

Fra nasjonal plan til undervisningspraksis

– *translasjon og/eller transport?*

Heidi Kleveland



Masteroppgave ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

© Heidi Kleveland

2018

FRA NASJONAL PLAN TIL UNDERVISNINGSPRAKSIS

– translasjon og/eller transport?

Heidi Kleveland

<http://www.duo.uio.no>

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK

TITTEL:

FRA NASJONAL PLAN TIL UNDERVISNINGSPRAKSIS

– translasjon og/eller transport?

AV:

Heidi Kleveland

EKSAMEN: PED4490 - Masteroppgaven Kunnskap, utdanning og læring
Studieretning: læreplanarbeid, undervisning og vurdering

SEMESTER:
Vår 2018

STIKKORD:

Reformer, læreplaner, implementering, lokalt læreplanarbeid, reformidéer, reformkrav, translasjon, forhandlinger, artefakter, skjønn, autonomi.

Sammendrag

I denne masteroppgaven ønsker jeg å rette søkelyset mot implementering av reformer i norsk skole, med hovedfokus på læreplaner. Som følge av forskning knyttet til iverksettingen av Kunnskapsløftet i 2006, vil jeg se på hva som former arbeidet med oversettelsen og rekontekstualiseringen av læreplanen gjennom lokale læreplaner.

Med utgangspunkt i Kjell Arne Røviks translasjonsdoktrine og oversetterkompetanse (Røvik, 2014b), og Virginie März' forskning rundt implementering av pedagogiske artefakter (März, Kelchtermans, & Vermeir, 2017) ønsker jeg å se hvordan skolene i sine plandokumenter synliggjør en praksis basert på oversettelse av reformidéer eller forhandlinger av reformkrav. Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan reformidéer og krav overføres og rekontekstualiseres i skolen, og analysere hva som gjør at ledere og lærere forholder seg ulikt til nasjonale reformer.

Jeg ønsker at oppgaven skal være med å sette søkelyset på implementeringer av læreplanreformer i norsk skole. Jeg ønsker å peke hvordan videre forskning kan bidra til mer forståelse om temaet, særlig nå som norsk skole går i møte en ny reform gjennom fagfornyelsen.

Forskerdesignet består av tre kassuskoler. Kasusene er alle barneskoler fordelt på to store bykommuner henholdsvis på Vestlandet og i Midt-Norge. Jeg har en kvalitativ tilnærming til datamaterialet. Gjennom dokumentanalyse og semi-strukturerte intervju ønsker jeg å samle relevante opplysninger for besvarelsen.

Gjennom arbeidet med oppgaven har datagrunnlaget gitt noen svar på problemstillingen, men jeg oppdaget fort at grunnlaget var for lite til å trekke bastante konklusjoner. Jeg peker allikevel på trender og tendenser jeg finner og gjør komparative analyser for å underbygge disse.

Forord

Min bakgrunn som lærer og forlagsredaktør har hatt stor påvirkning i valg av tema i denne besvarelsen; *Fra nasjonal plan til undervisningspraksis – translasjon og/eller transport?*

Gjennom mine 18 år som lærer i den norske grunnskolen og seks år som forlagsredaktør har jeg gjort erfaringer som har gitt meg verdifull balast i arbeidet med utarbeidelse av tema til masteroppgaven. Jeg har som lærer vært underlagt tre læreplaner; M87, L97 og K06.

Erfaringer med hvordan iverksetting av en ny læreplan, og hvordan arbeidet med lokalt læreplanarbeid har blitt utarbeidet og gjennomført har gjort meg nysgjerrig på prosessen fra reform til praksis.

I løpet av disse to årene ved Institutt for pedagogikk har jeg blitt oppmerksom på flere teoretiske tilnærminger i arbeid med reformer, ulike tilnærminger og hvordan praksis utvikles. Jeg ønsket å jobbe videre med disse prosessene i min masteroppgave og se på hvilke konsekvenser dette får for reformarbeidet i skolen. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg stor innsikt og kunnskap om læreplanfeltet, implementering og igangsettelse av reformer – og sist, men ikke minst hvordan lærerens handlingsrom skapes og blir brukt i dette arbeidet. Jeg er erfart at dette er et komplekst og sammensatt felt, og jeg møtte mange utfordringer underveis.

Jeg vil takke min fantastiske familie som har vært støttende og tålmodige med meg under arbeidet med oppgaven, og uten min kunnskapsrike veileder, Kirsten Sivesind, er jeg redd for at dette ville blitt en uoverkommelig lang og innviklet besvarelse. Hun har rettleidet, inspirert og oppmuntret meg gjennom hele denne emosjonelle berg- og dalbane-turen det er å skrive en masteroppgave. Jeg er ydmyk for den hjelpen jeg har fått.

Jeg vil også takke mine fantastiske medstudenter på studieretningen LUV for to flotte år. Vi har diskutert, undret og lært sammen. Vi har alle gjort hverandre gode.

Oslo 17.6.2018

Heidi Kleveland

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Faglig bakgrunn	1
1.3	Begrepsavklaringer	3
1.4	Formål	5
1.4.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	6
1.4.2	Avgrensing	6
1.5	Oppgavens struktur	7
2	Teori og idéer	8
2.1	Implementering	8
2.1.1	Translasjonsdoktrinen	9
2.1.2	Læreplanen som en sosial artefakt og kontrakt	13
2.1.3	Samskaping	16
2.1.4	Analysebegreper	18
2.2	Lokalt læreplanarbeid som implementeringspraksis	19
2.2.1	Profesjonalitet og skjønn	19
2.2.2	Ansvarlighet og ansvarliggjøring	21
2.2.3	Rammefaktorer	22
2.2.4	Analysebegreper	23
2.3	Analytisk rammeverk	24
3	Metode	26
3.1	Metodevalg	27
3.1.1	Dokumentanalyse	27
3.1.2	Det kvalitative forskningsintervju	28
3.1.3	Komparative studier	29
3.1.4	Intervjuguide og transkribering	30
3.2	Datagrunnlag og forskningsdesign	31
3.2.1	Utvalg og forskningsdesign	31
3.2.2	Dataanalyse	31
3.2.3	Datakvalitet	32
3.3	Etiske refleksjoner	34
4	Empiri	37
4.1	Datamaterialet	37
4.1.1	Presentasjon av kasskolene og informantene	37
4.1.2	Presentasjon av dokumentene	40
5	Analyse	49
5.1	Skole A1	51
5.1.1	Dokumentanalyse	51
5.1.2	Intervjuanalyse	54
5.1.3	Oppsummering	59
5.2	Skole A2	60
5.2.1	Dokumentanalyse	60
5.2.2	Intervjuanalyse	64
5.2.3	Oppsummering	69
5.3	Skole B1	70

5.3.1	Dokumentanalyse.....	70
5.3.2	Intervjuanalyse.....	75
5.3.3	Oppsummering.....	80
6	Drøfting.....	81
7	Avslutning.....	89
7.1	Konklusjon	89
7.2	Veien videre.....	91
	Litteraturliste	94
	Vedlegg.....	98

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

I Norge er det lange tradisjoner for nasjonale reformer av skoleverket. Likevel hevder forskere at det er store forskjeller på undervisningen som tilbys lokalt (Aasen & Sandberg, 2010). Mine år som lærer i skolen og redaktør i forlag har gitt meg mange erfaringer som gjorde meg nysgjerrig på hva som er grunnen til forskjellene og hvordan arbeid med reformer kommer til uttrykk i skolens praksis. Er grunnen til disse forskjellene at kommuner og skoler har ulik kunnskap om læreplanarbeid? Har de ulik kompetanse om hvordan overføre intensjonen i reformen til praksis? Eller er det andre forhold som avgjør hvordan skoler setter reformer ut i livet?

Denne oppgaven handler om implementeringen av reformer i skolen, med særlig fokus på hvordan ledere og lærere arbeider med læreplaner. Dette er et tema med høy aktualitet, ikke minst i forbindelse med fagfornyelsen og implementeringen av denne og det er et tema som er faglig og forskningsmessig relevant. I denne innledningen ønsker jeg å gjøre kort rede for forskningsstatus på området, avklare begreper som er sentrale for besvarelsen, og gi en nærmere beskrivelse av formålet jeg har med studien. Videre vil jeg presentere problemstillingen og skissere forskerspørsmål som skal understøtte både analysearbeidet og drøftingsdelen.

1.2 Faglig bakgrunn

Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 var det ingen klare retningslinjer for hvordan den nye læreplanen skulle iverksettes i kommuner og skoler. Mye av ansvaret ble lagt på lokale aktører som skoleeiere, skoleledere og lærere, som i rammen av en desentraliseringsstrategi skulle skape en lokal forankret læreplan med utgangspunkt i kompetansemålene beskrevet i K06. En sentral idé var lokal tilpasning av læreplanen, som skulle gi skolene mulighet til å skape en klarere forståelse av målene i læreplanen, samt kunne bidra til et didaktisk utviklingsarbeid på skolen (Dale, Engelsen, & Karseth, 2011). I ettertid kom det fram av forskning på feltet, at mange kommuner slet med omsetningen av læreplanens mål til praksis (Kunnskapsdepartementet, 2007/2008). Dette ble senere støttet av Aasen og Sandbergs (2010) i artikkelen «*Hvem vet best? Om styringen av grunnopplæringen under Kunnskapsløftet*». Aasen og Sandberg (2010) beskriver ett av funnene i prosjektet er at det signaliserte systemskiftet i Kunnskapsløftet ikke fungerte etter hensikten. Skolene og skoleeierne var ikke

forberedt på det omfattende didaktiske arbeidet som ble pålagt dem (Aasen & Sandberg, 2010).

Når man skal sette læreplaner og andre reformtiltak ut i livet, skriver man gjerne om en implementering i spennet mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen (Lindensjö & Lundgren, 2000). Implementeringspraksiser utvikles i dette mellomrommet som oppstår når en læreplan skal fortolkes for så å settes ut i praksis relatert til de forventninger som tillegges reformen (Goodlad, 1979; Karseth & Møller, 2014). Altrichter (2005) skriver at implementeringen innebærer at noen konseptualiserer hva som skal gjøres, det vil si at begreper man benytter seg av gjør at et tema, en idé eller en teori blir omgjort til praksis (Altrichter, 2005).

I tilfellet med iverksettingen av K06, manglet det uttalte begreper og prinsipper for planarbeidet på skolen, og det var uklare forventninger utviklerne hadde til hvordan læreplanen skulle fortolkes og omsettes i praksis. Det ble ikke gitt veiledning i hvordan bryte ned kompetansemål til læringsmål og heller ikke i hvordan man kunne velge ut innhold, arbeidsmåter og vurderingsopplegg som var adekvate i forhold til målene (Dale et al., 2011). At ledere og lærere var overlatt til seg selv i denne prosessen, sies også å ha påvirket det lokale læreplanarbeidet, og viktige spørsmål blir da å stille: Hvilke forhold var styrende for omformingen av den nasjonale læreplanen til praksis – og hva bidro til å forme og gi retning til hva lærere gjorde i sin undervisning?

I Nordlandsforskning rapport 3/2010 «*På vei fra læreplan til klasserom; fortolkning, forståelse og omsetting*» viser at lærerne valgte å overføre læreplanens mål direkte til undervisningsplaner uten fortolkning og eller noen form for tilpasning til lokale forhold (Hodgson, Rønning, Skogvold, & Tomlinson, 2010). Lærerne manglet kompetanse og erfaring i å omsette kompetansemål til praktisk undervisning, og dette ga forlagene et stort handlingsrom når det gjaldt å velge ut innhold og konkretisere mål. Forlagene ble derfor en sentral aktør i fortolkningen og implementeringen av læreplanen, og satte også typer av *standarder* for hva som var god undervisning etter de nye forventningene i Kunnskapsløftet.

Siden forskere følge-evaluerte reformen, ble myndighetene klar over de problemene som lokale aktører sto overfor. Dette bidro til at Utdanningsdirektoratet etterhvert utviklet veiledere til arbeidet med fagene i læreplanene, og pedagogiske *programmer* som de utviklet på vegne av Kunnskapsdepartementet, i samarbeid med universiteter og høyskoler. Programmene hadde som formål å definere innhold, arbeidsmåter og ikke minst

vurderingsopplegg som i form av systemer skulle hjelpe skolene å oppfylle kravene i læreplanen. Både systemer og standarder utviklet seg i forbindelse med lesetreningsopplegg, metodiske opplegg mot mobbing, ulike satsinger som økte fokuset på ulike fagområder i læreplanen, som realfagsløftet og «*Vurdering for Læring*». Disse kan påvirke både fortolkningen og omsetningen av læreplanens idéer I Norge er det lange tradisjoner for nasjonale reformer av skoleverket. Likevel hevder forskere at det er store forskjeller på undervisningen som tilbys lokalt (Aasen & Sandberg, 2010). Mine år som lærer i skolen og redaktør i forlag har gitt meg mange erfaringer som gjorde meg nysgjerrig på hva som er grunnen til forskjellene og hvordan arbeid med reformer kommer til uttrykk i skolens praksis.. Er grunnen til disse forskjellene at kommuner og skoler har ulik kunnskap om læreplanarbeid? Har de ulik kompetanse om hvordan overføre intensjonen i reformen til praksis? Eller er det andre forhold som avgjør hvordan skoler setter reformer ut i livet?

Denne oppgaven handler om implementeringen av reformer i skolen, med særlig fokus på hvordan ledere og lærere arbeider med læreplaner. Dette er et tema med høy aktualitet, ikke minst i forbindelse med fagfornyelsen og implementeringen av denne og det er et tema som er faglig og forskningsmessig relevant. I denne innledningen ønsker jeg å gjøre kort rede for forskningsstatus på området, avklare begreper som er sentrale for besvarelsen, og gi en nærmere beskrivelse av formålet jeg har med studien. Videre vil jeg presentere problemstillingen og skissere forskerspørsmål som skal understøtte både analysearbeidet og drøftingsdelen.

1.3 Begrepsavklaringer

Implementering har flere betydninger og blir gjerne forbundet med prosesser som skal sikre at ulike typer av intensjoner av politisk eller programmatisk art som for eksempel et konsept, en sosial kontrakt, en idé, en modell, en teori eller en reform blir tatt opp i praksisfeltet og adoptert som gjeldende praksis (Altrichter, 2005; Engelsen, 2015; Goodlad, 1979; Hopmann, 1999; Suchman, 2003). For å iverksette denne type prosesser, er praksisfeltets forhold til hva som skal implementeres, en sentral faktor. Læreplaner kan sies å være et program som er rettet mot reform av praksisfeltet (Engelsen & Karseth, 2007). Hvordan intensjonen med læreplanen oppfattes i praksisfeltet, påvirker dermed realiseringen og slik sett resultatet av implementeringen. Resultatet av en implementeringsprosess er relative størrelser som er avhengig av intensjonen. Sivesind (2013) påpeker at ulike styringsformer preger intensjonen

og utformingen av læreplanen, og dermed også hvordan resultatet av implementeringen kan forstås (Sivesind, 2013).

Læreplanen kan forstås som et sett av *idéer* som beskriver skolens oppdrag og samfunnsmandat, og den kan utformes som normer for hva som kan eller bør skje i skolen og undervisningen (Gundem, 1990). Læreplanene er ikke minst normativt forankret gjennom forskriftene til Opplæringslova, og derav kan læreplanens innhold bli fortolket som uttalte prinsipper for hvordan skolen bør organiseres. Imidlertid kan idéene i tillegg blir underlagt spesifikke krav til det som forbindes med god skole og god undervisning, artikulert som standarder og kriterier for måloppnåelse (Nordin & Sundberg, 2016). Hvordan prinsipper og krav samspiller i et planarbeid er interessant: planarbeidet kan for eksempel forringe idéenes opprinnelige tanke avhengig av hvordan planen fortolkes og oversettes til lokale forhold. Samtidig gir den lokale fortolkningsprosessen rom for lokal tilpasning og definisjon av god undervisning.

Når planen utvikles i en kontekst og settes ut i livet i en annen kontekst, skriver man gjerne om rekontekstualisering (Bernstein, 2000; Wahlström, 2015) En slik rekontekstualisering, forutsetter oversetterkunnskap så vel som eierskap (Klev & Levin, 2009; Roald, 2012; Røvik, 2014b). Røvik (2014) betegner en læreplan som et sett av idéer som skal oversettes til praksis. Han bruker begrepet *translasjon* for å forklare hvordan idéer overføres og oversettes til praksisfeltet (Røvik, 2014b). Han skriver dessuten at når systemene definerer idéene og strukturerer ferdigdefinerte modeller som definerer innhold, metoder og vurderingsformer, blir systemene til sosiale kontrakter som forbinder politikk med pedagogisk praksis.

Læreplanen kan ses på som en sosial *kontrakt* mellom initiativtakerne og mottakerne og de kan presentere både mål og prinsipper for virksomheten på den ene siden og uttrykte krav og forventninger på den andre siden. Mark Suchman (2013) definerer en kontrakt som et dokument som har den hensikt å styre en relasjon mellom to parter (Suchman, 2003). Den sosiale kontrakten innehar både en symbolsk og teknologisk side. Den symbolske siden representeres ved kultur, idéer, normative prinsipper og sosial kontekst, mens den teknologiske siden preges av prosedyrer, rettigheter, gjensidige bindinger i kontrakten og som igangsettes i form av styring (Suchman, 2003). I dette rommet åpnes det for bruk av systemer og standarder for å oppfylle kontrakten. *Systemene* styrer relasjonene mellom utvikler og bruker av læreplanen gjennom pedagogiske opplegg som definerer innhold, arbeidsmetoder

og måloppnåelse. *Standarder* kan favne den teknologiske siden i kontrakten. Sivesind, Skedsmo og Hall (2016) referer til Ragnar Knoph i boken «*Retten i skolen – mellom pedagogikk, jus og politikk*». Knoph setter standardbegrepet i en rettslig sammenheng og definerer en standard som en rettsregel som beskriver en vurderingsnorm utenfor selve handlingen (Sivesind, Skedsmo, & Hall, 2016). Vurderinger kan med andre ord iverksette standarder i forbindelse med et læreplanarbeid og både lærebøker og vurderingssystemer gis en normativ status i den grad de blir viktige i lys av krav til måloppnåelse og kriterier for vurdering.

Suchman (2013) beskriver flere typer av kontrakter, og de som i mindre grad viser til relasjoner og i større grad ting og tekster, kaller for sosial artefakter. I artikkelen «*Implementing artifacts: An interactive frame analysis of innovative educational practices*» brukes begrepet *pedagogisk artefakt* for å beskrive tekster i form av maler (standarder) og systemer som blir styrende for utdanningsreformer og deres mål (Vermeir, Kelchtermans, & März, 2017). Pedagogiske artefakter kan være alt fra læreplanteksten som en sosial kontrakt, men også andre pedagogiske programmer som er koblet til læreplanen som tekst. Disse vil som artefakter mediere systemene og standardene som legges til grunn for definisjon av god undervisning, men uten nødvendigvis å gå veien om relasjoner som bidrar til å fortolke læreplanen. Artefakter forstås da som objekter som ikke nødvendigvis omformes gjennom individers fortolkninger. Det er om denne type prosess når objekter overføres uten fortolkning, Røvik (2014) benytter begrepet *transport* (Røvik, 2007, 2014b); et begrep som står i kontrakt til *translasjon* og som jeg vil utdype nærmere i min oppgave.

1.4 Formål

Med dette som utgangspunkt blir læreplanen et redskap på flere nivåer for planleggingen av undervisningen; både som et bindende dokument eller sosial kontrakt uten å bli nevneverdig endret som følge av fortolkninger og som et dokument til fortolkning som omformes gjennom implementeringsprosesser og i praksis. Implementeringen av reformer og læreplaner kan da bli preget av å være en *translasjon* av idéer og/eller *transport* av sosiale og pedagogiske artefakter som medieres gjennom standarder og systemer som følger programmer som type løsningsforslag til hvordan man skal arbeide og hva man skal komme fram til av resultater.

I oppgaven ønsker jeg å undersøke om skolers dokumenter i tilknytning til det lokale læreplanarbeidet er preget av fortolkning og oversettelse av reformidéer og/eller kopiering og overføring av reformkrav. Jeg vil også se på læreres og skoleleders opplevelser og betraktninger rundt arbeidet med det lokale læreplanarbeidet, hvordan ulike samhandlingsformer mellom aktørene former implementeringspraksiser, og hvordan samhandlingen igjen former dokumentenes form og innhold.

Dermed er hensikten med denne studien å undersøke hvordan reformidéer og krav overføres og rekontekstualiseres i skolen og analysere hva som gjør at ledere og lærere forholder seg ulikt til nasjonale reformer i det lokale utviklingsarbeidet.

1.4.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Min problemstilling er følgende:

Hvordan implementeres reformidéer gjennom et lokalt utviklingsarbeid, og hvordan overføres ulike standarder og systemer i form av artefakter?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan arbeider ledere og lærere i skolen med lokale læreplaner?
2. Hvordan kobler de normative henvisninger til reformidéer, intensjoner og mål og henvisninger til krav og systemer i tilknytning til læreplanen?
3. Hvordan har skolen samordnet arbeidet med de lokale læreplanene?
4. Hvilket rom for autonomi og skjønn kommer til uttrykk i læreplanarbeidet?

1.4.2 Avgrensning

Min teoretiske tilnærming består av tre områder. Disse er grunnlaget for det som skal ramme inn analysen av plandokumentene som danner metodegrunnlaget. Jeg har valgt å fokusere på translasjon av idéer som implementeringspraksis med utgangspunkt i Røviks (2014) translasjonsdoktrine og implementering av sosiale og pedagogiske artefakter som blant andre März, Vermeir og Kelchtermans (2017) har forsket på, og til slutt vil jeg ta for meg ulike tolkninger av begrepene skjønn, profesjonalitet og ansvarlighet i det lokale læreplanarbeidet med utgangspunkt i blant annet Molanders (2013) definisjoner av begrepene. Det er naturlig å se på hvordan nivåene i skolen samhandler. Roalds (2010, 2012) samhandlingsmodeller ligger til grunn for dette arbeidet. De nevnte ovenfor er primærkildene i oppgavebesvarelsen

Siden det er gjort mye forskning på implementeringen av den gjeldende læreplanen Kunnskapsløftet som kom i 2006, vil jeg i denne oppgaven sette fokus på om det er mulig å lese ulike tilnærminger til implementeringen gjennom skolens plandokumenter. For å kunne gjøre det er mange faktorer som blir viktige å kartlegge ideologiske rammefaktorer som Lundgren (1979) beskriver i sin rammefaktorteori og Arfwedsons (1984) kodeteori om hvorfor skoler utvikler seg forskjellig innenfor de samme normative rammene satt av lovverket og læreplanen. Jeg har ikke valgt å se på utenforliggende faktorer som styringsformer og andre ytre rammefaktorer som politikk og økonomi.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgavebesvarelsen består av sju hovedkapitler. Foruten innledningen hvor jeg beskriver oppgavens bakgrunn, gjør rede for sentrale begreper og gjør rede for problemstilling og forskerspørsmål, inneholder oppgaven en teoridel, en metodedel, en beskrivelse av datamaterialet som ligger til grunn for analysen og drøftingen, og til slutt en avslutning.

I kapittel 2 presenterer jeg det teoretiske rammeverket. Jeg presenterer ulike idéer og teorier knyttet til begrepet implementering og setter søkelys på lokalt læreplanarbeid som implementeringspraksis. Til slutt oppsummeres innholdet i kapitlet i et analytisk rammeverk som vil ligge til grunn for analysearbeidet.

Kapittel 3 gjør rede for de metodiske valg jeg gjør for å kunne besvare problemstillingen og forskerspørsmålene. Jeg beskriver metodevalg, datagrunnlag og forskningsdesign, og til slutt reflekterer jeg rundt etiske spørsmål knyttet til forskerrollen.

Jeg har et eget kapittel hvor jeg utdypende beskriver datamaterialet i oppgaven. Kapittel 4 har jeg valgt å kalle «Empiri».

Kapittel 5 er analysen av datamaterialet presentert og beskrevet i kapittel 4. Kasusskolene blir behandlet hver for seg.

Neste kapittel er drøfting av de funn jeg gjorde i analysen. Jeg benytter forskerspørsmålene som utgangspunkt for drøftingen. Avslutningsvis vil jeg prøve å komme med konklusjon av de funn studiet har gitt, og jeg vil peke på mulig relevans for videre forskning innenfor feltet.

2 Teori og idéer

Her vil jeg gjøre rede for teorier og forskning knyttet til implementering, lokalt læreplanarbeid, reformer og endringer, og hvilke faktorer som har betydning i rekontekstualiseringen av læreplanen og utvikling av implementeringspraksiser.

2.1 Implementering

Etymologisk sett stammer begrepet implementering fra det latinske ordet *implere* som kan oversettes med å fylle ut eller å gjøre ferdig (www.snø.no). Begrepet blir brukt på mange felt i samfunnet. I denne sammenhengen vil begrepet bli brukt i forbindelse med iverksetting av utdanningsreformer.

Jeg vil gjennom å presentere ulike implementeringsteorier komme fram til et analytisk rammeverk for det videre arbeid i oppgaven. Med utgangspunkt i hvordan implementeringspraksiser skapes, og hvordan læreplanen rekontekstualiseres gjennom det lokale læreplanarbeidet, er målet å snevre inn det teoretiske feltet til et utvalg analytiske begreper. Analysebegrepene skal hjelpe å forstå og analysere det rommet som skapes mellom de ulike normative krav skolen må forholde seg til og utøvelse av et profesjonelt skjøn og autonomi i fortolkningene av læreplanen.

Implementeringen er formet av ulike faktorer på ulike nivåer (Altrichter, 2005). Altrichter (2005) skiller mellom faktorer som ligger innbakt i en innovasjon (endringen en reform fører til), faktorer i de lokale forholdene, aktører som skoleeier, skoleleder, lærere og elever, organisasjonens/skolens forutsetninger og til slutt sentrale myndigheter (Altrichter, 2005). Altrichter (2005) sier at implementering er empiri; det som skjer i endringen og innovasjonen (Altrichter, 2005). Bossing et al (2012) beskriver imidlertid implementering som en strategi har utgangspunkt i ulike mål og typer av forventninger. Målene kan være definert i tekster og komme til uttrykk på ulike måter i praksis som igjen kan undersøkes empirisk (Bossing, Nyen, Söderström, & Hagen Tønder, 2012).

Samhandlingsmodeller og aktørenes rolle har blitt sentrale innen teorier om implementering (Roald, 2012). Her ønsker jeg å kartlegge ulike tilnærminger til begrepet implementering,

knyttet til hva som setter rammer for praksisen og hva som styrer skolenes arbeid med læreplanene.

