



Høgskulen på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

«LK20 – profesjonsutvikling eller status quo?»

En kvalitativ studie av profesjonsutvikling i videregående opplæring

«LK20 - professional development or status quo?»

A qualitative study of professional development in upper secondary education

Håkon Kahrs Sjursen

Masterstudium i organisasjon og leing i utdanningsleing.

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap. Institutt for samfunnsvitenskap.

Innleveringsdato: 10 juni 2022

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

Sammendrag

Funnene i denne studien viser at informantene har vært positive til at det kom en ny læreplan med en overordnet del høsten 2020 med de krav og forventninger som fulgte med.

Det viser seg og at det er ganske likt hvordan skolene til de ulike informantene har valgt å gjennomføre selve implementeringen i starten ved å støtte seg til fagpersoner både fra Udir og fra forskningsmiljøene som har vært tett på prosessen rundt den nye læreplanen. Videre har de ulike skolene benyttet ulikt støttemateriell utarbeidet fra Udir også i oppstarten. Det som så viser seg er at informantene beskriver at det videre arbeidet rundt LK20 skjer i de allerede eksisterende strukturene som finnes på skolene. Det blir også beskrevet at profesjonsutviklingsarbeidet i kollegiet skjer i de ulike fagmiljøene/avdelingene, selv om det er et uttrykt ønske fra skoleledelsen at det skal skje på tvers i kollegiet.

Funnene i denne studien viser at det er ulikt hvordan de ulike lærerkollegiene og lærerne har klart å omsette den overordnede delen av LK20 inn mot egen praksis. Faktorer som viser seg som viktige i dette arbeidet er hvordan en organiserer tiden som er avsatt til dette arbeidet på den enkelte skole, hvilken *translatørkompetanse* som er i lærerkollegiet og hvilke rammer *skolekulturen* på den enkelte skole og i de enkelte avdelinger- og faggrupper er.

Pandemien som for alvor rammet oss våren 2020 har også påvirket implementeringen av LK20 gjennom at fokuset blant alle tilsatte i skolen ble endret og at ting måtte omprioriteres. Hvilke konsekvenser dette har hatt å si for det endelige resultatet av implementeringen av planen i skolen er usikkert, men funnene viser at det har vært mye frustrasjon og misnøye blant lærerne som følge av konsekvensene av pandemien, men også av de tiltakene som har kommet i lys av den som f.eks. at fraværsregelen ble endret og at eksamen ble avlyst.

Summary

The findings in this study show that the informants have been positive that there was a new curriculum with an overall part in the autumn of 2020 with the requirements and expectations that came with it. It turns out that it is quite similar how the schools of the various informants have chosen to carry out the actual implementation in the beginning by relying on professionals both from Udir and from the research communities who have been close to the process around the new curriculum. Furthermore, the various schools have used different support materials prepared from Udir also in the start-up. It turns out that the informants describe that the further work around LK20 takes place in the already existing structures that exist in the schools. It is also described that the professional development work in the college takes place in the various academic environments / departments, even though it is an expressed wish from the school management that it should take place across the college. The findings in this study show that it is different how the various teachers' colleges and teachers have managed to translate the main part of LK20 into their own practice. Factors that prove to be important in this work are how one organizes the time set aside for this work at the individual school, what competence is in the teaching staff when it comes to translator competence and what frameworks the school culture at the individual school and in the individual departments- and professional groups are.

The pandemic that really hit us in the spring of 2020 has also affected the implementation of LK20 through a change in the focus among all employees in the school and that things had to be re-prioritized. What consequences this has had for the final result of the implementation of the plan in the school is uncertain, but the findings show that there has been a lot of frustration and dissatisfaction among teachers as a result of the consequences of the pandemic, but also of the measures that have come to light. of the one who e.g. that the absence rule was changed and that the exam was canceled.

Forord

Med avslutningen av denne oppgaven så er jeg til veis ende på en reise om jeg begynte på for vel 10 år siden da jeg begynte på den nasjonale rektorutdanningen. Spiren var der sådd til at jeg ville ta ting videre og resultatet ble altså dette masterstudiet som nå går mot slutten.

Det har vært en givende og interessant dannelsesreise fra dag en og jeg har mye og takke for de gode veilederne og foreleserne som jeg har fått gleden av å lære av underveis. Av inspiratorer vil jeg trekke frem Ingrid Syse som i 2014 fikk meg virkelig på sporet når det gjaldt utdanningsledelse og Knut Roald som gjennom sin formidlingsevne på forelesingene for alvor fikk meg til å knytte teori til egen praksis som fersk skoleleder. Vil også takke veilederen min Tomas Hostad Løding som har veiledet meg i mål på denne oppgaven; gjennom dine spørsmål og utfordringer så har jeg både sett og lært mye i denne prosessen!

Avslutningen og selve arbeidet med denne oppgaven tok en brå vending da pandemien som følge av Covid-19 gjorde sitt inntok våren 2020. Lite visste vi at vi resten av tiden som studenter skulle bli tydelig påvirket av de konsekvensene som skulle vise seg. En ting var digitale samlinger og at vi ikke traff hverandre fysisk i studiet, det andre var å finne informanter som var villige å stille opp i dette studiet når det samtidig herjet en pandemi i samfunnet.

Likevel: det har vært mye læring i det være i en pandemi og samtidig balansere det å være familiefar, skoleleder og student på samme tid.

Til slutt vil jeg takke alle de der hjemme som har holdt ut med meg der jeg både i helger og ferier har vært opptatt med arbeid knyttet til denne oppgaven.

Ser nå frem til å kunne bruke mer tid med dere igjen!

Takk igjen til alle som har bidratt inn for at jeg fikk være med på denne reisen!

Bergen 10/6-22,

Håkon Kahrs Sjursen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Summary	3
Forord	4
1.0 Innledning	7
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.2 Kunnskapsstatus	11
2.0 Teoretisk utgangspunkt	14
2.1 Modell knyttet til implementeringsprosesser	15
2.2 Translasjonsteori	18
2.3 Skolekultur og implementering	21
3.0 Kontekst	23
3.1 Skolens styringsdokumenter	23
3.2 Profesjonelle læringsfellesskap i skolen	25
3.3 Profesjonsutvikling i lys av LK20	27
3.4 Skolen som den lærende organisasjon	28
3.5 Iverksetting og styring av reformer i skolen	30
4.0 Design og metode	32
4.1 Intervju som metode	33
4.2 Utvalg av informanter	34
4.3 Presentasjon av informantene	37
4.4 Utarbeidelse av intervjuguide	38
4.5 Transkribering	39
4.6 Analyse og drøfting	40
4.7 Kvalitetsvurderinger	40
4.8 Validitet	41
4.9 Reliabilitet	42
5.0 Analyse av datamaterialet	43
5.1 Implementering av LK20 i lys av skolebasert kompetanseutvikling	44
5.2 Organisering av samarbeid på skolen/avdelingen	49

5.3 Profesjonsfellesskap i praksis	53
5.4 Forhold knyttet til pandemien (Covid-19)	59
6.0 Oppsummering og konklusjon	62
6.1 Forslag til videre forskning	66
Litteraturliste	67
Vedlegg	
Vedlegg 1: Intervjuguide	73
Vedlegg 2:Kvittering fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste	
AS.....	75
Vedlegg 3: Orientering til informantene	77
Vedlegg 4: Samtykkeerklæring.....	80
Figurliste	
Figur 1: De fire delprosjektene i EVA2020.....	12
Figur 2: Oversiktsmodell knyttet til implementeringsprosesser	15
Figur 3: Figur knyttet til kunnskapsintensitet	26
Figur 4: Tre dimensjoner i læringskapasiteten i organisasjoner	29

1.0 Innledning

Denne masteroppgaven vil ha som tematikk den nye læreplanen i skolen, Fagfornyelsen (forkortet som LK20¹), og hvordan profesjonsutviklingen skjer i lærerkollegiene i videregående opplæring i lys av denne.

Med utgangspunkt i den overordnede delen av LK20 ønsker jeg å se nærmere på hva som kjennetegner profesjonsutviklingen kort tid etter implementeringen av denne.

Deler av denne oppgaven er omarbeidet og er hentet fra min prosjektoppgave i kurs ME6-501 Forskningsdesign og metode vår 2021 ved HVL (Sjursen, 2021). Dette gjelder i hovedsak i kapitlene som omhandler kontekst og design og metode.

Det har de siste ti-årene vært mange og store endringer i den norske skolesektoren, der noen av endringene har vært sett på som større enn andre. En av de store endringene vi har sett er en mer målbar skole, bla. som en følge av en OECD²-rapport tilbake i 1989 som viste til at det norske skolesystemet hadde liten grad av evalueringsfunksjoner, dokumentasjon og styringsdata som igjen kunne si noe om målene for opplæringen ble nådd (Roald, 2012).

Rapporten fra OECD ble så en del av grunnlaget til stortingsmeldingen «*Om organisering og styring i utdanningssektoren*», der målstyring ble innført som et styringsprinsipp i skoleverket (Meld. St. 37 (1990-1991)). En større grad av kontroll av skolens innhold og praksis samt kontroll av lærere, er en utvikling som gjerne betegnes som nyliberalisme eller New Public Management (NPM) (Myhre et.al, 2021).

Utviklingen gikk altså mot en målstyringstankegang som hadde utgangspunkt i en internasjonal accountability-tenkning. Med accountability innenfor utdanningssektoren så menes det at en som lærer «*stilles til ansvar for elevers læringsresultater, og blir innenfor NPM gjerne forbundet med ytre insentivsystemer og kontroll*» (Myhre et.al. s.14-15, 2021). Målstyring ble da sett på som et middel å få dette til sammen med en tenkning om desentralisering der en ble ansvarliggjort lokalt, ved å skulle få handle innenfor de rammene som ble satt (Roald, 2012).

Gjennom en analyse av de tidligere læreplanverkene forut for LK20, Kunnskapsløftet (K06) og Mønsterplan 87 (M87), så hevdes det også at det er store endringer i forventninger i forhold til lærerprofesjonen når det gjelder innholdet i veilederne til lokalt læreplanarbeid. I

¹ Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

² Organisation for Economic Co-operation and Development

veilederne til K06 står det bla. «...forventet å operasjonalisere og konkretisere den sentralt gitte og nasjonale læreplanen mest mulig i samsvar med listene over kompetansemål i det sentralt gitte læreplanverket» (Myhre et.al. s.15, 2021). Dette i sterk motsetning til hva som var forventet til lærerprofesjonen i veilederne til M87, der lærerne ble sett på som reelle læreplanutviklere og der en la til rette for didaktisk profesjonalitet (Myhre et.al., 2021). En fornying av K06 kom med Fagfornyelsen LK20 og det politiske forarbeidet ble bla. synlig i 2015 gjennom NOU'en «Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser» som hadde som hovedmålsetting å belyse hva som er viktig i og for fremtidens skole (NOU 2015:8). Utvalgets mandat var å vurdere grunnopplæringens fag og var med å danne grunnlaget for stortingsmeldingen: «Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet», der en ser for seg hvilke kompetanse elevene trenger i fremtidens skole i et perspektiv på 20-30 år og hvordan en skal være best mulig forberedt på det i skolen (NOU 2015-2016: 28). LK20 fremstår på mange måter som en motreaksjon til en nyliberal utdanningspolitikk, men det er samtidig både en sterk statlig styring over selve utdanningen og utdanningens resultater. Av den grunn kan vi betegne tiden vi er inne i som en utdanningspolitisk brytningstid (Myhre et.al. s.16, 2021).

Behovet for en endring i dagens skole ble altså presentert i NOU 2015-2016:28 og en del av konklusjonen var at det var et behov for endring i både fagene og måten elevene skal lære på. Skolen slik den har vært lagt opp til møter altså ikke fremtidens krav og forventninger til kompetanse og ferdigheter i arbeidslivet. Dagens skole opplever også et stort frafall underveis, altså at elever ikke fullfører det 13-årige skoleløpet noe som igjen er kritisk for nasjonen. En anslår bla. nåverdien av fremtidig arbeidsinnsats – eller humankapitalen – til 81 prosent av Norges nasjonalformue og at det er kritisk med et høyt frafall da det gir både et ressurs- og kompetanseproblem for nasjonen (Meld. St.12 (2012–2013)).

Resultatet av dette er en læreplan som har vektlagt temaer som for eksempel dybdelæring, færre kompetansemål i fagene, tverrfaglige temaer og profesjonsfellesskap (Sjursen, 2021).

Formålet med valg av tematikk og problemstilling i denne oppgaven er at det er en ganske stor endring i både innholdet i den nye læreplanen LK20, samt at implementeringen i stor grad skal skje som skolebasert kompetanseutvikling, dvs. lokalt ute i skolene.

Videre er det en del av planen, den overordnede delen, som også er en endring siden forrige læreplan. I denne delen er det angitt verdier og prinsipper for grunnopplæringen som gjelder for både grunnskole- og videregående opplæring.

– *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, sier kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner (H).*

(Regjeringen, 2019)

Det har også vært et stort engasjement i forkant av vedtaket av den nye læreplanen; det kom inn vel 14000 høringsinnspill til planen, det høyeste antallet til en læreplan noensinne (Regjeringen, 2019).

Et annet og viktig moment som også vil bli belyst er at kompetanseutviklingen skal være skolebasert; altså at utviklingsarbeidet skal skje lokalt i fylkene og kommunene, og der skolene i stor grad styrer implementeringen selv.

«Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid» (Udir, 2012, s.5).

Innføringen av den nye læreplanen er altså nå lagt til fylkes- og kommunenivået og i praksis er det til den enkelte skole hvordan implementeringen skal skje. At implementeringen nå er lagt helt ned på skolenivå samt at den overordnede delen av planen er gjeldende i alle skoleslag fra 1 trinn tom vg3, så gjør dette det ekstra interessant for egen del å gå i dybden på (Sjursen, 2021). I tillegg så finner jeg det særlig interessant at LK20 fremstår som nye nytt sett opp mot tidligere læreplaner da en helt tydelig ønsker å skape endring lokalt på skolene gjennom utviklingsprosesser som angår *alle* ansatte på skolene. Med et slikt utgangspunkt så har en også fremhevet betydningen av profesjonsfellesskapet og på den måten så er det et tydelig skille knyttet til den forrige læreplanen, K06, i både synet og forventningene knyttet til både samarbeid og utvikling blant lærerne. Mens K06 bla. hadde et fokus på lokal handlefrihet med tanke på læringsmetoder og organisering av skolehverdagen (moment direkte knyttet mot fag- og timeplaner) så har LK20 en inngang som tar for seg de *prosessene* som en forventer skal skje i de ulike kollegiene og som igjen skal kunne resultere i bedre læring for elevene.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

For alle som jobber i skolen er innføringen av en ny læreplan både viktig og ikke minst styrende for den jobben som skal utføres. Som tema til en masteroppgave så finner jeg dette både særlig interessant og givende å jobbe med. Tematikken er dagsaktuelt og hver eneste arbeidsdag er en direkte involvert med ulike innganger til planen.

Et annet moment som gjør dette særlig interessant å forske på er at den nye læreplanen ble innført høsten 2020 og at det foreligger lite empiri rundt dette så langt.

Det er med andre ord kort tid siden innføringen og det foreligger enda lite forskning på hvordan implementeringen faktisk har vært.

Det er videre lærernes oppfatning og syn på denne implementeringen som vil være utgangspunkt og hvordan profesjonsutviklingen har utviklet seg i lys av denne. For å belyse akkurat dette ønsker jeg å få vite mer om praksis i skolen knyttet til hvordan man både organiserer og faktisk gjennomfører profesjonsutviklingen i dag.

I den overordnede delen av LK20 er det tydelig beskrevet at alle ansatte i skolen skal ta del i dette arbeidet og det er også tydeliggjort hva som må legges til grunn for å få dette til.

Dette blir videre utdypet i kapittel 3.4 som omhandler skolen som den lærende organisasjon.

På denne bakgrunn stiller jeg følgende problemstilling:

«Hvordan skjer profesjonsutvikling i den videregående opplæringen i lys av implementeringen av den overordnede delen av Fagfornyelsen 2020?»

For å kunne belyse problemstillingen på en best mulig måte har jeg også utformet følgende forskningsspørsmål knyttet mot de aktuelle teoriene som vil bli benyttet i oppgaven:

1. «Hvordan skjer samhandlingen rundt arbeidet med den overordnede delen av Fagfornyelsen i den videregående opplæringen?»
2. «Hvordan opplever lærerne i videregående opplæring at egen praksis er blitt endret som følge av implementeringen av den overordnede delen av LK20?»
3. «På hvilken måte har pandemien (Covid-19) påvirket implementeringen av LK20 i videregående opplæring?»

1.2 Kunnskapsstatus

Siden det er kort tid siden den nye læreplanen ble implementert ved skolestart i august 2020, så er det foreløpig lite forskning tilgjengelig rundt den, noe som gjør det interessant å velge det som inngang for denne oppgaven.

Det meste som finnes av forskningsresultater har en inngang mot tidligere læreplanreformer og siden LK20 er å se på som en fornyelse av den forrige læreplanen (Kunnskapsløftet 06), er det interessant å se på hovedtrekkene knyttet til den.

En longitudinell studie med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet fra 2007 til 2011, hadde som hovedkonklusjon at den statlig politisk-administrative myndigheten hadde skjerpet den statlige styringen og at de betraktet forvaltningsnivåene under seg som redskaper for å iverksette nasjonal politikk. Dette er igjen et resultat som er stikk i strid med det som var intensjonen, nemlig at kommunene selv skulle få den handlefriheten de trengte når det gjaldt implementeringen med utgangspunkt i lokale forhold (Røvik, 2014).

For å evaluere LK20 så har Universitet i Oslo (UiO) fått i oppdrag av Utdanningsdirektoratet (Udir) om å foreta en forskningsbasert evaluering gjennom prosjektet: «Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020, UiO, 2021).

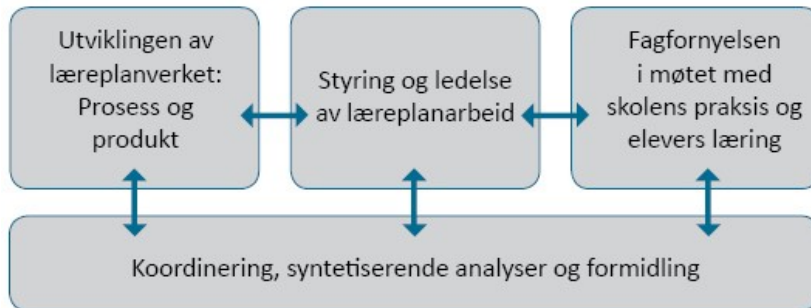
Prosjektet er videre organisert i ulike arbeidspakker (1, 2, 3 og 4) og foregår i perioden 2019-2025, og der en ser på utviklingen av det nye læreplanverket, fortolkninger og iverksettingsprosesser på skoleeier- og skolenivå.

Resultatene fra de foreløpige delrapportene er med på å danne et godt empirisk bakteppe og rammeverk for denne oppgaven, og foreløpig er det kommet 2 delrapporter fra dette studiet.

Delrapport 2 (styring og ledelse av læreplanarbeid) tok utgangspunkt i tiden før og like etter implementeringen med tittelen «*Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger*» (Ottesen et al., 2021) og viser kort følgende funn:

- det var i liten grad strategier for innføringen av LK20, samt planer for iverksettingen på både kommune- og skolenivå.
- funn viser til at det gjenbrukes rutiner og strukturer i kommunene og skolene og at en innholdsmessig har tilpasset utviklingsarbeidene inn mot LK20 innenfor eksisterende rammer.
- en har funnet at direktoratets nettressurser, støttmateriell og kompetansepakker i mindre grad er tatt i bruk i den videregående skolen enn i grunnskolen.
- et sentralt trekk som også viste seg var at det var et behov for å begynne tidlig og bruke god tid i dette arbeidet.

- det viste seg også at bare halvparten av skolelederne i grunnskolen som var intervjuet og en tredjedel av lederne i videregående mente at det var satt av tilstrekkelig med tid til arbeid med LK20 (Sjursen, 2021).



Figur 1: De fire delprosjektene i EVA2020 (UiO, 2020)

Med utgangspunkt i mitt valg av tematikk i denne avhandlingen så er det særlig delprosjektene «Styring og ledelse av læreplanarbeid» samt «Fagfornyelsen i møtet med skolens praksis og elevers læring» som er av interesse. Som med min egen avhandling har en i EVA2020 også hatt utfordringer å få informanter til å kunne stille som følge av pandemien noe som har ført til utsettelse og forsinkelser i dette arbeidet når det kommer til publikasjoner av resultater.

Det er videre gjort ulike studier rundt tematikken jeg her går i dybden på de seinere årene og jeg vil her oppsumere kort hva noen har kommet frem til. I en studie fra 2017 tok en utgangspunkt i skolebasert kompetanseutvikling. Den viste at skoler som lykkes benytter distribuert ledelsespraksis og bruk av ressurspersoner (Bekkelin og Solstad, 2017).

I en annen studie var utgangspunktet å se på hvordan lærersamarbeid kan bidra til læreres utvikling og læring gjennom en kvalitativ intervjustudie med utgangspunkt i to ulike skoler. Her ble det belyst at ledelse basert på tillit og medvirkning har gode vilkår for kompetanse- og profesjonsutvikling gjennom gruppeveiledning som metode. Videre viste en til at lærersamarbeid i skolen i stor grad er formalisert og organisert, men at det største utbyttet i lærersamarbeidet skjer i de spontane samtale mellom lærerne utenom den organiserte arbeidstiden (Soldal, 2010).

I en dybdestudie av hvordan lærerteam på ungdomstrinnet håndterer ulike kunnskaper og forventninger i forbindelse med lokal læreplanutvikling så viser Tronsmo (2021), til følgende suksessfaktorer på grunnlag av sin empiri:

- intern kultur i kollegiet
- leders rolle som et «lim» i kollegiet
- ulike fellesskap i kollegiet og leders oppgave å se hvor det er begeistring i kollegiet
- det å gi tid og rom for lærerne å finne frem til de gode løsningene (tid)

Videre viser hun til at det er mye som tyder på en lærerrolle i endring der en i økende grad samarbeider med aktører også utenfor det faglige fellesskapet på egen skole (Sjursen, 2021).

