier i veldig mange sammenhenger. Ifølge Robinsons modell (figur 5), vil jeg tro det er viktig å kjenne til 'bransjenærhet'-diskursen, dersom man skal motivere

endringer hos NN-teamet. Hvis beslutningene som tas, ikke tar hensyn til, men omgår teamets forståelse av verden, vil man risikere at de blir ignorert eller motarbeidet. I motsatt tilfelle kan avdelingsleder være tett på teamet, og åpen for å lytte til hvordan de tenker og forstår, og dermed engasjere lærernes handlingsteorier, slik at beslutningene blir felles.

Ledelsen kan også velge å innføre team NNs metodikk for alle avdelinger, fordi de har sett at den fungerer godt, og er klart innenfor Fagfornyelsens intensjoner. En felle å gå i kan da være å kopiere metodikken direkte (Røvik, 2007, p. 308). Det blir en type enkeltkretslæring (Roald, 2012, p. 127), hvor en forsøker å nå et mål, uten å gå i dialog med de som skal gjøre endringen. Man risikerer at det blir argumentert med at metodikken er inkompatibel (Røvik, 2007, p. 336) med den praksisen og de verdiene som eksisterer innenfor faget eller avdelingen som skal overta den. En overføring av denne typen vil trolig kreve en dyktig translatør (Røvik, 2007, p. 319), som kjenner den nye konteksten, språket som brukes og handlingsteoriene i teamet eller avdelingen. En translatør som kan gå i dialogen for å finne ut om det er deler av metodikken som faktisk kan tilpasses, og være nyttig i deres kontekst, slik Robinsons modell (Robinson et al., 2014, p. 113) beskriver.

## 5 Oppsummering

Jeg begynte denne oppgaven med å fundere over om skolene endrer reformene i like stor grad som reformene endrer skolen.

For å oppsummere, vil jeg ta utgangspunkt i problemstillingen, og se hvilke svar den har fått i løpet av dette arbeidet.

### **Hva kan diskursene i et lærerteam fortelle om implementeringsfaktorer som er gjeldende når en læreplanreform går fra intensjon til praksis?**

Denne prosessen har bekreftet at reformer i stor grad tar form og endres av den konteksten de skal iverksettes innenfor. Konteksten omfatter ikke bare det bestemte programområdet, eller skolen, men også nettverket rundt. I yrkesfaglig opplæring virker det som diskursene teamet deler med næringsliv og bransje er vesentlig. De påvirker i stor grad hvordan reformideene og implementeringsmetodene blir tolket og overført til handling.

Analysen har, sammen med kunnskapsgrunnlag og teori, vist at læreplantekster kan tolkes ulikt, og det kan se ut som oversettelser av ideene i læreplanen blir gjort på alle nivå i skolen. Når det skal velges en strategi for implementering, kan det være lurt at det skjer i samarbeid med translatørene som er der hvor endringen faktisk skal skje, ute blant lærerne. På den måten kan reformideene tilføres spredningskraft undervegs. Valget av strategi bør baseres på solid kunnskap om skolen og konteksten den er i.

Skoleledelsen har ofte en tildelt og forventet translatørrolle i innføringen av reformer i skolen. Ut fra denne undersøkelsen virker det vesentlig at skoleledere, som translatører, har kunnskap om lærerne og deres handlingsteorier, dersom de skal kunne være gode oversettere. Det er også viktig at de spiller på lag med de translatørene som allerede finnes blant lærerne.

I analysen av diskursene finner jeg også at profesjonsfellesskapet er en sentral faktor i implementeringsarbeidet. Det gjelder både det formelle og det uformelle samarbeidet, både i teamet og på tvers av fag- og programområder. Profesjonsfellesskapet er i første rekke en god arena for åpen dialog mellom lærerne, som gir mulighet for å skape en felles forståelse av den nye reformen, som videre kan gjøre at intensjonene i reformen blir gjort om til praksis. En leder som ser verdien av profesjonsfellesskapet, og kan legge til rette for det, vil også ha et godt utgangspunkt for å lede endringsprosesser når de trengs.

Prosessen med denne masteroppgaven har vært en interessant runddans av prøving og feiling, mellom meg, teorien, empirien og teksten jeg har skrevet. Gradvis har jeg jobbet fram mer presise formuleringer, tydeligere forskningsdesign, en analyserammer jeg kunne bruke. I den prosessen tror og håper jeg at jeg har lært mye om hvordan et forskningsarbeid må bygges opp, trinn for trinn.