2.1.1 Translasjonsdoktrinen

Udanningsdirektoratet har gjennom sitt arbeid vist flere tilnærminger til implementering (Røvik, Eilertsen, & Lund, 2014). Røvik, Eilertsen og Lund (2014) har i sitt arbeid identifisert tre ulike doktriner som direktoratet opererer med: hierarkidoktrinen, profesjonsdoktrinen og nettverksdoktrine. Begrepet doktrine blir brukt for å uttrykke antakelser og læresetninger om hva god implementering er og lett gjenkjennbare implementeringspraksiser (Røvik et al., 2014). Hierarkidoktrinen kan kort betegnes som en ovenfra/ned-modell hvor initiering av iverksettingen starter på nasjonalt nivå for så å gå veien gjennom byråkratiske nivåer. Profesjonsdoktrinen kan beskrives som de motsatte versjonen av hierarkidoktrinen hvor iverksettingsprosessene drives fram av profesjonen (skoleledere og lærere); en nedenfra/opp-modell. Nettverksdoktrinens ideologi er at implementeringsprosessene skal skje gjennom et system bygd opp av ulike aktører; skoleeiere, skolemyndigheter, utdanningsinstitusjonen, lærerne osv. Autoriteten i nettverket er ikke fast, men flytende og knyttet opp mot aktørenes motivasjon, engasjement osv. (Røvik et al., 2014). Røvik (2014) ønsker med sin teori å sette fokus på aktørenes rolle i prosessene rundt igangsetting og implementering av blant annet læreplanreformer. Måten aktørene oversetter og fortolker innhold og intensjon forutsetter det Røvik kaller translasjonskompetanse (Røvik, 2007, 2014b).

Translasjon er et sentralt begrep i min oppgave, og translasjon kan settes i relasjon til fortolkning. Det nye er at Røvik ønsker å likestille translasjon med de allerede etablerte doktrinene for å forstå reformimplementering. Reformidéer blir oversatt når de forsøkes igangsettes, og graden av oversettelse varierer mellom reproduksjon, tilpasninger og mer dyptgående innovasjoner (Røvik, 2014b). Et nøkkelbegrep for definisjon av god implementering, blir i følge Røvik (2014) translatørkompetanse – og derfor også likestilles translasjonen med de tre nevnte doktrinen over. Translasjonsdoktrinen baserer seg på en translasjonsteoretisk tilnærming hvor idéene og aktørene står i sentrum. Idéene defineres som foranderlige størrelser, og at de dermed er i stadig endring når de overføres og iverksettes (Røvik, 2014b). Translasjonsteorien ble utviklet av franske og nordiske sosiologer på 80-tallet og bygger på en tradisjon der det som overføres mellom organisasjoner – reformidéer

og praksiser – ikke er fysiske gjenstander, men nettopp idéer (Nygård & Røvik, 2014). Derfor må overføringen ses på som en translasjon og ikke som en transport. I det norske utdanningsfeltet sier Røvik (2015) at reformidéer oversettes når de involveres i prosesser og implementeres i skolen. Oversetterbegrepet er kjernen i translasjonsteorien. Når Røvik setter translasjon i relasjon til overføringer av idéer, bruker han transport som et kontrasterende begrep (Røvik, 2007, 2014b).

Det som kjennetegner en læreplan er et sett idéer som skal fortolkes og rekontekstualiseres, et sett av idéer som oversettes. Vektleggingen av translatørkompetansen blir sentral med tanke på oversettelsens kvalitet; om aktørene lykkes i translasjonen av idéene i reformen. Røvik (2014) legger vekt på tre elementer som er kritiske, og som bør være innarbeidet både i aktørenes kompetanse; begrepsverktøy, kontekstkunnskap og kunnskap om bruk av oversettelsesregler (Røvik, 2014b). Nygård og Røvik (2014) beskriver translasjon som en implementeringsteori sammen med tre andre teorier de benytter i sammenheng med implementering av reformidéer. De beskriver disse fire som rask tilkobling, frastøting, frikobling og translasjon (Nygård & Røvik, 2014). De knytter rask tilkobling til hierarkimodellen som både Røvik, Eilertsen og Lund (2014) og Roald (2012) beskriver. Hierarkimodellen viser til en ovenfra og ned tenkning hvor implementeringen planlegges i detalj på det øverste nivå og hvor aktørene må bli informert og få opplæring for å sikre ønskede resultater (Nygård & Røvik, 2014). Frastøtingsteorien viser til profesjonsdoktrinen hvor profesjonen innehar en generell motstand mot endringer og reformidéer. Dette gjenspeiles i tanker om at det er profesjonen som har et legitimt ansvar for å iverksette reformer i skolen. Videre beskriver de frikobling som en teori hvor legitimitet for implementeringen formes gjennom sosialt skapte normer i institusjonen. Autonomi er et sentralt stikkord i denne sammenhengen. Den siste og den mest sentrale teorien i denne sammenhengen er translasjonsteorien. Translasjon ble begrepet for å dekke hvordan overføringer av idéer fra et nivå til et annet foregår (Nygård & Røvik, 2014).

Ved å bedre kunne forstå og håndtere kunnskapsoverføringer og implementeringsprosesser er translasjonskompetanse i følge Røvik (2014 b) sentral. Det handler om å tilrettelegge for utvikling av kunnskap om hvordan lese læreplaner og reformdokumenter og oversette disse. Skoleeiere, skoleledere og lærere må oppøves i å forstå begrepene, sjanger og til slutt konteksten reformens idéer skal implementeres i. Det gir både et felles begrepsapparat og et handlingsrom for både utvikling av kunnskap og forståelse av innhold med konteksten som

utgangspunkt. Røvik (2014) beskriver tre oversettelsesmoduser; reproduserende, modifiserende og den radikale. Den radikale modusen har ikke ønske om å reproducere andres praksiser eller modifisere idéene, men utvikle sine egne løsninger gjennom en radikal oversettelse, slik at idéene blir lite gjenkjennelig (Røvik, 2007, 2014a). Røvik (2014) viser en sammenheng mellom aktørenes translatørkompetanse og måten de oversetter på (Røvik, 2014a).

Goodlad (1979) setter fokus på læreplanforskning når han systematiserer implementeringen i ulike stadier. Læreplanforskningen omfatter i følge Goodlad å se læreplanen i ulike kontekster, definere forventninger, gjennomføringsprosesser og utfordringer, samt hvilke utfall disse har (Goodlad, 1979). En læreplans intensjoner er formet av tre nivåer, ifølge Goodlad (1979); samfunnsnivået, det institusjonelle nivå og det utøvende, personlige nivå. Goodlad (1979) beskriver fem nivåer av tolkningen av en læreplan som igjen kan settes i sammenheng med Altrichters utsagn om at implementering er empiri. Goodlad (1979) opererer med blant annet begrepene den ideologiske læreplan og den erfarte læreplan. Opplevelsen av den implementerte læreplanen kan avvike fra intensjonen i den ideologiske planen (Goodlad, 1979).

Implementering er en handling som er knyttet opp mot fortolkninger og oppfatninger (Gundem, 1990). Selve fortolknings- og oversetterprosessen kan foregå på flere nivå; det sosiopolitisk nivå, det historiske nivå, skolenivået og undervisningsnivået. Skolen som institusjon og organisasjon preger hvordan lærerne vil fortolke læreplanen (Gundem, 1990). Bernstein (1983) utviklet et språk for å beskrive ulike klasseskiller og reproduksjon av disse. Han utviklet en kodeteori til å forklare hvordan skolen bidro til produksjon og reproduksjon av klasseskiller. Han operer med det han kaller spesifikke koder. Disse setter han i en sammenheng hvor kodene regulerer forholdet mellom kontekster og innen kontekster (Bernstein, 1983). Kodene er usynlig for omverden. De regulerer relasjoner mellom systemer og individer som igjen former aktørenes idéer og hva og hvordan (Bernstein, 1983). Bernstein hadde en sosiopolitisk tilnærming til skolens oppdrag.

I boken «*Makt, kontroll och pedagogikk*» (1983) knytter Lundgren og Bernstein i et samarbeidsprosjekt Bernsteins kodeteori til den franske sosiologitradisjonen. Lundgren har et makrososiologisk utgangspunkt når han setter utdanning og arbeidsliv i relasjon og senere kodifiserer grunnleggende pedagogiske prosesser i det han kaller læreplankoder (Gundem,

1990). Læreplankodene blir satt inn i en historisk tradisjon ved at Lundgren ser på utdanningens mål, innhold og metodikk og kategoriserer to ulike reproduksjonsprosesser; den horisontale (utdanningens tradisjoner) og den vertikale (opprettelse av produksjonen) (Lundgren, 1983). Læreplankodene er analytiske koder som muliggjør studier hvor tradisjoner synliggjøres, legitimeres og opprettholdes (Lundgren, 1983). Lundgren operer med fire ulike læreplankoder; den klassiske, den moralske, den rasjonelle og den realistiske.

Gerhard Arfwedson skrev samtidig med Bernstein og Lundgren om betydningen av koder i praksisfeltet. Gjennom sin forskning kom han fram til at man kunne snakke om ulike skolekoder og lærerkoder (Arfwedson, 1984). I begrepene skolekode og lærerkode viser Arfwedson (1984) til systemkontekster, ytre og indre kontekster som er med på å danne et tenkt mønster eller rammer som alle skoler og lærere er en del av. Allikevel påpeker Arfwedson (1984) at skoler og lærere utvikler ulike fortolkninger av disse systemene ulikt – og det er dette han kaller koder. Arfwedson bruker kodebegrepet til å forklare ulike praksiser i skolen, som sammenfaller med Bernsteins definisjon av koder som en reproduksjon av systemer og tankemønstre (Arfwedson, 1984; Bernstein, 1983). Skolekoden er i følge Arfwedson imidlertid en begrepsmessig konstruksjon og et analytisk arbeidsredskap som reflekterer mikropolitiske forhold vel så mye som de makropolitiske. Han er opptatt av man ikke skal skille mellom ulike faktorer, men det han kaller resultanter. Resultantene er summen av en rekke påvirkningsfaktorer som viser hvordan en skolepraksis artikulere læreplanen (Arfwedson, 1984).

Felles for kodebegrepene er at de står for konstruksjoner av prinsipper som styrer og regulerer atferd, og skolebegrepet bygger på menneskets tanker og atferd som et produkt av sosial innlæring og tilpasning til et bestemt handlingsmønster (Arfwedson, 1984).

Arfwedsons følgende betraktninger rundt kodebegrepet; systemkontekster, indre- og ytre kontekster, kodebærere mot kodebrytere, og det å skape meningsfylte sammenhenger. Disse begrepene kan anvendes til å forstå implementering både som teori og empiri, og er derfor relevante for mitt arbeid med analyse av læreres og lederes fortolkning av sitt arbeid knyttet til implementering, for å forstå hvorfor det oppstår ulike praksiser. Fortolkningsprosessene er grunnlaget for hvordan læreplanen forstås og gjennomføres i praksis, og hvordan fortolkning skjer er avhengig av hvilke koder som har utviklet seg i de forskjellige skolene, men også i de ulike systemene (Arfwedson, 1984; Gudem, 1990).

Translasjonsdoktrinen står sentralt i mitt arbeid. Jeg ønsker å trekke linjer mellom oversetterkompetanse og autonomi i kapitlet om lokalt læreplanarbeid som implementeringspraksis.

2.1.2 Læreplanen som en sosial artefakt og kontrakt

Teoretisk gjennomgang

Teorier om implementering av læreplaner kan knyttes til ulike pedagogiske teorier og skoleutvikling. Dette har utgangspunkt i læreplanteorier hvor det er registrert en fokusendring fra å se på læreplanen som et redskap for lærerens undervisning til fokus på elevens læring (Gundem, 1990), og implementeringen handler om å videreføre et arbeid som er påbegynt av nasjonale myndigheter.

Læreplanens form og intensjoner forteller mye om hva som forventes av aktørene som skal operasjonalisere planen. Jeg vil se på læreplanen som en samfunnskontrakt og et sosialt artefakt som et utgangspunkt til innovasjoner og endringer i skolen (Møller & Sundli, 2007; Suchman, 2003).

Læreplanen reflekterer samfunnets krav til skolen. Didaktiske modeller viser hvilke relasjoner vi finner i skolen som blir sentrale i iverksettingen av en læreplan. Relasjonen som skapes mellom lærer, elev og innhold er utgangspunktet for en forståelseshorison i implementeringsarbeidet (Sivesind & Bachmann, 2002). Til dette arbeidet kreves det innsikt i læreplanens funksjon og oppbygging, hvordan implementering kan organiseres, didaktiske modeller og sist, men ikke minst, en bevissthet knyttet til skoleutvikling. Skoleutvikling kan defineres som å skape en forandring gjennom en felles organisering (Afsar, Skedsmo, & Sivesind, 2006). Larry Cuban (1988) skiller mellom det han kaller første – og andre rangs ordninger eller dyptgripende og overflatiske endringer i hvordan en læreplan vil forme skoleutviklingen, og hvordan ytre og indre krefter styrer implementeringen (Cuban, 1988). Cuban hevder at skolene og lærerne endrer like mye reformene som reformene endrer skolene og lærerne (Cuban, 1988).

Læreplanen kan også leses som en kontrakt som gir skolen mandat til å utøve sin oppgave på vegne av samfunnet. Samfunnskontrakten skal forstås av alle parter, men operasjonaliseres av skolen. Mark Suchman (2003) betegner en sosial kontrakt med krav og forventninger

mellom initiativtakerne og mottakerne. Videre definerer han en kontrakt som et dokument som har den hensikt å styre en relasjon mellom to parter (Suchman, 2003). Den sosiale kontrakten innehar både en symbolsk og teknologisk side. Den symbolske siden representeres ved kultur, idéer, normative prinsipper og sosial kontekst, mens den teknologiske siden preges av prosedyrer, rettigheter, gjensidige bindinger i kontrakten og som igangsettes i form av styring (Suchman, 2003).

Læreplaner og læreplanreformer er også sterkt knyttet til innovasjoner, og innovasjoner er endringer i praksisfeltet. Altrichter (2005) beskriver innovasjon som en sosial aktivitet og setter det i sammenheng med en plan som beskriver en intensjon og praksis (Altrichter, 2005). Med andre ord er implementering empiri; det som skjer i praksis (Altrichter, 2005). Goodson (1988) henviser til Michael Young for å vise hvordan læreplanen kan ha ulike betydningsinnhold (Goodson, 1988; Gudem, 1990). Young kaller disse for «curriculum as fact» og «curriculum as practice» (Goodson, 1988). Young er kritisk og mener at distinksjonene mystifiserer læreplanen som dokument. Læreplanen som fakta representerer en beskrivelse av læreplanen som noe som står for seg selv og gjør innholdet uhåndterlig for leseren, mens læreplanen som praksis setter grenser for den historiske for forståelsen (Goodson, 1988). Altrichter beskriver det samme dilemma når intensjon og praksis ikke blir framtreddende i implementeringen. Implementering blir empiri når tekstens intensjoner og leserens forståelse fører til en innovasjon eller endring i praksis (Altrichter, 2005). Kunnskap om læreplan og teorier knyttet til disse er verdifull kunnskap og linser å ha når man går videre inn arbeidet med implementering, autonomi og lokalt læreplanarbeid (Mausethagen & Mølsted, 2015).

En reform krever implementering får å bli realisert. Intensjonen vil da forankres i praksis – hvor en endring er målet. Endringer kan også medieres gjennom pedagogiske artefakter, systemer og standarder som utdanningssystemet er forventet å implementere (Vermeir et al., 2017). Suchman (2003) definerer en artefakt slik: «*Objekter framstilt gjennom menneskelig aktivitet under påvirkning av det fysiske og/eller kulturelle miljø.*» (s. 98).

Vermeir et al. (2017) bringer inn en ny dimensjon i forståelsen av hvordan rekontekstualisering og implementeringspraksiser kan forstås. De viser til at implementering også er en forhandlingsprosess mellom aktørene og artefakten (Vermeir et al., 2017). En læreplan kan også defineres som en pedagogisk artefakt i den forstand at den har en intensjon

som er definert, den er normativt forankret og har et legitimert bruksområde (Vermeir et al., 2017). Med dette som utgangspunkt vil en implementering få et rom utover det Røvik (2014) vektlegger gjennom translasjonsdoktrinen: forhandlingsrommet. Forhandlingen er et resultat av de normative instruksene i artefakten, og de individuelle og kollektive holdninger om hva god utdanning (undervisning) er, så vel som behov og forhold ved den enkelte skole (Vermeir et al., 2017). Implementeringspraksiser kan i den sammenheng forstås som et resultat av forhandlinger som igjen fører til endringer i hva som skaper mening (Spillane, Reiser, & Gomez, 2006). Vermeir et al. vektlegger «sense-making», meningsdanning, som en sentral faktor i dette endringsperspektivet som Spillane et al. (2006) opererer med. «Sense-making» er kollektive forståelser av eksplisitte meninger, hvordan disse forankres i handling, og hva som er ansett som meningsfullt i organisasjonen (März & Kelchtermans, 2012; Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005). Forhandlingene både på det individuelle og kollektive nivå representerer meningsdanningen. März og Kelchtermans (2012) fokuserer i sin forskning på hvordan fortolkning og meningsdanning gir konsekvenser for implementeringspraksiser. De understreker at implementeringen blir mediert gjennom personlige meninger om innholdet i artefakten, normative idéer om god undervisning, og den organisatoriske virkeligheten aktørene jobber i (März & Kelchtermans, 2012). Her kan det trekkes tråder til både Røviks translasjonsdoktrine, Altrichters nivåtenkning og empiri, og hva Gudem skriver om implementering som fortolkning. Det som skiller März og Kelchtermans idéer om implementering fra de andre, er artefaktens eksplisivitet og normativitet, og hvordan dette influerer fortolkninger og forhandlinger. Fra et kognitivt perspektiv er implementering en prosess ledet av implementeringens aktører og deres forståelse av sin egen praksis, villighet til holdningsendring og atferd knyttet til prosessen (Spillane, Reiser, & Reimer, 2002).

Analyseapparatet

Vi ser i dag en økende grad av konseptuelle og materielle artefakter og deres medierende rolle i blant annet innovasjoner (März et al., 2017). Artefakten får en større plass i prosesser knyttet til utdanningsreformer. Artefakten kan ses på som representasjoner av intensjonen i reformen; den er både konstituerende og konstituert (März et al., 2017). Implementering skjer ofte gjennom andre kanaler enn translasjon og fortolkning. Disse kanalene kan være pedagogiske artefakter, rammebetingelser og forhandlinger (März et al., 2017). Kriterier for vellykket implementering må ses på bakgrunn av oversetterkompetansen og de meningsbundne tradisjoner som allerede er innarbeidet. Læreplanen som reform er lisensierende og gir dermed rom for forhandlinger og autonomi, men betraktes ofte som

autorativ (Karseth & Sivesind, 2009). I relasjonen mellom autonomien og autoriteten i læreplanen oppstår en innplassering av ansvar med stor vekt på profesjonene. Relasjonen kan bli styrt gjennom eksplisitte forventninger og krav til både bruken av artefakten og implementeringspraksisen (Vermeir et al., 2017). I kontrast til Nygård og Røviks (2014) fokus på implementering av reformer som overføring av idéer gjennom translasjon, nærmer vi oss en idé om en operativ transport av idéer styrt av normative krav og forventninger som har med innføringen av vurderingssystemer å gjøre. Dette er kjernen i min problemstilling, hva som fortsatt tillegges vekt i det relasjonelle arbeidet på skolen og hvilke systemer og krav som overføres uten å være gjenstand for felles meningsdannelse. Jeg ønsker å se om translasjon er synlig, både i form av hvordan plandokumenter er utformet og sett i forhold til lærernes og ledernes opplevelse av hva som styrer og rammer inn deres arbeid med lokale læreplaner.

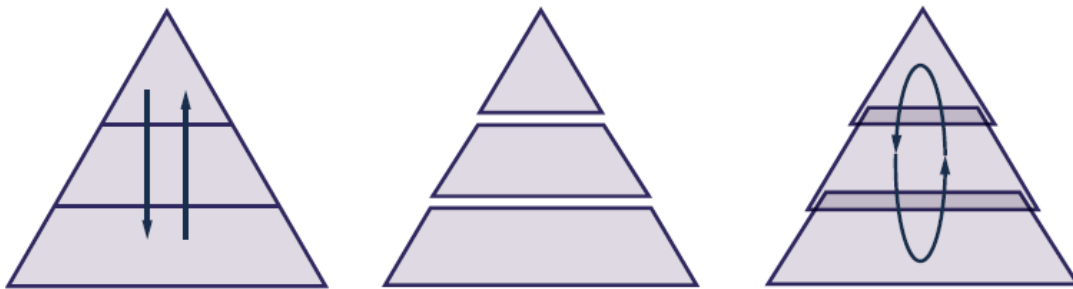
2.1.3 Samskaping

Den siste tilnærmingen til implementering og teorier knyttet til innovasjoner og endringer i en organisasjon jeg ønsker å rette oppmerksomheten mot, er samskappingsmodellen. Samskappingsmodellen er det som i dag er rådende i diskursen rundt implementeringen av den nye reviderte læreplanen, fagfornyelsen, som etter planen skal iverksettes høsten 2020.

Roger Klev og Morten Levin (2009) behandler begrepet samskapt læring eller samskaping for å beskrive en metode for ledelse av utviklingsprosesser. Den samskapte læringsmodellen ble utviklet i forbindelse med konseptualisering av deltakerbasert aksjonsforskning, og et sentralt prinsipp er at både forsker og «problemeier» deltar i den samme kunnskapsutviklingen (Klev & Levin, 2009). Medvirkningsbaserte endringer er en annen beskrivelse på samskapt læring, og begge er fundamentert i en rekontekstualisering av John Deweys tanker om demokratiske idealer og medvirkning som grunnleggende premisser (Klev & Levin, 2009). I følge Klev og Levin (2009) «... fyller den samskapte læringsmodellen funksjonen som modellering av organisasjonsutviklings-prosessen som læringsprosess.» (s. 71). Disse tankene er sterkt knyttet til at ledelse av endringsprosesser er tilrettelegging av gode læringsprosesser, og at implementering er iverksetting av initierte endringer gjennom reformer (Engelsen, 2015; Gundem, 1990). Den samskapte læringsmodellen fører til arenaer hvor aktørene på flere nivåer jobber sammen mot et felles mål: endringer i organisasjonen

(Klev & Levin, 2009). I denne sammenheng kan vi trekke linjer til implementering av reformer i skolen basert på idéer om medvirkning og demokratiske grunnverdier.

Roald (2012) beskriver reformarbeid som en dynamisk prosess som angår forholdet mellom politikk, administrasjon, profesjon, elever og foresatte (Roald, 2010, 2012). Han skisserer videre tre scenarier for samhandling i reformarbeid i skolen. Modellene beskriver styringsnivåer og deres relasjoner (Roald, 2012).



Figur 1: Samhandlingsmodeller
Roald, Knut (2012)

Trekanten lengst til venstre kjennetegnes som hierarkimodellen. Gjennom lover og forskrifter (deklarasjoner) styres organiseringen av implementeringen ovenfra. Profesjonene (partene) har holdt seg innenfor loven og fylt den med sine tolkninger og gitt den sitt eget innhold. Den oppadgående pilen representerer kontroll i form av tilsynsordninger, brukerundersøkelser og eksamensresultater (Roald, 2012). Hierarkimodellen kan ses på som en «gammeldags» og tradisjonell måte å drive reformarbeid på.

Det Roald (2012) kaller kontraproduktiv eller uproduktiv utviklingskultur beskriver en «økonomisk» forståelse av reformarbeid og vises i trekanten i midten. Partene jobber på sitt nivå og utvikler sin egen strategi for implementeringen. Denne preges gjerne av kontrakter og selvregulerte relasjoner innen det enkelte nivå. En slik selvregulering resulterer gjerne i forhandlinger mellom nivåene, og en kontraproduktiv utviklingskultur; mangelfull interaksjon mellom nivåene (Roald, 2012).

Den siste trekanten lengst til høyre beskriver et reformarbeid som preges av tilkoblinger og justeringer gjennom ikke bare gjennom relaterte arenaer, men også delte oppgaver. Denne modellen legger til rette for innovativ tenkning og ikke bare formell skoleutvikling. Roalds modell for produktiv utviklingskultur åpner for å se samhandling mellom nivåene som kan

koble innovasjon og implementering slik at intensjonene i reformen omsettes i praksis (Roald, 2012). Denne modellen kan settes i sammenheng med samskapingsprosessene som Klev og Levin (2009) beskriver.

Roald (2010) benytter samhandlingsbegrepet og setter det inn i en sosiokulturell forståelse. Kunnskap settes i forbindelse med interaksjon og samarbeid. Kunnskap blir da forstått som noe man overfører mellom aktørene, og aktørenes ulike kompetanser og forståelser av virkeligheten er nødvendig for en helhetlig forståelse og videre utvikling (Roald, 2010). Samskapingsmodellen åpner at aktører på alle nivå skal bidra med sine forkunnskaper inn i samskapingen. Som implementeringsmodell bli samskaping et samarbeidsprosjekt på tvers av nivåene, og språk og kommunikasjon blir sentrale stikkord i denne modellen. Dette kan forstås som den tredje vei i tilknytning til teorier om implementeringsprosessen: den relasjonelle siden

2.1.4 Analysebegreper

Vermeir et al beskriver implementeringen både som en aktiv og passiv prosess. Når fokuset er kun å analysere hvordan *artefakten* blir implementert, får vi et passivt syn på implementeringen. Ser vi på prosessene i implementeringsfasen og på endringene i praksissituasjonen, finner vi implementeringen som en aktiv og *dynamisk prosess* (Vermeir et al, 2017, s. 117). Jeg ønsker å trekke ut følgende begreper i det videre arbeid med bakgrunn i forskerspørsmålene:

Det må gjøres en distinksjon mellom begrepene *kontekstualisering* og *rekontekstualisering* av reformer og læreplaner i teorier knyttet til implementering. Gjennom *translasjon* oppnår man *oversettelse* av den opprinnelige intensjonen i læreplanen fra en kontekst til en annen. Røvik (2014) understreker at en god oversetter er flerkontekstuell, og at det er nødvendig med gode kunnskaper om den konteksten det skal oversettes til (Røvik, 2014b). Videre er *samskaping* og *samhandling* begreper som støtter seg til en dynamisk implementeringsprosess hvor rekontekstualisering skjer i samarbeid og relasjoner mellom nivåene (Roald, 2010). Arfwedsons *kodebegreper* og hvordan disse kan forme det lokale arbeidet med implementeringer er sentrale. Kodene er innarbeidet i skolens indre språk og former *fortolkningen av skolens oppdrag*, læreplanens *intensjoner* og hvilke endringer den vil føre med seg. Altrichter (2005) snakker om reformer som innovasjoner – endringer som kan

karakteriseres som omfattende og store. Cuban (1988) differensierer mellom ulike grader av *endringer* en læreplan fører med seg. Dette gir meg et spillerom når jeg skal fortolke mitt datamateriale, samtidig som jeg får et godt læreplanteoretisk bakgrunnstepp når jeg tar i betraktning både Altrichters innovasjonsideer, Goodlads *nivåer*, Arfwedsons koder og de didaktiske betraktningene Goodson skissere gjennom å se læreplanens ulike *betydninger*.