Siden jeg har valgt å konsentrere meg om videregående opplæring i denne avhandlingen er det viktig å ha med i fortsettelsen hva vi vet om profesjonelle læringsfellesskap i akkurat dette skoleslaget. Funn fra tidligere forskning viser nemlig at det er ekstra vanskelig å få dette til når det kommer til videregående opplæring. Årsaken til det er sammensatt, men skolestørrelse, det at avdelinger styrer seg i stor grad selv, en sterk orientering rundt fag og en ellers svak tradisjon for samarbeid er faktorer som blir trukket frem (Aas & Vennebo, 2021, s.22).

Problemstillingen som jeg har tatt utgangspunkt i er ikke å anse som særlig ny i forskningssammenheng. Den omhandler samhandling og utvikling i skolen, men da i lys av en helt ny læreplan implementert kort tid tilbake.

Har av den grunn tatt utgangspunkt i forskning som omhandler akkurat dette, men da i lys av andre læreplaner og reformer. I tillegg så viser de foreløpige publiserte forskningsrapportene knyttet til EVA2020 til empiri om opptakten til selve implementeringen av LK20 mens jeg også ønsker å se på hvordan en i praksis i skolen har implementert den overordnede delen av den nye læreplanen, og om det har endret praksisen i lærerkollegiet når det kommer til hvordan profesjonsutviklingen nå foregår.

Utgangspunktet for min forskning er da å se på hva som kjennetegner den utviklingen som har vært siden implementeringen ved skolestart høsten 2020. Utvalget av informanter er videre gjort med utgangspunkt i tre videregående skoler, noe som vil bli forklart nærmere i kapittel 4 som omhandler design og metode.

Eget utgangspunkt er at jeg har jobbet i skolen i vel 19 år, de siste 10 årene som avdelingsleder på en stor videregående skole. Er i utgangspunktet utdannet grunnskolelærer med ulike fordypninger i fag og med ulike etter- og videreutdanninger innen skoleledelse (Sjursen, 2021).

Tidligere forskning som belyser den valgte tematikken og problemstillingen er i hovedsak basert på tidligere læreplaner, mens forskningsprosjektet EVA2020 i regi av UiO tar utgangspunkt i LK20.

Utgangspunktet for egen oppgave er da å få belyst hvordan en har fått til en implementering rundt den nye læreplanen kort tid etter. Informantene er intervjuet vinteren 2021/2022 og en har da fått jobbet i litt mer enn et helt skoleår med den nye planen i skolen.

Det som har preget oss alle i denne perioden er pandemien knyttet til Covid-19 viruset. Det har gjort skolehverdagen ganske annerledes for både elevene og de ansatte i skolen. Alt fra nedstengte skoler til stor usikkerhet knyttet til smitte i skolehverdagen har påvirket alle i ulik grad og dette er også viet oppmerksomhet i intervjuene jeg har hatt med de ulike lærerne.

I fortsettelsen av oppgaven vil relevant teori rundt tematikken bli presentert, samt konteksten som rammer det hele inn. Deretter vil design og metode bli gjennomgått før analysefremgangsmåte og drøfting blir presentert etter det. Til slutt vil oppsummering og konklusjon komme.

2.0 Teoretisk utgangspunkt

Det teoretiske rammeverket for denne oppgaven er med utgangspunkt i fleksible rammer (Bukve, 2016), og teoriene som benyttes i denne oppgaven vil belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene fra forskjellige innganger. De to første teoriene er med utgangspunkt til det å implementere LK20 inn mot egen praksis og den siste der fokuset er på kulturaspektet i skolen med utgangspunkt i hvordan samhandling og utvikling skjer som følge av det.

Med utgangspunkt i mitt valg av teori vil det gi et komplementært bilde ved at jeg tar utgangspunkt i teori som vil belyse selve innføringen og implementeringen og teori som kan belyse det som omhandler selve samhandlingen og utviklingen i skolen og i lærerkollegiet i tiden før, under og etter innføringen av den overordnede delen av LK20.

For å forstå hva som påvirker en implementeringsprosess og utfallet av den så er det viktig å ha avklart hva som ligger i hva en implementering kan være:

«... spesifikke aktiviteter som er utviklet for å omsette til praksis en aktivitet eller program som består av kjente dimensjoner» (Fixsen i Roland & Westergård, 2015, s.20).

Det er videre flere ulike definisjoner av begrepet i faglitteraturen men de handler alle i stor grad om hvordan ting omsettes fra idè, visjon, teori og aktivitet til praksis. Likevel er det mangel på felles definisjoner rundt temaet, og det har igjen gjort forskning rundt begrepet

implementering vanskelig (Roland & Westergård, 2015).

I problemstillingen til denne avhandlingen er videre begrepet profesjonsutvikling brukt, men i litteraturen benyttes også begrepet praksisfellesskap og Knut Roald snakker og om organisasjonslæring i skolen som et samlebegrep om den kunnskapsdelingen og læringen som skjer der (Roald, 2012).

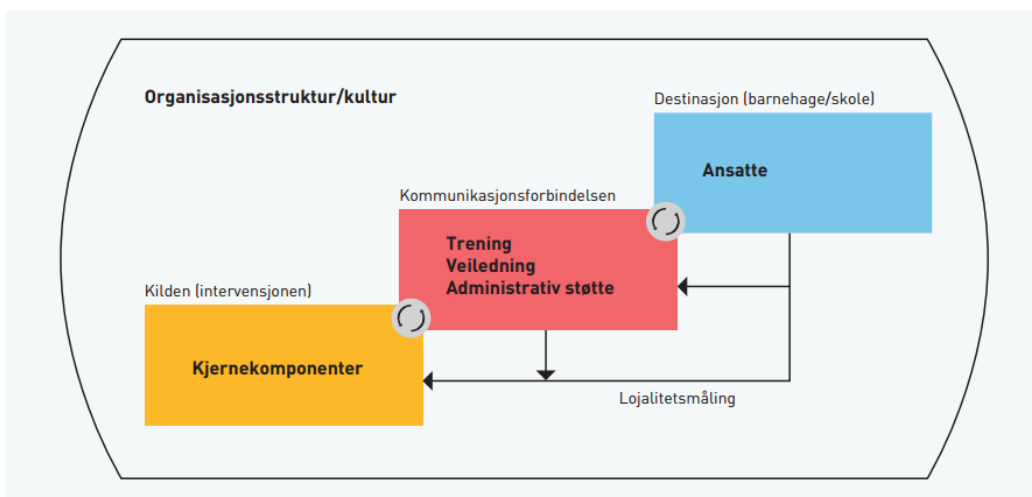
Profesjonsutvikling er i denne sammenhengen her å forstå som at en utvikler sin egen profesjonalitet for å forbedre elevenes læring (Grimsæth & Hallås, 2011).

Det teoretiske utgangspunktet i denne avhandlingen er da knyttet til translasjonsteori som ser på hvordan lærere er som translatører i egen organisasjon og eget kollegie med utgangspunkt i Røviks translasjonsteori samt Glosvik sin inngang mot lærere som translatører i egen organisasjon (Røvik 2007 & Glosvik 2017).

2.1 Modell knyttet til implementeringsprosesser

Siden tematikken til denne avhandlingen tar utgangspunkt i implementeringen av den overordnede delen av LK20, så vil det å belyse prosessen rundt selve implementeringen være av interesse.

En oversiktsmodell som er knyttet til teorien som er utarbeidet av Dean L. Fixsen m.fl illustrerer godt hva som faktisk skjer i selve implementeringsprosessen og består av elementene som er vist i figur 2 under.



Figur 2: Oversiktsmodell for implementering (Roland & Westergård, 2015, s.22).

Utgangspunktet her er altså en tretrinnsprosess der det som benevnes som «Kilden» er det som er utgangspunktet for endringsprosessen, og der «Kjernekomponenter» er det som er det

sentrale i endringen. I denne konteksten er det altså LK20 som er «Kilden» og «Kjernekomponentene» er å forstå det som skal omsettes fra den den overordnede delen av LK20 og inn i lærernes praksis (Roland & Westergård, 2005).

Forståelsen rundt denne modellen er at det ved implementeringen av LK20 så er det faktorer som virker hver for seg, men også sammen og på den måten vil påvirke utfallet av implementeringen. Modellen tar også høyde for at det er lokale forskjeller som ligger til grunn allerede gjennom å ta med inngangen rundt både organisasjonsstruktur og kultur, elementer som vil være unike og egne på den enkelte skole og i det enkelte kollegie. Med organisasjonsstruktur så menes det her hvor gode systemer og orden det er i organisasjonen og en snakker gjerne om kapasiteten til organisasjonen før endringen. Kultur kan vi si er verdinivået i organisasjonen (Øvregård, 2016). (Kulturbegrepet vil også bli videre utdypet i kpt. 2.3).

I lys av at implementeringen av LK20 er organisert som skolebasert kompetanseutvikling og skal skje lokalt ute i skolene, så vil denne oversiktsmodellen også ta opp i seg dette. Modellen legger så opp til at for å omsette en implementering til praksis så kan det konkretiseres i en tretrinnsprosess:

1. Klarhet i kjernekomponenter

En må her få klarhet i hva som er kjernekomponentene i implementeringen, og i denne avhandlingen er fokuset implementeringen av de ulike elementene av overordnet del av LK20. Her er det videre viktig at en må sørge for at det hverken er for uklart eller for mange komponenter da det kan gjøre arbeidet vanskelig. Inngangen til implementeringsprosessen blir her sentral der disse tingene i stor grad kan avklares og avgrenses.

2. Operasjonalisering og konkretisering av kjernekomponenter

Kjernekomponentene må så deles opp i mindre deler om den enkelte skal kunne identifisere seg med innholdet. Dette er også arbeid som må foregå over tid og drives gjennom prosesser i personalet for å avklare hva en faktisk skal øve på i hverdagen.

Knyttet til denne avhandlingen rundt implementeringen av LK20 er det bla. utarbeidet støttemateriell som tar sikte på å gi en slik støtte inn mot lærerne (Udir, 2022).

3. Trening og veiledning på kjernekomponentene

Utgangspunktet er at arbeidet skal føre til kollektiv utførelse og trening i praksis. Ting tyder på at veiledning må til for at utbyttet av treningen skal bli best mulig. De som veileder bør ha spesialkompetanse på det arbeidet de er inne og veileder på.

Støtte fra kompetansepersoner som trekkes inn samt veiledning underveis i implementeringsprosessen blir sett på som viktige faktorer for å få et best mulig resultat. God ledelse blir også pekt på som en sentral faktor og vil spille en avgjørende rolle i implementeringsprosessen for om en skal lykkes (Øvregård, 2016).

«Destinasjon» er det som er målet for endringen, og i dette tilfellet er det de ansatte i skolen. Gjennom «Kommunikasjonsforbindelsen» betegnes den delen der en skal overføre og omsette endringen (her: LK20), og består av individer eller grupper som aktivt jobber for å få dette til. En betegner gjerne de som er involvert i disse prosessene for endringsagenter og dette er personer som må ha en innsikt i både implementeringsteori samt kjennskap til metodikken som legges til grunn for et slikt arbeid.

Figur 2 visualiserer så kommunikasjonsforbindelsen med kategoriene trening, veiledning og administrativ støtte. Trening er da hvordan en omsetter og setter til live endringen som er igangsatt; veiledning handler om tilpasninger og endringer knyttet til den aktuelle treningen det legges opp til og administrativ støtte handler om hvilke støttefunksjoner som tillegges dette arbeidet som f.eks. ledelsens oppfølging av det hele, ressurser som tildeles og motivasjon.

Videre illustrer figuren også hvordan en måler lojaliteten gjennom hele prosessen; en får altså en feedback-sløyfe som gir viktig informasjon om status rundt implementeringen på både individ- gruppe og teamnivå. En ser på det som viktig at denne type informasjon går hele tiden fra «Destinasjon» (her: lærere) via «Kommunikasjonsforbindelsen» og til «Kilden». En optimal implementering er der når mest mulig av innholdet fra «Kilden» overføres til «Destinasjon» (Roland & Westergård, 2005, s.22-23).

I figur 2 er også organisasjonsstruktur og kultur illustrert, og er også videre omtalt i kontekst delen av oppgaven i kapittel 3.

Modellen til Fixsen m.fl. vil være med på å gi et bilde og forståelse av hvordan både implementeringen av LK20 har foregått lokalt på den enkelte skole samt hvordan både den eksisterende organisasjonsstrukturen og kulturen vil påvirke dette. Modellen tar også opp i seg betydningen av ulike støttesystemer og veiledning underveis, faktorer som også vil være viktige å belyse i en implementeringsprosess.

Knyttet til både tematikken og de ulike forskningsspørsmålene som er avledet til denne avhandlingen, så vil modellen til Fixsen m.fl. være et godt utgangspunkt for å kunne analysere hvordan prosessen har foregått for informantene i dette studiet.

2.2 Translasjonsteori

I lys av denne avhandlingens tematikk vil det i det følgende handle om lærere som translatører rundt implementeringen av den overordnede delen av LK20 på egen skole og i eget kollegie.

Det er Røviks translasjonsteori som ligger til grunn og er utdypet med inngangen til Glosvik (2017) rundt lærers rolle når det gjelder implementering av reformer i skolen.

Røviks translasjonsteori tar utgangspunkt i at det som overføres og spres mellom organisasjoner er ideer og ikke fysiske gjenstander. Det vil igjen si at det ikke er bare å flytte noe mellom en organisasjon over til en annen, men at det vil skje en translasjon der ideene blir tolket, tydeliggjort, reformtolket og materialisert når de føres inn i nye kontekster (Røvik, 2014, s.316). Det kan være ulike utgangspunkt når det gjelder hva en ønsker å oppnå ved en slik oversettelse, det kan være en ren *reproduksjon* slik at en ønsker å overføre det som er ett sted rett over i en annen kontekst, det kan være mer *modifisert* der en tar bort/legger til noe eller at en velger en *radikal modus* der en lager seg en egen versjon nokså ulik utgangspunktet.

For at en reformidè ikke skal skape for mye motstand og konflikt så tar oversettelsene høyde for dette. Det kan f.eks. også være slik at en legger til grunn den lokale konteksten en reformidè skal inn i og tilpasser det hele inn mot det. En annen ting er at oversettelser kan skje nokså ubevisst uten at det var planlagt av noen. En snakker da om at ideen som skal overføres til en organisasjon må omformes, også kalt *dekontekstualisering*. En har da omformet reformideen, men en sier ikke hvordan den i praksis skal settes i live. *Kontekstualisering* handler igjen om når ideen som er presentert skal oversettes, innføres og etableres i organisasjonen. I denne prosessen blir gjerne allerede etablerte praksiser og strukturer utfordret når de nye reformideene skal innføres.

Et annet moment som også må legges til grunn er den konteksten reformideen skal inn i. Det å ta hensyn til den eksisterende konteksten er noe Røvik omtaler som *kontekstualiseringsregler*. *Translatørkompetanse* er også et begrep Røvik bruker om det å besitte egenskaper som er viktige for å få til en best mulig translasjon. En slik kompetanse bør ifølge Røvik være kunnskap både rundt translasjon og rundt organisasjonen en jobber i (Røvik, 2014).

Glosvik (2017) tar så utgangspunkt i Røviks translasjonsteori og belyser særlig lærerne som translatører eller oversettere i egen organisasjon, mens det tradisjonelt har vært skoleledere, skoleeiere og direktorat som har hatt fokus i forskningen. Glosvik trekker så frem ulike holdninger og trekk ved translatørene (lærerne) som viktige elementer i en translasjon basert på en casestudie av fire skoler i Storbritannia (Ball m.fl., 2011) og det er syv ulike roller som

blir presentert.

Fortellerrollen sees på som den visjonære og sammen med *entusiaster* så evner de å omsette de ulike ideene og innholdet i en reformidè til konkret handling. Det å skape moralsk og praktisk støtte og oppslutning blant både lærere og elever er knyttet til denne rollen. Lærere som innehar disse rollene vil være viktige i en organisasjon når det gjelder selve implementeringen i starten.

Entreprenøren er en annen rolle som tenker skapende om både innhold og strukturer og utfordrer gjerne eksisterende praksis og i ledelseslitteraturen er dette en velkjent rolle.

Translatørene er så de som kan skape en kollektiv handling ut av reformer og omsette det til konkrete handlinger. De er også en motsetning til *fortellerne* da de skapte en oppslutning rundt endring. Med utgangspunkt i translasjonsperspektivet er en avhengig av både *entreprenørrollen* og/eller *translatørrollen* i en organisasjon om en skal kunne komme i *modifiserende* og/eller *radikalt modus*.

Mottakere blir så definert som gjerne unge lærere som har mer enn nok med å klare hverdagen som ny i læreryrket. En antagelse er da at denne gruppen lærere i større grad vil addere og kopiere i større grad enn lærere med mer erfaring, og vil i mange tilfeller være avhengig av råd og støtte fra mer erfarne kollegaer.

Kritikerne er så en gruppe som kan sees på som en alternativ stemme og at en kan få også disse stemmene til å bidra konstruktivt inn ved f.eks. bruk av kunnskapsutviklende møter (jmf. Roald, 2014) og på den måten kan bidra konstruktivt inn både i modifiserende- og eller radikalt modus.

Den siste rollen kalles **transaktøren**. Det er en rolle som gjennomfører det som blir pålagt og en ser gjerne denne rollen i lys av *reproduksjon* (Glosvik, 2017).

Selv om denne avhandlingen ikke har et eget fokus rettet mot hverken skoleeiere eller skoleledere, så er det viktig å ha med seg hvilken rolle akkurat disse aktørene har i dette spillet som en implementering er. Ifølge Røvik er det nødvendig at ledergruppen på en skole har dekontekstualisering og kontekstualiseringskompetanse der translatøren «skaffer seg innsikt om praksisens kompleksitet, innvevdhet og eksplisitet» (Røvik, 2016, s. 327).

Implementeringsarbeid blir sett på som en oppgave som krever samarbeid på flere nivåer. I kulturer som er preget av individualisme så viser det seg at dette er utfordrende, mens det på skoler som fremstår som reflekterende og læringsorienterte så har en lykkes bedre med å implementere nye kollektive arbeidsmåter (Tronsmo, 2021).

Videre så fremheves det at en må jobbe med de grunnleggende antagelsene for om en skal lykkes med dette arbeidet. «Varig endring krever involvering innenfra skolen, hvor

«innenfra» betyr et nett av verdier, holdninger, antagelser, relasjoner og normer» (Stoll i Roland & Westergård (red.), 2015, s.81). Røvik (2014) belyser også tre andre ulike teorier knyttet til selve implementeringen opp mot reformideer foruten translasjonsteorien.

Den første er **rask tilkøpling** som kjennetegnes av at den har et utgangspunkt i rasjonell-instrumentell forståelse av organisasjoner som i korthet betyr at organisasjonen utelukkende er utviklet som et redskap for måloppnåelse.

En snakker altså om at organisasjonen i dette tilfellet er organisert for de formålene som skal nås og oppgavene som skal løses.

Utgangspunktet er altså at prosessen styres fra toppen av organisasjonen («top-down») og at gjennomføringen skjer ved en i stor grad av detaljstyring gjennom hele prosessen og kjennetegnes også av en stor grad av kontroller for å etterse at prosessen forløper som ønsket (Røvik, 2014). (Denne teorien er nært koblet mot *hierakidoktrinen* som blir presentert i kpt. 3.5.)

Frastøting er så en teori som er avledet av det en i organisasjonsteorien vanligvis referer til som institusjonell teori, det naturlige organisasjonsperspektivet eller kulturperspektivet (Røvik, 2014, s. 313). Her snakker en altså om at institusjoner (også skoler) over tid utvikler en stor kapasitet til å løse oppgaver effektivt samtidig som de er fleksible og tilpasningsdyktige. I dette ligger det også at organisasjoner generelt er motstandsdyktige for forsøk på plutselige endringer eller for reformideer som en antar vil bryte med institusjonens formål, verdier og logikker (Røvik, 2014, s.314).

Nært knyttet til denne teorien er at lærerne er den bærende profesjonen i skolen og at det er lærerne som besitter den tyngste kunnskapen om skolen siden de er nærmest praksisfeltet. Det samme gjelder om at kunnskapen om hva som er utfordringer knyttet til praksisfeltet, samt hva som fungerer eller ikke er nært knyttet til lærerne. Implementeringsprosesser i skolen er da avhengig av at de overordnede myndighetene involverer lærerne i prosessene og på den måten får reformideene forankret i profesjonen (Røvik, 2014, s.314). *Profesjonsdoktrinen* som blir presentert i kpt. 3.5 er videre nært knyttet til denne teorien.

Frikøplingsteorien er utledet av sentrale antakelser innen den nyinstitusjonelle skolen i organisasjonsteorien (Røvik, 2014, s.314). Her bygger antagelsen seg på at «organisasjoner befinner seg i institusjonelle omgivelser der det finnes sosial skapte normer og legitimerede normer for hvordan tidsriktige organisasjoner bør opptre og være utformet» (Røvik, 2014, s.315).

Med et slikt utgangspunkt så er det en balansegang mellom det å introdusere nye initiativ og reformer fra et overordnet nivå knyttet til at de ansatte kan oppleve det hele som forstyrrende

med utgangspunkt i den jobben de skal gjøre. En vektlegger at de ansatte trenger «reform ro» og at den faglige autonomien ikke skal forstyrres for at jobben skal utføres best mulig. Med utgangspunkt i denne bakgrunnskunnskapen så legger en her opp til frikopling, dvs. at en tar inn i de nye ideene og reformene i toppen av organisasjonen men en presser ikke på for å implementere de i organisasjonens praksisfelt (Røvik, 2014).