Det er begrenset hva en får sett på i en masteroppgave. Jeg skulle gjerne gått dypere i tematikken. Det hadde vært interessant om videre forskning hadde sett mer på forholdet mellom lærernes diskurser, og den faktiske undervisningen. For eksempel gjennom observasjoner. Det hadde også vært interessant å ta elevperspektivet når man snakker om reformimplementering. Oppdager elevene endringene, og hvordan snakker de om dem?

"It is no easy task to sort out as related what the student is learning, what the teacher is teaching, and what the curriculum maker intended for both, even when this relationship may be present to a high degree" (Goodlad, 1979)

Nye læreplanreformer i skolen vil komme, og jeg håper denne oppgaven kan være et bidrag til kunnskapsgrunnlaget rundt hvordan implementeringen skjer. Det viktigste jeg kan oppsummere med, er at man helst ikke bør overse diskursene og språket hos dem som skal gjøre reformen om til praksis. For det er kanskje ikke så farlig at skolen endrer reformene?

## Kildeliste

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? : forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Oslo: NIFU Retrieved from [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/fire\\_slutt.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/fire_slutt.pdf)
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre : om design av samfunnsvitenskapelige forskingsprosjekt*. Oslo: Universitetsforl.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforl.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform : Sluttrapport*. Retrieved from [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi\\_sluttrapport\\_2011.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf)
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori : perspektiver på organisationer og samfund*. København: Hans Reitzel.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse : textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B., & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis : metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Horsbøl, A., & Raudaskoski, P. (2016). *Diskurs og praksis : teori, metode og analyse* (Vol. nr. 1). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tuft, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked : norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Karseth, B., Aasen, P., & Møller, J. (2013). Reformtakter : Kunnskapsløftets komposisjon. In *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (pp. [231]-248). Oslo: Universitetsforl., cop. 2013.
- Karseth, B., & Møller, J. (2014). "Hit eit steg og dit eit steg" ; et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 452-468.
- Kunnskapsdepartementet. (1993). *Den generelle delen av læreplanen*. Retrieved from [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2004a). *Dette er Kunnskapsløftet - Kultur for læring*. (F-13/04). Regjeringen.no Retrieved from [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv\\_kunnskapsloftet.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv_kunnskapsloftet.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2004b). *Kultur for læring. St.mld. nr. 30 (2003-2004)*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6c6b61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Mld. St. 28 (2015-2016)*. Regjeringen.no Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen. Meld.St.21 (2016-2017)*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for*

- grunnopplæringen. Udir.no Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/Kunnskapsdepartementet>. (2017b). *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser*. (9788258312397). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. (1997). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*. (LOV-2018-06-15-38). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38?q=personvernloven>
- Regjeringen.no. (2017). Skal fornye fagene. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skal-fornye-fagene/id2537895/>
- Regjeringen.no. (2019). Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole [Press release]. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring : når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Robinson, V., Guldahl, S. V., Guldahl, T., & Mekki, O. (2018). *Færre endringer - mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Robinson, V., Guldahl, T., & Mekki, O. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner : ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2004). *Nexus Analysis - Discourse and the Emerging Internet*. New York: Routledge.
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling : innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (3. utgave. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Evaluering-av-Nasjonalt-kvalitetsutviklingssystem/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Slik ble læreplanene utviklet. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Elevtall i videregående skole, fylker og skoler. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-fylker-og-skoler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Endringer i vurderingsforskriften. Retrieved from <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/endring-av-vurderingsforskriften/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). Hva er fagfornyelsen? Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). Tall om elever, skoler, spesialundervisning og særskilt norsk. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/tall-om-elever-og-skoler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). Læreplanverket. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). Våre oppgaver. Retrieved from <https://www.udir.no/om-udir/vare-oppgaver/>
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl. Samfundslitteratur.

## Vedlegg 1

# Vil du delta i forskningsprosjektet "Å sette ord på en læreplanreform"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som handler om hvordan Fagfornyelsen blir gjort om til praksis ute i skolene. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Studien er et mastergradsprosjekt i organisasjon og ledelse ved Høgskolen på Vestlandet. Formålet er å undersøke hvordan Fagfornyelsen kommer til uttrykk gjennom språk og kommunikasjon mellom lærerne innenfor en gitt kontekst. Finnes det mønstre eller sammenhenger som kan si oss noe om hva som skjer når reformer skal omgjøres til praksis?

Problemstillingen for prosjektet er "Hva kan diskursene i et lærerteam fortelle om faktorene som er gjeldende når en læreplanreform går fra teori til praksis?"