2.2 Lokalt læreplanarbeid som implementeringspraksis

Det er ulike måter å jobbe med lokale læreplaner på. Begrepet lokalt læreplanarbeid knytter jeg til det lokale fortolknings- og oversetterarbeidet, forhandlingen mellom aktørene og samskappingsprosessene som foregår på hver enkelt skole. Arbeidet har utgangspunkt i hvordan den nasjonale planen er utformet (Mausethagen & Mølstad, 2015). Hopmann (1999) kategoriserer ulike læreplantradisjoner i fire ulike modeller; den lisensierende modell, den skandinaviske modell, eksamensmodellen og læreplanen som vurderingsmodell. Hvordan det legges til rette for et lokalt læreplanarbeid, og hvordan dette utføres avhenger av hvilken modell den gjeldende læreplan tilhører (Hopmann, 1999). Det lokale læreplanarbeidet kan ta utgangspunkt i en lisensiert tolkning av læreplanen hvor hovedoppgaven blir å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen i tråd med læreplanen basert på profesjonell autonomi. Dette gir skolen høy grad av ansvarlighet og autonomi i arbeidet med læreplanen (Hopmann, 1999). Den skandinaviske modellen er en mer sentralstyrt modell hvor ansvaret for implementeringen, men er i høy grad opptatt av meningsskapning og relasjonelle koblinger mellom nivåene. Jeg vil videre i dette kapittelet se på hvordan det lokale læreplanarbeidet kan utvikle en implementeringspraksis i utgangspunkt i disse to modellene til Hopmann, og hvordan begrepene profesjonalitet, skjønn og autonomi er grunnstammen i det lokale læreplanarbeidet.

2.2.1 Profesjonalitet og skjønn

Det rommet som skapes i skolen for lokalt læreplanarbeid tar utgangspunkt i skjønnspraksiser og rommet for å utøve profesjonalitet, og det er dette rommet som muliggjør hvilken påvirkningskraft læreren har på eget arbeid – og om vi kan snakke om lokalt læreplanarbeid som implementeringspraksis. Begrepet profesjon kan forstås på flere måter, men det kjennetegnes ved å inneha en vitenskapelig kunnskapsbase, autonomi og ansvar (Mausethagen, 2015; Molander & Smeby, 2013). Lærere utøver mye skjønn i løpet av en arbeidsdag. I en epistemisk forståelse av skjønn trekkes fram en dømmende og vurderende

virksomhet basert på erkjennelser og kunnskap. Skjønn blir da blant annet satt i sammenheng med praktisk kunnskap, taus kunnskap, intuisjon og erfaringer (Grimen, 2009; Mausestagen, 2015; Molander & Smeby, 2013; Smeby, 2013). I denne definisjonen er det et spenn mellom den erfaringsbaserte skjønnsutøvelsen og skjønn basert på epistemiske forståelse.

Molander (2013) trekker inn ansvarliggjøringsbegrepet sin behandling av profesjonelt skjønn i boken «*Profesjonsstudier 2*». Han skiller mellom det han kaller strukturelle og epistemiske mekanismer. De strukturelle mekanismene innskrenker rommet for skjønn gjennom å legge restriksjoner på atferden til aktørene, mens de epistemiske mekanismene har til hensikt å forbedre kvaliteten på den faglige resoneringen (Molander, 2013). Han understreker videre også at strukturelle mekanismer handler om kontroll, mens epistemiske mekanismer handler om effekt. Denne distinksjonen er nødvendig for å forstå hvordan skjønn former implementeringen og det lokale læreplanarbeidet, og hvordan det formes av hva Molander (2013) kaller ansvarliggjøringsmekanismer. Molander (2013) beskriver fire retninger for hvordan ansvarliggjøring kan virke: vertikalt (ovenfra/ned, nedenfra/opp), horisontalt (kollegialitet), utenfra (ekstern kontroll og tilsyn) og til slutt en selvregulerende retning (innenfra). Mausestagen og Mølstad skriver i artikkelen «*Shift in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy*» om det de har valgt å kalle «self-governance». Selvstyring setter de både i sammenheng med en høy grad av autonomi og den profesjonelle ansvarliggjøringen. Selvstyring er basert på en forståelse av at autonomi er å ha en evne til selvutvikling og kunne rettfærdiggjøre sine valg gjennom en kunnskapsbase (Mausestagen & Mølstad, 2015).

En vanlig, men noe upresis distinksjon er å skille mellom autonomi på det individuelle nivå og det kollektive nivå. Autonomi på det individuelle nivå kan innebære en relativ frihet som gjør den enkelte lærer til en aktør som formidler, oversetter og ivaretar en offentlig oppgave, mens den kollektive autonomi kan være organisasjonens måte å kontrollere individets profesjonalitet (Mausestagen & Mølstad, 2015). Mausestagen og Mølstad (2015) beskriver autonomi som individets forståelse av sin frihet relatert til et kollektiv aspekt og rammeverk. Videre skisserer Mausestagen og Mølstad (2015) ulike måter å koble det lokale læreplanarbeidet med profesjonalitet og autonomi med læreplanens design: Én tilnærming er koblet til den lisensierende tradisjonen hvor lærerne gjennom et profesjonelt språk utvikler sine egne modeller, og én tilnærming basert på at det lokale læreplanarbeidet skal speile en evidensbasert forståelse som har mer fokus på leveranse (Mausestagen & Mølstad, 2015).

Dette kan også ses i sammenheng med Molanders epistemiske og strukturelle mekanismer. Læreren er i sentrum i det lokale læreplanarbeidet i sin rolle som oversetter og igangsetter.

Gundem (1990) setter også læreren i sentrum for det lokale læreplanarbeidet, og understreker at *«når alt kommer til alt, er det den enkelte lærers tolkning av læreplanen og forpliktelse overfor denne som blir bestemmende for hvordan læreplanen blir iverksatt i hans eller hennes klasserom.»* (s. 113-114). Dette både ansvarliggjør læreren for de beslutningene som tas, men setter også søkelyset på medbestemmelse i beslutningsprosessen (Gundem, 1990). Læreren får gjennom sin profesjonalitet og sin utøvelse av skjønn en rolle som oversetter, igangsetter og forhandler mellom beslutningsnivåene; det politiske og det institusjonelle og det utøvende nivå som Goodlad beskriver i sin læreplanteori, men også som Roald skisserer i sine samhandlingsmodeller. Molanders distinksjon mellom de strukturelle og epistemiske mekanismer underbygger læreren som den mest sentrale aktøren i implementeringsprosessen. Ansvarlighet og ansvarliggjøringen blir profesjonalitetens bias, og jeg vil gjøre rede for hvordan dette kan påvirke det lokale læreplanarbeidet som implementeringsmetode.

2.2.2 Ansvarlighet og ansvarliggjøring

Ansvarlighet er sterkt knyttet til regelstyring og delegering av ansvar gjennom lover og regler (Afsar et al., 2006; S. T. Hopmann, 2008; Roald, 2012). Ansvarliggjøring oppstår når skoleeiere, skoleledere og lærere må stå til ansvar for de valg de har tatt og hvilke konsekvenser det har gitt blant annet i klasserommet, resultater på sentrale prøver også videre, med utgangspunkt i de relasjonene og de forventningene som er skapt gjennom skolens mandat og samfunnsoppdrag (Afsar et al., 2006; S. T. Hopmann, 2008). Det er viktig å være bevisst denne distinksjonen. Her kan det være nyttig å se tilbake til Molanders bruk av begrepet ansvarliggjøring. Han setter det i forbindelse med utøvelse av skjønn og autonomi (Molander, 2013). Skolen styres gjennom lover og forskrifter, men også gjennom et mandat basert på profesjonell tillit. Denne tilliten er gitt gjennom lokal autonomi og profesjonelt skjønn som skal blant annet resultere i en lokal læreplanutvikling. Med frihet følger behovet for kontroll.

Behovet for kontroll og innsyn har ført til større vekt på resultater, straff og insentiver (Mausethagen, 2015; Mausethagen & Granlund, 2012). Langfeldt (2008) skriver at kontroll og tillit er gjensidig avhengig av hverandre, og at ved å åpne for tillit gjennom autonomi og

skjønn åpnes det også for ulike kontrollmekanismer. Kontrollen synliggjøres gjennom ansvarliggjøringen og medieres gjennom tilsyn, konkurranser og økt fokus på å skape et kollektivt ansvarsrom (Langfeldt, 2008).

Når den eksterne kontrollen tar over, kaller Mausestagen (2015) dette for regulert autonomi. I motsetning til profesjonell autonomi som er å kunne styre seg selv med bakgrunn i sin profesjonelle kunnskapsbase, er den regulerte autonomien basert på kontroll og forventninger. Innføringen av nasjonalt kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) i 2004 og Kunnskapsløftet i 2006 ble fokuset i skolen endret fra innholdsmål til kompetansemål (Langfeldt, 2008; Mausestagen, 2015). Dette endrer også rommet for lokal tilpasning. Den individuelle og kollektive autonomi defineres gjennom læreplanen og dens krav til måloppnåelse, og dermed formes utøvelsen av den profesjonelle autonomi utviklingen av organisasjonen. I min tolkning av skolens plandokumenter og i intervjuene med informantene vil dette være sentralt.

2.2.3 Rammefaktorer

Engelsen påpeker i boken «*Kan læring planlegges?*» at det ofte er stort gap mellom intensjonene og formuleringene i læreplanene som skolen jobber etter og det som faktisk blir gjort. Hun skiller mellom formuleringsplanet og realiseringsplanet, og setter realiseringsplanet i en relasjon med bestemmelser som styrer skolens virksomhet (Engelsen, 2015). Videre skiller hun mellom formelle og uformelle bestemmelser. Bestemmelsene kan komme fra myndigheter og skoleeier (formelle bestemmelser) eller fra holdninger til skolen som kan komme fra foreldregruppen eller andre lokale aktører (uformelle bestemmelser). Disse bestemmelsene skaper rammebetingelser for arbeidet i skolen (Engelsen, 2015; Lundgren, 1981, 1999). Lundgren (1977) organiserte disse rammene i et system han kaller rammefaktormodellen. Rammefaktorene stammer fra de ytre strukturer som påvirker skolens indre pedagogiske prosesser og funksjoner (Lundgren, 1977). Han skriver videre at rammefaktorene er utdanningens ytre funksjoner oversatt til skolens indre språk eller rammer. Dette kan forstås som rammene former skolen og skolene former rammene; det vertikale forholdet mellom politikk og praksis, og det horisontale forholdet mellom idéer og gjennomføring. Dette beskriver han slik: «*Education has external effects on society, and the assumption is that the inner functions of schooling can be derived from the external functions*» (s. 33) (Lundgren, 1977). Han understreker at rammefaktorene opererer utenfor enkeltindividets (f.eks. lærerne) sin bevissthet (Lundgren, 1977). Senere utviklet Lundgren

disse idéene til en teori han kaller rammefaktorteorien (Lundgren, 1981). Teorien hans kan hjelpe meg til å forstå hvordan ytre rammer som regelverk, økonomi, evalueringsordninger og artefakter som lærebøker og målsystemer former og styrer skolens måte å møte en ny læreplan, et nytt utdanningsprogram eller nye evalueringssystemer som skal implementeres. Jeg har begrenset min oppgave til kun å se på det Lundgren kaller ideologiske rammefaktorer. Det innebærer et fokus på læreplaner, lærebøker, mål- og evalueringssystemer (Engelsen, 2015).

2.2.4 Analysebegreper

To av Hopmanns modeller (1999) for læreplantradisjoner (den lisensierende og den skandinaviske modellen) eksemplifiseres gjennom begrepene *skjønn* og *autonomi*, og det er gjennom disse modellene jeg ønsker å trekke ut sentrale begreper knyttet til det lokale læreplanarbeidet som implementeringspraksis. Den lisensierende modellen gir rom for det profesjonelle skjønn i en fortolkning av begrepet autonomi. Når Molander (2013) setter *ansvarliggjøring* i sammenheng med autonomi, forminskes det profesjonelle *handlingsrommet*, og den lisensierende modellen kan gi et behov for økt *kontroll* gjennom ansvarliggjøring. Ansvarliggjøringsmekanismene påvirker både reformutviklerne og praksisene som utvikles i kjølvannet av disse (S. Hopmann, 2008; Sivesind, Bachmann, & Afsar, 2013). Den skandinaviske modellen er en normativ modell hvor den sentrale læreplanen blir sett på som en guide for pedagogiske prinsipper som skal gjelde i skolen (Hopmann, 1999; Sivesind et al., 2013). Men denne modellen kan også åpne for *medbestemmelse* definert innenfor et sett rammer gitt gjennom lover og regler. I motsetning det handlingsrommet som skapes gjennom det Molander (2013) kaller *strukturelle mekanismer*, kan den skandinaviske modellen åpne for *epistemiske mekanismer*; skjønn basert på faglighet.

Rammefaktorer kan både åpne og lukke for en lokal oversettelse av læreplanen. De ytre rammene Lundgren (1999) beskriver skal fungere som et tankeverktøy for planleggingen av undervisningen. Jeg vil se hvilken grad de ideologiske rammefaktorene som Lundgren beskriver former det handlingsrommet som skolen forholder seg til.

2.3 Analytisk rammeverk

Her vil jeg skissere et analytisk rammeverk basert på de utvalgte analysebegrepene jeg har gjort rede for teoridelen. Jeg har valgt å kalle de ulike nivåene som styrer skolen for *den legitimerende arena*, *den styrende arena* og *den utøvende arena*. Nivåene er hentet både fra Goodlads nivåer (Goodlad, 1979) og Roalds tre samhandlingsmodeller (Roald, 2012). Jeg har valgt å bruke begrepet arena istedenfor nivå. Med det ønsker jeg å sette fokus på hvordan nivåene overlapper hverandre. Overlappingene er resultat av tilkoblinger og samskappingsprosesser mellom nivåene (Klev & Levin, 2009; Roald, 2012; Røvik et al., 2014). Når overlappingene blir gjenstand for strukturer i skolen, er arenaer et mer dekkende begrep enn nivå.

I figur 2 viser jeg hvordan analysebegrepene har blitt satt inn i de ulike arenaene.

Den legitimerende arenaen består av det regelverk og lovverk som skolene og skoleeierne må forholde seg til, samt andre politiske strukturer og føringer. I dette ligger det et ansvar.

Reformidéene i læreplanen omsettes til lokale forhold gjennom translasjon og rekontekstualisering.

Den styrende arenaen er forvaltningen representert av direktorat, fylkesmannen, skoleeiere og skoleledelse. Her opereres det med bestemte systemer og standarder som ofte er normert gjennom lover og forskrifter, men som også kan bestå av pedagogiske programmer og artefakter. Disse kan betegnes som reformkrav og oppleves å ha bestemte krav både til gjennomføring og måloppnåelse. Gjennom eksplisitte krav til gjennomføring og implementering kontekstualiseres systemene og standardene til de utøvende arenaene.

Til slutt har jeg definert den utøvende arenaen i klasserommet der læreren jobber og gjør valg.

Den utøvende arena er både preget av de normative idéene og reformkravene. Rom for medbestemmelse, autonomi og utøvelse av skjønn blir viktig i arbeidet med rekontekstualiseringen av reformidéene og forhandlinger og kontekstualisering av reformkravene.

Samskapingen skjer på tvers av disse arenaene og fungerer som metode for samhandling.

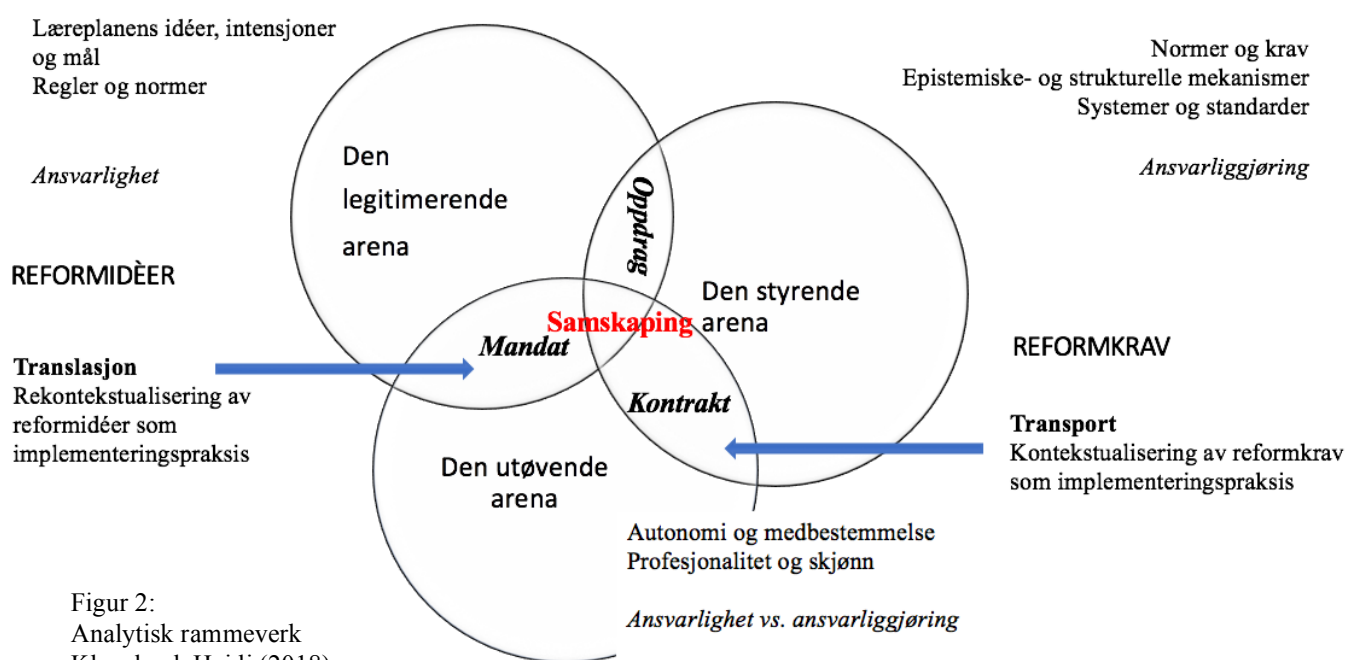
Forbindelsene som oppstår mellom arenaene skapes rom for ulike prosesser som jeg har valgt å benevne som *mandat*, *kontrakt* og *oppdrag*. Skolens samfunnsmandat er nedfelt i

Opplæringslovens §1 hvor hensikten er å beskrive skolens formål og hvilke målsetninger samfunnet har for skolen (Heldal Stray, 2011). Skolens mandat kan forstås som den fullmakt

Stortinget har gitt på vegne av samfunnet – fullmakt til å forvalte de ønsker og krav samfunnet har til skolen. Mandat kan også forstås som et løfte om en grad av frihet. Mandatet gis av det politiske system til det utøvende system.

Oppdrag leses på en annen måte. Det kan være beskrivelser av oppgaver som angir hvordan et sett verdier, holdninger og kunnskaper som oftest ligger nedfelt i et lovverk skal settes ut i livet (Heldal Stray, 2011). I min modell blir begrepet oppdrag benyttet i rommet som skapes mellom det politiske system og det styrende system. Direktorat, skoleeier og skoleleder skal ivareta samfunnets verdier gjennom systemer og ordninger som utvikles, og i begrepet ligger det en forventning til resultater som skal evalueres (Heldal Stray, 2011).

Jeg har valgt å bruke begrepet kontrakt i rommet som skapes mellom den styrende arenaen og den utøvende. Jeg har tidligere gjort rede for Suchmans tolkning av kontrakter, og de samme gjelder her. Kontrakten kan være et dokument eller avtale som har den hensikt å styre en relasjon mellom to parter (Heldal Stray, 2011; Suchman, 2003), samtidig som kontrakten kan være nedfelt i en forskrift og derved ses på som en deklarasjon. Mark Suchman (2003) betegner en kontrakt med krav og forventninger mellom initiativtakerne og mottakerne som en sosial kontrakt. Han understreker at sosiale kontrakter både skal strukturere relasjoner mellom aktørene, men også kommunisere holdninger og idéer om hva som er et godt valg (Suchman, 2003).



Figur 2:
Analytisk rammeverk
Kleveland, Heidi (2018)

3 Metode

For å kunne besvare problemstillingen «*Hvordan implementeres reformidéer gjennom et lokalt utviklingsarbeid, og hvordan overføres ulike standarder og systemer i form av artefakter?*» har jeg valgt benytte meg av et design som kalles en sammenliknende kasusstudie. Sammenlikninger mellom kasuser passer godt hvor målet er blant annet å utforske likheter og ulikheter og for å kunne forklare eller begrunne hvorfor kasusene er forskjellige. Samtidig vil et komparativt forskningsdesign gi plass det enkelte kasus som kan studeres kvalitativt (Ragin & Amoroso, 2011).

Empiri er erfaringsbasert informasjon om de faktiske forholdene i samfunnet, og data er systematisk innsamlet empiri (Grønmo, 2011). Kasusstudier brukes for å beskrive studier av en eller noen få enheter, og det åpner for ulike former for datainnsamling og analyse (Andersen, 2013). Dette gir meg en frihet til å velge metoder for datainnsamling som passer min problemstilling, samt begrense antall deltakere i rammen av tiden og omfanget av en masteroppgave.

Jeg har valgt å anvende meg av to metoder. Jeg har analysert dokumenter utviklet på utvalgsskolene knyttet til det lokale læreplanarbeidet. Jeg har dessuten gjennomført semi-strukturerte intervjuer av representanter fra utvalgsskolene. Dette gir meg mulighetene til å få et innblikk i lærernes og rektorenes forståelse og opplevelse av det arbeidet de gjør, og hvilke idéer om virkeligheten og hvordan tekstene som sådan, styrer det lokale læreplanarbeidet. Analyse av både dokumenter og intervjuer gir et større datamateriale å jobbe enn om jeg hadde benyttet meg av kun intervjuer eller dokumenter, og samtidig gjør dette empiridelen mer robust.

I intervjudelen, når jeg har fokusert på det enkelte kasus, har jeg vært inspirert et fenomenologisk forskningsdesign. Fenomenologien viser til individets forståelse av fenomenene eller idéene i sosiale praksiser, og har individet og førstepersonsperspektivet i sentrum, som er relevant i gjennomføringen av det kvalitative forskningsintervjuet (Alvesson & Skjöldberg, 2009; Kvale & Brinkman, 2015). Studier av fenomenene og forståelsen av disse gir et innblikk i individets livsverden satt inn i en større sammenheng som angår de sosiale forhold individet er en del av (Ragin & Amoroso, 2011). Å se individet i forhold til sosiale forhold, er dermed sentralt for å få et godt grunnlag i drøftingen av eventuelle funn. Ragin og Amoroso (2011) skisserer en modell for analyse de kaller «The Interpretive Model».

Modellen viser kompleksiteten i forskning knyttet til blant annet pedagogikk og andre disipliner innen samfunnsvitenskapen. Denne fortolkningsmodellen vil ligge til grunn når dokumentanalyse og analyse av informantenes utsagn skal ses i en helhet.

Jeg vil innledningsvis i denne metoddelen gjøre rede for det datagrunnlaget og metodevalgene jeg har gjort, deretter drøfte forskerdesignet sett i lys av gyldighet og troverdighet, og til slutt sette fokus på de etiske dilemmaene en forsker kan stå ved valg kvalitative metoder.

3.1 Metodevalg

3.1.1 Dokumentanalyse

En kvalitativ tekst- og innholdsanalyse er basert på en systematisk gjennomgang av dokumenter med den hensikt å kategorisere og innhente data som er sentrale for å besvare problemstillingen og forskerspørsmålene (Bratberg, 2017; Grønmo, 2011). I spennet mellom de naturvitenskapelige disiplinene og de humanistiske fagene har tekstanalysen vokst fram og ulike teknikker har utviklet seg (Bratberg, 2017). Innholdsanalysen er forankret i de humanistiske fagenes fortolkende tradisjon, men orienterer seg også mot den kvantitative delen av samfunnsvitenskapen (Bratberg, 2017; Grønmo, 2011). I den teoretiske innrammingen legger jeg vekt på translasjon og rekontekstualiseringen som sentrale prinsipper i implementeringsprosessen, og sammen med normative krav, styringsprinsipper og synet på læreplanen som en sosial kontrakt. Denne tosidige tilnærmingen innebærer at jeg både vil rette oppmerksomheten mot den fortolkende vitenskapstradisjonen hvor språket står i sentrum (Bratberg, 2017) og til en mer naturlig betraktningssmåte hvor tingene representerer tilstander og referanser som kan overføres uten nevneverdig refortolkning (März et al., 2017).

Bratberg (2017) poengterer at ved å være opptatt av språkets selvstendige betydning, beveger vi oss inn i en diskurs om aktør og struktur. Han viser dette gjennom å stille noen veldig aktuelle problemstillinger å ta med seg inn i analysen av dokumentene, men også i analysen av intervjuene: Har aktørene frihet til å utforme sine egne idéer gjennom språket? Er idéene strukturelt fundert, og hvordan skal disse fortolkes? Hvordan tenker vi og hvordan uttrykker vi oss i rammen av sosial kontroll? (Bratberg, 2017).

Jeg har valgt å ha dokumentanalyse som metode fordi jeg ser på skolens dokumenter som kontrakter mellom skolen og dens brukere som vesentlig for å analysere en slik kontroll.

Dokumentene viser både til reformidéer og krav og til pedagogiske aspekter som gjelder undervisning og læring. Ved å analysere dokumentene kan jeg avklare hvordan skolens pedagogiske plattform er formulert, elevsynet, og hvordan de implementerer og iverksetter den nasjonale planen og styringsverktøyene gjennom de lokale læreplanarbeidet. Jeg har videre valgt å benytte en idéanalyse som utgangspunkt for arbeidet med dokumentene knyttet til det lokale læreplanarbeidet. Idéanalyse er i følge Bratberg (2017) en «*kvalitativ analyse av idéers tilstedeværelse i tekst, der fortolkning er en vesentlig side av analysen*» (s.67). Idéer kan forstås som tankekonstruksjoner formet gjennom aktørenes begrunnelse for måten de definerer og utøver sine roller på, både hvordan de forstår endring, men kanskje først av alt, hvordan de preges av en viss kontinuitet.

Videre har idéanalysen som formål å kartlegge hvilke idéer som er fremtredende i bestemte tekster og å forklare idéenes opphav (Bratberg, 2017). Dette støtter opp under min intensjon med dokumentanalysen; å finne hvordan kasskolene har samordnet arbeidet med de lokale læreplanene, og hvordan de kobler reformidéer og reformkrav i arbeidet med de lokale læreplanene.

Da skolene benytter ulike begreper for disse dokumentene, har jeg gjort et utvalg basert på min erfaring som lærer. Jeg gjør rede for de ulike dokumentene i kapittelet «Datagrunnlag og forskningsdesign».

Bratberg (2017) understreker at idéer kan knyttes til både det enkelte individ og det kollektive. Dermed kan en idéanalyse rettes både mot individets betraktninger av omgivelsene og de sentrale idéene som vi kollektivt forholder oss til. Skolens plandokumenter reflekterer kollektivets idéer og individets idéer, men det kan være vanskelig å kunne lese ut av dokumentene hvilke fortolkninger som ligger til grunn. Derfor har jeg også valgt å gjøre semi-strukturerte intervjuer med ledere og lærere.