2.3 Skolekultur og implementering

Kulturens betydning i en organisasjon og i et kollegie er en viktig faktor å belyse når det gjelder å forstå samhandling og utvikling i en profesjon. En snakker gjerne om de normer og strukturer som ligger til grunn for samhandlingen og der det foreligger noen felles forståelser for hva som er viktig.

En snakker gjerne og om en organisasjons «kode»; det som altså er med på å styre hva som skjer, gjennom ubevisste vaner og uskrevne regler, noe som igjen kan gi lite rom for utvikling og kritisk refleksjon. En slik «kode» er ikke nødvendigvis allmenn og kjent for alle, men er betegnende for skolekulturen ved at den styrer handling og forståelse. Selv om det på en og samme skole er ulike grupperinger så vil det være noe som er felles og som da skiller denne fra andre skoler, og der denne fellesnevneren er det vi kaller for kultur (Roland & Westergård (red.) 2015).

Om implementeringsarbeidet i en skole skal lykkes så er det vist til at det er i tilfeller der det forventede arbeidet ikke krever for store endringer i forhold til den vante praksis. Motstanden mot det nye vil være mindre og det vil være enklere å innføre implementeringen enn om en utfordret de vante arbeidsmåtene og samhandlingsmåtene i større grad (Roland & Westergård (red.), 2015)

Andy Hargreaves viser til kulturens to ulike dimensjoner: form og innhold. Med form så snakker en om de synlige strukturene som samarbeidsarenaene en har, mens innholdet er verdiene og antakelsene om hvorfor en handler som en gjør. Han skiller videre i ulike kulturuttrykk som har både sine styrker og svakheter: individualisme, påtvunget kollegialitet, balkanisering, spontant samarbeid og bevegelig mosaikk (Hargreaves i Roland & Westergård (red.), 2015, s. 75.)

Individualisme er en kultur preget av sterke individualistiske lærere som setter faget og elevene først. I en slik kultur er det gjerne slik at lærerne har utviklet en egen praksis som en ser liten grunn for å endre. Dette sammen med at en heller ikke ser behovet for å samarbeide med andre i et fellesskap gjør felles læring og utvikling i en slik kultur vanskelig. Lite felles

praksis i kollegiet vil så medføre at elevenes tilbud i stor grad er styrende av den enkelte lærer (Roland & Westergård (red.), 2015).

Påtvunget kollegialitet kjennetegnes ved at samarbeidet er administrativt styrt og at det innebærer obligatorisk deltakelse. Samarbeidet kan også bære preg av at arbeidsgiver tar i bruk styringsretten som innebærer at en kan definere og bestemme hva den enkelte arbeidstaker skal foreta seg i det at en leder, fordeler og kontrollerer arbeidet som gjøres.

Siden dette er en typisk «top-down» metodikk for å gjennomføre endringer så advares en mot en slik inngang alene da det gir liten eller ingen medvirkning fra den enkelte medarbeider.

Om en ikke selv blir involvert i en slik prosess og heller ikke ser nytteverdien av den, er det lite trolig at en slik inngang vil fungere som tiltenkt. En kan likevel oppleve en nytteverdi ved å ha en slik inngang ved at en bryter i faste strukturer og mønstre ved å legge opp til nye treffpunkt som ellers ikke ville funnet sted (Roland & Westergård (red.), 2015).

Balkanisering har sin opprinnelse i at det i en skolekultur finnes ulike grupperinger av lærere med en tilhørighet gjerne knyttet til en avdeling eller fag. I en typisk videregående skole så finner man at lærere som underviser i ulike programområder tilhører en gruppe, fellesfaglærere en gruppe (f.eks. realister) og at ulike programfaglærere er en gruppe. De ulike grupperingene har da gjerne en tett og nær tilhørighet til deltakerne i sin gruppe og et mer distansert og fjernere forhold til resten av sine kollegaer ved skolen.

Det vises også til at balkanisering er mer enn å danne små grupper, men at det er en samarbeidsform som i seg selv er mer ekskluderende enn inkluderende. Læreridentiteten knyttes også til denne teorien og en tillater liten påvirkning utenfra da det igjen vil oppleves som en trussel mot enigheten som hersker i gruppen.

Samarbeid på tvers av ulike fagseksjoner blir da særlig vanskelig om en slik balkanisering eksisterer da en i liten eller ingen grad ser at en har felles utfordringer. Utfordringene er i hovedsak knyttet til å undervise i eget fag og da ser en heller ikke behov i å samhandle med andre lærere på tvers av fag.

Med en slik balkanisering i kollegiet vil det være vanskelig å utføre utviklingsarbeid som inkluderer hele personalgruppen da den enkelte gruppe vil holde på sin egen identitet. Innad i disse gruppene så kan det gjerne kjennetegnes av et godt samarbeid og at det er et høyt faglig nivå på det som utføres, og at lærerne ikke ser poenget at noe skal endres siden ting fungerer så bra. Utfordringen i dette er likevel at dette samarbeidet ikke gjelder hele skolen (Roland & Westergård (red.), 2015). Videre viser funn fra forskning og at skoler med svak tradisjon for skoleutvikling strevde mer med implementering av en skoleomfattende intervensjon enn mer

erfarne skoler (Ertesvåg, 2012, s.138). Det at ledelsen på en skole ikke makter å ta tak i balkaniseringsproblematikken og løse den, og at det heller ikke er støtte og oppfølging fra egen ledelse til de i personalet som er positive til en endring, så blir det svært vanskelig å få til en ønsket implementering (Ertesvåg, 2012).

Spontant samarbeid kjennetegnes ifølge Hargreaves av at dette kommer ut som følge av et behov og at det skjer av frivillighet. Et kjennetegn er også at det er lite forutsigbart og at det nødvendigvis ikke har et overordnet mål. At lærere som har like meninger også gjerne slår seg sammen i slike grupperinger medfører også at en utfordrer hverandre i liten grad noe som heller ikke er gunstig i et utviklingsarbeid.

Utvikling og endring av gjeldende praksis krever motsetninger, men når både medlemmene i grupperingene blir for like og når strukturen i samarbeidsmøtene ikke legger opp til endring, så vil endring i liten grad skje (Roland & Westergård (red.), 2015).

Bevegelig mosaikk har som utgangspunkt i at den består av ulike deler som i en mosaikk og som sammen skal danne en helhet. I praksis vil det si at en kan delta i ulike samarbeidsformer og grupper alt ettersom hvilke behov som er og styres i stor grad av de endringer som skjer. På den måten kan en og samme lærer være del av ulike former for samarbeid i organisasjonen noe som sørger for gode samarbeidsrelasjoner på tvers på skolen. Det som også kjennetegner denne teorien er at den krever god ledelse og styring og at det blir fokusert på det som samler fremfor splitter i kollegiet (Roland & Westergård (red.), 2015)

3.0 Kontekst

I denne delen av oppgaven vil konteksten i skolen bli belyst gjennom å se nærmere på de ulike styringsdokumentene som ligger til grunn, samt hvilke faktorer som har påvirkning både når det gjelder profesjonsutvikling i kollegiene og det å utvikle skolen som organisasjon.

3.1. Skolens styringsdokumenter

Tematikken for denne oppgaven er knyttet opp mot innføringen av en ny læreplan (LK20) gjeldende i både grunnskolen og i den videregående opplæringen og som ble iverksatt fra høsten 2020. Likt for både grunnskolen og den videregående opplæringen er at den overordnede delen er felles for begge skoleslagene.

Inngangen som er valgt er å se på hvordan samhandling og profesjonsutvikling skjer i lys av implementeringen av den overordnede delen av planen på både skole- og individ (lærer) nivå. LK20 er som en læreplan hjemlet i opplæringslovens § 1-5 og arbeidet med å utforme en ny

læreplan bygger på stortingsmelding 28 (2015-2016) *Fag-fordypning -Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Denne stortingsmeldingen kom i 2016 og allerede da fikk en beskrevet en tydelig retning på hvordan LK20 ville bli utformet på grunnlag av bla. omfattende evalueringer av K06 som hadde foregått mellom 2006 og 2012 (Regjeringen, 2016).

Læreplanverket består foruten av den overordnede delen også av fag- og timefordeling og læreplaner i fag. De er videre å forstå som forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen (Opplæringsloven, 2021, § 1-5).

Den overordnede delen er videre delt opp i følgende deler:

- opplæringens verdigrunnlag
- prinsipper for læring, utvikling og danning
- prinsipper for skolens praksis

Opplæringens verdigrunnlag: denne delen bygger opplæringslovens formålsparagraf som viser til de verdiene som samler Norge som samfunn. Verdiene er videre forankret i menneskerettighetene og regnes som skolens «grunnmur». Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn.

Prinsipper for læring, utvikling og danning: skolen sitt mandat er knyttet til både et dannelsings- samt et utdanningsoppdrag. Disse to tingene henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Opplæringen skal danne hele mennesket med utgangspunkt i at en skal få utvikle sine evner. Videre skjer danning både på egenhånd og i samarbeid med andre.

Prinsipper for skolens praksis: for at skolen skal lykkes med sitt mandat er det viktig at det bygges gode læringsmiljø og at læringen er tilpasset den enkelte i samarbeid med elevene og hjemmene. For å få dette til kreves det et profesjonsfelleskap som er engasjert i skolens utvikling.

Gjennom bred deltakelse og involvering både fra tillitsvalgte og gjennom åpne høringer, så er ikke det et utbredt syn om at LK20 er å anse som en reform (Ottesen et.al., 2021). Et annet moment som også blir trukket frem er at LK20 er å anse som en fornying av Kunnskapsløftet som ble innført som læreplanreform i 2005-2006, mer enn at det er å anse som en helt ny reform.

Med læreplan er det å forstå som «en plan eller et dokument for det som skal skje i skolen når det gjelder undervisning og læring» (Nordahl, 2010, s. 57).

Dette er likevel en snever forklaring da en bla. ikke tar hensyn til hvilken kontekst læreplanen skal virke i ifølge Nordahl. Han trekker også frem begrepet «den skjulte læreplan» som en konsekvens av at det utvikler seg ulike praksiser på skolene når det gjelder hvordan en f.eks. håndterer straff og belønning og normer og forventninger.

Det betyr altså at ulik kontekst på skolene også gir ulike læringserfaringer hos elevene. En slik konsekvens kan igjen være motstridende med de gjeldene læreplaner og er altså en konsekvens av den praksisen som skjer på de ulike skolene ifølge Nordahl (Nordahl, 2010). Etter innføringen av den forrige læreplanen, K06, ble det kritisert at det var en plan preget av vage og diffuse formuleringer som ikke ga en tydelig retning for de som jobber i skolen. Dette ble også befestet i forskningen som viste at det var liten eller ingen endring i klasserommene når det gjaldt metodikken flere år etter at planen var implementert. En jobbet altså i stor grad på samme måte i interaksjonen med elevene i klasserommet etter innføringen av den nye læreplanen (Nordenbo, 2013).

Mye av kritikken når det gjaldt implementeringen av K06 gikk også på at en identifiserte seg lite med innholdet i planen da den i stor grad skulle skje lokalt i kommunene, men at det var ingen strategi for implementeringen av planen fra sentralt hold (Hølleland, 2012). Dette samsvarer også i stor grad med det som fremkom i synteserapporten etter innføringen av K06; den viste til en kombinasjon av lav konflikt grunnet stor konsensus blant de politiske partiene på Stortinget men også en høy grad av flertydighet da den kunne oppfattes og tolkes på ulike måter lokalt (Nordenbo, 2013).

3.2 Profesjonelle læringsfellesskap i skolen

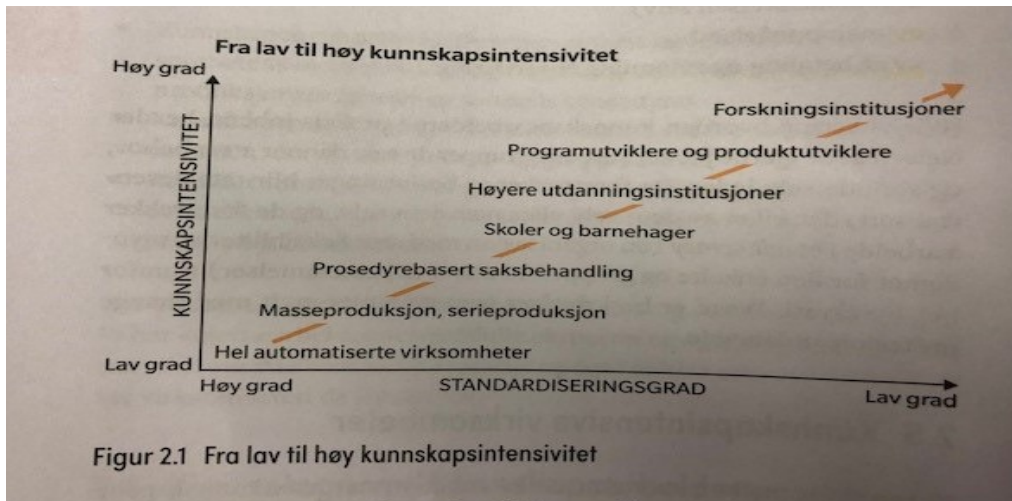
I problemstillingen til denne avhandlingen er begrepet profesjonsutvikling brukt, men i litteraturen benyttes også begrepet praksisfellesskap og Knut Roald snakker og om organisasjonslæring i skolen som et samlebegrep om den kunnskapsdelingen og læringen som skjer der (Roald, 2012).

For å forstå hva begrepet profesjon betyr så kan det forstås som «en bestemt yrkesgruppe som anvender ganske abstrakt kunnskap for å løse spesifikke oppgaver» (Irgens, s.32, 2021).

Videre snakker en gjerne om at en blir en del av en profesjon, altså at en identifiserer seg med de i samme profesjon som en selv og på den måten avgrenser seg selv fra andre yrkesgrupper (Irgens, 2021). Et annet begrep som også knyttes til dette er kunnskapsarbeider og i det ligger

det at en kunnskapsarbeider i stor grad evner å utføre «sine arbeidsoppgaver basert på egne, spesifikke kunnskaper, i motsetning til ufaglærte arbeidere (...)» (Irgens, s.32, 2021).

Som figuren under viser så er skolen plassert i midten av skalaen over hvor kunnskapsintensiv den er å anse. Jo mer standardiserte oppgaver en må forholde seg til jo mindre kunnskapsintensiv er virksomheten å anse.



Figur 3. Figur knyttet til kunnskapsintensitet (Irgens, 2021, s.38)

For å jobbe som lærer i skolen så stilles det også formelle krav til både fagkompetanse og egnethet noe som blir vurdert både gjennom ulike faglige vurderinger som skriftlige eksamener og praksisopphold i skolen som en del av utdanningsløpet.

En tilnærming til lærerprofesjonalitet er at den er dynamisk, dvs. at en forstår den som en sosial konstruksjon som skapes, gjenskapes eller dekonstrueres til enhver tid (Myhre et.al. 2021). Med et slik utgangspunkt så vil lærerprofesjonen endre seg i takt med føringer og forventninger utenfra og i møte med elever, foreldre, i samarbeid med kollegaer osv.

Gjennom sin dybdestudie av hvordan lærerteam på ungdomstrinnet håndterer ulike kunnskaper og forventninger i forbindelse med lokal læreplanutvikling, så viser Tronsmo (2021), til at profesjonsfelleskapet er avgjørende for om lærerne involverer seg og tar en aktiv rolle i det arbeidet. I samme studien så er dataene hentet fra en skole med en sterk teamstruktur, kultur for samarbeid og en tydelig ledelse.

Det grunnleggende i profesjonsfelleskapet som kunnskapsarbeid forklarer Tronsmo slik: «Begrepet kunnskapsarbeid referer til læreres kollektive prosesser som er grunnleggende i profesjonsfelleskap. Dette handler om hvordan man deler, tar imot, kvalitetsvurderer og videreutvikler ideer og kunnskap som har betydning for egen praksis.» (Tronsmo, 2021).

Videre blir det hos Aas og Vennebo (red.) (2021) vist til at kultur er kjernen i profesjonelle læringsfellesskap og for det andre at en sterk læringskultur, der både delte normer, verdier og rammer for forståelse ligger til grunn, er det som binder en praksis sammen. Det blir og belyst at i profesjonelle fellesskap der en jobber for en lærende kultur så er det to forskjellige perspektiver. Det ene er *spesialisert kunnskap* bla. rettet inn mot lærernes profesjonelle skjønn og ferdigheter inn mot undervisningen og møtet med elevene. Det andre perspektivet er *fellesskap* som handler om å utvikle skolens samlede kollektive kapasitet.

«I implementering er fokuset altfor ofte på å øke lærernes profesjonalitet, mens problemet med manglende fellesskap blir ignorert»

(Louis, 2008, sitert i Aas og Vennebo (red.), 2021, s.38).

Samme Louis mener også at skal en utvikle skoler som profesjonelle fellesskap så må det jobbes mot utvikling av læringsorienterte kulturer og ikke kun ha et ensidig fokus på strukturelle virkemidler eller «raske» løsninger.

Faktorer som er med å styrke fellesskapet er da gjennom gjensidig omsorg, støtte, gjensidig forpliktelse og tillit innad i både grupper og i relasjonene mellom ledere og ansatte. Det er videre gjennom en vev av sterke kjerneverdier og bindende normer for fellesskapet som da utgjør organisasjonskulturen. Kulturen kommer så til uttrykk i «observerbare artefakter, og av disse er symbolene særlig viktige: ritualer, seremonier, begreper, talemåter, historier og myter som gjenskapes og holdes levende av den dominerende koalisjonen i organisasjonen»

(Alvesson, 2002, sitert i Aas og Vennebo (red.), 2021, s.36).

3.3 Profesjonsutvikling i lys av LK20

I den overordnede delen av LK20 er utvikling av den lærende organisasjon tydelig fremhevet:

«Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis».

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Det blir videre vektlagt at utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet skjer ved at oppmerksomheten dreies fra den enkelte medarbeider mot fellesskapet og at en sammen skal utvikle seg sammen gjennom en spørrende og undrende tilnærming til omgivelsene. En slik tydelig presisering samt at implementeringen av LK20 skal skje på skolenivå som en del av skolebasert kompetanseutvikling, så er det interessant å se nærmere på hvordan skolene og lærerne håndterer dette i praksis.

Et annet moment som også er viktig å bemerke er at en som lærer møter krav og forventninger knyttet til den gjeldende utdanningspolitikken samtidig som en skal møte både kollegaer og elevene i klasserommet. Det at en som lærer befinner seg i et krysspress mellom ulike krav og forventninger gjør at interessekonflikter kan oppstå og at en som lærer må balansere ulike hensyn (Myhre, Nygård & Vestheim (red.), s.235, 2021).

Som vist til tidligere så var både resultatene og erfaringene etter implementeringen av Kunnskapsløftet som kom i 2006, at det manglet både kapasitet og kompetanse hos både skoleeiere og skoler for å sikre en god implementering (Hølleland, 2012).

At dette ikke nødvendigvis er særegent for den norske skolen blir også trukket frem av leder for OECDs utdanningsavdeling (2017), Andreas Schleicher, som uttalte at hvis man skal trekke frem én lærdom om hva som gir nyskaping i utdanningssektoren, er det at lærere og skoler i mindre grad skal involvere seg i implementeringsarbeid, og i større grad skal bidra som designere av skolens innovasjon. Tronsmo utdyper dette så med å vektlegge at lærerne i større grad i fellesskap må ta ansvar for de praksiser og kunnskaper som er etablert og at en videreutvikler det med utgangspunkt i lokale forhold (Tronsmo, 2020).

3.4 Skolen som den lærende organisasjon

Synet på skolen som organisasjon er relativt ny og til K06 var det lite fokus på kunnskaps- og læringsprosesser i skolen fra både departement og direktorat (Roald, 2012).

I LK20 så er synet på skolen som organisasjon tydelig vektlagt :

«Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur» (Udir, 2021).

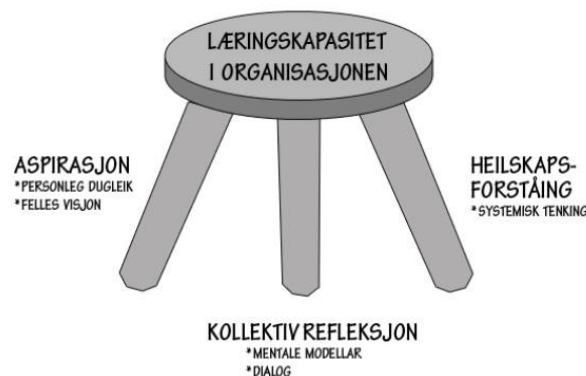
For å kunne bygge skolen som en lærende organisasjon så er det med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv som kan forklares på følgende måte: «Kunnskap blir konstruert gjennom samhandling, og interaksjon og samarbeid er grunnleggende for læring» (Roald, 2012, s.103).

Med utgangspunkt i Peter Senges teori så tas det utgangspunkt i fem ulike disipliner for å utvikle det han definerer som den lærende organisasjon.

- **personlig mestring:** det at en kan være både visjonær og realistisk på samme tid.

- **mentale modeller:** det å prøve ut de modellene en har og gjennom felles drøfting og utprøving beholde de eksisterende eller å utvikle nye former for modeller.
- **felles visjon:** meningen med den felles innsatsen en legger for dagen og et felles bilde av fremtiden.
- **teamlæring:** når gruppen sammen reflekterer seg frem til ny kunnskap som en ellers ikke hadde hatt kapasitet til alene.
- **systemisk tenkning:** det å forstå helheten gjennom sammenhenger og mønster i organisasjonen (Roald, 2012).

Senges modell er på mange måter ikke ny og bygger i stor grad på andre teorier som omhandler organisasjonsutvikling, men det som kjennetegner Senges teori er at den har et systemisk perspektiv på organisasjoner, altså at en må ta høyde for at det er bla. ulike sosiale, kulturelle og økonomiske forhold som gjør at organisasjonene må utvikle egne analyser og løsninger (Roald, 2012).