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet ved masterstudent Elin Sæterøy Salvesen og veileder Nils Ole Nilsen (Nord Universitetet) er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i denne studien fordi du tilhører et lærerteam, som passer kriteriene for utvalget i denne studien. Jeg ønsker å studere et lærerteam på videregående skole, som består av både fellesfag- og yrkesfaglærere, som har regelmessig møtetid sammen, og som jobber bevisst med fagfornyelsen.

Rektor ved skolen din har bekreftet at teamorganiseringen ved din skole samsvarer med kriteriene for utvalget i denne studien, og godkjent at jeg kan spørre teamet om å bli med.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i denne studien innebærer

1. Å være med på et individuelt intervju på 30-45 min. Intervjuet vil følge en intervjuguide med fem hovedtema, som jeg vil samtalen skal dreie seg omkring. Det vil være spørsmål som omhandler lærerjobben og innføring av fagfornyelsen. Intervjuet blir tatt opp med lydopptaker, og deretter transkribert.
2. Å være med i et fokusgruppeintervju. Det vil si at hele teamet blir intervjuet sammen. Tema og spørsmålsramme vil være de samme som i det individuelle intervjuet, og det vil ta 1-1,5 time.
3. At du vil bli spurt om å bidra med planleggings- og undervisningsdokumenter. Disse vil kun bli brukt innenfor rammene av denne studien. Du kan bli med på intervjudelen, selv om du ikke ønsker å dele dokumenter.



## Det er frivillig å delta i prosjektet

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Når lydopptakene transkriberes, vil jeg erstatte navn med nummer. Datamaterialet vil bli lagret på min private pc, som er passordbeskyttet, og det er bare jeg som student og veilederen min som vil ha tilgang til opptaket. I oppgaven vil skolen være benevnt som "en videregående skole i Rogaland".

## Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Lydopptaket vil bli slettet når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021.

## Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra HVL har NSD-Norsk Senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan du finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med:

Masterstudent Elin Sæterøy Salvesen, på 99025837, eller [esalvesen@skole.rogfk.no](mailto:esalvesen@skole.rogfk.no)

Veileder Nils Ole Nilsen på [nils.o.nilsen@nord.no](mailto:nils.o.nilsen@nord.no)

Personvernombud Høgskolen på Vestlandet, Trine Anniken Larsen.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)), eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Elin Sæterøy Salvesen

Nils Ole Nilsen (veileder)

---

# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Å sette ord på en læreplanreform, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju
- å delta i gruppeintervju
- å bidra med aktuelle planleggings- og undervisningsdokumenter til studien

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **NSD** NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Å sette ord på en læreplanreform

#### **Referansenummer**

435406

#### **Registrert**

15.11.2020 av Elin Sæterøy Salvesen - 212308@stud.hvl.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap / Institutt for samfunnsvitenskap

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Olina Kollbotn, olina.kollbotn@hvl.no, tlf: 57676138

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Elin Sæterøy Salvesen, elinssalvesen@gmail.com, tlf: 99025837

#### **Prosjektperiode**

20.08.2020 - 15.06.2021

#### **Status**

17.11.2020 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

##### **17.11.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

## Vedlegg 4

### Intervjuguide gruppeintervju. 60-90 min, 4-7 personer

Klargjøring av rammer for intervjuet.

- Opptak
- Intervjuers rolle
- Info om anonymisering av navn og identifiserende opplysninger om kolleger og elever

Tema	Forslag til spørsmål	Notater
<b>1. Innledning</b>	Runde med erfaring og roller i teamet Omfang av samarbeidstid i teamet <ul style="list-style-type: none"><li>- Timer pr uke</li><li>- Type samarbeid</li></ul>	
<b>2. Om konteksten</b>	Fortell om skolen Stikkord: <ul style="list-style-type: none"><li>- Verdier</li><li>- Arbeidsmåter</li><li>- Satsningsområder</li><li>- Samarbeid og profesjonsutvikling</li></ul>	
<b>3. Om profesjonsfellesskapet</b>	Fortell om hvordan dere jobber i teamet <ul style="list-style-type: none"><li>- Hva er dere opptatt av?</li><li>- Hvilken rolle har ledelsen i teamarbeidet?</li></ul>	
<b>4. Om fagfornyelsen</b>	Fortell om innføringen av fagfornyelsen" <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan?</li><li>- Hva?</li></ul> <p>Hva er de viktigste prinsippene i fagfornyelsen, slik dere ser det?</p> <p>Hva har ledelsen/skolen lagt vekt på i prosessen fram mot fagfornyelsen?</p>	
<b>5. Om undervisningen</b>	Fortell om hva som er typisk for planlegging og undervisning  Har dette endret seg gjennom innføringen av fagfornyelsen? <ul style="list-style-type: none"><li>- Hva, hvordan?</li></ul>	

## Intervjuguide individuelt intervju, 30-45 min

Klargjøring av rammer for intervjuet.