3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative intervjuet er ofte organisert på en mindre formell måte enn hva er tilfelle med strukturerte intervjuer hvor formålet er å etablere kunnskap av kvantitativ art (Grønmo, 2011). I det kvalitative intervjuet er samtalen utgangspunktet. Samtalen betegnes ofte som ustrukturert, åpen og tematisk (Andersen, 2013).

Intervjupersonen ses i denne sammenheng på som et subjekt, og det kvalitative forskningsintervjuet ønsker å få fram hvordan subjektet beskriver sine valg og sin forståelse av fenomener i sin livsverden (Alvesson & Skjöldberg, 2009; Andersen, 2013; Kvale & Brinkman, 2015).

Allikevel gjør Kvale og Brinkman (2015) en distinksjon mellom subjekt og subjektivitet. Begrepet subjekt indikerer en påvirkning av relasjoner, diskurser og ideologier som gjør at subjektet ikke nødvendigvis operer subjektivt.

Jeg har valgt å benytte det analytiske begrepet idealtyper i analysearbeidet av. Målet med idealtyper er å definere sentrale egenskaper og ferdigheter ut fra klasse eller kategori, og hvor trekkene isoleres og beskrives i en idealisert form (Bratberg, 2017; Grønmo, 2011). Begrepet stammer fra Webers beskrivelse av idealtyper, hvorav én type viser til byråkratiet som kan anvendes som en modell som virkeligheten kan speiles mot. Idealtypen anvendes da i et i et analytisk perspektiv og ikke som et ideal som noen ønsker å leve opp til eller tilstrebe (Bratberg, 2017; Grønmo, 2011).

3.1.3 Komparative studier

I min studie har kasusene et felles utgangspunkt i form av en felles nasjonal læreplan, lovverk og andre rammefaktorer. Hensikten med sammenlikningen er å forsøke å forstå hva som er bakgrunnen for eventuelle ulikheter i det lokale læreplanarbeidet basert på lokale forskjeller. Sammenlikninger mellom ett eller flere kasuser kan hjelpe oss å se betingelser som er med på å bestemme hvordan læreplaner uttrykkes lokalt og klargjøre forutsetningene for aktuelle sammenhenger mellom for eksempel nasjonal og lokal plan eller mellom forskrifter og praksiser som gjelder vurdering (Andersen, 2013; Grønmo, 2011). En komparativ innfallsvinkel gir meg muligheten til å belyse og forklare ulikhetene mellom kasusene (Ragin & Amoroso, 2011).

Det komparative designet vil ta utgangspunkt i at kassuskolene i utgangspunktet har like uavhengige variabler statuert gjennom forhold nevnt over. Et mål for meg blir, som jeg antyder med problemstillingen å se etter faktorer og forhold som former det lokale læreplanarbeidet.

3.1.4 Intervjuguide og transkribering

Koding anvendes i analyse av data for å kategorisere datamaterialet. Ett av målene er blant annet å finne likheter og ulikheter, men også bidra til å avdekke temaer og tematiske områder som er faglig interessant å skrive om (Kvale & Brinkman, 2015). Jeg har i forkant av intervjuene utviklet en intervjuguide. En til bruk for lærere og til bruk for ledere. Begge var basert på forhåndsdefinerte sentrale og relevante analysebegreper fra teoridelen. Disse vil jeg også bruke i analysen av intervjuene. Ragin og Amoroso (2011) beskriver dette i «The Interpretive Model» som bilder. Bildene skapes når man systematisk leser igjennom dokumenter og de transkriberte intervjuene, og de konstrueres sammen med den teoretiske innrammingen og analyseapparatet som passer med av problemstillingen.

Jeg opplevde intervjuene som gode samtaler. Intervjuguiden var til stor hjelp for å få tak i de temaene jeg ønsket å belyse, men samtidig åpnet guiden for en fleksibilitet i forhold til temaer informanten tok opp underveis. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene. Jeg brukte mye tid til å lytte igjennom intervjuene og merke meg interessante utspill, bemerkninger og svar underveis. Syntetiserende beskrivelser av utsagn og meninger ble ført for hånd inn i et skjema strukturert etter spørsmålene i intervjuguiden og aktuelle analysebegreper. Dette skjemaet var til stor hjelp i analysen og i diskusjonen av de funn jeg har gjort.

Analysebegreper	Informant a	Informant b
Om informanten		
Samhandlingsformer		
Autonomi og medbestemmelse		
Rammefaktorer		
Styring gjennom sosiale artefakter og kontrakter		
Translasjon		
Ansvarlighet og ansvarliggjøring (innramming og rammefaktorer)		
Forventningsstyring		
Samskaping		

Tabell 1: Transkriberingsmal

3.2 Datagrunnlag og forskningsdesign

3.2.1 Utvalg og forskningsdesign

Utvalget består av tre skoler. Alle skolene befinner seg i store bykommuner, alle er barneskoler (1.-7.klasse) og to av skolene er fra samme kommune. Dette utvalget gir meg muligheten til å sammenlikne både kommuner og skoler. Jeg har valgt å se på skolens visjoner og faglige plattformer, årsplaner (lokale læreplaner) i faget norsk for 5.trinn, samt ukeplan/lekseplan for 5.klasse. Videre består utvalget av to informanter på hver skole. Informantene er lærere og rektorer ved utvalgsskolene. I en skjematisk framstilling ser forskningsdesignet slik ut:

Bykommune A		Bykommune B
Skole A1	Skole A2	Skole B1
DOKUMENTANALYSE		
Dokumentutvalg:	Dokumentutvalg:	Dokumentutvalg: Kommunens plan for kvalitetsutvikling 2016/17 – 2019/20
Skolens visjon og faglige plattform	Skolens visjon og faglige plattform	Skolens kvalitetsutviklingsplan 2017/18
Lokal læreplan og årsplan norsk 5. Trinn	Lokal læreplan i norsk 5.trinn Årsplan norsk 5.trinn	Lokal læreplan og årsplan norsk 5.trinn
Ukeplan 5.klasse	Ukeplan 5.klasse	Ukeplan 5.klasse
SEMISTRUKTURERTE INTERVJU		
Informanter: A1a: Kvinne (lærer) A1b: Kvinne (lærer)	Informanter: A2a: Kvinne (lærer) A2b: Mann (leder)	Informanter: B1a: Kvinne (lærer) B1b: Kvinne (leder)

Tabell 2: Forskningsdesign

3.2.2 Dataanalyse

I min studie har jeg benyttet to ulike metoder; dokumentanalyse og semi-strukturerte intervju. Jeg opererer med to idealtyper i min studie; translasjon og av reformidéer (Røvik, 2014b) og

transport og rekontekstualisering av sosiale artefakter og reformkrav (März et al., 2017; Vermeir et al., 2017). For å kunne gjøre en god analyse bør de kunne sammenlignes med de samme variablene (Bratberg, 2017). Variablene er som beskrevet tidligere læreplanen K06, lover og forskrifter knyttet til skolen.

I analysen av dokumentene og intervjuene benytter jeg begrepene fra det analytiske rammeverket. I dokumentanalysen blir de analytiske begrepene brukt til å se etter hvilke idéer og idealer som er mest fremtredende i de ulike dokumentene. Jeg framstiller disse i en skjematisk form for å få en bedre oversikt og et godt grunnlag i arbeidet med dokumentanalysene (vedlegg 5, 6 og 7), og i analysen av intervjuene ble analysebegrepene gitt ulike fargekoder som jeg brukte for å markere sentrale uttalelser.

3.2.3 Datakvalitet

Datakvalitet må ses i forhold til og i sammenheng med hva datamaterialet skal brukes til (Grønmo, 2011). Grønmo (2004) poengterer at «*Datakvaliteten er god dersom datamaterialet bygger på vitenskapelige prinsipper for sannhetsforpliktelse og logisk drøfting.*» (s. 218). Dette forutsetter at utvelgelsen av kilder og informasjonstyper er gjennomført på en systematisk og forsvarlig måte (Grønmo, 2011).

Utvalget i min studie er til en viss grad tilfeldig ved at jeg i forkant av oppgaveskrivingen tok kontakt med 60 tilfeldige utvalgte skoler fordelt på demografi, geografi og sosioøkonomiske forhold. Noe av det jeg ville oppnå i dette studie var å finne skoler som kunne representere skole Norge på en troverdig måte. Etter mange avslag på forespørselen min fikk jeg tre skoler som viste stor interesse for prosjektet og som var villige til å delta. Helt tilfeldig fordelte disse som beskrevet over: tre barneskoler fordelt på to sentrale bykommuner på henholdsvis Vestlandet og i Trøndelag. Dette gir et godt design som fyller kriteriene Grønmo (2004) beskriver for å øke datakvaliteten. God datakvalitet er basert på begreper som sannhetsforpliktelse, vitenskapelige prinsipper og gjennomføringen av datainnsamlingen, men også utvelgelse og metoder (Grønmo, 2011). Forskningsdesignet og valg metoder gir et godt utgangspunkt for god datakvalitet. Ved en slik tilnærming for utvelgelse av informanter kan graden av randomisering drøftes, og jeg vil nedenunder drøfte studiens pålitelighet, gyldighet og relevans med utgangspunkt i design, utvalg og metodevalg.

Reliabilitet/Pålitelighet

Reliabiliteten viser til de innsamlede data pålitelighet eller troverdighet (Kvale & Brinkman, 2015). Påliteligheten øker når undersøkelsen viser tilnærmede like resultater ved bruk av de samme metodene for innsamling av data ved gjentatte undersøkelser (Grønmo, 2011), og når målet er å minimalisere feiltolkninger og biaser i undersøkelsen (Grønmo, 2011; Yin, 2014). Studiens pålitelighet er basert på blant annet en høy grad av samsvar mellom de innsamlede dataene fra de ulike kasusene. Påliteligheten i min studie er forutsatt av at designet er utformet klart og entydig, og at jeg har foretatt en grundig og systematisk datainnsamling.

I min studie settes troverdigheten på prøve ved at kasusskolene opererer med ulike begreper knyttet til arbeidet med det lokale læreplanarbeidet. Dette førte til at jeg måtte tolke og generalisere begrepene inn mitt analyserammeverk. For å øke påliteligheten har alle kasusskolene og informantene har vært gjenstand for de samme metodene, og utvalget av dokumenter og informanter på kasusskolene er valgt for å skape størst mulig grad av samsvar og pålitelighet. Jeg har jobbet systematisk med dokumentene og vært nøye med å gjengi korrekt informasjon fra informantene gjennom transkriberingen. Jeg har videre styrket påliteligheten ved å være kritisk til kildene.

Utgangspunktet var at intervjuene skulle være en sekundær metode i min oppgavebesvarelse. Underveis i prosessen ble intervjuene sentrale for å skape en større robusthet i datamaterialet. Intervjuguidene ble laget med utgangspunkt i at intervjuene var sekundære. Nå må jeg se på tematikken og transkriberingen i ett nytt lys. Dette vil i en viss grad påvirke påliteligheten i informantenes utsagn. Jeg vil være dette veldig bevisst og ikke åpne for bastante konklusjoner.

Validitet/Gyldighet

Validiteten viser til gyldigheten i undersøkelsen ved å sette fokus på problemstillingene som skal belyses og i hvilken grad designet på undersøkelsen er relevante for problemstillingen (Grønmo, 2011). Det er alltid ønskelig at validiteten i en undersøkelse er høy, og man opererer med ulike typer validitet for å måle dette (Grønmo, 2011; Kvale & Brinkman, 2015). Kvale og Brinkman (2015) ønsker å ikke bare se på metodene og designet i studien for å måle gyldigheten, men også forskerens integritet og «praktiske klokskap» som de anser som sentrale i evalueringen av den vitenskapen som produseres (Kvale & Brinkman, 2015).

For å styrke gyldigheten i min studie har jeg vært opptatt av å skape gode bilder («images») i mitt analytiske rammeverk som utgangspunkt for å studere mitt datamateriale. Dette har utgangspunkt i Ragins og Amoros' «The Interpretive Model». Bildene er sentrale når jeg skal koble mitt empiriske materiale opp mot det analytiske rammeverket. Jeg har i samarbeid med min veileder gått gjennom analysene for å sikre en god kvalitet i vurderingene og styrke gyldigheten. Dette faller inn under kommunikativ validitet (Grønmo, 2011). Grønmo (2011) kaller dette videre for aktørvalidering, og dialogen kan hjelpe forskeren til å avdekke problemer og svakheter. Dette styrker validiteten. Allikevel er det å problematisere denne metoden viktig da aktørenes ulike perspektiver i forhold til datamaterialet kan påvirke det endelige resultatet (Grønmo, 2011; Yin, 2014). Jeg opplevde samtalene med min veileder som åpne, og at vi var likeverdige i forhold til analysen av datamaterialet.

Relevans/Generaliserbarhet

Relevans eller generaliserbarhet handler om resultatene fra en studie kan overføres til andre liknende situasjoner eller liknende personer (Kvale & Brinkman, 2015). Kvale og Brinkman (2015) skiller mellom tre ulike former for generalisering; en naturalistisk generalisering, en statistisk generalisering og en analytisk generalisering. Ettersom min studie kun består av tre kassuskoler og seks informanter, vil den statistiske generaliseringen i utgangspunktet være svak. Mitt hovedmål med studiet har vært å finne mønstre i implementeringsarbeidet gjennom analyse av skolens dokumenter. Da skapes relevansen i studiet gjennom det Kvale og Brinkman (2015) kaller analytisk generalisering: «... *det involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon.*» (s. 291). Teoretisk generalisering er en beskrivelse av når man tar et teoretisk utgangspunkt i forståelsen av det som studeres (Grønmo, 2011). Jeg benytter meg av idealtyper skapt i et teoretisk perspektiv noe som støtter under den teoretiske relevansen som skapes i min studie. Min studie kan da bidra til teoretiske tolkninger som er relevante med bakgrunn i det analytiske arbeidet og den teoretiske forankringen analysene har.

3.3 Etiske refleksjoner

Forskning reiser en rekke spørsmål om etikk og moral som forskeren må ta stilling til (Kvale & Brinkman, 2015). Forskerens moralske og etiske ansvar er forbundet med hans eller hennes integritet, sensitivitet, empati og engasjement. Jeg føler et stort ansvar med å

oppbevare og behandle datamaterialet på en god og etisk forsvarlig måte. Alle kasskoler og informanter er anonymisert både i oppgavebesvarelsen, i behandling av dokumentene og i transkriberingen av intervjuene, og for å sikre dette har jeg benyttet de etiske retningslinjene som informert samtykke, konfidensialitet og informasjon til kassskolene og informantene om konsekvensene i å delta i studiet (Grønmo, 2011; Kvale & Brinkman, 2015).

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og er gjennomført i tråd med deres retningslinjer. Prosjektet ble godkjent av NSD før datainnsamlingen startet (se vedlegg 1). Informantene mottok også et informasjonsbrev om forskningsprosjektet i forkant av intervjuene (se vedlegg 2), og før intervjuet startet gjorde jeg dem oppmerksom om min hensikt med intervjuet, hvordan de ville bli anonymisert, og at de kunne trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn.

Med min bakgrunn som lærer og redaktør opplevde jeg at jeg måtte være ekstra oppmerksom i min rolle som intervjuer. I arbeidet med min masteroppgave har min bakgrunn vært sterkt influerende i valg av tematikk, problemstilling og metode. Det siste gjelder særlig valget jeg gjorde ved å benytte semi-strukturerte intervju som metode. Aktørenes stemme er viktig i min studie. Kvale og Brinkman skriver at: «*Intervjuere kan, på grunn av nære interpersonlige samspill med intervjupersonene, være spesielt tilbøyelig til å la seg påvirke av dem.*» (s. 108). Yin (2014) bemerker også dette. Yin (2014) snur problemstillingen og viser til en svakhet ved intervju som metode. Han bemerker at informantene kan bli påvirket av spørsmålsstillingen slik at de speiler intervjuerens forventninger, og at de befinner seg i en kunstig situasjon (Yin, 2014).

Jeg har aldri utført et intervju før. Jeg synes det var utfordrende blant annet å gi informanten nok tid til å svare. Det ble fort til at jeg benyttet oppfølgingsspørsmålene, og jeg er redd for at jeg nettopp kom i det etiske dilemma som Yin (2014) beskriver. Flere av mine informanter uttalte at de var redde for å svare feil. Jeg brukte mye tid på å forklare at det ikke var fasitsvar på mine spørsmål, men at jeg var opptatt av deres opplevelser av de fenomener vi samtalte om. Jeg kjenner også igjen det Kvale og Brinkman beskriver som det interpersonlige samspill. Etter den første intervjurunden reflekterte jeg over dette og diskuterte problemet med mine medstudenter. Jeg fikk mange gode tips som jeg tok med meg inn i de neste rundene med intervjuer, og jeg har vært spesielt opptatt av denne problemstillingen ved transkriberingen og senere i analysen av datamaterialet.

Grønmo (2011) påpeker etiske problemer knyttet til kvalitativ innholdsanalyse. Han understreker at forskerens perspektiv kan påvirke utvalget og tolkningen av tekstene (Grønmo, 2011). Et snevert perspektiv kan det få store konsekvenser for tolkningen, og tekster og dokumenter som er relevante kan fort bli oversett (Grønmo, 2011). Grønmo (2011) understreker at det er viktig å ha flere tekster og kilder som vurderes opp mot hverandre for å unngå feilaktige tolkninger av innholdet (Grønmo, 2011). Jeg har vært min rolle veldig bevisst i tolkningen og analysen av de utvalgte dokumentene på samme grunnlag som ved de semi-strukturerte intervjuene. Med min erfaring fra praksisfeltet er det spesielt viktig.

4 Empiri

4.1 Datamaterialet

I forkant av analysen beskriver jeg kassusskolene, informantene og de valgte dokumenter. Dette gjør jeg fordi leseren skal få en bedre forståelse for det empiriske grunnlaget og kontekstene jeg har studert.

4.1.1 Presentasjon av kassusskolene og informantene

Her vil jeg kort beskrive kassusskolene og informantene i studiet. Jeg vil understreke at informasjonen er gitt av informantene på kassusskolene og at jeg har vektlagt informasjon som er sentral for å styrke påliteligheten og gyldigheten av det jeg har kommet fram til. Et hovedmål har vært å anonymisere skolene og informantene i størst mulig grad.

Skole A1

Skole A1 er en sentrumsnær skole i en bykommune lokalisert i Midt-Norge. Skolen er en barneskole med elever fra første til syvende trinn. I tillegg til det geografiske tilhørende elevgrunnlaget er skolen mottaksskole for nyankomne flykninger. Disse elevene går i egen klasse og har et eget undervisningstilbud. Skolen har omtrent 450 elever og 90 ansatte (inkluderer lærere, morsmåls lærere, SFO-ansatte og ledelse). Elevgrunnlaget er i utgangspunktet homogent når man ser bort fra mottaksklassen. Det er ca. 60 elever på hvert trinn, derav tre paralleller. Skolen benytter ikke klasse som del av sin terminologi for å beskrive organisering av elevene, men ser på trinnet som en enhet. På 1.-4.trinn er det fire kontaktlærere pr. trinn, mens på 5.-7.trinn har trinnene tre kontaktlærere.

Skolens organisasjon er bygd opp med et lederteam, lærerteam på trinn, plangruppe, arbeidsmiljøgruppe og områdegrupper. Lederteamet består av rektor, fire avdelingsledere, samt skolekonsulent og førstesekretær. Interessant for min studie er områdegruppene. Områdegruppene består av lærere som har ansvar for å videreutvikle skolen innenfor ulike faglige områder eller fag. Skolen har områdegrupper innenfor områdene realfag, språk, kunst, musikk, skolemiljø, IKT og kroppsøving. Lærerne som er representert der har nedsatt undervisningstid for å kunne jobbe med skolens utviklingsplan innenfor disse områdene. De

fleste er rekruttert frivillig eller gjennom særlig fagkompetanse. Områdelederne har jevnlig møter med ledelsen.

Skolen er en del av prosjektet «Språkløyper», samt at kommunen er en såkalt realfagskommune som skolen tar del i.

Informant A1a

Kvinne. Lærer.

Har jobbet ved skolen i ni år og som lærer totalt i 20 år. Hun er kontaktlærer på fjerde trinn og er ansvarlig for å lede prosjektet «Språkløyper» ved skolen.

Informant A1b

Kvinne. Lærer.

Har jobbet ved skolen i 21 år og har jobbet som lærer siden 1994. Hun underviser nå som faglærer i norsk på fjerde trinn og har ansvaret for skolebiblioteket. Hun er områdeleder i språkområdet på skolen. Hun er også nettverksleder i språkkommuneprosjektet («Språkløyper») i kommunen.

Skole A2

Skole A2 er en sentrumsnær skole i en bykommune lokalisert i Midt-Norge. Skolen har ca. 450 elever fordelt på 1.-7.trinn. Skolen har omtrent 65 ansatte inkludert lærere, SFO-ansatte og ledelsen. Elevgrunnlaget er noe sammensatt med tanke på sosioøkonomiske forhold. Skolen er opptatt av å bruke trinnene som utgangspunkt for å fordele lærere. Hvert trinnteam har lærere som skal kunne dekke basiskompetansene/fagene (engelsk, norsk, matematikk).

Skolen er organisert med et lederteam som består av rektor, tre avdelingsledere og en skolekonsulent. Ledelsen har jevnlig møter med plangruppen som består én lærerrepresentant fra 1.-3.trinn, én fra 4. og 5.trinn og én fra 6. og 7. klasse. I tillegg har representantene i plangruppen faste møter med de lærerne de representerer i det de kaller storsteam.

Skolen er en del av realfagssatsningen til kommunen og er med i prosjektet «Språkløyper». Skolen har tre lærere som er veiledere for de andre ansatte innen temaene skriving, lesing og matematikk/realfag. Disse har nedsatt undervisningstid.

Informant A2a

Kvinne. Lærer.

Har jobbet ved skole A2 i seks år, syv år totalt som lærer. Har allmennlærerutdanning for 1.-10.klasse med spesialisering i norsk og norsk som fremmedspråk. Underviser i tillegg til basisfagene (norsk, engelsk og matematikk) i kroppsøving, musikk og spesial pedagogikk. Hun jobber på 2.trinn med kontaktlæreransvar.

Informant A2b

Mann. Rektor.

Rektor på skole A2 siden 2005. Jobbet som lærer ved skolen fra høsten 1990. Ble senere undervisningsinspektør før han tiltrådte som rektor.

Skole B1

Skole B1 ligger i utkanten av en bykommune på Vestlandet. Skole B1 er en barneskole for elever på 1.-7-trinn. Skolen har også en stor spesialavdeling. Det vil si en gruppe med elever av ulike typer lærevansker. Den spesialavdeling er byomfattende. Det betyr at det er et opptak som ligger utenfor skolens opptaksområde. Spesialavdelingen har 35 elever og resten av skolen 170 elever. Det er til sammen 70 ansatte ved skolen inkludert lærere, spesialpedagoger, SFO-ansatte og ledelsen.

Skolen ligger i et område med store utfordringer. Området blir sett på som et av de mest krevende områdene i forhold til skole og oppvekstvilkår i kommunen.. Det er mange språkgrupper på skolen. Skolen har derfor et fokus på språk og begreper. Skolen er en såkalt åpen skole, noe som gjør det fysisk vanskelig å skille trinnene, men hvert trinn har sitt eget landskap. Det er stort sett to lærere på hvert trinn. Disse lærerne er faste på trinnet.

Ledelsen består rektor og tre avdelingsledere; én til 1.-4, én til 5.-7 og én på spesialavdeling, samt avdelingsleder på SFO. Skolen har en pedagogisk utviklingsgruppe (PUG). Den består av lærere som representerer de ulike hovedavdelingene på skolen (småskoletrinnet, mellomtrinnet og spesialavdeling) og ledelsen.

Informant B1a

Kvinne. Lærer.

Hun har bachelorgrad i pedagogikk fra lærerutdanningen fra høyskole. Hun er kontaktlærer på fjerde trinn og har jobbet på skolen i 3 år. Dette er hennes første undervisningsjobb etter endt utdanning. Har fordypning i matematikk, norsk, samt utdanning innen musikk og kunst – og håndverk. Hun er medlem i PUG (pedagogisk utviklingsgruppe) på det andre året som representant for mellomtrinnet hvor hun underviste forrige skoleår.

Informant B1b

Kvinne. Rektor.

Hun har vært rektor ved skolen i syv år. Før hun begynte på rektor ved skole B1, jobbet hun tidligere som avdelingsleder ved en annen skole i bykommune B i fire år.. Hun er utdannet faglærer i helse og miljøfag, samt i logopedi. Hun har grunnfag i pedagogikk og veiledning.

4.1.2 Presentasjon av dokumentene

Her ønsker jeg å presentere det empiriske grunnlaget for oppgaven. Nedenfor viser jeg de valgte dokumentene skjematisk fordelt på de ulike kasskolene.

Skole A1	Skole A2	Skole B1
Skolens visjon, verdier og mål for skoleåret 2017/2018	Skolens pedagogiske plattform	Kommunens plan for kvalitetsutvikling 2016-2020
Lokal læreplan og årsplan norsk 5. Trinn	Lokal læreplan i norsk 5.trinn	Skolens kvalitetsutviklingsplan 2017/18
Ukeplan 5.klasse	Årsplan norsk 5.trinn	Lokal læreplan og årsplan norsk 5.trinn
	Lekseplan 5.klasse	Ukeplan 5.klasse

Tabell 3: Skjematisk oppsett av dokumentutvalget i undersøkelsen

Jeg vil gjøre rede for hvordan dokumentene er strukturert, bygd opp og hva som formidles som hensikten med disse for hver av skolene. Det er viktig å bemerke at dette er et utvalg av skolens plandokumenter. Alle kasskolene har flere

dokumenter knyttet blant annet til lese- og skriveopplæring, realfagssatsningen på skolen, egne sosiale opplæringsplaner og så videre.

Skole A1

Overordnet planverk

Skolens overordnede planverk består av to separate dokument hvor det ene gir en beskrivelse av verdier og visjon, og det andre skisserer skolen **mål og satsningsområder** for skoleåret 2017/2018. Hensikten med disse dokumentene er å formidle til foreldre, elever og andre, hva som vil ligge til grunn for de valg skolen og lærerne gjør med hensyn til ulike tiltak, prosjekter osv. Den fungerer også som en rettesnor for de ansatte på skolen. Det gjelder både for ledere, lærere, assistenter i skolen og på SFO (skolefritidsordningen).

Planen for skolens verdier og visjon består av en forside, samt to enkle sider med overskriftene; verdier og visjon. Skolen har valgt tre verdier som er grunnlaget for skolens arbeid: åpen, modig og kompetent. Skolens visjon er: «*Skole A1 midt i verden – med glede og læring på ferden*».