Figur 4: Tre dimensjoner i læringskapasiteten i organisasjoner (Roald, 2012, s.123)

Som illustrert i figuren over så grupperer Senge de fem disiplinene igjen innen tre hoveddimensjoner. Det er altså totalen av de ulike delene som sammen gir organisasjonens læringskapasitet. Er her illustrert som en krakk med tre bein noe som gjør at en er avhengig av alle delene (beina) for at krakken ikke skal velte.

Aspirasjon blir sett på det å kunne se fremover i motsetning til å se bakover og innover, mens kollektiv refleksjon blir sett på som det som skjer mellom individene gjennom dialog. Helhetsforståelsen blir så resultatet av det arbeidet som skjer i samhandlingen mellom individene i motsetning til en hierarkisk organisasjonsforståelse preget av kontroll og regelstyring (Roald, 2012). Profesjonsutvikling er i denne sammenhengen her å forstå som at en utvikler sin egen profesjonalitet for å forbedre elevenes læring (Laursen, 2004, i Grimsæth & Hallås, 2011).

Senges teori har blitt tatt til orde for helt tilbake til begynnelsen av 2000-tallet da NOU'en «Kultur for læring» så dagens lys, og er på så måte godt innarbeidet og kjent i skolen og det er bla. et allment mål om at enhver skole skal være tuftet på teori rundt den «lærende organisasjon» (NOU 2003-2004: 30).

3.5 Iverksetting og styring av reformer i skolen

«Utdanningsdirektoratet har i løpet av sin knapt tiårige eksistens rukket å etablere seg som det absolutte autoritative sentrum på det norske utdanningsfeltet »

(Røvik, 2014, s.88).

For å forstå reformendringer i norsk skole er det en forutsetning at Utdanningsdirektoratet (UDIR) sin rolle blir belyst. Gjennom sin sterke posisjon både som innhenter, oversetter og iverksetter når det gjelder reformideer i norsk skole så innehar UDIR en sterk autorativ posisjon (Røvik, 2014).

Med begrepet innhenter så er det å forstå at UDIR er aktiv og oppdatert på forskning, praksiser, erfaringer m.m. innenfor skolefeltet både nasjonalt men og ikke minst internasjonalt.

Med oversetter så kan det forklares at UDIR bearbeider og omsetter ulike reformideer og på den måten tilpasser disse til den norske skolekonteksten.

Iverksetter rollen kan så forstås med at UDIR skal implementere de vedtatte politiske reformideene slik at de blir en del av den norske skolehverdagen gjennom bla. strukturer og rutiner (Røvik, 2014).

For å kunne gi et best mulig bilde av hvordan implementeringen skjer i regi av UDIR så er det identifisert tre ulike tilnærminger, også omtalt som implementeringsdoktriner. Med implementeringsdoktrine så menes det her « en samling av mer eller mindre eksplisitt uttrykte antakelser og læresetninger om god implementering (begrep), og noen tilhørende, forholdsvis lett gjenkjennbar implementeringspraksiser (grep) » (Røvik, 2014. s.111).

De ulike implementeringsdoktrinene er her å forstå som ulike innganger med utgangspunkt i kontekst rundt den norske skolen, og kan sees på som ulike innganger for å oppnå det vedtatte formålet rundt en implementering.

Hierarkidoktrinen: denne kjennetegnes av implementeringsprosesser der myndighet og kyndighet har en optimal kobling. Makten for å reformere er på toppen, dvs. hos regjeringen og Kunnskapsdepartementet. UDIRs rolle er da å iverksette det som blir vedtatt og ført videre ut og ned i skolefeltet.

Et sentralt kjennetegn ved denne doktrinen er en hierarkisk iverksettingskjede som starter med UDIR, går via det regionale nivået og til skoleeier som her er fylkeskommunene og kommunene. Videre går det til skoleledere og deretter til lærerne i klasserommene og til elevene. I et slikt styringssett er det klare føringer på at den vedtatte politikken skal omsettes slik den var tiltenkt og måten en sikrer seg det på er å detaljstyre i stor grad hvordan dette skal skje. En slik detaljstyring av vedtatt politikk gir seg også utslag i høyt krav av kontroll og tilsyn for å sikre seg at en oppnår den vedtatte målsetningen (Røvik, 2014, s.111-112).

Profesjonsdoktrinen: utgangspunktet for denne doktrinen er at iverksettingsprosessene må være tydelig og godt befestet i lærerprofesjonen og at den må komme nedenfra og opp. Det hele bygger på at det er læreren som er den kyndige, altså den som har inngående kunnskap og innsikt i det som skjer i skolen. Videre er det et syn om at lærerprofesjonen har en så sterk posisjon i skolen og at det er felles verdier som ligger til grunn for alle som jobber i skolen. På den måten er det en felles grunnforståelse om at vedtatte reformer vil bli implementert i skolen med utgangspunkt i en grunnleggende fellesforståelse.

Et siste argument for dette synet er at lærerne har vært en bærende profesjon i norsk skole i lang tid og har på den måten vist at de kan ta initiativ til og gjennomføre reformer i skolen (Røvik, 2014, s.112-113).

Nettverksdoktrinen: i denne doktrinen er det en grunnleggende tanke om at det er nettverk eller partnerskap på tvers av instanser som ulike kompetansemiljøer, nasjonale skolemyndigheter, skoleeiere og skoler som driver utviklingen fremover.

Her blir veien til mens man går og står også i kontrast til *hierarkidoktrinen* da autoriteten i samstyrende fellesskap er mer flytende og ikke fast og gitt. Er også i kontrast til *profesjonsdoktrinen* da ikke lærerprofesjonen alene gir all autoritet. Autoriteten til nettverket kommer heller av at en fremstår som en «...motivert, involvert og involverende aktør som har sin lojalitet i nettverket, og som er åpen, lærevillig og primært opptatt av å oppnå best mulig resultat på vegne av nettverket» (Røvik, 2014, s.113). Skal en lykkes med utgangspunkt i denne doktrinen blir det vektlagt at det er mange instanser involvert og at det er en eierfølelse hos alle i forhold til det som skal implementeres (Røvik, 2014).

4.0 Design og metode

I følge Kvale og Brinkmann (2015) så er det tematikken som bør bestemme metoden innen all forskning. Med det som utgangspunkt så har jeg brukt mye tid på å finne ut hva som er den beste metoden for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene som jeg har utarbeidet. Dette blir videre utdypet i kpt. 4.2 som tar for seg intervju som metode.

Valget av metode i denne oppgaven er gjort med utgangspunkt i kvalitativ metode.

Forskjellen mellom kvalitativ metode i forhold til kvantitativ metode er at den kvalitative metoden går i dybden og vektlegger betydning, mens den kvantitative metoden vektlegger utbredelse og antall (Thagaard, 2011). Utgangspunktet er at det jeg ønsker å vite mer om handler om få enheter som jeg vil gå i dybden på, i motsetning til den kvantitative metoden som i stor grad handler om kvantitet eller frekvenser. Et annet moment er også at den kvantitative metoden ikke tar hensyn til konteksten en er i, mens prosessene i den kvalitative metoden tolkes i lys av den samfunnsmessige konteksten en er i. Et annet kjennetegn som skiller de to metodene fra hverandre er at den kvalitative metoden kjennetegnes av en fleksibilitet som gjør at en underveis i forskningsprosessen kan gjøre endringer, mens den kvantitative metoden kjennetegnes av en sterk strukturering (Thagaard, 2011).

For å forstå de sosiale fenomener som oppstår og eksisterer så har jeg tatt utgangspunkt i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, der informantenes egne beskrivelser og perspektiver av sin egen verden og egne liv er det som danner grunnlaget for deres virkelighetsoppfatning. Ved valget av en kvalitativ metode så er det en målsetning å forstå informantenes dagligliv med utgangspunkt i deres perspektiv.

For å forstå den virkeligheten som informantene beskriver på best mulig måte så er det med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. Da er det altså forståelsen til den enkelte en ønsker å vite mer om, altså hvordan den enkelte oppfatter og forstår virkeligheten rundt seg selv. Fokuset er altså begrenset til hvordan den enkelte oppfatter sin egen virkelighet.

«Fenomologien bygger på en underliggende antagelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er» (Thagaard, 2011, s. 38).

For å fortolke det hele så vil jeg benytte den hermeneutiske tilnærmingen der forskerens forståelse også blir lagt til grunn. I det ligger det at en som forsker så har en med seg det en har erfart tidligere gjennom ulike teorier og oppfatninger og erfaringer gjennom egen praksis. Utgangspunktet er altså at det innenfor den hermeneutiske tenkningen ikke finnes en egentlig sannhet, men at det fenomener kan tolkes på ulike nivåer (Thagaard, 2011). Skillet mellom den fenomenologiske og hermeneutiske tilnærmingen er at fenomenologer beskriver det som

en opplever i sin livsverden, mens hermeneutikere er opptatt av fortolkningen av mening (Kvale & Brinkmann, 2015).

Utgangspunktet mitt er at dette skal skje gjennom intervju, og da med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuform.

4.1 Intervju som metode

Med valget av en semistrukturert intervjuform så menes det at det legges opp til at en ønsker å innhente beskrivelser av informantenes opplevelser av egen virkelighet med mål om å kunne fortolke disse betydningene. En legger videre opp til en fleksibel og åpen struktur i intervjuet der informantene gjennom ulike tema blir presentert for ulike spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015).

En sammenligner gjerne et intervju med denne inngangen som en samtale en har i dagliglivet, men har som et profesjonelt intervju et formål. Intervjuet er videre bygd opp med utgangspunkt i ulike tema og gjerne spørsmål utledet av dette. Videre blir intervjuet transkribert og danner så grunnlaget for meningsanalysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Siden det å utføre intervju slik en masteroppgave legger opp til ikke er noe jeg har gjort tidligere, så har jeg tatt utgangspunkt i Kvale og Brinkmann sin modell som viser til syv faser i selve intervjuundersøkelsen. Utgangspunktet mitt var da altså å finne en struktur og sammenheng i prosessen fra valg av tema og helt til presentasjon av resultatene fra intervjuene. En slik oppdeling av selve intervjuprosessen var også nyttig i forhold til valg av selve intervjumetode ved at jeg måtte gå flere runder med meg selv med utgangspunkt i tematikken jeg hadde valgt. Stadiene som er tatt utgangspunkt i er da tematisering, planlegging, intervju, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale og Brinkmann, 2015, s.137).

La videre opp til at det var deltagende intervju som var semistrukturerte med utgangspunkt i en intervjuguide, og så langt det var mulig med tanke på pandemien så ønsket jeg at intervjuene skulle skje ved fysisk oppmøte. Akkurat det punktet ble vanskelig å gjennomføre slik at to av de tre intervjuene ble avholdt digitalt grunnet pandemien.

Fordelen ved å velge semistrukturert intervju er at en da har muligheten til å endre og tilpasse spørsmålene underveis i intervjuet. Det vil gi en større fleksibilitet i selve intervjusituasjonen og vil sikre at spørsmålene er passende utfra situasjonen som forløper seg underveis i intervjuet.

Har det siste året også sett begrensningene ved digitale møter; ved fysisk intervju er det mye enklere å oppfatte kroppsspråk og andre non-verbale signaler, noe som igjen kan si noe om hvordan informanten opplever de ulike spørsmålene osv. Dette vil være en utfordring å observere via et digitalt intervju og vil være viktige observasjoner i selve intervjuet. Likevel gir digitale intervjuer også andre muligheter, nemlig det å kunne nå informanter som geografisk er langt unna meg på en enkel måte. Et annet og viktig moment er det å kunne gjennomføre intervju selv om vi er midt i en pandemi knyttet til Covid-19, og selv om de jeg intervjuer skulle være i isolasjon ol.

At vi har hatt en pandemi de siste to årene har vært utfordrende på flere måter, men den største utfordringen har vært knyttet til å få informanter til å stille til intervju.

Det har tidvis vært et stort smittetrykk ute i skolene kombinert med høyt sykefravær i lærerkollegiene noe som har gitt utfordringer knyttet til å få informanter til å stille. Tanken min om å kunne gjøre et studie på tvers i både grunnskolen og i videregående opplæring ble av den grunn lagt bort rundt juletid og hovedfokuset har så blitt kun å konsentrere meg om lærere som jobber i videregående opplæring.

Gruppeintervju eller fokusgruppeintervju, var utgangspunktet for intervjuformen jeg skulle benytte i denne forskningen. Som en direkte følge av pandemien ble det to intervju som var lagt opp som fokusgruppeintervju og et intervju alene med en lærer.

Fokusgruppeintervju kjennetegnes ofte av en ikke-styrende intervjustil der det viktigste er å få frem alle de forskjellige synspunktene om emnet i gruppen som intervjues. Den som intervjuer fremstår så som en moderator, altså en som presenterer emnene samt sørger for at samtalen foregår innenfor ordnede rammer og at hver og en kan uttrykke sine egne tanker og meninger. Det er ikke fokus på å komme til enighet eller finne løsninger på det som diskuteres (Kvale & Brinkmann, 2015)

4.2 Utvalg av informanter

Inngangen min til denne masteravhandlingen var å ta utgangspunkt i den valgte tematikken og å foreta en komparativ casestudie med et utvalg av lærere ansatt i grunnskolen på 1-7 trinn, lærere tilsatt på 8-10 trinn, samt lærere ansatt i videregående opplæring. På grunn av pandemien ble det veldig utfordrende å få informanter til å stille til prosjektet fra de ulike skoleslagene, og jeg valgte da å konsentrere meg utelukkende om lærere ansatt i den videregående opplæringen.

Fra da å være et komparativt case-studie der en så både likheter og ulikheter mellom lærere i

både grunnskole og videregående opplæring knyttet til den aktuelle tematikken, ble perspektivet nå endret til å gjelde lærere som utelukkende jobber i videregående opplæring. Utvalget mitt av informanter ble da lærere som jobber i videregående opplæring og har læreryrket og sin arbeidssituasjon som fellestrekk. Det er videre lagt opp som fokusgruppeintervju der flere lærere som jobber sammen enten i team på et trinn eller i et fag/fagområde er utgangspunktet.

Utvalget jeg da fikk var to fokusgrupper på to videregående skoler, samt et intervju med en lærer, også det i videregående opplæring.

I hver fokusgruppen var det fire lærere og det ene intervjuet skjedde fysisk, mens det andre ble avholdt digitalt grunnet smittesituasjonen. Intervjuet med den ene læreren ble også avholdt digitalt av samme årsak.

Hadde et klart ønske da jeg var på planleggingsstadiet om å finne ut mer om forskjeller *internt* på skoler samt *mellom* skoler og jeg la til grunn at informantene var tilsatte som lærere og hadde jobbet i minst tre år på den skolen de er på nå. Utgangspunktet var altså et strategisk utvalg av informanter med disse kriteriene til grunn (Thagaard, 2011). Utgangspunktet mitt var altså at de som stilte som informanter hadde grunnlag til å svare på de spørsmålene som ble stilt.

Jeg la også opp til at informantene er fast tilsatte i sine stillinger og at de også var tilsatte på den samme skolen som de nå jobber på i skoleåret 2019-2020. Dvs. at de må ha jobbet i minst to år på den aktuelle skolen de nå er tilsatte på da jeg ønsker å ta utgangspunkt i det arbeidet som forelår før selve implementeringen høsten 2020.

I følge Thagaard (2011) så kan en skille mellom å velge informanter som er enten typiske for det en vil studere eller spesielle. Utgangspunktet i denne forskningsoppgaven vil være å finne informanter som er typiske, utfordringen er å gjenkjenne hva som er den typiske informanten i en gruppe som en selv ikke er en del av/har direkte kjennskap til.

Kjennetegn ved lærere i videregående opplæring er at en har en mer fagspesifikk fagbakgrunn enn lærere i grunnskolen generelt, ved at det bla. er høyere formelle krav om fagspesifikk undervisningskompetanse på videregående nivå. Dette fører igjen til at lærere i videregående opplæring preges av en mer fagorientert profesjonskultur, og da mer enn i grunnskolen da yrkesidentiteten i stor grad er knyttet til fagene en har undervisningskompetanse i (Møller & Ottesen, 2011). Andre kjennetegn knyttet til videregående opplæring er at avdelinger styrer seg selv i stor grad og at det er en ellers svak tradisjon for samarbeid (Aas & Vennebo (red.) 2021).

Det trekkes også frem at ledelsen i videregående opplæring er lagt opp på en annen måte enn i grunnskolen, ved at rektor i den videregående skolen ikke nødvendigvis har den fagkompetansen som skal til for å lede det profesjonelle arbeidet. Til det er det avdelingsledere og de besitter da det faglige og pedagogiske ansvaret for sin avdeling. Dette er i motsetning til oppbygningen i en tradisjonell grunnskole der rektor i større grad styrer dette arbeidet selv (Møller & Ottesen, 2011).

Enda større utvalg av informanter på enda flere utvalgte skoler ville nok gitt en bedre validitet slik jeg ser det, men omfanget av det ville blitt for stor for denne masteroppgaven.

Et viktig moment like etter implementeringen av den nye læreplanen, er at LK20 skal skje gradvis slik at elever som begynte utdanningsløpet sitt på videregående nivå etter den forrige læreplanen også skal fullføre videregående nivå etter den samme læreplanen (gjelder elever som avslutter vg3 i 2022).

Det vil igjen kunne føre til at lærere i videregående opplæring vil måtte undervise etter fagplaner etter Kunnskapsløftet, mens de må forholde seg til den overordnede delen av LK20 i en overgangsperiode ut skoleåret 2021-2022.

Grunnen til at jeg velger å ta utgangspunkt i lærerne og ikke i f.eks. skoleledere er todelt. Det ene er at implementeringen av LK20 skal skje i form av skolebasert kompetanseutvikling, altså at alle i egen organisasjon skal samhandle rundt dette arbeidet. Det andre er at samhandlingen i kollegiet, altså profesjonsfellesskapet, nå er nedfelt i den overordnede delen av LK20 som en viktig del av skolenes praksis.

Det at dette nå er kommet som i en forskrift til opplæringsloven, betyr faktisk også at en som lærer ikke kan velge vekk det som bla. omhandler samhandling med egne kollegaer. Det at det settes tydelige føringer (og forventninger) til at alle i kollegiet skal bidra inn gjør dette særlig interessant å gå i dybden på. Det vil videre bli belyst de ulike elementene i en implementeringsprosess og hvordan de ulike elementene både påvirker hverandre og utfallet av prosessen. Jeg vil i fortsettelsen ta utgangspunkt i inngangen rundt kultur når en kommer til det å se på hvordan de ulike profesjonsfellesskapene er i praksis. Dette gjør jeg med utgangspunkt i at kultur og kulturuttrykkene i en organisasjon kan sees på som kjernen i profesjonelle læringsfellesskap (Aas & Vennebo (red.) 2021).

4.3 Presentasjon av informantene

En kort presentasjon av informantene i denne oppgaven: i fokusgruppe 1 var det til sammen fire lærere som ble intervjuet, det samme var det i fokusgruppe 2. I tillegg var det et intervju med en enkelt lærer. Fokusgruppe 1 var et intervju med fysisk oppmøte i november 2021, mens de to andre intervjuene ble gjort digitalt som følge av pandemien og smittesituasjonen som var på det aktuelle tidspunktet. Enkeltintervjuet ble gjort i januar 2022 og fokusgruppe 2 ble intervjuet i februar 2022.

Lærerne i fokusgruppe 1 var tilsatt på en stor videregående skole med i hovedsak et studiespesialiserende studietilbud. Lærerne som ble intervjuet var alle knyttet opp mot et fagområde som gir generell studiekompetanse og hadde sin hovedvekt av undervisning der. Lærerne i fokusgruppe 2 var alle lærerne tilknyttet et yrkesfaglig studieprogram på en stor videregående skole der hovedvekten av studietilbudene er knyttet til både studieforberevende og yrkesrettede utdanningsprogram.

Læreren i enkeltintervjuet var tilsatt på en noe mindre skole enn lærerne i fokusgruppe 2, men på en skole med et lignende utdanningstilbud men med færre yrkesfaglige tilbud. Læreren underviste i både programfag og fellesfag på tvers av de ulike utdanningsprogrammene.

Fokusgruppe 1 bestod av de fire lærerne «A1», «A2», «A3» og «A4».

«A1»: Utdanning bestående av ulike fag og en grad fra universitetet. Jobbet i skolen i vel 10 år, jobbet i tre år ved samme skole.

«A2»: Lærerutdannet fra høyskole og har jobbet i skolen og på samme skole i overkant av 10 år.

«A3»: Fagutdannet med grad og PPU fra universitetet. I vel 10 år på samme skole som nå og noen år på andre skoler før det.

«A4»: Fagutdannet med grad fra universitetet. Over 20 år i skolen og vel 12 år på samme skole som nå.

Fokusgruppe 2 bestod av de fire lærerne «B1», «B2», «B3» og «B4».

«B1»: Utdannet barnehagelærer, jobbet i skolen i nærmere 18 år. Diverse etter- og videreutdanninger og underviser i yrkesfag.

«B2»: Fagutdannet og har jobbet i skolen i nærmere 30 år. Ulike etter- og videreutdanninger og underviser i yrkesfag. Jobbet på samme skole i alle årene.

«B3»: Utdannet sykepleier og med PPU fra universitet. Har tidligere jobbet som sykepleier og

har jobbet i skolen i overkant av 15 år.

«B4»: Utdannet barnehagelærer samt en fagutdanning. Jobbet i ulike skoleslag i vel 15 år, de siste 10 årene på samme skole.

Intervjuet som bestod av den ene læreren er identifisert som lærer «C».

Lærer «C» sin pedagogiske bakgrunn var med utgangspunkt i en grad fra universitetet og hadde i sin snart 10-årige yrkeskarriere som lærer jobbet på den samme skolen hele tiden.

4.4 Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene. Deretter utformet jeg de ulike temaene som best ville belyse både problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene.