- Opptak
- Intervjuers rolle
- Anonymisering av navn og identifiserende opplysninger om kolleger og elever

Tema	Forslag til spørsmål	Notater
<b>1) Innledning. Om informanten.</b>	Erfaring Rolle(r) Hvordan ser du deg selv innenfor kulturen?	
<b>2) Om konteksten</b>	Fortell om skolen Stikkord: <ul style="list-style-type: none"><li>- Verdier</li><li>- Arbeidsmåter</li><li>- Satsningsområder</li><li>- Samarbeid og profesjonsutvikling</li></ul>	
<b>3) Om profesjonsfellesskapet</b>	Fortell om hvordan dere jobber i teamet <ul style="list-style-type: none"><li>- Hva er dere opptatt av?</li><li>- Hvilken rolle har ledelsen i teamarbeidet?</li></ul>	
<b>4) Om fagfornyelsen</b>	Fortell om innføringen av fagfornyelsen <ul style="list-style-type: none"><li>- Hva er de viktigste prinsippene i fagfornyelsen, i dine øyne?</li><li>- Hva har ledelsen/skolen lagt vekt på i prosessen fram mot fagfornyelsen?</li></ul>	
<b>5) Om undervisningen</b>	Fortell om din typiske planlegging og undervisning Stikkord: <ul style="list-style-type: none"><li>- Innhold</li><li>- Undervisningsplanlegging</li><li>- Arbeidsmåter</li><li>- Elevinnvolvering</li><li>- Dybdelæring</li><li>- Vurdering</li></ul> Har dette endret seg gjennom innføringen av fagfornyelsen?	

## Vedlegg 5

### Introduction

I løpet av skoleåret vil dere få kjennskap til forskjellige teknologier i gjennomgangen av følgende hovedtemaer. Hovedtemaene er de samme som på VG1, men innholdet er selvfølgelig annerledes på VG2. Det er imidlertid en tydelig progresjon fra VG1 til VG2.

### Hovedtemaene vil være:

1. Fundamentals
2. Safety and Security
3. Virtualization
4. Networking
5. Cloud Computing
6. Mobile Computing and Tablets
7. Big Data
8. Quality of Service
9. Machine Learning
10. Emerging Technologies

## Methodology Teachers

### Mål og visjoner

- Utdanne elever faglig og sosialt til å bli landets mest ettertraktede lærlinger.
- Være engasjerte faglærere som kontinuerlig søker å utvikle læring

### Fagets og bransjens egenart

Vår bransje kjennetegnes av rask utvikling og tempo. Teknologi er ofte ferskvare med holdbarhetsdato. Kontinuerlig tilgang på ny teknologi og kunnskap gjør at taktskifter i IT-bransjen og for oss som leverandør av fagarbeidere til skole og bedrifter, er av vesentlig betydning. Vi må speile vår metodikk og vårt faginnhold inn mot bedriftenes reelle behov og virkelighet, slik at lærlinger opplever mestring, og at de ser paralleller mellom utdanning og arbeidsliv. Dette krever faglærere som er tett på den teknologiske utviklingen og det som skjer i våre samarbeidsbedrifter, både lokalt og regionalt.

### Blended Learning

På i fokuserer vi på eleven som subjekt. Elevene skal i en teambasert og sosial kontekst utvikle seg og ha en faglig progresjon som ligger tett på arbeidslivets praksis rundt utvikling av kompetanse. For å få til en slik utvikling avviker vi fra den tradisjonelle klasseromsundervisningen på noen områder. Teknologi og eksternt kursmateriell muliggjør opplæring og organisering på flere fronter. **Blended learning** en metodisk tilnærming som ligger nærmest denne tankegangen.