Planen som beskriver skolens mål for det gjeldende skoleåret er på ett A4 ark og gir en oversiktlig framstilling av hva skolen ønsker å jobbe med. Det skiller seg ut to hovedmål for perioden: «*Elevene skal*

ha et godt læringsmiljø» og «*Læringsmiljøet skal fremme læringsresultater*». Skolen har skissert ulike satsningsområder for å nå disse målene. Det første er bedre læringsmiljø, det andre fokus

på grunnleggende ferdigheter og til slutt det de kaller «Grønt flagg» som er et miljøinitiativ. Under hvert av satsningsområdene skisseres det ulike tiltak for å nå de overordnede målene. For å oppnå **bedre læringsmiljø** er det blant annet fokus på klasseledelse, relasjonsbygging, skole-hjem samarbeid og tilpasset opplæring.

Årsplan

Den lokale læreplanen har som formål hjelpe læreren i sin planlegging av undervisningen i det spesifikke faget og gjenspeile skolens mål, verdier og visjoner. Skole A1 har valgt å formulere den lokale læreplanen med årsplaner i ulike fag. Planen er strukturert i en tabell med seks ulike kolonner: tid, tema, læringsmål, vurdering og arbeidsmetoder.

Skolens mål:	
Elevene skal ha et godt læringsmiljø	
Læringsmiljøet skal fremme gode læringsresultater	
Satsningsområder 2017-18	
Bedre læringsmiljø	Klasseledelse Gode relasjoner Skole-hjem-samarbeid Nulltoleranse mot krenkelser Tilpasset opplæring Teamsamarbeid
Grunnleggende ferdigheter	Lesing Skriving Regning IKT
Grønt flagg	Miljøpatruljen

Bilde 1:
Utdrag fra skolens mål for skoleåret 2017/2018, skole A1.

Tid gir henvisninger til hvilke måneder som tidsrommet for de gjeldende temaer, læringsmål, egnede støttelitteratur og

TID	TEMA	LÆRINGSMÅL	RESSURSBANK/ STØTTELITTERATUR/ HYPERLENKER	VURDERING	ARBEIDSMETODER
August/september	Fokus på lesing og ulike lesestrategier -Leselyst og lesekunnskap Læringsstrategier	S1 S2 SLK7 SLK8 	s. 6-27 God i ord, Inn i teksten (henvisning til tekster i Tekstsamling) lesebok s. 18-39 Zeppelin, Språkbok 5 og lesebok Notebookfil: Bison Eksempeloppgaver – nasjonale prøver	Carlsten Skrive bokanmeldelser og kvittere på lesekort Målprøver stort sett hver uke, gjennom hele året Utviklingsamtalen	Bibliotekskurs på skolebiblioteket. Besøk på [redacted] folkebibliotek. Alle elevene finner seg en stillelesningsbok. Innføre lesekort og bokmelding .

læringsressurser, vurderingsformer og til slutt arbeidsmetoder som beskrives i planen. Temaene som beskrives har omtrent én måned til gjennomføring. **Tema** beskriver de faglige emnene som skolen har valgt ut for dette faget på dette trinnet. I norsk på femte trinn er lesing og letestrategier et slikt tema, rettskriving, grammatikk og multimodale tekster eksempler på slike tema. **Læringsmål** kobler de valgte temaene til kompetansemålene i K06 via lenker direkte inn i læreplanverket. **Ressursbank/støttelitteratur/hyperlenker** favner henvisninger til læreverker, nettressurser og anbefalte tekster. **Vurdering** viser hvilke vurderingsmetoder og vurderingssystemer som anbefales og forventes brukt. Her beskrives alt fra formativ vurdering som tilbakemeldinger på tekster og framføringer til standardiserte prøver og systemer som Carlsten (leseforståelsestest) og nasjonale prøver. **Arbeidsmetoder** gir læreren tips og idéer til hvordan han eller hun kan jobbe for å nå målene som er skissert i planen. Spennet er stort når det gjelder valg av de metodene som blir presentert. Læreren får tips om alt fra konkrete undervisningsopplegg til læringsstrategier og redskaper for presentasjon.

Bilde 2:
Utdrag fra årsplan i norsk 5. trinn skole A1.

På de siste sidene finner leseren av årsplanen alle kompetansemålene for 5. -7.trinn i norsk hentet fra Kunnskapsløftet.

Ukeplan

Ukeplanen er ett eksempel og kan gi et inntrykk av hvordan ukeplaner utformes på denne skolen. Det er et

UKAS MÅL	
Norsk:	Jeg kan lese spøkelseshistorien min til skulderpartnere min. Jeg leser med innlevelse.
Matte:	Jeg kan rangere desimaltall etter størrelse. Jeg kan si hvor mange tideler som er i en ener.
Engelsk:	I can give examples of fruits and vegetables.
Samfunnsfag:	Jeg kan fortelle noe om religion, styresett og levevis i det gamle Hellas.
KRLE:	Jeg vet hva et livssyn er.
Naturfag:	Vi eksperimenterer: Vi lager herbarium
Sosialt:	Jeg rydder alltid etter meg i garderobe, klasserom og lyttekrok.

tosidig dokument som på den forsiden forteller hvilket trinn og hvilken uke og tidsperiode planen gjelder og hva som er det overordnede tema.

Bilde 3:
Utdrag ukeplan norsk 5. trinn skole A1.

Siden inneholder også en oversikt over ukens mål, timeplan for uken, generelle informasjon til foreldre og foresatte og et telefonnummer til lærernes arbeidsrom.

Ukas mål er både formulert som **læringsmål** med bruk av begreper som beskriver hva elevene skal vite, kunne eller mestre, men også rene **arbeidsmål** som sier hva de skal jobbe med gjennom uken. Arbeidsmålet beskriver gjerne en aktivitet med forslag til metoder til

bruk i faget naturfag. Baksiden gir eleven informasjon om hjemmearbeidet som gjelder for perioden. De er organisert etter hvilke dager de gjelder til og elevene får informasjon om hva slags fag de har lekser i, hvilke bøker de skal benytte og putte i sekken, sidehenvisninger i **lærebøker** og beskjeder om eventuelle prøver, diktater med mer. Elevene har også et utvalg engelske glosser de skal øve på, norske rettskrivingsord (øveord) og en mattenøtt de skal løse. Det er en oversikt over trinnets kontaktlærere og trinnkontakter (foreldrekontakter) med kontaktinformasjon (e-post adresser). Ukeplanen gir henvisninger til **vurderingsformer** som for eksempel ukesluttprøver og forbereder elevene på gloseprøve i engelsk, diktat i norsk og gangeprøve i matematikk.

Skole A2

Overordnet planverk

Skole A2 har et innholdsrikt dokument de kaller skolens **plattform**. Den har rundt 70 punkter som beskriver skolens elevsyn, læringssyn og skolens pedagogiske ståsted. Den gjør rede blant annet for skolens visjon, ulike metoder for sosial og faglig læring, årshjul, læringsstiler og -strategier, kvalitetssikringsystemer, tilpasset opplæring, stillingsbeskrivelser for de ulike organene og vervene ved skolen, fadderordning, søknadskjemaer for permisjon (elevene) og andre skjemaer knyttet til flytting, «nesten ulykker» og også skjemaer knyttet til «Vurdering for Læring» rettet både mot elever og lærere.

5	Skolens plattform
6	Forord
7	Visjon
8	Lotus
9	Årshjulet
10	Årshjul trivsel
11	Læringssyn
12	Dunn and Dunn Læringsstilmodellen
13	Læringsstiler
15	Mange intelligenser
21	Læringsløyfa – Variasjoner
22	Tilpasset opplæring
23	Blooms Taksonomi
24	Funksjonsstillinger ved [redacted] skole
25	Stillingsbeskrivelse
27	Skrivehjulet
30	Lesekurs
31	Vurdering for læring (VFL)
32	Prinsipper for Vurdering for læring
33	Veiledende prinsipper i vurdering for læring
34	Progresjonsplan i læringsstrategier

Bilde 4:
Utdrag fra innholdsfortegnelsen i pedagogisk plattform skole A2.

Dokumentet er svært omfattende og dekker store deler av skolens administrative og pedagogiske virksomhet. Hensikten med dokumentet synes å være basert på ideen om å presentere både innad og utad hva som er skolens **pedagogiske ståsted** og hvilke valg skolen har tatt når det gjelder **metoder** og **vurdering**. Jeg vil beskrive noen få elementer fra planen. Om blant annet **metoder for sosial læring** skisserer planen to undervisningssystemer «Steg for Steg» og «Det er ditt valg» (også referert som «Mitt valg»). «Mitt valg» er en pedagogisk og sosial artefakt utviklet av Lions Quest som er utviklet av samarbeidet mellom FN's avdeling for narkotika og kriminalitet (UNODC) og Lions Club International Foundation. Undervisningssystemet har spesifikke krav til progresjon og innhold i de ulike undervisningsøktene (<http://www.determinnvalg.no/skole/>). Videre vil jeg trekke fram skolens **kvalitetssikringsplan** for fagene norsk og matematikk. Planen gir en oversikt over alle

fastlagte kartleggingsprøver, nasjonale prøver og andre **vurderingsformer** på alle trinn. Planen er strukturert med når prøvene skal gjennomføres, hvilke prøver og tester elevene skal ha, hvilke typer materiell som er tilgjengelig og hvor disse finnes og til slutt hvem som er ansvarlig for gjennomføringen av prøvene.

Lokal læreplan

Skole A2 har utviklet lokale læreplaner i alle fag på alle trinn. Alle har samme oppbygging med kolonner benevnt som kompetansemål, metoder/aktiviteter og tilgjengelig materiell. Videre skisserer planene vurderingskriterier, læringsstrategier som passer for faget og til slutt evalueringer og kartlegginger. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i den lokale læreplanen i norsk for 5.trinn.

Lokal læreplan i norsk 5. trinn		
Kompetansemål	Metode/aktiviteter	Tilgjengelig materiell
<p>Muntlig kommunikasjon:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta • Uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres • Opptre i ulike roller gjennom drama-aktiviteter, opplesing og presentasjon 	<ul style="list-style-type: none"> • Fremføringer i ulike fag («lesefag») med respons • Fremføre evd tekst, f.eks. dikt. • «Mitt valg» • Diskusjonstema, argumenter for og i mot, bytte på ulike roller. • Lytteøvelser: være gode og dårlige lyttere (Mitt Valg). • Fremføre nyhetssaker og si sin mening om det 	<ul style="list-style-type: none"> • Skjema: «To stjerner og en drøm» (2 positive tilbakemeldinger og et tips). • Eks.: For og imot skoleuniform. • IPad: filme skuespill og vurdere etterpå. • IPad: PuppePals

Bilde 5:
Utdrag fra lokal læreplan norsk 5.trinn skole A2.

Kompetansemålene er hentet direkte fra K06 og fagets hovedområder som i denne sammenhengen er muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Kolonnen for **metoder/aktiviteter** skisserer ulike aktiviteter som konkretiserer kompetansemålene til det som kan likne på læringsmål. Her beskrives eksempler på aktiviteter, metodevalg, læringsstrategier, men også **målbeskrivende elementer**. Eksempler på det sistnevnte kan være «Arbeide etter gitte vurderingskriterier for tekst», «Framføre nyhetssak og si sin mening om det» og «Bruke digitale oppslagsverk». Kolonnen for **tilgjengelig materiell** lister opp en rekke digitale læringsressurser og hjelpemidler, læreverk og undervisningsopplegg som er utviklet både lokalt og fra andre aktører som «Lesesenteret» ved Universitetet i Stavanger og «Skrivesenteret» ved NTNU.

Dokumentet har som nevnt også en side hvor de beskriver ulike **vurderingskriterier** sortert etter hovedområdene i læreplanen; muntlig, lesing og skriving. Kriteriene er formulert med setninger som starter med «Jeg har ...», «Jeg kan ...», «Jeg bruker ...» og «Jeg kjenner til ...». Til slutt lister dokumentet opp anbefalte læringsstrategier og forslag til evalueringsformer og kartlegginger.

Den lokale læreplanen ligger til grunn for utarbeidelsen av årsplan i fagene.

Årsplan

Årsplanen er bygd opp slik at den i en tabell tar for seg alle fag på trinnet og organisert ulike temaer for hvert fag fordelt på skoleårets måneder og ukenummer. Årsplanen skal hjelpe læreren å planlegge faget sitt med tanke på tema og når disse skal gjennomføres.

Planen gir en beskrivelse av ulike **temaer** som det skal undervises i fordelt på skoleårets måneder og ukenummer, samt andre aktiviteter som enten er tværfaglige eller som går utenom den vanlige undervisningen. Eksempler på dette kan være skogdag, trafikktraining på lokal sykkelgård, vennskapsuke, ishockeyturnering med mer. Planen viser til mål i fagene, metoder, læringsstrategier og digitale ressurser.

Eksempler på **mål** kan være «Å få erfaring med noen individuelle idretter» og «Grunngi og uttrykke egne meninger». Videre skisseres **metoder** som bruke bilder som inspirasjon og skrive forteller og brev, og for bruk av **digitale hjelpemidler** nevnes blant annet til bruk av iPad. De viser også til bruk av **læringsstrategier** i årsplanen.

Lekseplan

Skole A2 opererer med lekseplan over to uker for elevene på femte trinn. Den lekseplanen jeg ser på kan kun gi et inntrykk av hvordan skolen organiserer sine lekseplaner. De skisserer **mål** for begge ukene perioden med utgangspunkt i fagene, samt et **sosialt mål** og mål knyttet til «**Mitt valg**», som er en av skolens satsningsområder beskrevet i skolens plattform.

Målene er formulert uavhengig av læreboka, men med henvisninger til årsplanen og kompetansemålene i K06 ved å bruke læringsverb som å kjenne til, lære å, kunne fortelle, kunne bruke osv.

Videre inneholder planen leseoversikt som er organisert etter ukedagene og fagene elevene har lekser i. Elevene får vite i hvilke bøker de har lekser, oppgavenummer og i hvilke skrivebøker leksen skal gjøres i. Lekseplanen skisser bruk av **iPad** og en digital plattform for formidling av oppgaver. I tillegg til dette er det en egen boks hvor ukelekser beskrives. Den gir lekser kun i fagene norsk, matematikk, engelsk og «**Mitt valg**». Leksene preges av øveord,

M	U	Tema/ annet	Norsk	Matte
A u g u s t	33	Trafikk	Sonnetboka	
	34	28. aug. sykkelgård	Presentere egget arbeid Oppfølging i bruk av Ipad	Posisjons- systemet Repetisjon til nasjonale prøver
S e p t e m b e r	36	Landsdelen vår	Repetisjon, Forberedelser til nasjonale prøver.	Hele tall
	37	Skogdag	Sorskå litteratur og kultur	
	38	Friluftsdag 5.-7. trinn	Fra bokstaver til ord, Rettskriving	
	39			
O k t o b e r	40	Solidaritiet	Språk litteratur og kultur	Statistikk
	41	Hosiererie	Sakprosa	
	42	Solidaritets- uke	Presentere egget arbeid	
	43 44	15. okt. nasj. pr. i lesing	Bruke digitale hjelpemidler	

Bilde 6:
Utdrag fra årsplan 5.trinn
skole A2.

Mål for perioden 48-49:	
Engelsk: <ul style="list-style-type: none"> - Kjenne til strukturen i et femlinjer-dikt (Five-line poem) og bruke strukturen i eget dikt. - Kunne lese dikt med god flyt og innlevelse. - Kunne bruke adjektivt sammen med substantiv og a/an - Kunne skrive et brev til en brevvenn Mitt valg: <ul style="list-style-type: none"> - Å skape trivsel og et trygt klasserom. - Å gi støttende og positive kommentarer til andre som fører til et godt klasserom. Sosialt mål: <ul style="list-style-type: none"> - Dusje etter gymmen og vise respekt for de andre i garderoben. 	Norsk: <ul style="list-style-type: none"> - Kunne fortelle andre om handlinga i ei bok eller et utdrag fra ei bok. - Kunne skrive om noe du har lest eller hørt. - Vite hva et fremmedord er, og hvordan noen fremmedord skrives. Matematikk: <ul style="list-style-type: none"> - Lære å ordne og telle opp data - Lære å lage og tolke søylediagram - Lære å finne median og typetall KRLE: <ul style="list-style-type: none"> - Kunne fortelle om de 4 første søylene i islam. - Vite hva muslimenes gudshus kalles. - Kunne fortelle om ramadan. Naturfag: Kunne forklare hvordan fly og fugler kan fly.

Bilde 7:
Utdrag fra lekseplan 5.trinn skole A2.

gloser og oppdrag til eleven om å fortelle og beskrive elementer fra undervisningen til dem hjemme. Lekseplanen har også et felt med generell informasjon til **hjemmene**.

Skole B1

Overordnet planverk

Bykommune B har et plandokument som jeg har valgt å for «Kommunens plan for kvalitetsutvikling 2016-2020» for å anonymisere kommunen. «Kommunens plan for kvalitetsutvikling 2016-2020» (**KPFK**) er en plan for kvalitetsutvikling i kommunens skoler som skal gjelde for perioden 2016-2020. I forordet skriver fagdirektøren for barnehage og skole at det forventes at skolene implementerer planen. Planen har seks hovedpunkter den behandler; planens bakgrunn, status og utfordringer, visjon, **mål og satsningsområder**, **læring** og forutsetning for læring, strategi og tiltak og til slutt **iverksetting**. Planens innhold bygger på en tidligere utviklingsplan i kommunen, NOU 2015:8 «Fremtidens skole» og Meld. St 28 2015/2016 «Fag-Fordypning-Forståelse». Planen er utviklet av pedagogisk avdeling sentralt i kommunen og har fått sitt mandat som kommunens sentrale utviklingsplan for skolene gjennom høringer blant faglige instanser, organisasjoner, skoleledere og lærere og framstår som en lokal plan med fokus på reformidéer.

Satsningsområdet for de kommende årene i kommunen er «**Læringskompetanse for det 21.århundre – målrettede og medvirkende elever**». Målet er definert ut fra to utfordringer kommunen mener de har. Den ene er at det er store forskjeller både mellom og innen skoler i kommunene, og den andre er å legge til rette for læring på måter som gir elevene kompetanse for 21. århundre. Forfatterne av planen har skissert **veivalg og tiltak** på nivåer de har kalt klasseromsnivå og skolenivå og kommunenivå. Planen er veldig omfattende, men jeg har allikevel valgt å ta det med i analysen fordi det er et sentralt styringsdokument for skole B1 og dermed former skolens egne plandokumenter.

Kvalitetsutviklingsplan

Skole B1 har utarbeidet en

utviklingsplan for skoleåret 2017/2018 og hentet det overordnede satsningsområdet fra kommunenes plan for kvalitetsutvikling.

Planen har fire hovedområder; læring, skolemiljø, skole-SFO og

Kvalitetsutviklingsplan – 2017/18
«Målrettede og medvirkende elever»
Elevene er aktive i egen læring og reflekterer om læringen sammen med andre / opplever mestring sammen med andre.

Bilde 8:
Utdrag fra
kvalitetsutviklingsplan
skole **B1**.

skole-hjem samarbeid. Under hver overskrift gir dokumentet informasjon om **skolens tiltak og satsningsområder** innen hvert enkelt felt.

Under kolonnen **Læring** beskriver skolen sju ulike innfallsvinkler mot hovedområdet; fagplaner, «Kommunens plan for kvalitetsutvikling 2016-2020» (KPFK), «Leselos», «Two teachers», aktiv læring, ASK (alternativ og supplerende kommunikasjon) og til slutt IKT. De gjør det samme under de andre hovedområde **Skolemiljø**, **Skole-SFO** og **Skole-Hjem**. Under fanen **Skole-SFO** skisserer skolen flere



utviklingsområder og mål for dette arbeidet. Her henvises det direkte til KPFK, som en kilde til de områdene som skolen ønsker å fokusere på.

Bilde 9:
Utdrag fra kvalitetsutviklingsplan skole B1.

Årsplan

Skole B1 har det siste halvåret startet arbeidet med å utvikle nye årsplaner i fage. Årsplanen fungerer som den lokale læreplanen i faget og har som hensikt å hjelpe læreren i planleggingen av sin undervisning. Jeg ser på årsplanen i norsk for femte trinn. Den er bygd opp med en forside hvor man henviser til **læreverket** som brukes på trinnet, samt de **grunnleggende ferdighetene** skrivning, **lesing** og muntlighet som norskfaget har særskilt ansvar for. Det siteres direkte fra Utdanningsdirektoratets nettsider når skolen definerer de grunnleggende ferdighetenes plass i norskfaget. Videre er planen bygd opp i en tabellform med følgende overskrifter: uke, tema, kompetansemål, læringsmål, læringsstrategier/metoder og til slutt vurdering.

Uke	Tema	Kompetansemål	Læringsmål	Læringsstrategier/metoder	Vurdering
34-37	Bil en god leser	Leser et bredt utvalg norske og oversatte tekster i ulike sjangere på bokmål og nynorsk, og reflekterer over innhold og form i teksten. Refererer, oppsummerer og reflekterer over hovedmomenter i en tekst. Bruker forskjellige former for digitale og papirbaserte ordbeaker.	Å bruke lesestrategier for å forstå teksten. Å lese med et mål. Å lese på tre forskjellige måter. Å finne ut av vanskelige ord i en tekst. Å alfabetisere og bruke ordliste.	Oppgaver før, under og etter lesing. Ordforklaringer Felles samtale Høylesing Skriveoppgaver Selvrettende oppgaver på kaledo5.eduno	Kapittelprøver (individuell, sammen med LV, muntlig, skriftlig) Læringslogg

Bilde 10:
Utdrag fra årsplan i norsk 5.klasse skole B1.

Ukene viser når de ulike temaene skal jobbes med og hvor lang tid det forventes å bruke på hvert enkelt tema. **Temaene** tar utgangspunkt i det valgte læreverkets oppbygging, mens **kompetansemålene** er hentet fra læreplanen K06. **Læringsmålene** beskriver de konkrete målene for hvert enkelt tema. Det kan blant annet være «Vite hva det vil si å lytte aktivt», «Å holde en bokpresentasjon» og «Å bruke adjektiv». I kolonnen **læringsstrategier/metoder** gis

det konkrete forslag til måter å jobbe på, tips til læringsstrategier som passer til teamet og henvisninger til. Den siste kolonnen er **vurdering**. Her henvises det til kapitteiprøver (fra læreboka) og oppgaveformer som skal være gjenstand for vurdering. Det siste kan være for eksempel bokpresentasjon, læringslogg og å framføre egne skrevne dikt.

Ukeplan

Jeg ser på ukeplanen som gjelder for uke 8 i 2018. Planen gir meg et inntrykk av hvordan skolen omsetter den lokale læreplanen til elevens ukeplan. Ukeplanen er et firesiders dokument som består av **informasjon om temaer**, lekser og aktiviteter for perioden planen gjelder og en lenke til skolens hjemmeside. Videre har planen generell informasjon til foreldre og foresatte og **kontaktinformasjon** til trinnlærerne. Ukeplanen har en oversikt over ukens mål i fagene, en timeplan for perioden og lekser. **Ukens mål** er formulert som **læringsmål**, og

leksene gis til spesielle ukedager. Elevene har **leselekser** hver dag. Den siste siden av dokumentet inneholder tekst til finskriftlekse, gloser i engelsk og gruppeinndeling i de praktisk-estetiske fagene på trinnet; kunst og håndverk, sløyd og mat og helse.

Ukeplan 5. trinn	
Uke: 8	
<p>Mål norsk: Hold kontakt</p> <p>Lære:</p> <ul style="list-style-type: none"> Om nettvett Om prosessen <p>Mål matematikk:</p> <p>Kunne:</p> <ul style="list-style-type: none"> Å gjøre om mellom ulike måleenheter, som mm og cm. <p>Mål samfunnsfag:</p> <p>Lære:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hvilke landsdeler vi kan dele Norge inn i Hvilke fylker Norge er delt inn i Om eget hjemfylke Om noen av nabofylkene Lage en powerpoint presentasjon av et av fylkene 	<p>Til foreldre og foresatte:</p> <p>På onsdag skal vi se forestillingen «Reisen mot det ujente». Den blir vist på [redacted] avd. [redacted]</p> <p>Velkommen til Reiselivsmesse på torsdag.</p> <p>Gruppe 3 skal ha M&H på fredag.</p> <p>På grunn av leksefitil til fredag, blir det ingen leksehjelp på torsdag.</p> <p>Fredag er siste dagen til studentene våre. Vi ønsker de lykke til videre og takker for flott innsats i klassen vår.</p>

Bilde 11:
Utdrag fra ukeplan 5.klasse skole B1.

5 Analyse

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan reformidéer og krav overføres og rekontekstualiseres i skolen og analysere hva som gjør at ledere og lærere forholder seg ulikt til nasjonale reformer. Jeg ønsker å se om skolers dokumenter i tilknytning til det lokale læreplanarbeidet er preget av fortolkning og oversettelse av reformidéer og/eller overfører mer direkte reformkrav uten fortolkninger og omformuleringer. Jeg er også opptatt av læreres og skoleleders opplevelser og betraktninger rundt arbeidet med det lokale læreplanarbeidet. Videre vil jeg se etter hvordan ulike samhandlingsformer påvirker dokumentenes form og innhold.

Jeg benytter Røviks (2014) sin doktrine om translasjon av reformidéer til praksis gjennom oversetting og rekontekstualisering, samt März', Vermeirs og Kelchtermans (2017) forskning rundt artefaktens betydning og hvordan artefakter som for eksempel en plan omformer reformidéene til reformkrav som retningsgivende teoretiske rammeverk.

Vermeir et al. benytter begrepene forhandlinger og «sense-making», meningsdanning, som sentrale strategier for vellykket implementering. Forhandlingene handler om å skape en felles plattform av fortolkninger av hensikt og mening og bruksområder av artefakten. En artefakt blir i denne sammenheng en fellesbetegnelse for både operative systemer og standarder, men også systemer som baserer seg på kontrakter mellom aktørene (Suchman, 2003). Det som kjennetegner artefakten er at den ofte har eksplisitte krav til implementering og bruk, og dermed besitter en autoritet (März et al., 2017; Vermeir et al., 2017).

Jeg vil analysere dokumentene og transkriberingen fra intervjuene med utgangspunkt i det analytiske rammeverket som jeg har gjort rede for under punkt 2.3. Analysen vil være utgangspunkt for drøftingsdelen. Før jeg startet analysen av hvert enkelt dokument, lagde jeg en oversikt over dokumentene i et skjema basert på dette rammeverket. Dette ga meg en god oversikt over elementer i dokumentene som er sammenfallende og som er definert likt eller forskjellig fra andre dokumenter. Denne måten å ordne innholdet i dokumentene på, og de koblingene som ble tydeliggjort gjennom sammenlikninger, gjorde analysearbeidet lettere (se vedlegg 5, 6 og 7). En analyse er en fortolkende og ikke en rent beskrivende prosess. Jeg har allikevel valgt å legge ved bilder som viser utdrag fra de utvalgte dokumentene og som gjenspeiler trekk ved planverkene, både forstått som idedokumenter og som artefakter.

Bildene illustrerer de observasjonene jeg gjør og framhever idéene i dokumentene som er grunnlaget for fortolkningen. Jeg har også ved enkelte anledninger beskrevet med ord dokumentets innhold med samme hensikt som over.