Da en ønsker at informantene skal åpne seg mest mulig i intervjuet rundt det som for mange er personlige temaer, så vil rekkefølgen av temaene og spørsmålene en tar opp i et kvalitativt intervju ha en betydning for hvordan intervjuet utvikler seg (Thaagard, 2011). Som utgangspunkt så valgte jeg en kort innledning der jeg presenterer tematikken for intervjuet for informantene. I forkant så har allerede informantene fått utlevert informasjonsskrivet for hva intervjuet vil handle om, og på den måten er de allerede noe forberedt om de har lest dette i forkant (vedlegg 3).

Temaene intervjuguiden ble inndelt i var følgende:

- **Implementering av LK20 i lys skolebasert kompetanseutvikling)**
- **Organisering av samarbeid på skolen/avdelingen**
- **Profesjonsfellesskap i praksis**
- **Forhold knyttet til pandemien (Covid-19)**

Av de tre intervjuene ble to av intervjuene avholdt digitalt gjennom bruk av Teams. Jeg tok da lydopptak av lyden fra PC-høytaleren. I intervjuet som ble avholdt fysisk med den ene fokusgruppen tok jeg så vanlig lydopptak. Lydkvaliteten var i alle opptakene god og jeg sørget for å benytte en god ekstern PC-høytaler som hadde både funksjon med høytaler og mikrofon innebygd.

I forkant av første intervjuet hadde jeg så et prøveintervju med en kollega av meg. Hensikten min var da å få prøvd ut intervjuguiden og om det burde gjøres endringer inn mot første intervju. Et annet moment var å få sjekket ut det tekniske utstyret, altså hvordan

lydopptakeren virket i praksis. Dette var nyttig læring for meg, da jeg erfarte at kollegaen min brukte mer tid enn jeg hadde regnet med på første delen av intervjuet. Jeg måtte da sørge for at vi kom videre i intervjuguiden uten at det virket hverken upasselig eller at jeg opptrådte på en slik måte at stemningen i intervjusituasjonen ble ødelagt.

Fra dette testintervjuet og frem til første intervju så endret jeg noe på oppstillingen av hvordan de ulike spørsmålene skulle fremkomme i intervjuguiden. Jeg erfarte også at jeg neppe ville være innom alle spørsmålene i intervjuguiden, da jeg nok ville stille oppfølgingsspørsmål/ be om utdyping om det var spørsmål jeg trengte mer informasjon rundt. Av den grunn antok jeg at jeg ikke ville komme i mål rent tidsmessig om jeg skulle legge opp til at informantene skulle kunne svare på alle spørsmålene som var satt opp.

Det jeg derimot ikke klarte å gardere meg mot var at lydopptakeren hadde en dobbeltfunksjon ved at den hadde et lite kamera også. Dette viste seg å måtte deaktiveres for hver gang, ellers tok den opp både lyd og bilde. I det ene intervjuet skjedde akkurat det, men det utfallet at lydopptakeren gikk tom for batteri mot slutten av ene intervjuet. Heldigvis lot det seg raskt løse ved å skifte batteri og ved at jeg oppdaget det umiddelbart.

Spørsmålene ble så i ulik grad besvart av de ulike informantene, og det var ulikt hvordan de selv vektla de ulike temaene. Likevel var det slik at det var mulig å hoppe litt frem og tilbake når det gjaldt tematikken i intervjuene da ting viste seg å henge sammen tematisk ved flere tilfeller.

4.5 Transkribering

« *Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen*» (Kvale & Brinkmann, s.205, 2015).

I dette ligger det at transkripsjon av et intervju skjer gjennom samtalene mellom de ulike personene, abstrahert og fiksert i skriftlig form. Utfordringen i det som skjer er da at en kan se på disse dataene som den grunnleggende empirien i intervjuet, uten å ta hensyn til at det er en oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Det sosiale samspillet som skjer i et intervju der både stemmeleie og kroppsspråk spiller inn, vil ikke være synlig for den som leser teksten. Ironi er et godt eksempel som ikke lar seg overføre (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det var gjennom lydopptak jeg gjorde transkripsjonen ved hjelp av en lydopptaker noe som gjorde at jeg kunne holde fokus på selve gjennomføringen av intervjuet. Lydopptakeren hadde også en videofunksjon, men jeg vurderte at skulle jeg benyttet den så hadde det blitt et

krevende analysearbeid som heller ikke hadde hatt direkte relevans til metoden og analysen min.

4.6 Analyse og drøfting

Analysen og drøftingen min tar utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine gjennom intervjuene med informantene. Utgangspunktet er da at i det fenomenologisk tolkende fokus så prøver den enkelte å gi mening til sine erfaringer som vist til i kpt. 4.0 (Thagaard, 2011).

Som forklart over har inngangen min til intervjuene vært med inngang til de ulike temaene som skissert i intervjuguiden. En slik tematisk inngang betyr at en sammenligner informasjonen om hvert tema fra alle informantene (Thagaard, 2011).

Jeg har da lest det transkriberte materialet, sortert det i de ulike temaene for så å gå i dybden på det med utgangspunkt i både problemstillingene, forskningsspørsmålene og intervju spørsmålene. De ulike delene har så blitt analysert før jeg så har sett på helheten igjen i det transkriberte materialet.

Det videre utgangspunktet for drøftingen er med utgangspunkt i fortolkning av mening, der en meningstolkning kan utvide den opprinnelige teksten ved å legge til hermeneutiske lag som muliggjør forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s.230).

Her har jeg hatt et fokus på de «tykke beskrivelsene», det at en altså ikke bare beskriver men også fortolker de fenomenene som presenteres (Thagaard, 2011). Beskrivelsene tar da opp i seg den situasjonen intervjuene foregår i både når det gjelder interaksjonen mellom meg som intervjuer og informantene og mellom informantene selv i de to fokusgruppene det gjelder. Med det hermeneutiske fortolkningsprinsippet så er det å forstå at en beveger seg mellom deler og helheten, frem- og tilbake, med utgangspunkt i den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.7 Kvalitetsvurderinger

Siden utgangspunktet i denne avhandlingen *ikke* er basert på et statisk strategisk utvalg, så er det et poeng at en ønsker å få frem noen egenskaper fremfor noe som er representativt for hele utvalget i denne studien. Velger altså å ta utgangspunkt i informanter som er tilsatt på ulike skoler og som i utgangspunktet underviser innenfor ulike programområder i videregående opplæring. Går da ikke i dybden på et enkelt programområde eller spesifikt skoleslag, men ønsker isteden å se om det er likheter/ulikheter blant det utvalget som her er tatt utgangspunkt

i. Grunnet måten datainnsamlingen foregår på i dette forskningsprosjektet så medførte det meldeplikt til NSD (se vedlegg 2).

Når det gjelder de etiske betraktningene rundt prosjektet så vil det være et informert samtykke til grunn der informantene skal kunne trekke seg når de måtte føle for det underveis (vedlegg 3). Videre vil også informantene bli anonymisert gjennom transkriberingen ved at navn og skoletilhørighet vil bli erstattet ved å bruke bokstaver og tall. Alder og kjønn vil heller ikke bli spesifikt opplyst om. Siden skolens identitet også holdes anonymt vil det heller ikke være sporbart hvor informantene jobber. Vil også tilstrebe at måten en omtaler og omhandler informantene på er av en slik karakter at det ikke vil føre til at de taper omdømme eller av annen årsak føler seg støtt.

4.8 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til knyttet til data og opp mot den virkeligheten en har studert. I tillegg skiller en gjerne mellom intern og ekstern validitet, der intern validitet gjelder innenfor et bestemt studie og ekstern validitet kan vise seg å ha gyldighet i andre sammenhenger også (Thagaard, 2011).

Intern validitet er altså å forstå om det er sammenheng mellom de funnene en får opp mot det teoretiske rammeverket som er lagt til grunn eller mellom ulike metodeinnganger (Krumsvik, 2015). I denne avhandlingen vil det teoretiske rammeverket som er valgt bli sett opp mot et godt grunnlagt strategisk utvalg av informanter gjennom to fokusgruppeintervju samt et enkeltintervju. Den ytre validiteten, dvs. om resultatene en kommer frem til også er allmenngyldige også utenfor testgruppen, er jeg noe mer usikker på, mest fordi det kan være forskjeller mellom skolene når det kommer til hvordan implementeringen av den nye læreplanen har foregått etter så kort tid. Antagelsen min er at det over tid vil være mer samsvar når det gjelder akkurat dette da det er tidkrevende endringsarbeid som her blir belyst kort tid etter implementering.

For å oppnå best mulig validitet så er det viktig at en måler det en ønsker å måle, gjennom at en søker svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Med dette som utgangspunkt ble informantene i dette studiet valgt med utgangspunkt i et strategisk utvalg, med det formålet at de er i stand til å kunne svare på de spørsmålene som blir stilt i intervjuet. I tilfellet her er det som vist flere faktorer som ligger til grunn for hvem som kan være i et slikt strategisk utvalg, bla. at de må ha vært ansatt på samme skole som de er på nå i minst tre år for å ha vært med i forløpet til implementeringen av LK20. Valg av

teorier og måten en ser og sammenligner teoriene opp mot svarene fra informantene er også ivaretatt her, da teoriene som vil bli benyttet er faglig godt begrunnet og anerkjente i de ulike forskningsmiljøene.

At utvalget heller ikke er statistisk representativt (det er kun det at en er fast ansatt der en nå jobber og at en har jobbet der siden forløpet av LK20), så vil jeg også gjøre oppmerksom på at svarene som kommer vil være med å belyse noen egenskaper fremfor å være direkte representativt for utvalget. Det at det er et begrenset antall informanter er også et moment her. Den ytre validiteten blir videre ivaretatt med tanke på at den skolebaserte kompetanseutviklingen har et noenlunde likt utgangspunkt uavhengig av skoleslag rundt om i landet. Dette har sammenheng med at det siden begynnelsen av 2000-tallet har vært et fokus fra sentralt hold på hvordan skoleutvikling skal skje ute i skolene. En slik desentralisert måte å legge opp kompetanseutvikling på kan en nok anta vil føre til noenlunde likt utfall, med forbehold av utenforstående forhold som f.eks. den pågående Covid-19 pandemien som har vart siden mars 2020. For å ta høyde for akkurat dette så vil forhold knyttet til pandemien bli særlig belyst under kpt. 5.4 da det impliserte flere forhold rundt denne avhandlingen.

Det viste seg f.eks. at grunnet pandemien så var det vanskelig å rekruttere informanter til dette prosjektet da skolehverdagen i stor grad har vært preget av ulike smitteverntiltak og andre forhold knyttet til dette ute i skolene.

Da smittetrykket var noenlunde lavt høsten 2021 fikk jeg gjennomført et intervju med ene fokusgruppen, mens jeg måtte vente til over nyttår i 2022 med å få gjennomført med den andre gruppen. Det første intervjuet ble så gjennomført ved fysisk oppmøte høsten 2021, mens de andre ble gjennomført som et digitale intervju som følge av pandemien.

4.9 Reliabilitet

Med begrepet reliabilitet i denne sammenhengen så menes det at om en annen forsker benytter seg av de samme metodene som en selv gjør, så vil en komme frem til det samme resultatet (Thagaard, 2013). Det må altså være en åpenhet i måten en innhenter dataene på, men også hvordan relasjonen en som forsker har til informantene i forskningen. Det at ting er etterprøvbart og at det er en transperans prosess som viser andre hva en har gjort er viktige elementer her. Videre kan en snakke om intervjureabilitet knyttet til spørsmålsformuleringene. Det handler da om spørsmålene en stiller er klare og tydelige, om fagspråket en bruker i spørsmålene er forståelig/kjent eller om formuleringene av spørsmålene

har vært med å forme svarene fra informantene. Alle disse momentene kan være med å sette påliteligheten på spill for resultatene en kommer frem til (Krumsvik, 2015).

For å sikre reliabiliteten i denne avhandlingen så har jeg ved utvalget av informanter vært bevisst på at det ikke er personer som er i et avhengighetsforhold til meg (kollegaer/lærere jeg har personalansvar for). Det er igjen med på å sikre reliabiliteten til forskningen, altså påliteligheten til den (Thagaard, 2013). Videre har jeg gjennom et strategisk utvalg av informanter sørget for at de både kjenner fagområdet og fagspråket som blir brukt i intervjuene og på den måten sikrer troverdigheten til forskningsresultatene som fremkommer.

5.0 Analyse og drøfting av datamaterialet

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra intervjuene og drøfte de opp mot forskningsspørsmålene i lys av aktuell teori som ble presentert i kpt. 2.

Det er informantenes egne utsagn som er utgangspunktet for det analytiske arbeidet jeg har lagt til grunn og det er de følgende fire tematiske inndelingene som er utgangspunktet:

- **Implementering av LK20 i lys av skolebasert kompetanseutvikling**
- **Organisering av samarbeid på skolen/avdelingen**
- **Profesjonsfellesskap i praksis**
- **Forhold knyttet til pandemien (Covid-19)**

De to første punktene vil i stor grad bli presentert og drøftet under ett, da jeg erfarte underveis at implementeringen av LK20 i stor grad skjedde gjennom de allerede etablerte formene for organisering på skolene. Dette vil bli beskrevet nærmere under pkt. 5.2 og 5.3.

I selve presentasjonen av funnene så vil jeg ta for meg enkeltintervjuet først for så å ta fokusgruppe 1 og deretter fokusgruppe 2. Denne malen vil jeg så følge for alle de fire tematiske inndelingene og jeg vil også oppsummere hver av de tematiske inndelingene. Jeg vil trekke inn de aktuelle teoriene som er presentert under kpt. 2.0 «Teoretisk utgangspunkt», og jeg vil drøfte funnene i analysen opp mot de ulike teoriene og annen relevant teori knyttet mot oppgavens problemstilling og de ulike forskningsspørsmålene. Jeg vil også drøfte de ulike analysedelene hver for seg for deretter drøfte ting som en helhet til slutt. Sitat fra informantene blir videre vist med anførselstegn og jeg vil benytte symbolforklaringene som vist i figur nr. 5.

5.1 Implementering av LK20 i lys av skolebasert kompetanseutvikling

«Vi hadde jo en hel langhelg på () hvor vi bare jobbet med den nye planen og inne en ekstern person fra Oslo (Udir). Workshops og fulgt opp i fagene etter det. Stor fellesgreie og så i fagnivåene. Ulikt hvordan det arbeidet har blitt» («C»).

Det legges opp til at arbeidet med LK20 skal skje lokalt som skolebasert kompetanseutvikling og da med utgangspunkt i de ulike skolenes kontekst og informantene beskriver en ganske lik inngang når det gjelder selve opptakten og starten på arbeidet i kollegiet. Fellessamlinger for hele kollegiet dog der en henter inn kompetansepersoner gikk igjen hos alle.

Videre beskriver informantene at arbeidet i kollegiet i all hovedsak skjer i faggruppene/fagmøtene en er en del av. Med faggrupper/fagmøter er det her å forstå møter der lærere som underviser i de samme fagene møtes regelmessig.

Som hos informant «C» hadde også fokusgruppe 1 inne en ekstern ressurs for hele personalgruppen på skolen med utgangspunkt i den overordnede delen av LK20. Deretter ble det avsatt tid til å jobbe med tematikken i flere fagmøter der nærmeste leder hadde gitt en ganske åpen inngang til innholdet i møtene:

«Vi jobbet med ressurser fra Udir; videoer og øvingsoppgaver for å bli kjent med begrepene. Vi hadde jo noen samlinger, men følte liksom at det ble skjøvet bak i prioriteringene, i hvert fall for egen del, tenkte ikke så mye på det når vi var ferdig med det vi skulle gjøre ()» («A1»).

Fra samme fokusgruppe blir det også trukket frem at alle lærerne hadde den samme inngangen ved at en jobbet med støttematerialet fra Udir selv om en ikke skulle undervise i fag med nye kompetansemål etter LK20 det kommende skoleåret:

«... å se på formålet med læreplanen liksom var bra, for veldig mange lærere blir instrumentale; Hvilke kompetansemål skal vi ha her? Omtrent det eneste vi snakker om (enig sies det). Ja, tror det er bra å tenke utover det, og kanskje det var bra å jobbe sånn før de nye læreplanene kom» (A3).

Når det gjaldt fokusgruppe 2 så beskrev informantene at de hadde hatt to samlinger på hotell over flere dager knyttet til dette, begge ganger med eksterne ressurspersoner. I tillegg beskrev de en tredje samling også, men da med en annen tematikk som utgangspunkt.

«To ukedager og den første samlingen var mer generell. Neste samlingen var seksjonsvis.

Vært på hotell, har vært mye det samme, har vært veldig mye, lenge.

Jeg ble lei det; analyserte nærmeste annet hvert ord i overordnet del» (B3).

Videre hadde de jobbet med de ulike kompetansepakkene fra Udir i mindre grupper:

«De har vi jobbet med sånn innimellom, men da har vi satt i mindre grupper (...))»

(B2).

Fokusgruppe 2 beskriver altså flere samlinger knyttet til arbeid knyttet til den overordnede delen av LK20 enn både informant C og fokusgruppe 1. Informant B3 beskriver det som at det var i overkant og at det varte både lenge i tid samt at det ble et detaljfokus.

Noe av det samme kommer også frem hos informant C som også tar til ordet for at LK20 skulle vært utsatt grunnet både pandemien og lærebøker som uteble:

«Var jo snakk om å utsette det hele. Men de kom jo så sent (ref: lærebøkene). Først i mai kom de, kom jo til skolestart uten lærebøker noe som skjedde i de fleste vg2 fag som hadde byttet bok. Hadde jo store konsekvenser. Var jo snakk om å utsette hele implementeringen, og det burde man jo. Men det handler vel om en del andre ting og» (C).

Alle informantene beskriver at de har benyttet seg av kompetansepersoner tett knyttet opp mot Udir og-/eller forskningsfeltet, samt at alle de intervjuede har tatt i bruk støttemateriellet Udir utarbeidet til den overordnede delen av LK20. Som vist i kpt. 2.1 og i figur 2 så består den såkalte kommunikasjonsforbindelsen av både begrepet «Trening», «Veiledning» og «Administrativ støtte». I tillegg er det å få klarhet i de såkalte «Kjernekomponentene» avgjørende i oppstarten slik at det i neste omgang kan konkretiseres og operasjonaliseres. Videre er det så trening og veiledning på «Kjernekomponentene» og der har det ifølge informantene vært lite veiledning tilstede etter selve oppstarten. Informantene beskriver likevel at det som anses som «Kjernekomponenter» i Fixsens modell er kjent og tydelig for dem ved at det ikke er blitt stilt spørsmål om hvorfor og hvordan en skal jobbe med de ulike delene av den nye læreplanen.

Fokusgruppe 1 beskriver det som at en har fått styre dette arbeidet i stor grad selv noe de også er fornøyd med, det samme beskriver fokusgruppe 2, men også der har det skjedd uten en tydelig form for veiledning. Informant «C» beskriver det som at alt videre arbeid rundt dette har skjedd i de ulike fagmøtene, altså møter som allerede eksisterte. Hvordan egen ledelse på skolene har deltatt i denne delen av implementeringen blir altså lite aktualisert av informantene, og det er lite som tyder på at ledelsen har vært translatører inn mot eget

kollegie jmf. Røviks teori. At ledelsen har fungert inn som støtte og veiledning for lærerne i denne prosessen (jmf. Fixsens modell) kommer heller ikke tydelig frem slik informantene beskriver skoleledelsens rolle.

Informantene hadde på mange måter flere likhetstrekk når det gjaldt strukturen i oppstarten av implementeringen av LK20 ved at skolene hadde hentet inn kompetansepersoner i forkant der alle lærerne på skolene deltok. Deretter var det lagt opp til videre arbeid i de ulike avdelingene/faggruppene.

Kompetansepersonene som var hentet inn var personer både fra UDIR, forskningsinstitusjoner (UiO) og innen egne fagmiljø med spisskompetanse på den overordnede delen av LK20.

Videre ble det så lagt opp til at lærerne selv tok dette arbeidet videre i egne seksjoner/faggrupper ol. Materiell utarbeidet av Udir som f.eks. de ulike kompetansepakkene der en jobbet med ulike innganger/problemstillinger knyttet til de ulike delene av overordnet del, ble tatt i bruk av alle informantene, men de beskrev også at det skjedde i ulik grad. Selv om det som omhandlet selve organiseringen kan sies å ha vært noenlunde lik blant de ulike skolene som her er undersøkt, så gir informantene noe ulike beskrivelser på hvordan de opplevde dette.

Med en slik inngang er det altså lagt opp til at lærerne skal få både tid og muligheter til å jobbe med de ulike delene av LK20. I følge Røviks teori knyttet til translasjoner så er dette på mange måter å forstå som at lærerne fungerer som translatører inn mot egen praksis og hverdag. Det at en gjør dette arbeidet i fagmiljøene en allerede er en del av og er godt kjent med, er også med på å sikre at lærerne har kunnskap om den konteksten implementeringen skal skje i. Det er videre usikkert hvilken kunnskap den enkelte lærer har til implementering noe som igjen gjør at translatørkompetansen den enkelte besitter i all hovedsak handler om kunnskap om egen kontekst i egen organisasjon.

For informant C så beskriver han en inngang der ting blir tatt videre i fagmøter, men ikke i de fagene han selv underviser i noe han begrunner med at informanten underviser i det han selv beskriver som «små fag» med utgangspunkt i årstimetallet i de ulike fagene. Dette blir utdypet nærmere under kpt. 5.3 og 5.4.

Fokusgruppe 1 beskriver en inngang der en fikk tid til å jobbe med de ulike delene, men at det ble skjøvet bak i prioriteringene etter det, mens fokusgruppe 2 beskriver at en har jobbet jevnt og trutt men utelukkende innenfor egen avdeling og fagområde.

Slik informantene beskriver selve oppstarten av implementeringen av LK20 så var det fellessamlinger som deretter ble tatt i egne avdelinger/faggrupper, altså med de kollegaene en

allerede jobbet tettest med fra før. Det skjer altså i de allerede eksisterende fagmiljøene på skolene. Informantene beskriver altså helt tydelige skiller mellom personalet på egen skole med utgangspunkt i avdelings- og fagtilhørighet. Dette funnet samstemmer også med funnene i EVA2020 (kpt. 1.3) der det blir trukket frem at det gjenbrukes rutiner og strukturer i skolene og at innholdet i utviklingsarbeid inn mot LK20 skjer innenfor de eksisterende rammene på skolene.