*"Blended learning er en tilnærming til utdanning som kombinerer læringsmateriell på nett og muligheter for interaksjon online med mer tradisjonelle klasseromsmetoder. Det krever fysisk tilstedeværelse av både lærer og elev, med elementer av elevkontroll over tid, sted, interesser og progresjon"*

Blended Learning kan deles opp i flere underkategorier. Vår organisering av metodikken tar utgangspunkt i følgende underkategorier: *Inside-Out Blended Learning, Self-Directed Blended Learning, Project-Based Blended Learning. Underkategorier av Blended learning.*

#### **Praktisk innhold og organisering**

##### **Elevbedrifter**

Ved å etablere teambaserte elevbedrifter i starten av skoleåret, sørger vi for at elevene har et rammeverk å henge kunnskapen sin på gjennom skoleåret. Elevene skal opparbeide en forståelse av at ens egen kompetanse er en del av en større kunnskapshelhet på teamet. Elevbedrifter og fordypningsperioder skal bunne ut i en muntlig og praktisk sluttvurdering på våren som har en rød tråd mellom de ulike elevenes kompetanser på teamet.

##### **Fordypningsperioder**

Fordypningsperioder er sentrale i metodikken vår og utvikling av elevbedriftene. Elevene fordyper seg i faginnhold ut av egeninteresse og motivasjon. Det er essensielt at lærer ikke overstyrer elevene i disse periodene. Vi må være forsiktige så vi ikke ødelegger den utviklingen eleven er inne i. Det **å lære seg å lære** er nemlig et prinsipp som vektlegges tungt. Elevene vil gjennom prosjektbaserte, problembaserte og utforskende perioder utvikle ferdigheter og kompetanser som er essensielle for den videre selvutviklingen. Teamene skal også vekselvis trene på prosjektlederrollen. Lærer fungerer mer som en fasilitator i disse periodene. Det å ikke ha kontroll på fagstoffet av faglærer i disse periodene, er av underordnet karakter. Eleven



skal ikke hindres i personlig utvikling på bakgrunn av at faglærer ikke har dybdekompetanse i aktuelt tema. Samtidig gir periodene fasilitator muligheter for elevsamtaler og tettere oppfølging der det er behov, og fører til en styrking av lærer- og elevrelasjonene.

### **Opplæringsmateriell**

Elever og lærere benytter Office 365 (Teams, ClassNotebook og kalender) som sin samhandlingsportal og struktur i hverdagen. Det må kunne forventes at faglærere har en frekvens på tilbakemeldinger til elevene innen rimelig tid i portalen vår. Forventninger bør avklares med elevene på forhånd. Prinsippet om *single point of contact and information*, legges til grunn. Vi ønsker en plass, ett verktøy og en portal der alt kanaliseres mellom lærere og elever.

På er det utviklet dynamiske fagbøker der faginnhold og arbeidsoppgaver i størst mulig grad er klart ved skolestart. Dette er en bevisst strategi vi benytter slik at elevene kan jobbe progresjonsmessig i sitt tempo både på skolen og hjemmefra. Fagstoffet blir fortrinnsvis gjennomgått på skolen. Det legges opp til at faginnhold og struktur modifiseres av faglærer etter behov.

Læreboka i Class Notebook vil være sammensatt av fagstoff som er egenutviklet, kursportaler, sertifiseringer, labber, samt informasjon og multimedialt innhold på Internett. Det bør også legges opp til, der det er mulig, å invitere inn foredragsholdere fra næringslivet, samt benytte webinarer fra aktuelle leverandører og bedrifter inn i opplæringen. Det kan også være aktuelt å sende elever ut i bedrifter i kortere perioder for opplæring utenom YFF- periodene. Fagstoffet har blitt lagt opp med en tydelig progresjon fra VG1 til VG2, og innholdet er strukturert etter tema.

Etter ønske fra arbeidsgivere, har vi valgt å ha ekstra fokus på skriveopplæring i programfagene, både på norsk og engelsk. Overordnet del av den nye læreplanen legger også føringer på at alle fag har ansvar for opplæring i grunnleggende ferdigheter. Hver leksjon inneholder nøkkelord og begreper som avklares for elevene i forkant av leksjonene. Vi legger også inn skriveøker der elevene jobber med *argumenterende tekster*.

### **Læreplan**

Opplegg og struktur er forankret i den nye fagplanen. Prinsippene om *Å lære og lære* og *Sosial læring og utvikling* ligger som et fundament. I tillegg er *prinsipper for skolens praksis* knyttet inn i grunnstrukturen. Vi snakker her om prinsippene om *tilpasset opplæring* og *et inkluderende læringsmiljø*.