På grunn av omfanget på dokumentene, velger jeg ut sider ved dokumentene som er relevante for å besvare min problemstilling. Hovedfokuset vil være på å se om jeg kan finne koblinger mellom elementer i dokumentene knyttet til de temaer som framkommer i dokumentene og om disse kan fortelle meg noe om hvilken implementeringspraksis som er gjeldende; har skolene en tilnærming som kan beskrives som en oversettelse av reformidéer eller er den mer preget av reformkrav gjennom bruk av artefakter og forhandlinger?

Videre vil jeg analysere informantenes opplevelser av sin skoles arbeid med lokale læreplaner, og om disse kan fortelle meg noe om skolens tilnærming til dette arbeidet. Med utgangspunkt i det analytiske rammeverket og tematiseringen av intervjuguiden vil jeg trekke fram utsagn som utdyper analysen av dokumentene. Hensikten med å ha intervju som en del av metodevalget er nettopp å få fram både læreres og ledes opplevelse av hva som styrer implementeringen, og dermed få en bedre drøfting hvor jeg lettere kan koble teori og praksis. Utgangspunktet var at intervjuene skulle være en sekundær metode i min oppgavebesvarelse. Underveis i prosessen ble intervjuene sentrale for å skape en robusthet i datamaterialet. Intervjuguidene ble laget med utgangspunkt i at intervjuene var sekundært. Nå må jeg se på tematikken og transkriberingen i ett nytt lys. Dette vil nok påvirke hvilke eksempler jeg kan vise til i analysen.

Det er viktig å understreke at dokumentutvalget fra hver skole er begrenset og gir dermed et begrenset innsyn i kassuskolenes arbeid med lokale læreplaner. Dette skyldes som beskrevet tidligere oppgavens omfang og dens begrensninger. Med dette som utgangspunkt blir det vanskelig å trekke noen endelige konklusjoner hvorvidt skolenes arbeid med lokale læreplaner og implementering av reformer enten er preget av oversettelse og forhandlinger om reformkrav eller reformidéer. Derfor har jeg valgt å ikke være kategoriserende og konkluderende i analysearbeidet. Jeg kan kun beskrive det jeg ser i de valgte plandokumentene, og antyde prinsipielle likheter og forskjeller.

5.1 Skole A1

5.1.1 Dokumentanalyse

Mål og reformidéer i planarbeidet

En translasjon av reformidéer kan synliggjøres gjennom en lokal oversettelse, forankring og rekontekstualisering. Refleksjon over skolens egne behov er også et sentralt stikkord. For å finne dette i skolens plandokumenter, må dette vises eksplisitt ved koblinger som knytter tekstene sammen. Gjennom skolens planarbeid vil jeg se etter hvordan mål- og reformidéer uttrykkes.

Skole A1 sin overordnede plan uttrykker følgende satsningsområder for skolen skoleåret 2017/2018: bedre

Bedre læringsmiljø	Klasseledelse Gode relasjoner Skole-hjem-samarbeid Nulltoleranse mot krenkelser Tilpasset opplæring Teamsamarbeid
---------------------------	--

læringsmiljø, fokus på grunnleggende ferdigheter og miljø.

Skolen peker ut bestemte metoder og tilnæringsmåter for

å nå disse målene. Å bedre læringsmiljøet er ett av målene

som de ønsker å fokusere på gjennom blant annet bedre klasseledelse, gode relasjoner, tilpasset opplæring og skole-hjem samarbeid. Et slikt mål kan knyttes til læreplanens fokus

på kompetanser og læring, og tiltakene viser at skolen har en tilnærming som preges av å

oppfylle gitte krav til skolen gjennom lovverket samt at de har gjort en overføring av

reformidéene til lokale forhold. Overføringen består i å finne relevante metoder,

fokusområder og nye mål for å oppfylle læreplanens intensjoner. Det som blir interessant å se om det er tydelige koblinger mellom skolens plandokumenter og andre planer.

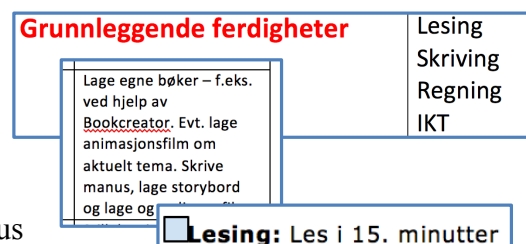
Ett av punktene som ble uthevet som en faktor for å nå målet «bedre læringsmiljø» er skole-hjem samarbeid. Dette målet speiles igjen i ukeplanen for femte klasse. Der finner jeg kontaktinformasjon til trinnets lærere og klassekontakter (foreldrekontakter). Her kommer til syne et grep som gir signaler om at skolen ønsker et tett og godt samarbeid med hjemmene. Skolen er etter Opplæringslova (§ 1-1 første ledd) pliktig til å legge til rette for et slikt samarbeid, og dette er ett av flere normative henvisninger jeg ser i skolens plandokumenter. Skolen har slik jeg ser det oversatt og videreført de normative kravene til et tiltak for å nå det oppsatte målet.

Bilde 12:

Utdrag fra overordnet plan skole A1.

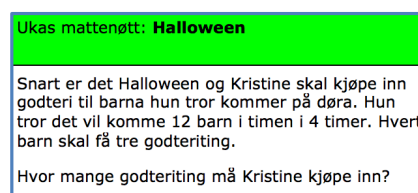
Det er ingen henvisninger til kompetansemålene i læreplanen i skolens overordnede dokumenter som kun beskriver skolens verdier, visjoner og mål, men det jeg eksplisitt ser i alle dokumentene fra skole A1, er fokuset på de grunnleggende ferdighetene i læreplanen.

K06' intensjoner og mål kommer tydelig fram ved å ha de grunnleggende ferdighetene som beskrevet i det overordnede mål, gjengitt med direkte henvisninger til utvalgte kompetansemål i årsplanen, som igjen blir kontekstualisert i elevens ukeplan. Det siste ser jeg ved at trinnet har et tydelig fokus på lesing ved å gi elevene leselekser hver dag. Jeg ser på dette som en tydelig ferdighetstrening knytte opp mot de grunnleggende ferdighetene. I den lokale læreplanen kan jeg observere en overføring av idéene i læreplanen i kolonnen der de skisserer arbeidsmetodene knyttet til de utvalgte kompetansemålene i K06. Jeg må i denne analysen ta høyde for at dokumentene ikke viser det hele bilde på hvordan skolen jobber – og om det jeg viser til her er gyldig for hele skolen.



Bilde 13:
Koblinger mellom skole A1 sine plandokumenter.

Elevens ukeplan som jeg har valgt å analysere er helt klart lokalt forankret. Dette vises gjennom ukens tema som er valgt: Halloween. Temaet er gjennomgående i både målbeskrivelsene og leksene. Jeg observerer også at lærerne på dette trinnet har omsatt læreplanens kompetansemål til mål som er lokale og mer beskrivende enn læreplanens kompetansemål. Dette kan ses på som et tegn på at en overføring og rekontekstualisering av læreplanens idéer har skjedd. Ett eksempel på dette er ukens mattenøtt som er



Bilde 14:
Utdrag fra ukeplan 5.klasse skole A1.

tilpasset temaet og aldersgruppens interesser. Et lignende eksempel finnes også i norsk hvor elevene skal skrive en spøkelseshistorie og lese denne for skulderpartneren sin. Dette er et mål og en arbeidsmetode jeg ikke finner i fagets lokale læreplan. Dette kan være tegn på en høy grad av autonomi blant trinnets lærere, og en overføring av både skolens egne planer og en omsetting av læreplanens kompetansemål til lokale forhold.

Standarder og reformkrav

I motsetning til en reformidé er et reformkrav noe som kan leses som absolutte krav eller normer som medieres gjennom systemer og standarder. Disse har som mål å bidra til at skolen oppfyller reformidéene ut fra forventninger om måloppnåelse. Det blir sentralt i

analysen av dokumentene fra skole A1 å se etter hvor standardene og systemene er lånt fra – og hvordan disse former undervisningspraksisen.

Ved å henvise til konkrete mål i det overordnede plandokumentet som at læringsmiljøet skal fremme bedre læringsresultater, knyttes målene til systemer for måling og standarder for hvordan dette kan nås. En slik overføring, kan man se i plandokumentet for skole A1. Denne målorienteringen preger også årsplanen i norsk som fungerer som skolens lokale læreplan i faget. Her finner jeg henvisninger til både formative og summative vurderingssystemer som for eksempel nasjonale prøver, kartleggingsprøver og utviklingssamtaler mellom elev og lærer. Jeg forstår vurderingssystemet som skolen skisserer i sin årsplan og som skal sikre skolens mål om at eleven skal ha gode læringsresultater, som en sosial kontrakt mellom skolen og hjemmet. Begrepet kontrakt har jeg hentet fra mitt analytiske rammeverk, og jeg legger i dette at sosiale kontrakter både strukturerer relasjoner mellom aktørene, og kommunisere holdninger og idéer om hva som er god undervisning (Suchman, 2003).

Vurderingssystemene blir slik jeg ser det, den medierende artefakten som benyttes for å innhente informasjon om kvaliteten på læringen og på arbeidet forøvrig. Vurderingssystemet «Vurdering For Læring» (VFL) er dermed et utdanningspolitisk artefakt som har eksplisitte krav til gjennomføring og dermed også implementering. Underveisvurdering og framovermeldinger er viktige elementer i dette systemet. Ser vi på elevens ukeplan på skole A1, synliggjøres dette gjennom prosedyrer med faste ukesluttprøver for elevene. Her blir elevene testet i ukens mål som er spesifisert på planen.

I årsplanen for femte trinn finner jeg direkte lenker inn i læreplanverket under kolonnen «Læringsmål». Lenkene kan ses på som en operativ, teknologisk artefakt i et dokument som skal beskrive skolens mål med undervisningen i dette faget. Læreplanen kan med dette som utgangspunkt ses på som en standard for de læringsmål som gjelder for perioden, og den operasjonaliseres ved å henvise direkte til kompetansemålene gjennom lenker i dokumentet. Skolen omsetter idéene i læreplanen til kontrakter om målsetninger som skal oppnås. I denne prosessen blir læreplanen idéer omsatt til krav, og derav kan læreplanen bli behandlet som en absolutt norm uten rom for fortolkning. Videre ser jeg også i årsplanen i norsk at det henvises ofte til læremidler og læringsressurser både analogt ved henvisninger til læreverk og sidetall,

VURDERING
Carlsten
Skrive bokanmeldelser og kvittere på lesekort
Målrøver stort sett hver uke, gjennom hele året
Utviklingssamtalen
Nasjonale prøver
Presentasjonene lages etter kriterier som vi lager sammen. Elevene vurderer hverandres presentasjoner etter disse

Ukeslutt: Øv til gangeprøven, gløseprøven og diktat!

Bilde 15:
Koblinger mellom skole A1 sine plandokumenter.

og digitale læringsressurser ved bruk av direkte lenker i dokumentet. I dette kan jeg lese at kompetansemålene i læreplanen blant annet medieres gjennom artefakter som læremidler og læringsressurser.

5.1.2 Intervjuanalyse

Informantene ved skole A1 består av to lærere med lang erfaring i skolen. Begge er aktive i skolens utviklingsarbeid. Jeg vil her hente fram uttalelser informantene har gjort som kan hjelpe meg å forstå om skolen preges av mål og reformidéer eller standarder eller reformkrav i sitt arbeid med de lokale planene, og om skolens dokumenter som jeg har analysert er eksempler på dette. Forhandlingsprosessen som oppstår i bruken av en artefakt og oversetterkompetansen som lærerne bruker, er ofte knyttet til utøvelse av skjønn og en fortolkning av sin profesjonalitet.

Som nevnt over skriver skolen eksplisitt at «*Læringsmiljøet skal fremme gode læringsresultater*» er en sentral målsetning for skolen. Videre i skolens mål for skoleåret 2017/2018 beskriver skolen ett av sine satsningsområder som de grunnleggende ferdighetene. Informant A1b uttaler i intervjuet:

«Jeg merker jo nå at etter at K06 har vart i ganske mange år – så er det her med grunnleggende ferdigheter en så utrolig bra ting. Sånn at uansett om man har tatt bort det nå – så ville jeg uansett ha praktisert det, mye av det samme.»

Dette legitimerer skolens valg av satsningsområdet både i det normative og i det erfarte. De grunnleggende ferdighetene oppleves nyttige og sentrale i skolens arbeid. Skolen har også språk som ett av sine områder de jobber med, og skolen er del av språkprosjektet «Språkløyper» som bekrefter at dette er et sentralt satsningsområde for skolen. Dette tydeliggjøres også i elevens ukeplan hvor lesing skiller seg ut som en ferdighet å trene på. Dette viser at skolen har omsatt læreplanens idéer og gjort dem til sine egne prosjekter. Informant A1b refererer til de grunnleggende ferdighetene ved flere anledninger mens informant A1a ikke gjør det i samme grad. Informant A1b sier blant annet i forbindelse med spørsmål knyttet til nasjonale prøver i lesing og hvilken betydning de har i planleggingen av undervisningen:

«Jeg er klar over at de elevene jeg har nå skal ha nasjonale prøver til høsten – og nå er det lesing jeg jobber med. Og de elevene her har ikke hatt mye om å trekke faktakunnskap ut fra en tekst – og det vet jeg kommer. Så det vet jeg jo kommer for det er en viktig

grunnleggende ferdighet i lesing – og da kan jeg jo på måte.. jeg vil jo... Men de er ikke styrende på en måte, de er mer et sånt peile, et lite sånn kompass. Jeg synes de er gode jeg – de nasjonale prøvene, så.»

Informant A1b uttrykker en tydelig oversetterkompetanse av læreplanens intensjoner og nasjonale prøver som vurderingssystem til praksis på skole A1. Gjennom å skape en forbindelse mellom skolens mål og satsningsområder og de nasjonale prøvene oversetter informanten vurderingssystemene til metoder for bedre læring. Informanten viser både høy grad av oversetterkompetanse og at hun har forhandlet med systemet. Dette underbygger mye av det jeg har sett i skolens plandokumenter. Informants A1bs uttalelser støtter opp under hvordan den lokale læreplanen er bygd opp; tydelige henvisninger til eksplisitte krav i Kunnskapsløftet, men også en lokal forankring i valg av arbeidsmetoder. Det som er interessant er at informant A1a viser en annen tilnærming til de nasjonale prøvene:

«... selv om ikke skal drive med 'teaching to the test' så gjør vi det allikevel. Så starten av femteklasse blir leseforståelse i norskfaget – det blir i norskfaget. Og det er ikke fordi det er så viktig der og da, men det er på grunn av den prøven. Også er det jo fint, de må jo trene på leseforståelse uansett, men ...»

De ulike tilnærmingene kan være et tegn på en skole med høy autonomi i arbeidet med fortolkningen og oversettelsen av skolens dokumenter. Ukeplanen for femte klasse som er en del av mitt datagrunnlag, viser det jeg kan lese ut av informantenes uttalelser. Det er på lærer nivået fortolkningen av både læreplanen og skolens egne gjøres og disse fortolkningene preget av skjønn og lokal forankring.

Informantene hadde også ulike ståsteder i forhold til utviklingen av den lokale læreplanen og utøvelse av skjønn og profesjonalitet i arbeidet med disse. Informant A1b uttaler om profesjonelt skjønn og lokalt læreplanarbeid slik:

«Det profesjonelle skjønn, men altså hvis du er uenig med forskriften så får du ikke lov til ikke å ha dem som styrende – for det er faktisk lovpålagt. Skjønn er ikke lovpålagt. Så da må man heller gå inn å se på hva det skjønn bygger på. Det tror jeg nok hvis man er veldig uenig med det lovpålagte, så må man ta tak i det og se på verdisyn og hva det bygger på det skjønn. Men så kan man jo gå inn på det lovpålagte og kanskje at man ikke har forstått det riktig når man kjenner at det strider så mye imot det jobben man gjør. Det er ikke rom for ikke å følge det lovpålagte.»

Videre sier informanten om den lokale læreplanen:

«[...] det ble liksom et sånt mellomnivå (merknad: den lokale læreplanen) som jeg liksom ikke helt 'catchet'. Sånn som vi nå jobber med mer sånn – vet ikke helt hvordan jeg skal forklare det. Det blir liksom litt sånn; om det blir til hjelp eller om det blir en kork for å si det sånn. Om det stopper, begrenser utviklingen ... Jobbingen med det og det dynamiske i det, og det å ha et felles referansepunkt og felles satsningsområder ... det er jeg veldig – det synes jeg profesjonaliserer skolen. Og jeg ønsker at her på skolen vår skal alle som går igjennom sju år ha lest f.eks. to bøker pr. år som liksom står at vi skal lese – som er plukket ut av noen. Men at de forandrer seg – at det er en fleksibilitet. Det er mer prosessen i arbeidet mer enn ... Når man begynner å skrive ut og laminere arbeidet – det er da jeg begynner å kjenne begrensningene.»

Her viser informanten at det er viktig å følge normer og krav gitt gjennom det lovpålagte, og hun legitimerer mange av de valgene hun gjør i det normative og skjønnet gis mindre rom. Om dette er gjeldende for flere lærere ved skolen og er en innarbeidet praksis er vanskelig å konkludere med. Hun vektla prosessen i arbeidet med den lokale læreplanen som noe som profesjonaliserte skolen. I denne prosessen ligger både oversettelsen og overføringen av idéer og forhandlingen om bruken av systemer og standarder for å nå de oppsatte mål. Jeg ser at elevenes ukeplan er det dokumentet som viser at både rommet for overføringer av idéer og forhandlingsrommet er åpent. Informant A1b's fokus på prosessen og mindre på resultatet underbygger dette. Informant A1a viser en annen innfallsvinkel. Hun uttaler om arbeidet knyttet til den lokale læreplanen på denne måten:

«Det å få tida til å gå ordentlig inn i fagplanen – og sitte og analysere og plukke litt og finne ut hvordan vi skal nå de enkelte målene. Det har økt min kunnskap om faget jeg underviser på en måte.»

Videre sier hun:

«Spesielt på starten av året har jeg dem mye framme. Og ser hva vi skal gjør i år – og så går jeg tilbake – de er jo dynamiske. Det er jo lenker i dem – så jeg bruker dem jevnlig. Ikke hver uke, men kanskje månedlig og ser på hva slags tema vi skal ha osv.»

Hun viser en større tillit til det felles dokumentet skolen har utviklet og bruker dette aktivt i sitt arbeid. Hun knyttet ikke begrepet skjønn opp mot dette arbeidet. Når jeg spurte spesifikt om skjønnet hadde betydning for dette arbeidet, bekreftet hun dette. Hun uttrykker videre hvordan dette gjorde utslag på den lokale læreplanens innhold:

«Så er jo læreren som skrev læreplanen, og hans eller hennes måte og gjøre ting på synliggjøres jo i den lokale læreplanen. Men det jo Kunnskapsløftet og læreplanen som ligger til grunn uansett.»

Informanten gir her uttrykk for både en forhandlingsprosess og en oversettelse av reformidéene som ligger i Kunnskapsløftet. Allikevel viser informanten at læreplanens reformidéer er sterkt forankret i det som er fortolket som gjeldende og gyldig i arbeidet med den lokale læreplanen og overføringene av idéene får mindre plass slik jeg leser informantens uttalelser. I analysen av dokumentene kunne jeg se en høy grad av autonomi og bruk av skjønn i elevenes ukeplan. Informantene tydeliggjør at skjønnsbegrepet kan forstås ulikt, og at de bruker den lokale læreplanen på ulike måter. Informant A1b kunne finne den begrensende, mens for informant A1a er den et godt arbeidsredskap. Allikevel henviste begge til idéene og målene i læreplanen som sentrale i deres arbeid med implementeringen. Av dette kan jeg anta at jeg ville finne flere ulike tilnærminger til hvordan arbeidet med den lokale læreplanen foregår på skole A1 ved å intervju flere lærere og analysere flere ukeplaner og årsplaner.

Jeg spør også informanten om hvordan arbeidet med de lokale læreplanene er organisert og styrt, og hva eller hvem som oppleves som sentrale aktører i dette arbeidet. Informant A1a sier:

«Vi er en skole som er i utvikling hele tiden. Vi har en veldig dyktig rektor som synes ikke vi er bra nok hele tiden – så vi er i stadig endring hele tiden.»

Jeg spør om hvor initiativene til arbeidet til utviklingsarbeidet på skolen knyttet til de lokale planene kommer fra. Samme informant svarer:

«Noe av kommer utenfra og ovenfra som for eksempel nye læreplaner og sånn er det pålegg og man må, ikke sant, men samtidig ... Det er som går på det sosiale læringsmiljøet kommer innenfra. Det har vært et ønske å være med i slike prosjekter.»

Jeg spør videre:

«Er det rektor som tar initiativ når det kommer innenfra?»

Informanten svarte:

«Vi kan si det kommer 'innenfra' også. Det er vi lærere som tar initiativ. Når det gjelder språkløypene, det var det oss lærerne som tok initiativ til. Men noen ganger kommer det fra rektor – så vi kan si det er begge deler.»

Informanten gir her et klart uttrykk for forhandlinger på arbeidsplassen med overordnede, men samtidig at det profesjonelle skjønn har sin plass i organisasjonen. Jeg spurte informantene om hvordan hun opplever hensiktene med ulike tiltak skolen har satt i gang i forbindelse med det pedagogiske utviklingsarbeidet, og hvordan disse formidles til lærerne. Informant A2bs svar kan forklare noe av det ukeplanene viser hvordan lærerne jobber:

«Nei, jeg tror det nesten er litt individuelt på en måte. Hvis man ser på skolen vår – så er det veldig begrenset med tid vi har til å ... som vår administrasjon har på å måte innlemme oss i alt de er rundt og hører om. Det utvannes når det kommer nedover. Når man går her i den daglige tralten, så får man det kanskje ikke med seg, for det føles ikke like relevant før vi virkelig går inn i prosjektet.»

Videre uttaler hun:

«Hvis du står midt opp i store utfordringer og har et elevmiljø og noen foreldre som krever mye av deg – er det alltid eleven som kommer først. Og slike kollegaer synes jeg at jeg har, og det mener jeg er riktig. Men du kan jo fort bli så.. hvis du at 15 elever og du jobber med store viktige saker, altså barnevernssaker rundt mange elever – så kommer det pålegg om noe – så prioriter man bort det.»

Informanten viser at rommet for en fortolkning av mandatet og utøvelse av skjønn er stort. Begge informantene uttalte at eleven er i sentrum når avgjørelser og valg tas. Reformidéene og reformkravene tilpasses av den enkelte lærer og den virkelighet hun eller ha står i. Tidligere i intervjuet uttalte informant A1b at skjønnnet måtte normeres i de gitte kravene som ligger i læreplanen. Dette kan lukke forhandlingsrommet. Nå åpner informanten for en forhandling, men da ikke mellom individene i organisasjonen. Hun åpner for en individuell tilnærming forankret i både i kravene og idéene. Jeg vil til slutt ta med en uttalelse fra informant A1a som forteller noe om både en oversettelse av reformkrav og forhandlinger i arbeidet med de lokale læreplanene på skole A1:

«Når vi jobber med lokale læreplaner ble hensikten med satsningen formidlet av rektor, og vi måtte koke ned de læringsmålene slik at de ble forståelig. Som rektor sier at elever og foreldre som har barn på skolen skal kjenne igjen skolen uansett hvilket trinn de går på. Det er rektor veldig opptatt av. Det var den overordnet tanken når vi gikk inn i arbeidet med de lokale læreplanene.»

Hennes uttalelse viser at det er en kollegial overenstemmelse om hva som er formålet med de lokale læreplanene. Og slik jeg leser den siste uttalelsen er dette forhandling både mellom nivåene på skolen og mellom de ansatte. Hun satte også fingeren på et sentralt aspekt ved arbeidet med lokale læreplaner; forståelighet. Læreplanen skal kunne kommunisere med brukerne. Derav har også den lokale læreplanen og elevenes ukeplan ulike mottakere og brukere. Når lærerne ved skole A1 har utvist høy grad av oversettelse og lokal forankring i utarbeidelsen av ukeplanen for femte trinn, kan dette være noe av forklaringen.

5.1.3 Oppsummering

Plandokumentene som var utgangspunktet for min analyse ved skole A1, viser et tydelig preg av henvisninger til formelle, normative krav ved å henvide eksplisitt til læreplanverket i den lokale årsplanen (også kalt lokal læreplan i norsk), vurdering, fokus på læringsmiljøet som hjemlet i § 9a i Opplæringslova i skolens visjon og verdi, og ved å legge vekt på de grunnleggende ferdigheter som et satsningsområde. Dette er tydelig forankret i alle dokumentene jeg analyserte; de overordnede planene, årsplan / lokal læreplan og elevenes ukeplan. Koblingene vises tydelig i vedlegg 5 hvor jeg har sammenlignet de ulike plandokumentene og lenket koblingene sammen med ulike farger. Behovet for en sosial forankring gjennom å binde seg til læreplanen som en sosial kontrakt mellom skole og hjem er godt synlige i plandokumentene. Informantene bekreftet også læreplanens normative ståsted på i skolen. Dette understreker skolens ansvarlighet i forhold til lovverket, men også skolens ønske om å oppfylle samfunnsmandatet skolen har ved å benytte læreplanen som et sosialt artefakt og ansvarliggjør seg selv gjennom vurderingssystemer som kontrollerende systemer for måloppnåelse.

Jeg leser datamaterialet slik at skolen legger stor vekt på å oversette reformidéer og forankre læreplanen lokalt. Dette er spesielt synlig i analysen av elevenes ukeplan hvor jeg ser en overføring av idéene basert på de lokale forholdene, skjønn og autonomi, og i den lokale læreplanen i norsk hvor arbeidsmetodene bærer preg av oversettelse til lokale forhold. Videre ser jeg at reformidéene blir omgjort til reformkrav gjennom blant annet å utheve læreplanens kompetansemål og henvide direkte til disse ved i den lokale læreplanen (årsplanen). Jeg kan se at skolen åpner for forhandlinger og overføringer i lærerkollegiet. Dette eksemplifiseres gjennom blant annet organiseringen av områdegruppene som er lærerstyrt og ved å åpne for tilpasning av både reformidéer og reformkrav på klassenivå. Overføringene er eksemplifisert blant annet gjennom elevenes ukeplan. Informantene uttrykte også høy grad av autonomi og bruk av eget skjønn i intervjuene. Rekontekstualiseringen er sentralt med hensyn til en reell oversetting og lokal tilpasning av en læreplan, og dette er tydelig når jeg ser nærmere på oppbyggingen av den lokale læreplanen i norsk, elevens ukeplan og valg av begreper som knytter de ulike nivåene sammen. Dette viser at innarbeidete samhandlingsformer mellom nivåene på skolen, og at forhandlingsrommet er åpent for alle aktørene. Skolens organisering av områdegrupper hvor lærerne er drivkraften bak skoleutviklingen, kan være noe av årsaken til at translasjonen synliggjøres så tydelig i elevens ukeplan. Lærerne har et handlingsrom

basert på skjønn og autonomi som de bruker til å oversette og rekontekstualisere læreplanen og skolens plandokumenter.