Med utgangspunkt i informantenes utsagn er det altså lite som tyder på at det har vært en klar oppfølging på de ulike skolene fra hverken ledelsen eller at det har blitt tildelt ekstra ressurser som f.eks. ekstra tid til dette arbeidet med unntak av fokusgruppe 1 som fikk ekstra tid høsten 2020 til dette arbeidet i de allerede eksisterende møteformene som var. Informantene beskriver heller ikke at det var kommunisert ut noen kjent plan for oppfølging og veiledning på de ulike skolene, utenom at en selv tok i bruk de ulike kompetansepakkene som var utarbeidet av Udir.

Noe av kritikken som ble belyst i kpt. 3.1, var at Kunnskapsløftet som kom i 2006 (K06) ikke hadde en strategi for implementeringen fra sentralt hold (Hølleland, 2012). Det var også rettet kritikk knyttet til K06 om at det var diffuse og vage formuleringer som ikke viste en tydelig retning for de som jobbet i skolen (Nordenbo, 2013). Informantene problematiserte ikke at dette var en utfordring eller at det var en uenighet rundt innholdet i LK20; det som fremkom var at måten en organiserte selve oppstarten av arbeidet med den nye planen var relativ lik mellom de tre skolene. Hvordan en så tok dette videre var heller ikke så ulik mellom de tre skolene ved at en skulle jobbe videre med bla. kompetansepakkene i de allerede etablerte profesjonsfellesskapene som i all hovedsak var knyttet til de ulike avdelingene og faggruppene en var en del av (dette blir videre utdypet i kpt. 5.2).

At styringen i oppstarten av implementeringen av LK20 på de ulike skolene i så stor grad er i regi av Udir kan tolkes på ulike måter. Kritikken som var reist i etterkant av implementeringen av K06 var at den statlige styringen var skjerpet for at den vedtatte politikken skulle iverksettes som tiltenkt. Dette var i motsetning til det som var intensjonen, nemlig at K06 skulle gi skoleeierne frihet når det kom til implementeringen med utgangspunkt i lokale forhold (Røvik, 2014). Siden denne studien kun vil se på hvordan lærerne i skolen har implementert og i praksis tatt i bruk den overordnede delen av LK20, vil jeg ikke gå i dybden på Udirs rolle utover det som fremkommer gjennom informantenes beskrivelser rundt egne opplevelser.

I lys av resultatene og erfaringene etter implementeringen av K06 så viste det seg også at det

manglet både kapasitet og kompetanse hos både skoleeiere og skoler for å sikre en god implementering (Hølleland, 2012). Slik informantene har beskrevet prosessene på sine skoler rundt oppstarten av implementeringen er det tydelig at skolene selv har søkt mot Udir og fagmiljøene når det bla. gjelder innhenting av kompetansepersoner, det samme gjelder bruken av de ulike kompetansepakkene som er beskrevet tidligere som støttemateriell og trening. Dette samsvarer i stor grad med nettverksdoktrinen beskrevet i kpt. 3.5 der nettverket mellom de ulike instansene som Udir, kompetansemiljøene innenfor UH-sektoren, skoleeier og skolene blir trukket frem som viktige faktorer i implementeringsarbeidet. En har altså bevisst søkt til de ulike kompetansemiljøene når det gjelder å søke klargjøring og forståelse av LK20. Ut fra informantenes beskrivelser kan en også stille spørsmål om både kompetanse og kapasitet rundt implementeringen av LK20 på skolenivå også, noe som vil bli særlig drøftet i kpt. 5.3 når det kommer til hvilken *translasjonskompetanse* en besitter på både skoleledernivå og lærernivå. Skal en lykkes med en slik implementering er det som vist i kpt. 2.2 særlig viktig at lærerne også er delaktige som translatører eller oversettere i egen organisasjon, et fokus som nå er endret fra tidligere der en før rettet fokuset særlig mot skoleledere, skoleeiere og direktorat (Glosvik, 2017).

Det er tydelig gjennom funnene i analysen at de ulike skolene som informantene er tilsatt på har valgt en tilnærmet lik inngang til LK20 og at det er flere likheter knyttet til nettverksdoktrinen som ble presentert i kpt. 3.2 i motsetning til hierarkidoktrinen som i stor grad har vært praktisert ved implementering av de siste læreplanene i skolen. En ser altså en klar rød tråd gjennom at en søker mot kompetansepersoner fra Udir eller fra universitet- og høyskoler (UH-miljøer) som er tett på utviklingen av den nye planen. Videre benytter informantene seg av kompetansepakkene som også er utarbeidet av Udir, som støtte i arbeidet med å implementere den overordnede delen av LK20 til egen praksis.

Denne inngangen skiller seg klart fra hierarkidoktrinen som ble vist til i kpt. 3.2 og som i stor grad har blitt brukt ved de seinere læreplanene, ved at nettverksdoktrinen ikke har et stramt kontrollsystem i bunn og at metodisk handlefrihet i stor grad er gjeldende. En legger altså opp til en skolebasert kompetanseutvikling der lokale forskjeller *skal* få vise seg, og at styringen ikke skal komme som «top-down» men at lokale forskjeller skal få komme til uttrykk.

Det at lokale forhold legges til grunn i stor grad kunne jo gi mange ulike utfall som resultat, men i analysen av intervjuene som er gjort er det lite forskjeller å spore mellom skolene. Dette underbygger også det at det var stor konsensus rundt innholdet i LK20 i skolene både nasjonalt og lokalt, ved at det var stor enighet rundt innholdet i planen.

«Kan jo si at jeg liker godt den nye læreplanen (...). Det gjør jeg, men jeg føler ikke at vi har jobbet godt med den. Vi følte jo at det er jo sånn vi jobber, men klart når du skal ha ny bok og ikke får det blir det litt utfordringer» (B3).

Som informant B3 beskriver så blir det at læremidler ble forsinket/uteble til skolestart høsten 2020, sett på som noe konfliktfylt og som ble trukket frem som «støy» også av flere av de andre informantene. En skulle altså jobbe etter den nye overordnede delen av LK20 sammen med nye fagplaner i de aller fleste fag og trinn. Dette trekker flere av informantene frem som en stor frustrasjon da en likevel måtte undervise etter en ny læreplan (herunder også nye kompetansemål) selv om en ikke hadde lærebøker med de samme kompetansemålene som utgangspunkt. Hva som er årsaken til at lærebøkene ble forsinket vil ikke bli problematisert og sett nærmere på i denne avhandlingen, men ifølge flere av informantene skapte dette til dels stor frustrasjon i kollegiet.

5.2 Organisering av samarbeid på skolen/avdelingen

«Vi har ingenting formalisert i mine fag. Vi har fellestid () og er til disposisjon for ledelsen. Blir sjelden brukt. Brukes til fagmøter, rett og slett» («C»).

Informant C beskriver altså en organisering av samarbeid på egen skole/avdeling som en utfordring selv om det er timeplanlagt i planene for alle lærerne på skolen:

«Vanskelig med et par fag, blir fragmentert ved at lærere må dele seg. Lettere med f.eks. norsk og matte, de er prioritert på en måte; har folk som har en samarbeidskultur der «sånn skal vi gjøre det». Veldig mange har historie, men de må gå i norsken» (C).

Informanten beskriver altså at det er lagt opp til et samarbeid i oppsatte fagmøter på egen skole, men at møtene i liten grad blir brukt til det som er tiltenkt i informantens fag. I stedet for velger kollegaene som underviser i samme fag å bruke tiden i fagmøtene med det informantens beskriver som de «store» fagene som norsk, engelsk og realfag om de også underviser i de fagene. Det beskrives også at det er tilfeldig om hvordan samarbeidet faktisk skjer i sine fag: *«Så en kan jo si at organiseringen er en svakhet, og akkurat såne fag som () og () og () generelt... er jo bare meg og en lærer til som har () da er det jo en seksjon som ikke blir prioritert... så det er nok litt at samarbeidskulturen ikke er den helt store... store utskiftninger av folk, stort sett bare jeg som har disse fagene....» («C»).*

Slik informant «C» beskriver sin egen situasjon så er det slik at han i stor grad blir alene rundt sine fag da lærerne han kunne ha samarbeidet med, trekkes mot andre fag slik han beskriver det. Han beskriver også en situasjon der han ikke har de samme kollegaene å samarbeide med

over tid da det er mange lærere med kompetanse i å undervise i hans fag på skolen. Da er det slik at lærere med lik kompetanse alternerer med å undervise i de mindre fagene for hvert skoleår:

« ja, () er det vel 15-20 lærere som har, plutselig er det de 5 som underviser, men jeg er der hele tiden... nye konstellasjoner» («C»).

I fokusgruppe 1 er det også fagmøter som har vært arenaen for samarbeid knyttet til LK20 og det var også satt av tid til et ekstra antall slike møter høsten 2020 og informantene beskriver at innholdet i disse møtene er endret. Beskrivelsen de kommer med er at organiseringen fungerer godt:

«Synes dette er et godt eksempel på god ledelse altså disse fagmøtene; vi får beskjed om at vi skal drive med drive med profesjonsutvikling og profesjonalisering og så har vi funnet ut: OK, vi vil gjøre det på denne måten og så har det vært rom til det. Føler at de profesjonaliseringsmøtene har vært liksom mer seriøse enn før, fordi at det har vært struktur til det» (A1).

For fokusgruppe 2 sin del så blir det trukket frem at en samhandler i stor grad slik en også har gjort tidligere innen sitt fagområde:

«Noe er jo fastsatt som møtetid. Jeg og () har 1 time i uken. Skulle jo gjerne hatt mye mer. Samme med (), vi har en time ene uken og to timer annenhver uke så Vi er jo avhengig av de uoffisielle møtepunktene og til lunsj» (B4).

«Vi jobber jo mye sammen, på tvers av trinn. Diskuterer ganske mye. Mye møter, avdelingsmøter og andre møter» (B3).

Informantene i denne fokusgruppen er tydelig på at den oppsatte møtetiden i planene deres ikke er nok i forhold til jobben de er satt til å gjøre og at de må ha treffpunkt utover det som er fastsatt- Slik informantene her beskriver organiseringen og gjennomføringen av samarbeidet i sin avdeling så er det flere likhetstrekk til hvordan en jobber i lærerteam i grunnskolen gjerne inndelt med utgangspunkt i det trinnet en underviser på. Forskjellen som er blitt belyst er jo at tradisjonen rundt samarbeid i videregående opplæring i all hovedsak er knyttet til fag, mens fokusgruppe 2 beskriver at de samarbeider rundt elevgruppen i større grad med utgangspunkt i den yrkesfaglige retningen de underviser i.

Skolene informantene i denne studien er tilsatt på har i hovedsak organisert det videre arbeidet rundt LK20 i den allerede eksisterende møtestrukturen som en har, i all hovedsak gjelder dette fagmøtene i de ulike avdelingene på skolene. Det skjer altså i de allerede etablerte lærerkonstellasjonene og ikke på tvers av avdelinger og programområdene på

skolene og med utgangspunkt i Røviks translasjonsteori så vil en slik organisering gjøre at lærernes translatorkompetanse kommer til nytte som også fokusgruppe 1 trekker frem:

« ... innholdet og de store diskusjonene og profesjonen er blitt mer sentral...» (A3).

Lærerne har da en inngående kjennskap til fagområdet en er en del av og en vil altså kunne nyttiggjøre seg dette i stor grad inn mot arbeidet rundt dekontekstualisering og kontekstualisering av innholdet i den overordnede delen av LK20. Likevel beskriver både informant «C» og fokusgruppe 2 dette som en organisering som sårbar ved at en også viderefører ting som *ikke* fungerer i egen organisasjon. Det fremkommer som vist at bla. måten samarbeidstid organiseres og gjennomføres på ikke er lagt opp på en slik måte at en skal kunne komme i det som Glosvik (2017) definerer som modifierende eller radikalt modus ved at fagtilhørighet er eneste faktorer som legges til grunn for organiseringen. Uten styring fra ledelsen på skolene vil en da i stor grad videreføre det som allerede er praksisen på de enkelte skolene og i de enkelte fagene ifølge informant «C»:

« () det er jo ikke de samme folkene som har de samme fagene hele tiden sant, blir litt opp til hvem du liksom underviser sammen med, har du en kollega du har en god relasjon til eller sånn der så blir det naturlig å samarbeide en del, men har du en kollega som gjør ting på sin måte eller litt annerledes enn du gjør, så blir det lite samarbeid egentlig».

Informantene i fokusgruppe 1 er tydelige i sine beskrivelser at fokuset er på innholdet i samarbeidet kollegaene imellom, mens fokusgruppe 2 uttrykker et behov for enda mer tid til samhandling seg imellom med utgangspunkt i et velfungerende samarbeid over mange år. Det de etterlyser er samhandling med lærere som underviser i andre fag (fellesfag) på samme skole, noe som også blir videre utdypet i kpt. 5.4:

«Vi jobber jo alltid tverrfaglig med programfag men vi får jo ikke med oss fellesfagene...Det er nok en kamp vil kjempe en stund til, har jo prøvd og fått det til et par ganger med fellesfaglærere og det er tilfeldig» (B3).

Et annet moment ved at organiseringen av samarbeidet hos alle informantene kun skal skje i egen avdeling/fag og at det skal skje i den allerede eksisterende organiseringen av samarbeid, så vil det i lys av det sosiokulturelle læringssynet som vist til i kpt. 3.5, være grunn til å tro at en ikke får hentet ut den læringskapasiteten som er i egen organisasjon. Som forklart så er både teamlæring og systemisk tenkning, det at en kan se helheten og sammenhengene i egen organisasjon, viktige elementer når det kommer til en organisasjons læringskapasitet (Roald, 2012). Funnene viser i all hovedsak at en forholder seg til de samme konstellasjonene for

samarbeid og samhandling som en gjorde før implementeringen av LK20 også, og på den måten så viderefører en i stor grad eksisterende praksis. For informant «C» og fokusgruppe 2 som selv ønsker en endring rundt akkurat dette så blir det uttrykt frustrasjon og at en ønsker at ledelsen kommer mer aktivt på banen.

«Den optimale organiseringen rundt dette hadde vært et veldig tett samarbeid egentlig med ukentlige møter og felles praksis egentlig på vurderinger og besøk i klasserommene. Det hadde vært det ideelle. Det handler om kvalitetssikring og utvikling» («C»).

Videre ble det fra fokusgruppe 2 tatt opp at de uformelle treffpunktene på egen arbeidsplass har endret seg etter at de hadde en skolesammenslåing for en del år siden og nå ble et enda større kollegie. De fremhever også viktigheten av den uformelle daglige praten, og forklarer at de av både bygningsmessige og organisatoriske løsninger nå ikke er så mye sammen med kollegaene sine utenfor egen avdeling. I lys av Fixsens modell (kpt. 2.1) så er både organisasjonsstruktur og kultur i organisasjonen en del av konteksten og slik fokusgruppe 2 beskriver det så har det å bli en del av en større skole forringet det de selv beskriver som viktige uformelle fellesskap:

«Vi gikk jo fra en veldig liten til en kjempestor skole. Var lettere før, lettere å treffe fellesfaglærerne; hadde felles lunsj og det har vi ikke nå. 120 kollegaer klarer du ikke ha samme kontakten med. Før satt vi alle rundt to bord. Bare 70 elever var det og; kjente jo alle elevene, visste jo hvem de var. Har ikke sjanse på det nå» «B4».

Som fokusgruppen her beskriver så er det å være en del av en større skole også med på å gjøre samhandlingen mer utfordrende enn tidligere. Informantene beskriver det både opp mot samhandlingen i kollegiet på hele skolen, men også inn mot elevene da elevtallet nå er mye høyere enn tidligere. I kpt. 1.2 blir også skolestørrelse trukket frem som en av flere faktorer knyttet til utfordringer når det gjelder profesjonelle læringsfellesskap i videregående opplæring (Aas & Vennebo, 2021). For informantene i fokusgruppe 2 så oppleves det altså slik at en søker sammen i enda større grad i mindre grupperinger som følge av at en ikke har den samme muligheten for de uformelle treffpunktene ellers i hverdagen. Slik det blir beskrevet er de bygningsmessige forholdene en av flere faktorer som er med å gjøre samhandlingen mer utfordrende enn tidligere for de:

«Skoleledelsen ønsker jo at det skal skje på tvers i skolen og ikke avdelingsvis, men fysiske avstander, barrierer, korte friminutt og får ikke de faglige diskusjonen som kunne skje kjapt på kontoret og det fører til at fellestiden vi har samler oss litt for mye i grupperinger, ja, oppsøker ikke andre og tar den uformelle...» (B1).

Som vist til i Fixsens modell (figur 2), så vil organisasjonsstrukturen kunne påvirke en implementering i ulik grad. Slik funnene her fremkommer er det både tydelige strukturelle og organisatoriske ting på de ulike skolene som gjør at det blir utfordringer for lærerne når det f.eks. kommer til samhandling på tvers av avdelinger og fag. Utfordringer som ikke har kommet som følge av at en ny læreplan skulle implementeres, men organisering og strukturer som har vært der over tid og som tydelig styrer samhandlingen i praksis.

5.3 Profesjonsfellesskap i praksis

Inngangen rundt denne tematiske inndelingen er hvordan informantene opplever at en samhandler i det profesjonelle fellesskapet på egen skole med utgangspunkt i den overordnede delen av LK20.

«Hvorfor det er ulike måter å samarbeide på? Tror det handler litt om kultur, det tar...., må ha et initiativ som utgangspunkt for samarbeid sant og så gjøre det en stund og så blir det på en måte kultur og praksis der nye folk kan gå inn i ()» «C».

Informant «C» opplever i stor grad å stå utenfor profesjonsfellesskapet på egen skole og uttrykker klare forskjeller innad i kollegiet:

«Så det blir ofte til at for noen kan det være skummelt å samarbeide, lærere har jo stor autonomitet, liker å gjøre ting på sin måte, er jo personavhengig og. Men gjør man som i norsk har man i årevis hatt en møtekultur og samarbeidskultur som man må bare forholde seg til. Uansett hva man selv vil» «C».

Beskrivelsene her er at det er store forskjeller på egen skole når det kommer til samarbeid og samhandling og at det ifølge informanten er knyttet til de ulike avdelingene og fagene på skolen. Referer her til de som underviser i norskfaget på egen skole og at det nærmest er en forpliktelse å stille opp i samarbeidet om man vil det eller ei. Det at lærere i videregående opplæring har en fagorientert profesjonskultur er også vist til i kpt 4.2 bla. gjennom at avdelinger i videregående opplæring i stor grad styrer seg selv og at det er en svak tradisjon for samarbeid sammenlignet med grunnskoler. I sine egne fag beskriver han i motsetning til det som skjer blant norsklærerne at samarbeid i stor grad er tilfeldig og personbasert og han mener at det er en direkte konsekvens av at det alterneres med hvilke lærere som underviser i disse fagene hver skoleår:

«I mine fag? Ja (....) i mine fag har det ikke endret seg stort, det har det ikke. Har du ikke et formalisert eller etablert samarbeid så blir det litt opp til det er jo ikke de samme folkene

som har de samme fagene hele tiden sant, blir litt opp til hvem du liksom underviser sammen med, har du en kollega du har en god relasjon til eller sånn der så blir det naturlig å samarbeide enn del, men har du en kollega som gjør ting på sin måte eller litt annerledes enn du gjør, så blir så blir det lite samarbeid egentlig. Men det er jo alltid en risk med den en samarbeider med» «C».

Fokusgruppe 1 var tidligere en yrkesfaglig studieretning og LK20 er den første læreplanen etter denne endringen:

«Kan jo si det uten å peke på noen, men går vi 8 år tilbake i tid var det vel kanskje en profesjonskamp mellom de ulike. Er jo litt spesielt med (), inneholder ikke bare lærerprofesjon, men sitter jo også andre profesjoner der: (). Kanskje større selvsagt når det var yrkesfaglig, men det var jo kanskje mer en kamp.... diskusjon som rettmessig tilhørte faget og ikke....., men jeg føler den diskusjonen er der kanskje , men mindre konfliktbasert» (A1).

Fokusgruppe 2 er tydelig gjennom hele intervjuet om at de har et godt og velfungerende samarbeid på egen avdeling, og at ting er tydeliggjort i kollegiet:

«At uansett hvor jeg underviser, på yrkesfag eller studie eller idrett har vi samme målet. At det er felles ting vi jobber mot. Vi har jo noen vyer da eller, (latter), som jeg aldri husker, men skolen har jo noe vi jobber felles mot» «B3».

Ser en nærmere på hvordan organiseringen og gjennomføringen av samarbeidet til fokusgruppe 2 gjennomføres så er det flere likhetstrekk til hvordan en jobber i team i grunnskolen ved at en i større grad har fokus på elevgruppen som utgangspunkt. Forskjellen som er blitt belyst er jo at tradisjonen rundt samarbeid i videregående opplæring i all hovedsak har fokuset rettet mot fag, mens fokusgruppe 2 beskriver at de samarbeider rundt elevgruppen i større grad med utgangspunkt i den yrkesfaglige retningen de underviser innenfor. Som vist til i kpt 1.2 så viser også Soldal (2010) fra sin studie til at det meste av lærersamarbeidet er formalisert og organisert men at det største utbyttet skjer i de spontane samtalene mellom lærerne utenom den organiserte arbeidstiden, noe også informantene trekker frem flere ganger under intervjuet:

« () vi har også veldig mange uformelle møter og vi lufter en del problemstillinger ... , i den gruppen da, vi har felles kaffe om morgenen og da føler jeg at det kommer frem en hel del sånne ting som vi løfter opp, den daglige logikken blir på en måte, altså vi får luftet ting der og vi får diskutert litt der og vi har en lav..... terskel der for å så komme med ting...» «B2».