Hver enkelt leksjon i fagboka har en egen seksjon for faglærer som knytter følgende elementer fra fagplanen inn i leksjonene: Grunnleggende ferdigheter, kjerneelementer, verdier og prinsipper, kompetansemål, paralleller mellom kompetansemål og tverrfaglighet.

## Vurdering

- Elevene vil i hver leksjon bli gjort oppmerksom på hva de eventuelt skal bli vurdert i og hvordan de skal bli vurdert.
- Faglærer gjennomfører elevsamtaler med muntlige underveisvurderinger i fordypningsperiodene.
- Fordypningsperiodene skal bunne ut i praktiske og muntlige teampresentasjoner, både før og etter Jul.
- Elevene vil gjennom skoleåret ha opparbeidet seg ulike kompetanser i fordypningsperiodene. I sluttvurderingen til eksamen, plukker elevene ut de emnene de ønsker å vise frem i bedriftsfremleggingen. Det er mappevurdering som ligger til grunn.

## Veien videre

- I så stor grad som mulig løse opp timeplanen i programfag. Det bør også jobbes med å integrere fellesfag i programfagene. En temabasert integrasjon.

# Methodology Students

## Viktig informasjon om vår metodikk

På VG2 har dere totalt 17 timer med programfag i uka. Vi kommer til å benytte ca. 8 timer i uka til det vi kaller for "*dybdelærings-timer*". Kort forklart betyr dette at dere jobber med å fordype dere i temaer som dere har personlig interesse for. Dere skal **minst** fordype dere i 3 temaer i løpet av skoleåret.

Industribransjen er opptatt av det vi kaller for "**problembasert, utforskende og aktiv læring**". Dette betyr at når dere møter på problemer, skal dere "stå" i problemene og forsøke å løse dem uten å gi opp. Vi vektlegger slike problemløsningsoppgaver og dybdelærings-perioder fordi det er slik arbeidsgiverne forventer at dere jobber ute i bedriftene, både som lærlinger og fagarbeidere. Det er viktig **å lære seg å lære**. Dere vil kontinuerlig måtte sette dere inn i ny teknologi når dere kommer ut i arbeidsmarkedet. Teknologi er

"ferskvare", og det å kunne sette seg inn i ny teknologi på egenhånd, er helt essensielt.

IT-bransjen trenger arbeidstakere som raskt kan omstille seg fra gammel til ny teknologi. Dette kaller vi for **endringskompetanse**. Dette er en kompetanse som følger utviklingen gå, så fort som den gjør i vår bransje. Vi ønsker elever som ikke er redde for å feile og som aktivt søker løsninger og hjelp.

### **Våre og arbeidslivets forventninger til dere**

Næringslivet og IT-bransjen ønsker elever som på eget initiativ oppdager kunnskap, fordi dere er nysgjerrige, at dere er fremoverlente og interesserte, at dere klarer å "drifte" dere selv og finne ut av problemer og komme opp med løsninger, både alene og i samarbeid med andre.

Kommunikasjon med faglærere, medelever og kunnskapsnettverk er helt essensielt for å lykkes i skole og arbeidsliv. Vi ønsker at dere gjennomfører en aktiv delingskultur overfor medelever, både digitalt og muntlig. Det forventes også at dere aktivt inkludere alle elevene i klasserommet på den sosiale arena og i samhandling og diskusjon.

### **Hva kan dere forvente av oss faglærere?**

Faglærerne på VG2 veileder og legger til rette for dere, både på individ- og gruppenivå, slik at progresjonen i programfagene er god gjennom hele skoleåret.

Faglærerne er hele tiden i dialog med aktuelle bedrifter i vår region. Dette samarbeidet gjør at vi hele tiden benytter aktuell teknologi i undervisningen. På bakgrunn av dette vil temaene vi gjennomgår kunne forandre seg noe gjennom skoleåret. Dette er blant annet en medvirkende faktor som gjør at våre lærlinger er svært ettertraktede i lærebedriftene. Vi benytter og innfører til enhver tid den teknologien de benytter i IT-bransjen.

En slik måte å legge opp undervisningen på vil kunne føre til at faglærerne ikke alltid har kontroll på teknologien dere velger til dybdelærings-periodene. Dette er helt uproblematisk, for det er nemlig slik vi ønsker at det **SKAL** være. Det viktigste for oss er at dere får jobbe med noe dere er interessert i og som er aktuelt ute i bedriftene. Dette øker motivasjonen for å lære. Alle skal selvsagt gjennom grunnleggende opplæring, men dybdelærings-periodene er der dere virkelig utvikler kompetansen deres.