Med utgangspunkt i de plandokumenter jeg har analysert, leser jeg at skole A1 at de både overfører systemer og standarder, men samtidig åpner for oversettelse og rekontekstualisering. Gjennom å definere læreplanen som sitt samfunnsmandat og som en kontrakt med brukerne og ved å innføre ulike pedagogiske systemer og standarder, kan læreplanen leses som en artefakt med eksplisitte krav. Videreføringen av vurderingssystemet i den lokale læreplanen kan være et eksempel på dette. Vurderingssystemet fungerer som kontrollerende mekanisme for måloppnåelse. Allikevel ser jeg tydelige spor av oversettelse, autonomi og bruk av skjønn i elevens ukeplan. Læreren blir oversetteren. Slik jeg leser dokumentene og informantenes uttalelser åpner skole A1 i høy grad for translasjon og viser dette i praksis.

5.2 Skole A2

5.2.1 Dokumentanalyse

Mål og reformidéer i planarbeidet

Når jeg skal undersøke hvordan skole A2 overfører reformidéer og krav, ser jeg etter eksplisitte tegn til lokal oversetting og forankring av temaer, innhold og metoder i skolens plandokumenter. Jeg ser også etter om skolens plandokumenter på de ulike nivåene til en viss grad er koblet sammen, som var tilfelle med skole A1.

Skole A2 har en plattform som fungerer som et grunnlag for skolens pedagogiske virksomhet. Det er et stort og innholdsrikt dokument. Plattformen henviser blant annet til Opplæringslova paragraf 9A «Elevane sitt skolemiljø», videre til «Vurdering for Læring» og kravet om tilpasset opplæring. Skolen har videre fortolket mandatet sitt og laget strategi- og tiltaksplaner for trivsel, vurdering, skole-hjem samarbeid for å nevne noen av mange utviklingstiltak. De har utviklet et årshjul for trivsel hvor de skisserer ulike tiltak, arrangementer og hendelser i løpet av året som skal styrke arbeidet med trivsel på skolen. Hver måned har fått sin «verdi», for eksempel i januar er månedens verdi omsorg. Her viser skolen overføringer av reformidéer og mål nedfelt både i læreplanen og lover og forskrifter fra nasjonalt til lokalt plan basert på lokale forhold. Overføringene viser en oversettelse gjennom fortolkninger av reformidéer og den lokale forankringen som vektlegger skolens behov. Skolens pedagogiske plattform er preget av mange lignende overføringer. Plattformen

skisserer utvalgte metoder for å nå ulike mål knyttet til læreplanen og andre krav til skolen formulert i lovverket. Reformidéene i læreplanen blir slik jeg ser det omsatt til og mediert gjennom konkrete metoder, systemer og standarder skolen har valgt. Et eksempel på dette er hvordan plattformen gjør rede for hvordan det skal jobbes med skriving og lesing som en av de grunnleggende ferdighetene.

I skolens lokale læreplan i norsk for femte trinn finner jeg også tegn av overføringer av idéer fra både skolens plattform og læreplanen. Dette gjelder også i årsplanene, men noe mindre i elevens lekseplan. I den lokale læreplanen har de valgt å omsette kompetansemålene i læreplanen til metoder og aktiviteter og forslag til bruk av materiell som er tilgjengelig på skolen. At temaer, innhold og metoder er skissert viser en overføring av K06s idéer om krav til norskfaget i den lokale læreplanen i norsk. Årsplanen er det dokumentet jeg ser er mest preget av en oversetting og lokal forankring. Den gir mange henvisninger til lokale forhold og oversetter kompetansemålene til et utvalg temaer skolen har valgt for trinnet. Unntaket er faget norsk. Her henvises det

direkte til læreplanen ved å bruke hovedområdene i faget som utgangspunkt for

M	U	Tema/annet	Norsk	Matte	Engelsk	Samfunns-fag	Naturfag	RLE	Kropps-øving	Musikk	Kunst og håndverk
D	49	Jul	Språk	Geometri	Egen plan i	Geografi:	Egenskaper	Jul	Vinteraktive	Julesanger	Juleverksted
e	50	Juleguds-tjeneste	litteratur og kultur	Matematisk julekalender	engelsk - Dikt - lagning av eget dikt.	Landskaps-former	til vann (sno)	Religiose feiringer	ter/triluftstiv.	Lage forestilling.	Iskulpturer ute.
s	51	Samlings-stund	Substantiv Verb Adjektiv		Opplesing av andres dikt. Beskrivelser og a.m.	Hvorfor ser Norge ut som det gjør?	Skrive naturfag-rapport.	Tradisjon			Steintroll på ski.
b					iPad: eget dikt - bruk av "stairs 5" -						
er											

beskrivelse av hva det skal arbeides med i den bestemte perioden. I

og med at jeg har valgt å fokusere på norskfaget, ser jeg at

fremstillingen av skolens fagplanarbeid kan bli noe skjev. Denne

begrensningen tatt i betraktning; faget norsk viser i liten grad til rekontekstualisering av ideer

til lokale forhold. Likevel synes årsplanen i sin helhet å være tydelig preget av lokal

forankring. Ett eksempel på dette er som vist på bilde 20 i blant annet fagene matematikk og

kunst- og håndverk. Når man ser fagene i en slik sammenheng, er det tydelig at norskfaget

skiller seg ut.

Skole A2 opererer med lekseplan over to uker for elevene på femte trinn. De skisserer mål for perioden med utgangspunkt i fagene, samt et sosialt mål og mål

knyttet til «Mitt valg». Målene er formulert med læringsverb

som å kjenne til, lære å, kunne fortelle, kunne bruke og så

videre. Målene er ikke kompetansemål fra K06, og jeg finner

Norsk:
- Kunne fortelle andre om handlinga i ei bok eller et utdrag fra ei bok.
- Kunne skrive om noe du har lest eller hørt.
- Vite hva et fremmedord er, og hvordan noen fremmedord skrives.

Bilde 17:
Læringsmål hentet fra elevenes lekseplan skole A2.

Bilde 16:
Utdrag fra årsplan 5.trinn skole A2.

få igjen i skolens lokale læreplan og trinnets årsplan i fagene. Målene for perioden er sterkt preget av å være læringsmål med unntak av de sosiale målene og målene knyttet til «Mitt valg». Det som er tydelig på lekseplanen og som kan kobles til både den lokale læreplanen og skolens plattform, er den aktive bruken av «Mitt valg» og sosiale mål, og at elevene har leselekse i veiledet lesebok flere ganger i uken. Foruten disse finner jeg få koblinger til de overordnede plandokumentene til skolen. Dette funnet kan leses som et resultat av både av forhandlinger på trinnet og bruk av autonomi på lærernivå.

Jeg leser skolens plattform som det dokumentet som er mest preget av å være et produkt av fortolkninger av skolens mandat og overføringer av de normative krav og føringer som ligger i lovverket og

Trene sosiale ferdigheter

Alle trinn arbeider systematisk med å trene sosiale ferdigheter. Til hjelp i dette kan undervisningsopplegg som "Steg for steg" (utarbeidet av Nasjonalforeningen for folkehelsen) eller "Det er ditt valg" (utarbeidet av foreningen Lion Quest) brukes. «Det er ditt valg» skal brukes

Sosialt mål:

- Dusje etter gymmen og vise respekt for de andre i garderoben.

læreplanen. Læreplanen slik jeg ser det forstås som en artefakt og overfører krav og rasjonale uten å gå veien om ideer som oversettes. Læreplanen blir tematisert gjennom et utvalg metoder,

Bilde 18:
Koblinger mellom
plandokumenter skole A2.

men også reformkrav i form av systemer og standarder blir synliggjort. Videre finner jeg grader av overføringer av de skisserte systemene i plattformene i de andre dokumentene som har vært gjenstand for analyse. Jeg må i denne analysen ta høyde for at dokumentene ikke viser det hele bilde på hvordan skolen former sin implementeringspraksis – og om disse overføringene jeg viser til her, er et resultat av en oversettelse og lokal forankring som gjelder for arbeidet med hele lokale læreplanen, er det vanskelig å uttale seg om.

Standarder og reformkrav

Når læreplanens intensjon assosieres med standarder og systemer, kan lærere oppleve at læreplanen består av reformkrav. Reformkravene har ofte eksplisitte forventninger om måloppnåelse, og hvordan de skal fortolkes og brukes. Gjennom forhandlinger i det kollektive samhandlingsrommet, men også på et individuelt plan, kan det likevel oppstå variasjoner i bruken av artefaktene. Variasjonene kan forstås som uttrykk for forhandlinger. Det blir sentralt i analysen av dokumentene fra skole A2 å se etter hvor standardene og systemene lånes fra – og hvordan disse eventuelt bidrar til å forme undervisningspraksisen.

Blant de verdiene skolen skisserer i skolens årshjul for trivsel i skolens plattform, er læring en av verdiene som går igjen ved siden av omsorg og respekt. Skolens overordnede målsetning er også «Skole A2 - et godt sted å lære». Dette fokuset på læring gjenspeiles i

dokumentene som er grunnlaget for min analyse, og det som kjennetegner hvordan skolen tilnærmer seg læringsbegrepet er ved å henvise til direkte til læreplanen, læringssystemer, et definert læringssyn og standarder. Jeg ser dette som systemer og standarder i form av artefakter som påvirker læreres arbeid, og på den måten kan det antas at artefaktene får en betydelig plass i læreplanarbeidet. Dette tydeliggjøres gjennom blant annet et stort fokus på læringsstiler, læringsstrategier og mange intelligenser, og til slutt ikke minst faste strukturer for vurdering av læring på ulike trinn. Disse settes igjen i sammenheng undervisningspraksis, og hvordan skolen tilnærmer seg kravet om tilpasset opplæring.

Utforming av dokumentene typer på en operativ og artefaktisk tilnærming av læringsbegrepet. Skolen har utviklet et dokument som gir et innblikk i hvordan skolen fortolker begrepet tilpasset opplæring. Den gir en oversikt over åtte ulike områder som skal bidra til økt læring hos eleven. Disse er preget av å være ferdigdefinerte systemer som er utarbeidet av andre enn skolens lærere og blir, slik jeg ser det, systemer og standarder som det er forventet at lærerne skal følge. Disse kan ses på som administrative artefakter med eksplisitte krav til implementering og bruk. Også i dette tilfellet, kan skolens plattform bidra til at disse læringssystemene og standardene oppleves som forventninger til hvordan den enkelte lærer tilrettelegger undervisningen. Forventningene kan forstås å ikke bare gjelde mellom skolen og hjemmene/elevne, men også mellom ledelsen og de ansatte ved skolen.

Dokumentet er slik jeg oppfatter det en kommunikator av skolens mål og visjoner, og gir samtidig uttrykk for de valg skolen har tatt når det gjelder satsningsområder og metoder. I dette ligger et sett forventninger som uttrykkes eksplisitt. Skolen har gjennom å bygge opp et system som dette dokumentet viser, tatt i bruk artefakter som formidler reformkrav gjennom standarder, systemer for undervisning og vurdering. Systemene og standardene som det gjøres rede for i planen, kan dermed bli styrende for de valg lærerne tar i sin planlegging av undervisningen.

Skolens lokale læreplan i norsk preges av en direkte kobling til skolens plattform og mål i læreplanen. Den viser til digitale ressurser og programvarer, standardiserte metoder, vurderingskriterier, et sett av vurderingsformer som for eksempel nasjonale prøver og en liste med læringsstrategier. Planen gjenspeiler forventningene som ligger i skolens plattform, og påvirker videre hvordan årsplanen i norsk er bygd opp med henvisninger til hovedområdene i faget og lekseplanen til eleven som har tydelige læringsmål. Denne måten å planlegge på

legitimerer bruken av systemer og standarder for å følge opp elevene og bidrar til en direkte kobling av skolens dokumenter. Ett eksempel på dette som er lett å finne i alle skolens dokumenter som fokuserer på læringssystemet «Mitt valg». Systemet kommer tydelig fram i elevens lekseplan som både har mål knyttet til «Mitt valg» og et sosialt mål for perioden. «Mitt valg» er som beskrevet tidligere et program for sosial læring som har strenge krav til gjennomføring.

Skolen har også i alle sine plandokumenter fokus på vurderingsformer, -systemer og -kriterier. Jeg finner direkte henvisninger til både formative og summative vurderingssystemer som for eksempel nasjonale prøver, kartleggingsprøver og utviklingssamtaler mellom elev og lærer. Vurderingssystemene som skolen skisserer kan forstås som en artefaktisk tilnærming til planarbeidet knyttet til vurderingssystemer som har blitt innført i norsk skole de siste årene. Det som skiller denne skolen fra skole A1 er at vurdering ikke er en framstilt i elevenes lekseplan.

	Vurderingskriterier
Muntlig	<ul style="list-style-type: none"> • Jeg har opptært i rollespill sammen med andre. • Jeg kan lytte til andre med respekt. • Jeg kan grunngi mine egne standpunkt i en diskusjon. • Jeg kan gi positiv respons til andres fremføring.
Lesing	<ul style="list-style-type: none"> • Jeg kan lese med flyt og forståelse 90-100 ord i minuttet. • Jeg kan oppsummere hovedinnholdet i tekster jeg leser. • Jeg har innarbeidet rutine for å aktivisere, overvåke og justere egen leseforståelse ved lesing av tekst. • Jeg kan vurdere sterke sider ved egne og andres tekster. • Jeg kan presentere det jeg har lest både skriftlig og muntlig.
Skriving	<ul style="list-style-type: none"> • Jeg har en tydelig og funksjonell håndskrift. • Jeg kan reglene for hvordan vi skriver kj, sj, v og å-lyden. • Jeg kan regelen for hvordan vi skriver ord med dobbel konsonant. • Jeg bruker punktum, komma foran men og spørsmålstegn rett. • Jeg kan bøyingsmønster for substantiv, verb og adjektiv. • Jeg kjenner til at det finnes ulike skrivehandlinger, og skrive enkle tekster knyttet til dette.
Språk. Litteratur og kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Jeg kan dokumentere kilder jeg har brukt i eget arbeid. • Jeg kan bruke oppslagsverk og ordbøker.

Bilde 19:
Utdrag fra lokal læreplan i norsk
5.klasse skole A2.

5.2.2 Intervjuanalyse

Informantene ved skole A2 er rektor på skolen samt en lærer som har jobbet ved i skolen i tre år. Jeg vil her hente fram uttalelser informantene har gjort som kan hjelpe meg å forstå om skolen preges av overføringer av reformidéer eller reformkrav mediert gjennom ulike standarder i sitt arbeid med de lokale planene. I forhandlingsprosessen som oppstår i bruken av en artefakt og oversetterkompetansen som lærerne bruker i overføringen av reformidéer til praksis, er ofte knyttet til utøvelse av skjønn og en fortolkning av sin profesjonalitet

Skole A2 har som nevnt et stort dokument de kaller skolens plattform. Dokumentet er tenkt brukt både til det å kommunisere skolens pedagogiske ståsted utad og til å styre skolens arbeid innad. Rektor ved skole A2 uttaler følgende som kan forklare hensikten med dette dokumentet:

«... Vi har jobbet mye med læringssyn, verdisyn, metodevalg, kunnskap om metode. Vi sier jo så flott at lærere skal ha frihet på metode, men hvis du bare kan én metode så er det

ingen frihet. Så det å ha kunnskap om læringsstrategier, ulike metoder du kan velge og variere undervisningen på ... variasjon er vel et ord jeg har brukt veldig mye. Det er jeg opptatt av – og jeg tror at hvis vi skal treffe på tilpasset opplæring og se den enkelte elevens sterke sider, gjør vi ikke det ved å si at nå skal vi ha fokus på bare en læringsstil. Vi er nødt til å ha variasjon i den generelle hverdagen.»

Dette sitatet fortolker jeg som at rektor ønsker å uttrykke en tillit til skolens ansatte, samtidig som han standardiserer sine forventninger i form av måter å drive undervisning på. Dermed kan skolens plattform kan oppleves som et styrende og lukket dokument som ikke gir åpning for oversettelse og fortolkning, og som et dokument som åpner for valg av metoder og strategier som skolen har forhandlet seg fram til i skolens personale.

Videre uttaler informanten:

«Når jeg gikk på skolen så var det en gjøreskole, men i dag har vi mer fokus på læringsbegrepet. Og klart at det ... men betyr ikke at i enhver sammenheng at det er tydelig. Jeg blir overrasket jeg også på at noen fortsatt ... som jeg er nødt til å være på vakt på. Når noen sier at vi har hatt en naturfagstime – så spør jeg; Hva gjorde dere da? Vi fargela en blomst. Er det naturfag, eller er det faktisk kunst og håndverk? Men det er læringsbegrepet vi har hatt mye fokus på nå.»

Gjennom å stille lærerne til ansvar for de valg de tar og hvilke konsekvenser slik valg kan ha for elevers læring, kan rektors ledelse forstås som en form for ansvarliggjøring av lærerne på skolen. Plattformens detaljerte beskrivelser kan dessuten begrense lærernes rom for medbestemmelse og bruk av skjønn, nå forhandlingene utelukkende omhandler valg og bruken av de standardene som skisseres. Forhandlinger kan likevel oppstå, både med den enkelte lærer og i mindre grupper av lærere når plattformen skal anvendes i omgang med elevene i undervisningspraksis. Måten planen anvendes på, mer eller mindre direkte, kan forklare at lekseplanene viser mindre grad av rekontekstualisering og oversettelse av skolens egne planer sammenliknet med skole A1. Om opplevelse av rom til medbestemmelse sier informant A2a (lærer):

«På dette nivået så ... nei. Eller vi kan jo selvfølgelig komme etterpå. Det er mer den etterpåkløskapen, føler jeg. At vi får komme med det vi mener etterpå – og da blir det kanskje en mer sånn massiv ... Til tider har jeg opplevd at det blir mer fokus på det som ikke har fungert da – at vi har slengt oss på noe og så får vi uttale oss etterpå. For det at, men vi får ikke være med på den prosessen fra starten av.»

Videre uttrykker informant A2a:

«Jeg opplever at vi får det mest servert rett og slett. Jeg synes vi er litt for lite deltagende, etter min mening.»

I intervjusituasjonen ble jeg nysgjerrige på informantens tanker rundt bruk av autonomi og skjønn og spurte videre om muligheten til å påvirke læreplanarbeidet. Hun uttaler:

«Er det store prosjekter på gang, så ligger det mye mer føringer der det kommer i fra, men det er mer i de daglige dryppene.. så kan vi påvirke. Da får vi ofte jobbe sammen – får spille ballen litt tilbake. Da er det en bedre dialog synes jeg. Men blir det mer omfattende, så ligger det mer fast bestemt kanskje.»

Informanten viser her at det foregår en type medvirkning i skolens planarbeid og at det gis rom for forhandlinger i personalet. Årsplanen for femte trinn viser nettopp at dette rommet eksisterer. Mange av fagene har fortolket, rekontekstualisert og forhandlet krav gitt både gjennom skolens plattform og den gjeldende læreplanen. Informanten skiller allikevel mellom store og små prosjekter. Videre spør jeg om hvem hun opplever som aktive pådrivere og aktører i det som har med skolens satsningsområder å gjøre:

«[...] Tenker mer på sårn som skrivesenteret og lesesenteret har vært sårne pådrivere, aktører som jeg tenker er jeg litt kjent med. Men det føles i tider at det kan være – jeg vet ikke om det er alltid det pedagogiske hensikter som driver ... Men det kan jo være fordi jeg står i den hektiske hverdagen jeg gjør. Men det kan bli mye forskjellig. Litt mange baller i lufta – istedenfor å fokusere på noen få.»

Rektor støtter informant A2a når han uttaler følgende:

«Jeg er veldig redd for å bli en slik kenguruskole. Og jeg er litt opptatt av – at faktisk forskning viser at det tar tre til fem år å implementere noe. Det har vi snakket mye om. Samtidig så har vi de siste tre fire årene hatt store utskiftninger på lærersiden på skolen. Mange har gått av med pensjon av de rutinerte – og snittalderen på lærerne har sunket. Og det krever noe annet. For eksempel i forhold til klasseledelse. Det blir litt ulikt fokus i forhold til interne behov»

Her viser rektor at det er åpninger for forhandlinger og tilpasninger til skolens behov.

Forhandlingsrommet og overføringene av idéene i læreplanen og andre normative krav skal ha utgangspunkt i skolens behov – og informanten understreker at dette behovet er i stadig endring. Jeg ser en tendens til at rektor styrer personalet ved å innføre systemer, standarder, metoder og temaer for skoleutvikling som støtter opp under de behov som er uttalt at skolen har. Denne styringen synliggjøres i skolens plattform.

Om det lokale læreplanarbeidet uttaler informanten (rektor) at:

«Jeg synes et er viktig at et foreldrepar som har barn på ulike trinn opplever at skolen har en rød tråd – det er viktig for meg. Begrunnelsen for den røde tråden – kan jo ha mange sidevinklinger. Bare for å synliggjøre hva som er viktig i prosjektet her ...»

Jeg ser her en legitimering av hvorfor styring er sentralt i en situasjon hvor det er store utskiftninger i lærergruppen. Det definerte «prosjektet» er viktig i det pedagogiske arbeidet ved skolen, og hvordan elever og foresatte opplever den. Prosjektet er synliggjort i skolens plattform gjennom en translasjon av de idéer men særlig gjennom formidling av krav som former skolens arbeid med sitt mandat. Videre sier rektor:

«Vi omskriver målene derfra (merknad: læreplanen) og forankrer det lokalt. Det er viktig at vi tar hensyn til alderen til elevene; ord og uttrykk må forstås. Men det at det skal være tydelig, hensikten og hvorfor gjør vi det vi gjør.»

Jeg synes rektors språklige tilnærming er interessant. En oversetting av normative idéer som en læreplan representerer til et praksisfelt formes av begrepsforståelsen. Språket spiller en vesentlig rolle i dette arbeidet. Jeg følger opp dette temaet gjennom å spørre rektor om bruk av språket:

«Jeg synes det var interessant det du sa om at dere endret språket i omsettingen av læreplanen til de lokale planene. Forstår jeg deg riktig at omsettingen henger sammen med at dere opplever det lokale læreplanarbeidet nyttig – at det blir nyttig fordi den lokale læreplanen blir et forståelig dokument?»

Han svarer:

«Ja, det er jo nyttig. Vi har jo jobbet aktivt med det, så var det jo nyttig bare det å omskrive en setning. Du kan ikke omskrive en setning hvis du ikke forstår hva som står der. Men samtidig så er det jo det som kanskje er litt krevende og utfordrende.»

Vi hadde i forkant av mitt oppfølgingsspørsmål snakket om nytteverdien av det lokale læreplanarbeidet. Rektor tydeliggjør hva han mener om prosessen rundt dette arbeidet i sine utsagn over og kobler nytteverdi til oversettelsesprosessen. Informant A2a uttaler følgende rundt samme tematikk:

«Ja, det gjør jeg (merknad: nytteverdien av arbeidet med de lokale læreplanene). Vi forholder oss mer til dem i hverdagen enn K06 og kompetansemålene. De er jo styrende, men det er så mye lettere å gå inn de lokale planene. Terskelen blir lavere. Også lager vi alltid egne årsplaner da, men der er det litt sånn at vi lager oss jo Jeg synes ikke det er sånn bestemt – vi kan også gjøre vår egen greie på teamet. Der tror jeg – at det er min opplevelse – at det varierer fra team til team igjen. Men vi har iallfall lagt ned en jobb der og

– det er mye lettere i hverdagen å ha en god årsplan å forholde seg til.»

Informanten uttaler videre om den lokale læreplanen:

«Ja, for da har du med et som kan 'gjøres'. Kunnskapsløftet omfatter så mye – så mange kompetansemål, og det å bryte ned det og tolke det. Vi hadde et stort arbeid med det når vi skulle revidere den her lokale læreplanen – det var en slik type prosjekt det ble lagt ned veldig mange timer på, men etterpå ble det litt borte da. Der har jeg litt den følelsen igjen.»

Av dette sitatet kan jeg lese at informanten ser prosessen som sentral – akkurat som informant A2b poengterer, men også denne informanten savner en videreføring av læreplanarbeidet som ble satt i gang i forbindelse med reformen Kunnskapsløftet Hun sier videre om arbeidet med årsplanene:

«Ja, vi har årsplaner som ligger på en måte fast. Men vi går inn og endrer dem etter hvert skoleår. Da er det satt av tid til å oppdatere ved skoleslutt. Da oppdaterer vi det trinnet vi har undervist – den faste ligger der, men vi lager nye utgaver slik at de neste som kommer kan på en måte se på våre erfaringer. Det funker greit hvis folk gjennomfører det.»

Her settes oversettelsesprosessen inn i et nytt perspektiv. Med dette som utgangspunkt kan jeg lese at hvis overføringene av idéene og krav tar form gjennom det rommet forhandles frem av lærere og som er knyttet til bruk av pedagogiske artefakter. Skal de være gyldige og gjeldende i hele organisasjonen, er det forventet at alle aktører i organisasjonen eierprosjektet. Slik jeg har analysert og leser skolens plattform, kan imidlertid denne forhandlingen lukke noe av samhandlingsrommet og dermed også eierskapet til prosjektet. Dette kan være noe av bakgrunnen for at jeg observerer at bare noen få elementer fra skolens plattform en videreføres til blant annet elevens lekseplan. Det må understrekes at begge informantene vektlegger prosessen med å overlevere planer fra år til år, som nyttig.

Uttalelsene fra informantene forteller mye om hvordan skolens plattform både har blitt til og hvordan den oppleves i bruk. Rektors intensjon er å gi et klart og tydelig budskap om både metoder, innhold og tema, men også systemer og standarder skolen skal bruke. Informant A2a forteller om et system som kan virke både overveldende og ledende. Lærer ved skole A2 uttaler allikevel at hun har et stort handlingsrom og at hun opplever høy grad av frihet. Hun sier at:

«Ja, i klasserommet mitt er det ingen som kommer og overvåker. Skulle kanskje ønske at det var mer observasjon – at vi kunne ha delt litt. Jeg kunne i alle fall tenke meg å se

hvordan en annen lærer gjør ting i sitt klasserom. For vi har mye frihet, opplever jeg. Og det er godt, så, jeg er veldig glad for den friheten.»

Denne opplevelsen av frihet kan forklare hvordan elevens lekseplan på mange områder er fristilt skolens plandokumenter. Informant A2b (rektor) mener også at lærerne skal ha rom for utøvelse av profesjonelt skjønn og forhandlinger. Han uttaler:

«Ja, det vil jeg ... Det skjønnnet er viktig. Når jeg sier at variasjon er viktig som må lærere tørre (å gjøre valg) – og det er ikke alltid vi vet fasiten på det vi prøver på, men de må allikevel tørre å prøve ting ut. De jobber på lærerteam og trinnet – trinnsamarbeidet er viktig. Og selv om de skal ha ulike fordypninger i basisfagene så må de ansatte snakke godt sammen om alt fra å vekte arbeidsmengde til felles tverrfaglighet. Da må de snakke sammen.»