Likevel opplever også denne gruppen utfordringer og formidler at de i liten eller ingen grad kommer i posisjon til samhandling med andre lærere utenfor egen avdeling/programfag: « () men jeg ser at vi har et forbedringspotensiale rundt tverrfaglighet. Vi jobber jo alltid tverrfaglig med programfag men vi får jo ikke med oss fellesfagene (...). Det er nok en kamp vi vil kjempe en stund til, har jo prøvd og fått det til et par ganger med fellesfaglærere og det er tilfeldig. Skulle gjort det mye mer. Er ikke noe som skolen er flinke på, sånn tverrfaglig, det er det ikke » «B3».

Det blir trukket frem i fokusgruppe 2 at ledelsen ved skolen ønsker at samhandlingen i kollegiet i større grad skal skje på tvers i kollegiet, men at en opplever at det er fysiske barrierer i arbeidshverdagen som begrenser de uformelle treffpunktene på tvers i kollegiet: « Skoleledelsen ønsker jo at det skal skje på tvers i skolen og ikke avdelingsvis, men fysiske avstander, barrierer, korte friminutt, så får en ikke de faglige diskusjonene som kunne skje kjapt på kontoret og det fører til at i fellestiden vi har så samler vi oss litt for mye i grupperinger, ja, oppsøker ikke andre og tar den uformelle, er jo det at vi blir sett litt nedpå enn resten av skolen da vi blir sett på som sammensveiset Tror det er slik på andre skoler og, det er andre som er sammensveiset på vår skole og, men det er vi som får høre det » «B1».

Som vist i kpt. 5.2 så ønsker fokusgruppe 2 at det er ledelsen som legger føringer for samarbeidet i enda større grad. Det samme gjelder for informant «C» som i stor grad står utenfor profesjonsfellesskapet på egen skole grunnet måten ting organiseres på.

For fokusgruppe 1 er det derimot andre momenter som trekkes frem som ikke nødvendigvis er like knyttet mot selve organiseringen av felles samarbeidstid på egen skole.

For fokusgruppe 2 og informant «C» er fellestrekkene at de underviser i hovedsak i programfag på yrkesfag, i motsetning til fokusgruppe 1.

Både fokusgruppe 2 og informant «C» trekker frem organisasjonens kultur som en hemmer for et samarbeid på tvers. I følge Fixsens modell (figur 2) så er organisasjonsstruktur/kultur illustrert som noe som er i konteksten rundt en implementering og ifølge informanten «C» og fokusgruppe 2 er dette av stor betydning knyttet til deres arbeidshverdag. Ifølge Hargreaves sin teori så passer informantenes beskrivelser inn i hans beskrivelse om at samarbeidskulturen på de aktuelle skolene bærer preg av et kulturuttrykk som han kaller «balkanisering» (Hargreaves i Roland & Westergård (red.), 2015). Som forklart i kpt. 3.3 er det en ekskludering som ligger til grunn når samarbeidet innen eget fag/avdeling ikke favner i større grad på tvers av faggrupper og avdelinger. At selve implementeringen av LK20 skjer i de ulike faggruppene og avdelingene er altså en ting, men hvordan en så skal ta det videre i hele

personalgruppen på skolene er en annen. Samhandlingen internt i de enkelte fagene vil kunne fungere godt, noe også fokusgruppe 2 beskriver, men ønsket både de og informant «C» hadde om samhandling på tvers i kollegiet bærer preg av tilfeldigheter og skjer i praksis i liten grad. «*Tror nok at de andre avdelingene mener at de har bra samarbeid og partnere, men mer avdelingsvis men ikke på tvers på skolen*» «B1». «*Jeg tenker at i hvert fall i programfagene så tenker jeg at vi har vært gode i alle år. Det har på en måte vært i kulturen vår på (), men det vi savner er et mer tverrfaglig snitt inn mot allmennfag lærerne*» «B2».

De uttrykker også at dette er noe ledelsen på skolen må ta tak i igjennom å bla. definere mer samarbeidstid sammen i oppstarten av skoleåret på planleggingsdagene (ref. fokusgruppe 2), til informant «C» sine utsagn om at det må være et sterkt initiativ og oppfølging av ledelsen ikke bare i starten av skoleåret om en skal få til samhandling på tvers i kollegiet:

«*Hadde jeg vært leder så hadde det på en måte... altså det må stilles krav til hvert eneste fag, må gi ansvar til folk og få inn årsplaner, ja innen 1 september. Ha evalueringer ehh, i hvert fall til jul. Hvor er vi? Hva har vi gjort? Hva har fungert. Skrive ned ting. Slike ting er en forutsetning om ledelsen skal styre dette her*» «C».

Som vist til i kpt. 2.3 så viser Ertesvåg til at en kultur preget av balkanisering både er hemmende og kan direkte motvirke en intervensjon som en implementering av en ny læreplan er. Dette bildet er det også informant «C» og fokusgruppe 2 beskriver i stor grad; utvikling skjer i stor grad i de mindre faggruppene og det er lite støtte og oppfølging i regi av ledelsen på egen skole og av skoleeier for å endre både strukturen og innholdet rundt dette. For informant «C» så beskriver han ikke fraværet av styring fra egen ledelse som et savn: «*... gir en styring over dette til de ansatte så blir det jo i ulik grad et samarbeid og jeg må si for min del så søker ikke jeg samarbeid egentlig. Lever egentlig fint med autonomien...*» «C».

Med utgangspunkt i Fixsens modell (figur 2) så viser funnene blant informantene at en i liten grad har klart å omsette «Kjernekomponentene» i den overordnede delen av LK20 på en måte som informantene selv er fornøyd med. Ifølge tretrinnsprosessen som det ble vist til i kpt. 2.1 så beskriver informantene at det har vært lite arbeid over tid rundt tematikken og at det i stor grad har skjedd spredt i kollegiet og ikke i et system som det f.eks. kunne vært gjort i et årshjul der en legger inn når en skal jobbe med de ulike temaene gjennom skoleåret. Veiledning i dette arbeidet har også utelukkende vært begrenset til selve oppstarten av implementeringen som vist til i kpt. 5.1, ellers har arbeidet utelukkende skjedd i de ulike faggruppene som vist i kpt. 5.2.

Både fokusgruppe 2 og informant «C» er tydelig kritiske over at det ikke er gjort mer på egen skole når det gjelder hvordan dette er løst i praksis, mens fokusgruppe 1 er fornøyd med å nå få lov til å kunne få fordype seg i egen faggruppe noe som er en motsetning til tidligere praksis på egen skole:

«() men jeg synes at det siste året har vært bedre trossalt. At det kommer litt sånn nedenfra da det er tid og plass til og holde på med det og så har vi selv tenkt ut hva det er. Det er ikke slik at vår avdelingsleder har kommet; Nå skal dere sette dere inn i () sånn at vi har fått litt plass til å tenke igjennom hva vi skal, om vi skal utvikle oss selv, har vi ikke det? F.eks. fagmøtene vi har hatt nå der vi har funnet opp oppleggene til de og sånn» («A2»).

Gjennom funnene som er vist her kan det virke som om organisasjonsstruktur og kultur gjennom både informantenes beskrivelser og analysen, har stor betydning for hvordan praksisen er på den enkelte skole når det kommer til implementeringen av den overordnede delen av LK20.

Det kommer også frem både fra fokusgruppe 2 og «C» at en ønsker en tydeligere ledelse rundt dette arbeidet ved at en styrer i større grad enn det som nå er gjort. Mer tid til dette arbeidet blir etterlyst, det samme blir det at grupper blir styrt inn i samarbeid da de ikke gjør dette selv. En slik «påtvunget kollegialitet» som er vist til i kpt. 2.3, der ledelsen ved skolen styrer organiseringen av samarbeidet ved å plassere folk sammen, blir altså trukket frem som løsninger for hvordan dette kan gjøres av informantene:

«Har et ønske om at skolen legger opp til at vi møtes i hvert fall den ene planleggingsdagen på høsten, ja, har jo og skutt inn at skolen må mer aktivt inn og prøve å få til samarbeid på tvers av fellesfag og programfag. At de også må motivere lærerne til det» (B4).

Utfordringer knyttet til en slik hierarkisk «top-down» tilnærming vil kunne føre til økt motstand i kollegiet grunnet mer styring fra toppen noe som og vil kunne føre til mindre oppslutning fra kollegiet. Som vist til i kpt. 2.3 så blir det trukket frem at skal en lykkes i et implementeringsarbeid så bør en ikke kreve for store endringer i den vante praksis. Utfordrer en de vante arbeidsmåtene og samhandlingsmåtene i for stor grad kan en forvente en vanskeligere implementeringsprosess (Roland & Westergård (red.), 2015).

I lys av Røviks translasjonsteori kan en med utgangspunkt i informantenes beskrivelser mene at lærerne i fokusgruppe 1 har hatt en aktiv translatorrolle i implementeringen i form av at de

har blitt gitt en inngang der en har fått tid og mulighet til å både forstå og implementere den nye reformen opp mot egen praksis:

«Jeg synes at det siste året har vært bedre trossalt, at det kommer litt sånn nedenfra da det er tid og plass til og holde på med det og så har vi selv tenkt ut hva det er» (A3).

Det samme kan og sies for fokusgruppe 2 ved at den eksisterende praksisen blant lærerne i egen avdeling/faggruppe er basert på stor grad av samhandling og deling: *«Jeg tenker at i hvert fall i programfagene så tenker jeg at vi har vært gode i alle år. Det har på en måte vært i kulturen vår ()» (B2).* Gjennom funnene så kan en påstå at begge fokusgruppene er med å sørge for en modifierende og/eller radikal modus i implementeringen av den overordnede delen av LK20 i disse kollegiene. For informant «C» så er det lite i hans utsagn som viser at han innehar en translatørrolle i lys av at han står alene og at det strukturelle og organisatoriske på egen arbeidsplass er med å motvirke det ifølge han selv. Slik informant «C» beskriver egen rolle og rolleutførelse er det grunn til å definere han i rollen som «transaktør», dvs. at en gjør det som er pålagt, men at en i større grad reproducerer/kopierer det som skal reformeres. Ønsket fra informanten derimot er noe annet, men opplever altså at en i eget kollegie ikke får ta del i det profesjonelle fellesskapet i særlig stor grad grunnet måten en organiserer ting på ifølge han selv.

I lys av det som ble beskrevet under kpt. 3.3 så er det tydelig at det å endre en eksisterende kultur er utfordrende når det består av mer eller mindre lukkede fora som bla. informant «C» og fokusgruppe 2 beskriver. Informantene i denne avhandlingen beskriver derimot store forskjeller innad i egen organisasjon når det kommer til utvikling, der en i stor grad utvikler seg i de enkelte faggruppene og ikke på tvers mellom avdelinger og faggrupper.

Det som beskrives av både informant «C» og fokusgruppe 2 er at en viderefører en struktur og organisering i kollegiet som i utgangspunktet ikke er velfungerende og at en på den måten viderefører noe som en egentlig burde ha endret både struktur og innhold i for at profesjonsutviklingen skal kunne finne sted. Dette samsvarer også med det Røvik (2014) definerer som *frastøting* gjennom at en i skolene og lærerkollegiene over tid er motstandsdyktige mot plutselige endringer eller for reformideer som en antar vil bryte med det gjeldende i egen institusjon når det kommer til både formål, verdier og logikker. Det å skulle drive profesjonsutvikling på tvers mellom avdelinger og faggrupper blir da vanskelig å gjennomføre ifølge informantenes egne utsagn grunnet det de definerer som ulik kultur på skolene når det kommer til å samarbeide på tvers. Dette skjer altså selv om det har vært konsensus rundt innholdet i LK20 både skolepolitisk og blant lærerne selv gjennom en lang prosess i forkant før igangsettingen av reformen høsten 2020. For flere av informantene som

ønsket samarbeid på tvers var det tilfeldig hvordan det skjedde:

«Kommer an på lærerne elevene har og hvor interessert de er i yrkesfag. I år har jeg vært heldig med flere lærere og fag som vil samarbeide» (B3).

Informantene beskriver også at de i liten grad er tilknyttet andre profesjonelle fellesskap utenfor egen skole noe som i all hovedsak gjør at profesjonsfellesskapet en er en del av er en liten gruppe kollegaer, eller som i «C» sitt tilfelle i stor grad står alene. Funnene som her er beskrevet gjør altså at profesjonsfellesskapet i praksis er ekstra sårbart om det ikke fungerer på egen skole og at en heller ikke har et fellesskap utenfor egen skole eller i andre nettverk.

At funnene viser så tydelige skiller innad mellom lærerkollegiene på de ulike skolene fører også med seg at det blir et skille knyttet til synet på elevene ifølge fokusgruppe 2:

«..., føler litt at yrkesfagene blir sett litt ned på i forhold til studie, ja det blir vi. Har kalt meg selv for B-lærer og det har med yrkesfag og det har med holdningene til andre læreres holdninger til elevene på yrkesfag» (B3). « Vi er en for stor organisasjon til å være sammensveiset, føler at det handler om ulik status. Skulle vært mer aksept og respekt som en fortjener på lik linje med studie» (B2).

Som beskrevet her så fremkommer det altså at det er ulikt syn knyttet til hvordan en ser på elevene på de ulike studieretningene på egen skole. Som vist til i kpt. 3.4 så blir det i LK20 tydelig fremhevet at *alle* ansatte må ta del i det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen for å videreutvikle praksisen. Med funnene som her blir presentert så er det tydelig at en ikke er i stand til å oppnå det Peter Senge i sin teori (Roald, 2012) betegner så økt læringskapasitet når en i praksis kun i liten grad samhandler med andre utenfor egen avdeling/fagområde. At det fremkommer at en også kan ha et ulikt elevsyn på egen skole så er det et spørsmål om hvor sterkt den felles visjonen for skolen står. I lys av det så blir det også utfordrende å kunne skape en felles refleksjon i kollegiet gjennom ulike former for samhandling.

5.4 Forhold knyttet til pandemien (Covid-19)

«Er jo en del arbeid som går i vasken når man hele tiden må være hjemme, ute og inne (.). Ambisjonsnivået må bli lavere når ting er så uforutsigbart, prosjekter m.m. faller jo litt i fisk» «C».

I lys av at LK20 ble implementert midt i en pandemi så var det både viktig og riktig at det ble synliggjort i denne avhandlingen. For de ulike informantene var det slik at pandemien hadde preget de på ulike måter.

Fokusgruppe 1 ga også uttrykk for at det var utfordringer i det å være midt i en pandemi: *«Jeg synes lærergjeringen ble fryktelig vanskelig, spesielt da vi var helt nedstengt. Spesielt det å formidle innhold og stoff, ta ansvar for elever som kontaktlærer og alt det der var utrolig utfordrende»* (A4).

Fokusgruppe 2 beskriver også at det har vært utfordringer under pandemien knyttet til implementeringen av LK20 og de beskriver også andre ting som skulle igangsettes i skolen i samme tidsrom:

« Sånn som oss så måtte vi implementere VISMA (ref: skoleadministrativt system) og vi var sliten fra før av. Motivasjonen har nok ikke vært på topp her. Jeg synes at det har vært et tungt skoleår» (B4).

En annen ting som skapte engasjement hos denne fokusgruppen var det som ble belyst i kpt. 5.2 om at lærebøker ikke var kommet/var forsinket til oppstarten i august 2020. Av den grunn ble det uttrykt at implementeringen av LK20 burde vært utsatt noe også informant «C» tok til orde for: *«Det at vi begynner på en ny læreplan uten bøker, det likte jeg ikke. Vi rotet rundt, fikk veldig lite tid på å forberede oss. Fikk målene veldig sent så vi brukte jo litt av sommeren, men vi hadde jo ikke bøker. Visste ikke hva vi drev med, hva de vektla, hadde jo kompetansemålene, men ikke bøkene. Som kom jo bøkene, men ikke til elevene, så skal en kopiere? Nei. Så vi har gitt de litt av det nye og litt av det gamle så de er sikkert forvirret. Skulle ønske at det var utsatt»* (B3).

Samme fokusgruppe var også tydelig på at endringer som følge av pandemien som f.eks. oppheving av fraværsregelen for elevene, avlysning av eksamener og en ekstra godtgjørelse for vikartimer for lærere, ikke traff godt nok som tiltak:

«() får jo ikke koronatillegget... Klarer ikke å definere dette. Er vikarene som får det. Er utrolig dårlig og da tenkte jeg nei og nei. Føler ikke det har vært særlig hjelp fra fylket, de nede i Oslo blir for fjernt. Føles urettferdig når du er der 100% og på jobb hver dag så kommer det en vikar og får 200% for timene de er inne for» (B3).

Det er ganske tydelig ut fra funnene at det har vært en krevende oppgave å jobbe som lærer i en pandemi samtidig som en ny læreplan skal implementeres.

Informant «C» beskriver at ting ikke har blitt som planlagt og at ambisjonsnivået av den grunn også har blitt senket. Han begrunner også delvis ledelsens fravær i oppfølgingen og

tilretteleggingen av implementeringen av LK20 som følge av pandemien ved at ting har måttet bli omprioritert.

Synet om at ting har måttet bli omprioritert og endret underbygger også begge de andre fokusgruppene ved at en bla. måtte prioritere det å konvertere til digital undervisning nærmest fra en dag til en annen og generelt høyt smittetrykk i skolen.

Både informant «C» og fokusgruppe 2 tok til orde for at hele LK20 skulle vært utsatt som følge av pandemien og som følge av at en manglet lærebøker i en del fag. Det som også opptok særlig fokusgruppe 2 var andre samtidige ting som skjedde parallelt med implementeringen og pandemien. Det ene var dette med at lærebøker var forsinket til skolestart, et annet moment var innføring av et nytt skoleadministrativt system høsten 2021. Videre ble det problematisert at fravørsregelen for elevene som følge av pandemien ble opphevet (ikke lenger maks 10% fravær i enkeltfag) og at en underveis i skoleåret endret eksamensformer for så å avlyse de helt. Sammen med en ordning der en skulle få utbetalt 200% overtid for en vikartime som følge av ekstra belastning pandemien hadde ført med seg i skolen, så var alt dette til stor frustrasjon for fokusgruppe 2.

I følge funnene så er det altså å forstå at en gjennom ekstrabelastningene gjennom pandemien opplever en endring til lojaliteten knyttet til implementeringen slik det fremkommer fra informantene. I følge Fixsens modell (figur 2) så er det som beskrives som «lojalitetsmåling» noe som har endret seg under implementeringen som følge av pandemien. Dette har vist seg som følge av at lærerne har måttet omprioritere og endret måten å forholde seg til hele implementeringen av LK20 på da det handlet om andre kritiske faktorer i arbeidshverdagen. Med utgangspunkt i informantenes beskrivelser så har det vært en endring underveis når det gjelder hvordan den enkelte har oppfattet arbeidet med innholdet i LK20 som følge av pandemien. Der noen av informantene har fremstått som grunnleggende positive i oppstarten, så har det fremkommet en generell kritikk underveis som indirekte har med pandemien å gjøre. Et annet moment fra Fixsens modell knyttet til begrepene «veiledning» og «administrativ støtte» er informant «C» sin beskrivelse av støtten fra ledelsen på egen skole i denne perioden: «Jeg opplever det i *rykk og napp* (ref: implementeringen av LK20), *disse siste to årene har det ikke vært et sterkt fokus på det fra ledelsen, kan virke som det er andre oppgaver som har tatt mye tid fra de som f.eks. koronaen*».

Som drøftet i kpt. 5.3 så viser en til at om en utfordrer en de vante arbeidsmåtene og samhandlingsmåtene i for stor grad kan en forvente en vanskeligere implementeringsprosess (Roland & Westergård (red.), 2015). Summen av alle endringene (undervisning på nett,

nedstengte skoler osv.) som har skjedd i samme tidsrommet som implementeringen av LK20, har vært med på å påvirke hele implementeringsprosessen slik informantene beskriver det: *«Helt enig med () at implementering av ny læreplan kom veldig sann i bakleksen (). Brant ikke mest» «A2».*

«Nei! Gjorde egentlig ikke det» «A4».

Siden denne avhandlingen ikke går i dybden på konsekvensene av pandemien så vil inngangen her være å beskrive informantenes inngang rundt dette.

Det er også verdt å merke seg at informantene og da særlig i fokusgruppe 2 adresserer disse ekstrabelastningene både nasjonalt og lokalt. Dvs. både hos departement/direktorat og hos skoleeier, det at en ikke har hensynstatt lærerne godt nok i den situasjonen en har stått i.

«Jeg tenker at de ulike nivåene må kjenne sitt ansvarsområde på en måte. På fylkesnivå så kjenner jeg vel på en frustrasjon at det er noen som har sviktet her og det er vi som har måttet ta støytten. Det kjenner vi altså, jeg er så enkelt skrudd sammen at jeg tenker at vi gir og får og så går det på en måte, men akkurat i år så føler jeg at vi har gitt så ekstremt mye og null forståelse fra hin kanten og det skaper frustrasjon» (B2).

Det fremkommer altså tydelige følelser knyttet til denne tematikken og slik informant B2 beskriver det hele så er det grunn til å tro at tiltakene som ble satt inn i skolen ikke nødvendigvis har hatt den tilsiktede effekten. Det at tiltakene kom sent ut i pandemien og at informantene beskriver mange forhold som utfordrende, gjør at reaksjonene kan bli så tydelige som vist her.

6.0 Oppsummering og konklusjon

I denne avhandlingen er det de intervjuede lærernes stemme som har kommet frem i lys av konteksten en jobber i på egen skole. I ethvert implementerings- og profesjonsutviklingsarbeid i skolen vil skoleledelsen være en viktig faktor i dette. Likevel har jeg valgt å isolere akkurat lærerne i deres kontekst og samhandling for å få frem deres egne stemmer og tanker, men informantene viser flere ganger til egen ledelse som forklaring og svar på den situasjonen en står i.

Utgangspunktet til denne avhandlingen var med problemstillingen: *«Hvordan skjer profesjonsutvikling i den videregående opplæringen i lys av implementeringen av den overordnede delen av Fagfornyelsen 2020?»*

Funnene viser altså at en i stor grad gjenbruker både organisering og strukturer på skolene, og at det er lokale forskjeller med utgangspunkt i de ulike skolene og fagmiljøene de ulike

informantene jobber i. I lys av dette er lagt opp som skolebasert kompetanseutvikling er det helt naturlig og egentlig etter intensjonen at ting skjer ulikt på skolene. Det som derimot også fremkommer tydelig er ulikhetene i måten lærerne beskriver sin egen kontekst i lys av strukturer og organisering på egen skole. Det beskrives forskjeller i hvordan de ulike skolene faktisk gjennomfører og følger opp samarbeidstid mellom lærerne og ikke minst hvordan det følges opp av lærerne selv. Dette er også noe som fremkommer gjennom frustrasjon og gjennom ønsker om strukturelle endringer fra flere av informantene; en ønsker mer styring fra egen ledelse for å få frem egen samhandling i det som er definert som felles samarbeidstid blant lærerne. At organiseringen av felles samarbeidstid for lærerne skjer i de allerede eksisterende rammene når det kommer til implementeringen av den overordnede delen av LK20 er en ting, det andre er at lærerne selv er gitt en veldig stor frihet når det kommer til den praktiske gjennomføringen og innholdet i denne tiden. I fokusgruppen som ikke etterlyste mer styring fra egen ledelse så var ønsket derimot mer tid til dette arbeidet og at en satt stor pris på å kunne disponere denne tiden i stor grad selv. I lys av at det i videregående opplæring er en tradisjon å regne om både en sterk fagtilhørighet og lite form for samhandling på tvers i kollegiet, så kan det se ut som en mer tydelig ledelse samt mer styring fra egen ledelse må til for å få på plass gode strukturer og organisering når det kommer til profesjonsfellesskapet i lærerkollegiene. Foruten fokusgruppe 1 som tydelig gir uttrykk for at dette er en struktur som passer for de, så er det å gi all styring i organisering til lærerne selv gjennom de allerede etablerte strukturene en sårbar metode. Det som viser seg er nemlig som flere av informantene beskriver at en kan *videreføre* strukturer og organisering i kollegiet som i utgangspunktet ikke er velfungerende og at en på den måten viderefører noe som en egentlig burde ha endret både struktur og innhold i for at profesjonsutviklingen skal få utvikle seg best mulig.. Dette samsvarer også med det Røvik (2014) definerer som *frastøting* gjennom at en i skolene og lærerkollegiene over tid er motstandsdyktige mot plutselige endringer eller for reformideer som en antar vil bryte med det gjeldende i egen institusjon når det kommer til både formål, verdier og logikker. Det å skulle drive profesjonsutvikling på tvers mellom avdelinger og faggrupper blir da vanskelig å gjennomføre ifølge informantenes egne utsagn grunnet det de definerer som ulik kultur på skolene når det kommer til å samarbeide på tvers. Dette skjer selv om det har vært konsensus rundt innholdet i LK20 både skolepolitisk og blant lærerne selv gjennom en lang prosess i forkant før igangsettingen av reformen høsten 2020. For informantene som ønsket samarbeid på tvers på egen skole var dette en stor frustrasjon å regne noe som er ganske forståelig når det skal undervises i tverrfaglig temaer på tvers av ulike fag.

Et annet og viktig moment når det gjelder dette er at det i den skolebaserte kompetanseutviklingen er lagt opp til at lærerne i stor grad skal være sine egne *translatører* når det kommer til det å omsette innholdet fra LK20 inn mot egen praksis. Her beskriver altså alle informantene at det var felles samlinger i starten og ellers arbeid med kompetansepakkene til Udir. Uten både støtte og direkte involvering av skoleledelsen viser det seg gjennom funnene her at det faktisk kan virke mot sin hensikt ved at det er lite endring som skjer i lærerkollegiene. Funnene gir også uttrykk for at det er usikkert om *translatørkompetansen* til lærerne er tilstrekkelig for den jobben som skal gjøres. Det gjelder både kunnskap om implementering av en reformidè som LK20 er, samt kunnskap om egen organisasjon. Det som likevel fremkommer er at det i stor grad er konsensus om innholdet i LK20 ifølge informantene, men at en møter utfordringer når ting skal settes ut i praksis i egen organisasjon.

Støtte og oppfølging i denne sammenhengen er i all hovedsak snakk om at det gis *tid* til lærerne for å jobbe med de aktuelle temaene, og det andre er at skoleledelsen *selv* involverer seg som translatører sammen med lærerne i større grad om en skal klare å løfte ting ut av de enkelte avdelingene og faggruppene. Det å være translatører sammen med lærerne betyr i all hovedsak å være tettere på lærernes praksis og på den måten kan en få jobbet med forståelsen av konteksten en står i sammen.

De kulturelle forholdene ved de enkelte skolene som informantene i denne studien var tilsatt på, fremkom som styrende for hvordan samarbeidet lærerne imellom *faktisk* skjer.

At de kulturelle forholdene på de ulike skolene står så sterkt selv ved en implementering av en ny læreplan i den videregående opplæringen, viser og at arbeidet med å jobbe for at skolen skal være en lærende organisasjon må fortsette og at det bør være tiltak direkte knyttet mot dette. Konsekvensen er som funnene viser at kulturer som fremtrer som lite åpne og endringsvillige får fortsette å virke også inn i en ny læreplan når det er lærerne selv som i stor grad skal stå for endringen. Endring av eksisterende strukturer knyttet til samarbeidspraksis mellom lærerne virker å være et tiltak rettet mot dette samt at en konkret legger opp til fast samhandlingstid på tvers av avdelinger og fag gjennom skoleåret direkte knyttet mot mål og innhold i den overordnede delen av LK20. Dette kan f.eks. knyttes sammen gjennom arbeid med skolens utviklingsplaner gjennom et årshjul slik informant «C» foreslo, og på den måten får en de ulike lærerkollegiene til å bryte ut av sine vante samhandlingsformer i egne fag. En annen inngang er at de tverrfaglige temaene i den overordnede delen av LK20 (folkehelse og livsmestring/ demokrati og medborgerskap/ bærekraftig utvikling) blir definert inn i de ulike

fagene allerede ved planleggingsdagene ved skolestart slik fokusgruppe 2 foreslo. Alt det som her blir skissert krever at strukturer og organisering endres, da funnene utelukkende viste at profesjonsutvikling og samhandling foregikk i de eksisterende rammene som før implementeringen av LK20.

Som vist til i kpt. 1.0 så befinner vi oss med LK20 på mange måter i en utdanningspolitisk brytningstid og gjennom funnene mine er jeg usikker på om akkurat det er viet særlig oppmerksomhet rundt om på skolene. Vil påstå at refleksjoner rundt akkurat dette, f.eks. det å se på hva som har endret seg fra K06 til LK20 når det gjelder hvordan den statlige styringen av skolen og læreplanene har endret seg, vil kunne være med å øke *translatørkompetansen* til den enkelte. Gode refleksjoner alene og sammen med gode kollegaer med dette som utgangspunkt ville da kunne være med å se ting i mer sammenheng mer enn at en får presentert en ny læreplan uten en slik kontekstuell innramming. En annen inngang som også vil gi en slik innsikt er å ta utgangspunkt i føringene som kom før selve LK20, altså stortingsmeldingen «Fag- Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet» (NOU 2015-2016: 28).

Pandemien har siden våren 2020 påvirket implementeringen og profesjonsutviklingsarbeidet i skolen på en negativ måte gjennom at både fokus og motivasjon hos lærerne har blitt endret. Hvordan ting *kunne* sett ut uten en pandemi er bare spekulasjoner, men det er helt klart gjennom funnene i denne avhandlingen at lærerne ikke har fått jobbet med implementeringen av den overordnede delen av LK20 slik det var tenkt ved at planer måtte endres og gjerne avlyses grunnet mer prekære oppgaver som følge av smittesituasjonen og tiltakene ellers i samfunnet. Resultatet har vært at lærerne har opplevd dette som både utfordrende og tøft å stå i og at en ser tilbake på de to siste skoleårene som særlig utfordrende og at pandemien på flere måter har overskygget inngangen til en ny læreplan.

Det som likevel er interessant i lys av pandemien og de utfordringene det førte med seg er at informantene likevel har opptrådd lojalt rundt arbeidet knyttet til LK20 slik det fremkommer gjennom funnene. Gjennom involvering av lærerprofesjonen fra et tidlig stadie fra både departement og direktorat så viser funnene i denne avhandlingen at det er grunn til å tro at den overordnede delen av LK20 er godt forankret i profesjonen.

6.1 Forslag til videre forskning

Slik denne avhandlingen utviklet seg så ville det vært interessant at det ble gjort en lignende studie utelukkende inn mot skoleledere i videregående opplæring og da med den samme tematiske inndelingen som her er gjort. Som nevnt er det usikkerhet knyttet til om lærere selv har nok *translatørkompetanse* til å omsette innholdet i den overordnede delen av LK20 inn mot egen praksis alene, uten at en ser på hvilken rolle og innvirkning skoleledere har på dette. I følge Fixsens modell (figur 2) så er jo nettopp den støtten rundt lærerne i en slik implementeringsprosess både viktig og avgjørende samt at skal en endre en eksisterende skolekultur inn mot en mer samarbeidende kultur, så kreves det både en tydelig og handlingskraftig skoleledelse. Det samme utgangspunktet kunne også vært interessant å se på i lys av Røviks translasjonsteori der en da ville kunne sett nærmere på skoleledernes inngang som translatører inn mot eget kollegie og skole. I forlengelsen av å se nærmere på ledelsens rolle på skolene så vil det også vær et poeng å se nærmere på skoleeiers rolle i denne prosessen. Å få sett på disse ulike nivåene sammen vil kunne komplementere funnene som jeg har presentert i min avhandling og muligens gi både flere og mer utdypende svar på både problemstillingen og forskningsspørsmålene som jeg har stilt.

Litteraturliste

Baldersheim, H & Rose, L.E (Red) (2014): *Det kommunale laboratorium.*

(3 utgave) Fagbokforlaget

Ball, Stephen J. Maguire, Meg, Braun, Annette & Kate Hoskins (2011). *Policy actors: doing policy work in schools. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education.* Vol 32, 2001, Issue 4 Page 625–639 | Published online: 14 Sep 2011. Routledge. DOI:10.1080/01596306.2011.601565

Bekkelien, M., & Solstad, A (2017).: Ledelse og profesjonsutvikling på ungdomstrinnet En studie av arbeid med skolebasert kompetanseutvikling i Ungdomstrinn i utvikling.

Masteroppgave. Universitet i Oslo

<https://www.duo.uio.no/handle/10852/59982>

Bukve, Oddbjørn (2016): *Forstå – Forklare – Forandre.* Universitetsforlaget

DuFour, Richard & Marzana, Robert J. (2016): LEDERE AF LÆRING. Hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevenes læring. Dafolo

Ertesvåg, Sigrun K. (2012): *Leiing av endringsarbeid i skulen.* Gyldendal Akademisk

Glosvik, Øyvind (2017): *Eit translasjonsteoretisk perspektiv på kunnskapsleiing i skular.*

Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215028163-2017-13>

Grimsæth, Gerd & Hallås, Bjørg Oddrun (2011): *Når lærere ønsker å utvikle egen undervisningspraksis.* Bedre skole.

Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausestaden, S. & Zlatanovic, T. (2018)

Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. Oslo Met

<https://oda.oslomet.no/handle/10642/6891>

Hølleland, Halvard (2012) *Kunsten å implementere* En studie av Kunnskapsløftet i politikk og praksis. Masteroppgave. UiO

Krumsvik, Rune Johan (2013) *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Ei innføring.

Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet (2017): *Fagfornyningen - Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvale, Steinar & Brinckmann, Svend (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk

Matherson, Lisa & Windle, Tracy M. (2017) *International Journal for Professional Educators: What Do Teachers Want from Their Professional Development? Four Emerging Themes*. The Delta Kappa Gamma Bulletin. Nova Southeastern University, USA

https://www.dkg.org/DKGDocs/2017_Jour_83-3_Systems-to-Address-Quality-Teaching.pdf#page=28

Meld. St. 37 (1990-1991) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*.

Utdanningsdirektoratet. https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=3&wid=c&psid=DIVL402&s=True&pgid=c_0407

Myhre, H., Nygård M. & Vestheim O.P. (2021) *Læreres profesjonsutøvelse i en*

utdanningspolitisk brytningstid. Gyldendal

Møller, Jorunn og Ottesen, Eli (2011): Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. Universitetsforlaget

Nordahl, Thomas (2010): Rektor som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. Universitetsforlaget

Nordenbo, Sven Erik (2013) *Kunnskapsløftet som reformprosess*. Aarhus Universitet

Nordstrand-Berg, Laila (2015) *Multifaglig ledelse – Hybridisering i sykehusledelse etter NPM-reformer*. Doktoravhandling. UiB

<https://docplayer.me/38393712-Multifaglig-ledelse-hybridisering-i-sykehusledelse-etter-npm-reformer-laila-nordstrand-berg.html>

NOU 2015-2016: 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

NOU 2015:8 (2015) *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet

NOU 2003-2004: 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet

NOU 2012-2013: 12 (2012–2013) *Perspektivmeldingen 2013*. Finansdepartementet

Opplæringsloven: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1998-07-17-61>

Ottesen, Eli; Colbjørnsen, Tor; Gunnulfsen, Ann Elisabeth; Hall, Jeffrey og Jensen, Ruth (2020). *FAGFORNYELSENS FORBEREDELSE I PRAKSIS: Strategier, begrunnelser, spenninger*. UiO. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/fagfornyelsens-forberedelser-i-praksis--strategier-begrunnelser-spenninger/>

Regjeringen (2019): *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skolen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2019/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>

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

Rienecker, L., Stray Jørgensen, P. & Skov, S (2013). *Den gode oppgaven*. Fagbokforlaget

Ringdal, Kristen (2012): *Enhet og mangfold*. Fagbokforlaget

Roaldset, Dag (2013): *Skolekulturen – en indikator på skolens sunnhetstilstand*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/skolekulturen--en-indikator-pa-skolens-sunnhetstilstand/>

Roland, Pål & Westergård, Elsa (2015): *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Universitetsforlaget

Røvik, Kjell Arne (2007): *Trender og translasjoner*. Universitetsforlaget

Røvik, Kjell Arne (2014): *Reformideer i norsk skole*. Cappelen Damm Akademisk

Senge, Peter (2006): *The fifth discipline. The art & practice of learning organization*. Random House

Soldal, Helene (2010): «*Lærersamarbeid for læreres læring og utvikling*». Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap. Oslo Met.

Sjursen, Håkon Kahrs (2021): Prosjektskisse i *ME6-501 Forskningsdesign og metode*. HVL

Stranden, Knut (2017): *PROFESJONSUTVIKLING I SKOLEN: Rapport fra et utviklingsprosjekt initiert av Utdanningsdirektoratet*. IMTEC/KS Konsulent AS

Thagaard, Tove (2013): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget

Tronsmo, Eli (2021): *Lærere er profesjonsutøvere i fellesskap*. Universitetet i Oslo.
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/om/aktuelt/aktuelle-saker/2021/L%C3%A6rere%20er%20profesjonsut%C3%B8vere%20i%20fellesskap.html>

Tronsmo, Eli (2020): *Læreplanen og profesjonsfellesskapet*. Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-laereplanverk/laereplanen-og-profesjonsfellesskapet/246128>

Tronsmo, Eli (2020): *Changing conditions for teachers' knowledge work: new actor constellations and responsibilities*
<https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/curj.60>:

Universitetet i Oslo, (UiO), (2019): *Prosjektbeskrivelse. Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser*. Hentet fra:
<https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/prosjektbeskrivelse.pdf>

Universitetet i Oslo, (UiO), (2020): *Organisering av prosjektet*. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/organisering-av-prosjektet/>

Universitetet i Oslo (UiO), (2021): *Hvordan få til gode profesjonsfelleskap blant lærere?*
Hentet fra: [uv.uio.no/forskning/aktuelt/podkast/laering/profesjonsfelleskap.html](https://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/podkast/laering/profesjonsfelleskap.html)

Utdanningsdirektoratet (2022): *Kompetansepakker*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetansepakker/>

Utdanningsdirektoratet (2012): *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017*. Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2020): *Evaluering av fagfornyelsen*. Regjeringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/evaluering-av-fagfornyelsen/>

Utdanningsdirektoratet (2021): *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Øvregård, Marit Oddvarsdotter (2016): *Hva er implementering?* Utdanningsnytt.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/hva-er-implementering/>

Aas, Marit og Vennebo (red.), Foshaug Kirsten (2021) *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Fagbokforlaget

Intervjuguide

Innledning

Kort info om prosjektet (maks 1 minutt), samtykkeskjema og om muligheten for å trekke seg.

Bakgrunnsinfo

Hvilken pedagogisk utdanning har du?

Hvor lenge har du jobbet i skoleverket?

Hvor lenge har du jobbet på skolen du er tilsatt på nå?

Har du jobbet på samme avdeling/team de siste 4-5 årene?

Profesjonsfellesskap

Hva legger du i begrepet profesjonsfellesskap?

På hvilken måte reflekteres det over hvilke verdier og utvikling av praksis en som lærer skal jobbe mot i eget kollegie slik du opplever det?

Hva slags strukturer har en for å jobbe med profesjonsutvikling i kollegiet på deres skole?

Har du konkrete eksempler på hvordan dere gjør dette i praksis?

Har strukturene for samarbeid endret seg de siste 4-5 årene på din skole slik du opplever dette?

Hva opplever du som positivt med måten profesjonsfellesskapet er organisert ved din skole?
Opplever du eventuelt noen utfordringer?

Deltar du i flere ulike profesjonsfellesskap på skolen din slik du opplever det?

Hvordan opplever du at du bidrar selv inn i profesjonsfellesskapet på din skole?

Har du/dere et profesjonsfellesskap utenfor egen skole f.eks.lokalt/nasjonalt/internasjonalt?

Bruk av felles samarbeidstid i kollegiet

I forkant av implementeringen av Fagfornyelsen; hvor mye tid av felles samarbeidstid ble brukt til at det skulle komme en ny læreplan høsten 2020?

Har en benyttet ekstern kompetanse ved implementeringen av Fagfornyelsen på deres skole?

På hvilken måte opplever du at arbeidshverdagen har endret seg/ikke endret seg etter implementeringen av Fagfornyelsen?

Hvordan opplever du at pandemien som følge av Covid-19 viruset har påvirket implementeringen av Fagfornyelsen på din skole?

Avrundning

Er det noe du ønsker å tilføye helt til slutt?

Er det mulig at jeg kan bruke dataene fra dette intervjuet om jeg ønsker å forske videre?

Tusen takk for at du stilte til intervju :-)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

531127

Prosjektittel

Profesjonsfelleskap i lys av Fagfornyelsen 2020

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tomas Hostad Løding, Tomas.Hostad.Loding@hvl.no, tlf: 55585800

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Håkon Kahrs Sjursen, haakon.sjursen@gmail.com, tlf: 91162702

Prosjektperiode

01.11.2021 - 31.12.2022

Vurdering (1)**07.10.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 07.10.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personvernjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



Vil du delta i forskningsprosjektet «Profesjonsfelleskap i lys av Fagfornyelsen 2020»?

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

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan profesjonsutviklingen skjer lærerkollegiet i lys av Fagfornyelsen 2020.

Jeg vil i utgangspunktet intervju fire til seks lærere fra minst to ulike skoler og helst på ulike nivå.

Jeg er student på masterprogrammet i Organisasjon og ledelse ved Høgskulen på Vestlandet og forskningsprosjektet er knytt til masteroppgaven min.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førsteamanuensis Tomas Hostad Løding fra Høgskulen på Vestlandet, Institutt for samfunnsvitenskap, er veileder og ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utgangspunktet mitt er å intervju lærere fra ulike skoler med utgangspunkt i et strategisk utvalg med utgangspunkt i deltakere som kan belyse formålet for prosjektet. Utgangspunktet er lærere fra minst en skole på grunnskole nivå og en skole på videregående nivå.

Kriteriene er at en har vært ansatt på den skolen en jobber på nå i minst tre år i en fast stilling. Oppfyller du ikke disse kriteriene er det fint om du kan kontakte meg for videre avklaringer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du blir herved invitert til å delta i et intervju som vil vare i omtrent 45 minutter. Det blir tatt lydopptak og notater blir skrevet underveis. Det er også ønskelig å be om å få tilgang til aktuelle planer som viser hvordan samarbeidstid og annet er lagt på din skole.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å måtte oppgi noen grunn for det. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du ikke vil delta eller seinere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bruke opplysningene du gir til formålet som er beskrevet i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 31.07.21. Kodelisten med ditt navn og nummer blir da destruert og data vil bli oppbevart i anonymisert form i passordbeskyttet enhet som bare jeg har tilgang til.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student: Håkon Kahrs Sjursen telefon: 91162702
- Veileder: **Tomas Hostad Løding** (Tomas.Hostad.Loding@hvl.no) , telefon:55 58 58 00
- Personvernombod ved Høgskulen på Vestlandet; Trine.Anniken.Larsen@hvl.no telefon: 55 58 21 17
- NSD: Norsk senter for forskningsdata AS, e-post: personverntjenester@nsd.no, telefon: 55 58 21 17.

Tid og sted

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

Jeg planlegger å intervju i desember/januar 2020-2021, og vil kontakte deg på e-post eller telefon for å avtale tid og sted. Intervjuet er som sagt beregnet til å vare omtrent i 45 minutt.

Med vennlig hilsen

Førsteamanuensis **Tomas Hostad Løding**
(prosjektansvarlig/veileder)

Håkon Kahrs Sjursen (student)



Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet :

«Hvordan skjer profesjonsutvikling i lærerkollegiet i lys av den overordnede delen av Fagfornyelsen 2020?»

og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

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

Jeg samtykker til at mine opplysninger blir behandlet frem til prosjektslutt, 31.12.22.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