Ut i fra det jeg kan forstå, må man anta det skjer forhandlinger i kollegiet i forbindelse med utforming av den lokale læreplanen og årsplanene. Artefaktene som beskrives i skolens plattform er likevel tilstede uten at de fortolkes særskilt, men likevel tilpasses de ulike fagenes særegenheter. Det trinnet jeg har fokusert på, femte trinn, viser også en grad av overføringer av reformkrav i sine lekseplaner de utvikler. Læringsmålene som gjengis i disse lekseplanene er et eksempel på det.

5.2.3 Oppsummering

Jeg finner mange henvisninger til pedagogiske artefakter og direkte videreføring av disse i skole A2s plandokumenter, men planene er også normativt forankret, basert på oversettelser av reformidéer og rekontekstualiseringer på flere nivå. Skolens plattform er etter mine observasjoner det dokumentet som preges mest av overføringer av krav og mediering av disse i form av standarder og systemer. Elevenes ukeplan viser en viss grad av oversettelse og rekontekstualisering, men er også preget av overføringer av systemer. Dette gjelder særlig skolens fokus på systemet «Mitt valg». Skolens plattform kan oppfattes slik at den gir klare føringer om hva som skal prioriteres, og den dermed kan lukke rommet for lærernes mandat til å fortolke og oversette læreplanen. Allikevel gir plattformen lærerne valgmuligheter som åpner for typer av valg og forhandlinger i lærergruppen.

Man finner lett en rød tråd i skolens plandokumenter (se vedlegg 6). Jeg har sett at fokuset rundt lesing og sosiale ferdigheter går igjen i alle plandokumenter, men kan også finne tegn som for eksempel tyder på tilpasset opplæring slik dette prinsippet er utformet i elevens

lekseplan hvor blant annet glosene i engelsk er differensierte. Ellers finner jeg få spor av for eksempel vurdering for læring, læringsstrategier og andre sentrale temaer i skolens plattform igjen i elevenes lekseplan. Det som kjennetegner alle dokumentene fra skole A2 jeg har analysert er henvisningene til ulike pedagogiske artefakter som lærebøker, digitale hjelpemidler og andre læringsressurser. Slik jeg leser dokumentene jeg har tilgang til i min analyse, viser de en implementeringspraksis som både er preget av en translasjon av idéer og en transport av ulike sosiale kontrakter representert gjennom pedagogiske artefakter. Jeg opplever allikevel at begrepet transport og forhandlinger er mer beskrivende for implementeringen av læreplanen enn en translasjon. Dette begrunner jeg med henvisningene til hovedområder og kompetansemål i læreplanen, som synes å være gjengitt uten å vise til en tydelig lokal forankring og oversetting. Elevens lekseplan viser allikevel en grad av translasjon og fortolkning av både skolens planer og K06. Dette ser jeg som uttrykk for at lærerne på skolen har tatt i bruk sitt eget handlingsrom og fremforhandlet hvordan de skal bruke skolens planer i sin hverdag.

5.3 Skole B1

5.3.1 Dokumentanalyse

Mål og reformidéer i planarbeidet

Skole B1 har et spesielt utgangspunkt med tanke på utforming av sine plandokumenter. Kommunens kvalitetsutviklingsplan «Kommunens plan for kvalitetsutvikling 2016-2020» (KPFK), som jeg tidligere har gjort rede for, er en plan som skisserer kommunens mål for perioden 2016-2020. Når jeg skal se etter om skole B1 er preget av overføringer av reformidéer, må jeg se om jeg finner eksplisitte tegn til lokal oversetting og forankring av temaer, innhold og metoder både fra kommunens kvalitetsutviklingsplan og den gjeldende læreplanen K06.

Kommunenens utviklingsplan har et sterkt fokus på læring, og i kapittel 3.2 MÅL kobles planen følgende begreper sammen: læring, kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og læringskompetanse. De skriver:

«Læreplanens kompetansemål i fag er i hovedsak beskrevet som faglige kunnskaper og grunnleggende ferdigheter. Disse målene sier noe om hva elevene skal lære. De grunnleggende ferdighetene er av svært stor betydning for utvikling av elevenes helhetlige

kompetanse, fordi læringsprosesser forutsetter at eleven bruker grunnleggende ferdigheter.»

(s. 14)

Videre understreker den de grunnleggende ferdighetens sentrale plass i utviklingen av det som kalles læringskompetanse «[...] stor betydning å fastholde at de grunnleggende ferdighetene – lese, regne, uttrykke seg skriftlig og muntlig, bruke digitale medier – er av stor betydning både for læringskompetanse og for deltakelse i lærende sammenhenger.» (s. 15)

Jeg ser på dette som et forsøk fra kommunene å oversette reformidéene til lokale forhold, men benytter standardiserte beskrivelser som man finner i flere internasjonale tekster.

Kommunen har tidligere i dokumentet gjort rede for bakgrunnen for de tiltak de ønsker å fokusere på, og som de ser på som sentrale for kommunens skoler. Dette har jeg gjort rede for under punkt 4.1.2 skole B1. Det som er interessant, er å se hvordan utviklingsplanenes tydelige oversettelse av reformidéene vises i skole B1s egne plandokumenter.

Jeg må også her å understreke at det utvalget jeg har gjort ikke viser hvordan skolen jobber med sine plandokumenter i sin helhet. Mitt analysegrunnlag er derfor begrenset, og jeg kan kun se etter tendenser som eventuelt sammenfaller med hvordan idéer oversettes og forankres lokalt.

I skolens egen utviklingsplan finner jeg ingen direkte henvisning til KPFKs, fokus på de grunnleggende ferdigheter og utvikling av læringskompetanse, men under kolonnen **læring** er det et stort fokus på både på ulike læringsstrategier samt språk

og lesing. Jeg leser dette som en klar og tydelig overføring av kommunens utviklingsplan, men også som oversettelser av mål i Kunnskapsløftet.

Overføringen og oversettelsen består slik jeg kan se det av mediering av krav i form av systemer og standarder for å nå de mål og behov

skolen har, men også i form av ideer som henviser til metoder og innhold. Det sistnevnte er spesielt sentralt for å kunne si om

en oversettelse har skjedd. Det er interessant å se at skolen har satt opp KPFK som ett av de områdene de vil jobbe med innenfor læringsdomene. Dette vil se jeg nærmere på når jeg skal etter forhandlinger av reformkrav, og hvilken plass dette har ved skole B1. Skolens utviklingsplan viser flere eksempler av overføringer av satsningsområder skissert i KPFK.

Hovedområder for utviklingsarbeid		
Læring <ul style="list-style-type: none">• Fagplaner• Fag- og timefordeling• Sosialkonstruktivistisk syn på læring• Læringsprosen og andre modeller• Læresamtale• Leseles• Lesebestillinger• Draftet• Rammen for god undervisning• Two Teachers - Språkløyper• Aktiv læring• ASK• IKT	Skolemiljø <ul style="list-style-type: none">• Sosial læreplan• Programmer• Mitt valg• Zippys venner• Psykologisk førstehjelp• Marte Meo• HAT• Aktører• Nettvev• TL• Handlingsplan mot mobbing og Oppil - 9a	Skole - SFO <ul style="list-style-type: none">• SFO og ... - en rød tråd• Felles holdninger og forståelse• Menneskesyn og læringsyn• Felles språk om læring og sosial kompetanse• Bevissthet om voksenrollen• Bevisste valg av aktiviteter• Læring• Fagplaner• Fag- og timefordeling• Sosialkonstruktivistisk syn på læring• Læringsprosen og andre modeller• Læresamtale• Leseles• Lesebestillinger• Draftet• Rammen for god undervisning• Two Teachers - Språkløyper• Aktiv læring• ASK• IKT

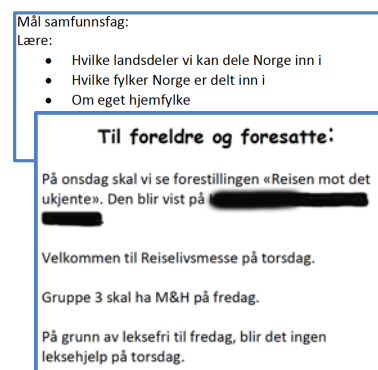
Bilde 20:

Utdrag fra utviklingsplan skole B1

Det er for eksempel som vist ovenfor fokuset på læring, men også hovedområdene skolemiljø og skole-hjem samarbeidet. Et annet eksempel som viser en annen retning, er blant annet skolens hovedområde Skole-SFO (skolefritidsordning) som har fått en sentral rolle til tross for at KPFK ikke vier stor plass til denne delen av skolens virksomhet. Den kommunale kvalitetsutviklingsplanen beskriver SFO kun innledningsvis, og da nevnes SFO som en enhet som på lik linje med skolen har ansvar for elevenes læring. Jeg ser på skolens valg av Skole-SFO samarbeidet som hovedområde som ett av flere forsøk å oversette idéene i kommunens utviklingsplan til lokale forhold.

I skolens årsplan i norsk finner jeg igjen fokuset på de grunnleggende ferdighetene. De har fått en sentral plass sammen med kompetansemålene i faget norsk som årsplanen omhandler. Dette tolker jeg som en overføring av krav skissert i den kommunale utviklingsplanen og skolens egen plan. Årsplanen er preget av direkte avskrift fra læreplanens kompetansemål og fra det valgte læreverk for trinnet. I kolonnen **læringsstrategier/metoder** ser jeg derimot en oversettelse av KPFK sitt fokus på satsningsområdet læringskompetanse. Metodene som skisseres er kan leses å være tilpasset skolens elevgruppe og de behov som de har. De er også slik jeg forstår dem i lys av skolens og kommunens fokus på de grunnleggende ferdighetene som grunnlag for arbeidet med elevenes helhetlige læringskompetanse.

Elevenes ukeplan på 5.trinn er preget av læringsverb i skisseringen av fagenes målbeskrivelser. Men dette gjelder ikke i alle fag. Noen av målene i fagene er også arbeidsmål, noe som jeg ser på som en oversettelse av de overordnede planenes idéer og intensjoner. Dette gjelder også gjeldende idéer i K06. Ukeplanen er tydelig lokalt forankret i ulike aktiviteter som elevene skal delta i. Ukeplanen bærer også preg av å omsette idéer om et godt skole-hjem samarbeid, og ved å ha leselekser hver dag, følger ukeplanen opp arbeidet med de grunnleggende ferdigheter og



Les minst 10 min hver dag i låneboken, eller i en bok du har hjemme. Les 1 side høyt for en voksen.

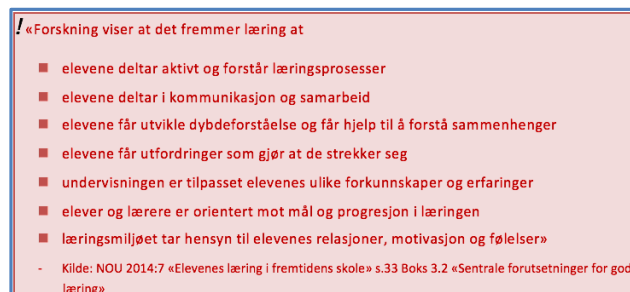
språkfokuset som preger skolens utviklingsplan. Dette kan tydes dithen at lærerne ved skole B1 har gjort oversettelser av noen av temaene som er skissert i de ulike overordnede plandokumentene og K06 ved skole B1.

Bilde 21:
Utdrag fra ukeplan 5.klasse skole
B1.

Standarder og reformkrav

Gjennom forhandlinger omsettes reformkrav til praksis. Reformkrav kan være spesifisert i form av standarder, systemer som bidrar til en målstyring med tanke på å sikre en reforms gjennomføring. Bykommune B er en sterk skoleeier, og planen for kvalitetsutviklingen i kommunen kan forstås som et tydelig og eksplisitt forsøk på styring av skolene i kommunen. Jeg ser det slik at kommunen har overført normative krav gitt i læreplanene og til en plan lovverket for skolen som skisserer både idéer om hva som fremmer læring og systemer, standarder og krav til oppfølging av skolene i kommunen. KPFK framstår som et dokument som på mange områder bærer preg av formuleringer som kan tolkes til å være en idé om hva god undervisning er like mye som et resultat av overføringer av reformidéer. Dette kan eksemplifiseres gjennom hva KPFK sier om blant annet om vurdering:

«For å skape et godt læringsmiljø er relasjoner, trivsel og trygghet viktig, men ikke tilstrekkelig. Det må i tillegg etableres ambisiøse målsettinger for læringen, slik at alle deltakere i læringsprosessen er villige til å anstrenge seg og legge nødvendig arbeidsinnsats inn i læringen. Læreren spiller en avgjørende rolle når det gjelder å transformere og begrunne målene for læringen, slik at disse blir klare og relevante for eleven. Personlige målsettinger, høye ambisjoner, målrettede strategier, verdsettende og veiledende tilbakemeldinger og mestringsopplevelser er faktorer som forskningen påpeker som mest avgjørende for effektiv læring. Disse faktorene peker ikke i retning av lærerens formidling av kunnskap, men knyttes til elevens egne læringsopplevelser.» (s. 26)



Bilde 22:
Utdrag fra kvalitetsutviklingsplan kommune B.

Her skisseres grunnverdier i arbeide med vurdering. Begreper som læringsprosess, transformasjon, relevans og læringsopplevelser blir ilagt en verdi som lærerens skal følge i sitt arbeid med vurdering. Det blir også referert til forskning som legitimerer idéene. De viser også til konkrete eksempler på hvilke konsekvenser for eleven en slik tilnærming får. Dette forteller også mye om hvilket læringsyn som planen framhever.

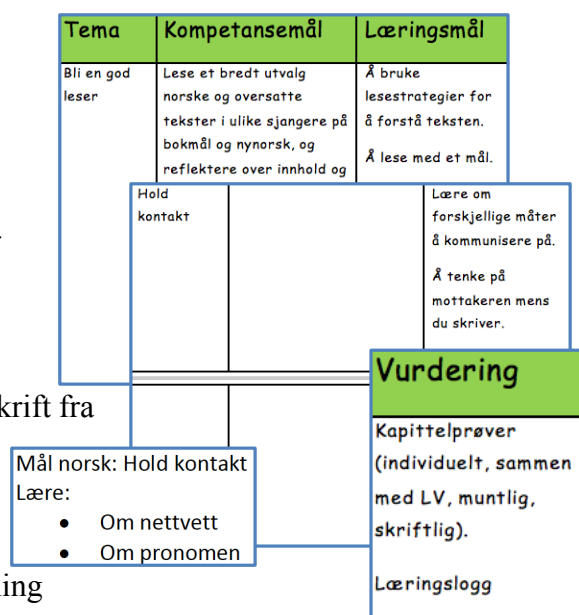
Over har jeg beskrevet hva jeg ser i skole B1 sine plandokumenter av overføringer og oversettelser av idéer. Med bakgrunn i kommunenes utviklingsplan ser jeg også tegn på at systemer og standarder er overført i skole B1s dokumenter. Jeg begrunner dette i at kommunens utviklingsplan kan leses som en modell som legger føringer hvordan mål og krav

skal fortolkes og forstås. Jeg finner det vanskelig å si om skolens plandokumenter er et resultat av forhandlinger av reformkrav hentet fra KPFK eller om de faktisk er overføringer av formuleringer fra læreplanen. Til dette er utvalget av dokumenter for lite, men jeg vil prøve å finne tegn på bruk av standarder og systemer som kan fortelle noe om skolens implementeringspraksis.

Kommunens utviklingsplan (KPFK) har mange henvisninger til både læreplanen, formålsparagrafen for skolen, forskriften om Vurdering for Læring og lovverket generelt. Deretter henviser til dokumentet til forskning og faglitteratur. Når skole B1 bruker KPFK som ett av sine satsningsområder innen for læring i sin utviklingsplan, mener jeg at planen legger vekt på mål og til dels definerte standarder med eksplisitte krav til hvordan skolene skal jobbe. Jeg kan se tegn som understøtter denne orienteringen i skolens utviklingsplan når skolen eksplisitt uttrykker at bestemte systemer og modeller er å foretrekke for å nå målene som er omtalt i KPFK. Planen handler blant annet om hvilket læringssyn som skal ligge til grunn for de valgene skolene skal ta som for eksempel bruk av læringsstrategier. Denne direkte måten å instruere på, kan skyldes kravet om implementering av planen innen 2020 i skolene. Jeg har ikke grunnlag for å si at samme type implementering gjelder alle skolene i kommunene eller om skole B1 ikke har gjort valg på bakgrunn av egne behov, men den går fram at det er en tett kobling mellom kommunens og skolens planer.

Skolens lokale læreplan jeg har valgt å analysere, er årsplanen for femte trinn i norsk. På første side henviser forfatterne av dokumentet til de grunnleggende ferdighetene faget har som sitt ansvarsområde; lesing, skriving og muntlige ferdigheter. Teksten er direkte avskrift fra K06, og jeg slik jeg ser det kopiering som fungerer som en standard for hva undervisningen skal oppnå.

Denne måten å se skolens årsplan på, kan gi en forventning om at lærernes handlingsrom er redusert og at eventuelle forhandlinger om hensikter kan bli gjeldende.



Bilde 23:
Utdrag fra årsplan i norsk 5.trinn og lekseplan 5.trinn skole **B1**.

Årsplanen har videre organisert året inn i temaer. Temaene er etter et nærmere ettersyn hentet fra læreverket som skolen benytter på dette trinnet. Med utgangspunkt i dette dokumentet er det helt klart at læreverket er blitt referansepunktet og ikke læreplanen som sådan. Dette mener jeg bygger under en artefaktisk bruk av årsplanen. Videre skisserer planen kompetansemål og læringsmål som både er direkte sitat fra K06 eller fra læreverket. Videre har de en egen kolonne for vurderingssystemer.. Jeg ser en klar tendens til at læringsmålene er koblet til den lokale læreplanen og derav også læreverket. Det må understrekes at det er kun norskfaget jeg har sett på, og at dette ikke tegner det fullstendige bildet av trinnets eller skolens tilnærming til det lokale læreplanarbeidet.

5.3.2 Intervjuanalyse

På skole B1 intervjuet jeg rektor (informant B1b) og en lærer (informant B1a). Jeg vil her hente fram uttalelser informantene har gjort som kan hjelpe meg å forstå om skolen preges av overføringer av reformidéer eller reformkrav mediert gjennom ulike standarder og systemer i sitt arbeid med de lokale planene. Det er spesielt interessant å se etter hvilken innflytelse kommunens kvalitetsutviklingsplan har på skolens arbeid med lokale læreplaner og opplevelsen av autonomi.

Informant B1b som er rektor på skolen uttaler følgende om spørsmål knyttet til KPFK:

«Kommunen har noe de kaller «Kommunens plan for kvalitetsutvikling 2016-2020» som er en plan fram mot 2020. Kommunen er en veldig sterk skoleeier – og kommer med en del føringer. Jeg tenker det er mye godt med det – det har vi hatt i mange år.»

Jeg spør videre om det var noe i kommunens plan de har jobbet spesielt med. Informant B1b svarer:

«Vi har jo jobbet i mange år ... det har jo litt med føringene fra kommunene å gjøre – at det forventes at vi gjør det, det er klare forventinger om dette. Kommunene har jo hatt sin egen plan.»

Hun sier videre:

«[...] Nå i forhold til de nye planene så har vi hatt mye fokus på det sosiale – læring – vi holder på å revidere vår sosiale læringsplan – en overordnet plan for et trygt og godt skolemiljø. Og så har vi dette med «Kommunens plan for kvalitetsutvikling 2016-2020» – hvor vi har hatt flere økter i utviklingssiden og personalet da. Den sentrale pedagogiske

avdelingen i kommunen har laget en del opplegg til bruk ved utviklingsarbeid som ligger som en ressurs i itslearning.»

Kvalitetsutvikling blir knyttet til resultatmål i kommunens plan sammen med mange andre begreper som peker i samme retning; kompetanser, læringspraksis, utviklingspotensialet og så videre. Når dette blir fremhevet som utgangspunkt for iverksettingen, kan dette påvirke hvilket fokus skolen har. Et sentralt spørsmål å stille blir da hvordan skolene opplever disse føringene. Informant B1b uttaler:

«Mye kommer jo fra sentralt i kommunen, men jeg opplever jo også at vi har en sjans til å selv komme inn og justere det vi tenker er viktig å gjøre for oss. Vi hadde en slik utviklingstid før jul hvor jeg bare hørte på frustrasjonen – at her er det så mye som blir tredd nedover hodet på oss. Hvorfor er det ingen som spør oss hva vi trenger og hva vi vil? Så har jo kommunen slike kvalitetsoppfølgingsmøter – og de spør jo der, men det er satt ned standarder som man skal analysere i forhold til – og da låser man mye i forhold til den standarden da. Så jeg sa bare ok, men da må vi bare skippe dette – og finne ut hvor skoen trykker hen og jobbe derfra. Så da jobbet personalet i grupper og kom fram til områder vi trenger å jobbe med – så retter vi kursen i forhold til de mulighetene vi har å styre kursen.»

Informanten viser her at hun som leder på skole B1 kan frigjøre seg fra føringene og jobbe autonomt. Hun involverer også lærerne på sin skole i dette arbeidet. Informant B1b åpner rommet for overføringer og fortolkninger og trosser sterke føringer fra skoleeier om krav til implementeringen av ulike pedagogiske standarder, systemer og ressurser skolen er forventet å benytte. Dette kan bygge under en lokal forankring i de valg skolen har gjort i sine egne plandokumenter. Videre ønsket jeg å vite mer om hvordan informant B1b som rektor opplever å være medbestemmende i utviklingen av kommunens utviklingsplan. Hun sier:

«Ja, det opplever jeg på en måte. Med de planene som kom nå da så var det en prosess og da ble forslag sendt ut til oss til gjennomlesing og vi kunne komme med innspill. Så merket jeg også sånn som områdeleder han spør jo en del der jeg ... jeg er rektor på åremål ... er jo ikke fast stilling på denne skolen og jeg ble spurt i medarbeidersamtalen vi om både min utvikling og skolens utvikling, men han er også veldig opptatt av hvilken retning, hvilke behov vi ser som ikke kommer med, hvor vi er hen og kjenner på ... Så jeg opplever vel at det er en ... Jeg vet at han tar jo med seg mye. Han sitter jo i gruppe med kommunaldirektøren – så det er på en måte ulike strukturer av møteplasser. Så vi har medbestemmelse inn i dette. Så har vi forbundene, både Utdanningsforbundet og Skolelederforbundet som har møte med nivåene.»

Dette forteller meg at informanten opplever en medvirkning av mange aktører rundt utviklingen av innholdet i kvalitetsutviklingsplanen i kommunen. Når informanten uttaler at noen ganger må hun stoppe opp å lytte til sine ansatte, så ser hun ikke lenger planen som en standard for skolen, men som en idé og åpner for en oversettelse og lokal forankring. Allikevel kommer det tydelig fram at rammene er klare for hva som forventes av skolen. Informant B1b sier:

«Vi prøver liksom å se hvilke muligheter som ligger ... vi i ledelsen prøver veldig å se på hva som kommer, hva trenger vi og hva har vi å velge imellom.»

«Kommunens plan for kvalitetsutvikling 2016-2020» har tegnet et kart for skolen, og jeg leser rektors uttalelser om hvordan dette styrer hennes valg slik at kvalitetsutviklingsplanen og kommunens satsningsområder blir et eksplisitt krav til skolene. Informanten støtter opp under denne antakelsen:

«[...] I «Kommunens plan for kvalitetsutvikling 2016-2020»-programmet så er det lagt opp til å ... det gjennomsyrrer metoder og ulike metoder. Ikke sånn at du må bruke den metoden på den utviklingstiden og sånn, men det må gis opplæring i ulike metoder. På områdeledermøtene blir vi utsatt for ulike metoder – og vi snakker stadig om parallellitet i prosesser – og det er klare forventinger om hva som skal gjøres.»

Informanten viser her at hun har valgmuligheter, og det er et tema hun stadig kommer tilbake til. Å ha flere elementer å velge mellom, kan gi en opplevelse av frihet i forhold til det dokumentet som skal styre skolen. Jeg leser rektors uttalelser slik at hun både opplever en styring, men også rom for valg og tilpasning. Informant B1a sier i intervjuet at hun ikke opplever de samme kravene som rektor. Jeg ville høre om hennes opplevelse medbestemmelse i prosessen av valg av satsningsområder, og om dette uttaler informant B1a:

«Jeg opplever jo at ... I klasserommet har jeg jo det. Det er jo jeg som skal drive det til læring med elevene.»

Videre spør jeg:

«Men hvis vi skiller de to nivåene; lærerfelleskapet og klasserommet. Opplever du at du blir hørt av dine ledere i lærerfelleskapet – at dine synspunkter blir tatt alvorlig?»

- *«Ja, så absolutt. Det blir de.»*

Informant B1a viser her at ledelsen ved skole B1 klarer å involvere og engasjere sine ansatte. Om autonomi og medbestemmelse på skolenivå uttaler informant B1b dette om temaet:

«Ja, vi har det – til en viss grad.»

Jeg spør videre om hun kan utdype svaret sitt:

«Altså, det blir jo gitt en retning, men likevel klart ... innen den retningen er det jo det jo mange områder du kan velge å fordype deg i. Jeg synes vel at vi får på en måte justere oss i forhold til hvordan vi er som skole og hva vi opplever er behovene.»

Rommet for autonomi og skjønnsutøvelse er sentralt når rekontekstualiseringer og oversettelser av idéer skal skje, men når det gjelder forhandlingen om implementering av reformkrav er dette rommet begrenset. Informant B1b sier at det er på mange områder de kan gjøre valg. Dette viser tilbake til rektors uttalelser om bestemte systemer som kommunene har lagt til rette for å bruke via delingsplattformen Itslearning. Jeg spør også informant B1a om hennes opplevelser om hva eller hvem som styrer skolens prosjekter og satsningsområder:

«Hvem eller hva, ja. Hmmm ... Det var et vanskelig spørsmål. Ehhh. En del er jo ... altså det er jo erfaringsutveksling kanskje – at du hører positive ting fra andre skoler – eller nyansatte som forteller om ting de har gjort før som vi kan ha godt av å gjøre her.»

Videre spør jeg om det blir formidlet til skolens lærere hvor initiativene kommer fra.

Informant B1a sier:

«Det husker jeg ikke – vi snakker jo om det før det trer i kraft. Det er jo en del av utviklingsarbeidet ved skolen. Og planen for skolen, så det er jo ... men det kom vel inn som en informasjon en eller annen dag – og så jobber vi videre med det, og så hører vi om det flere ganger. Så akkurat når vi ble presentert for det først – det husker jeg ikke.

[...] det ligger jo innarbeidet i skolens mål. Det er ikke slik at en dag får vi vite at vi skal jobbe med dette – og her får dere første leksjon. Det kommer jo inn før det som en informasjon – på en planleggingsdag eller noe.»

Til tross for opplevelsen av autonomi og medbestemmelse leser jeg ut av intervjuene at det skjer en klar styring fra skolens ledelse. I hvor stor grad dette er en styring av prosjekter som ikke har involvert lærernes stemme, er vanskelig å si med utgangspunkt i mitt datamateriale. Informant B1a har hatt få år på skolen og syntes mange av spørsmålene mine var vanskelig å gi konkrete, gode svar på. Rektor ønsker å ha lærergruppen med på laget, men har helt spesifikke krav fra skoleeier om hva som skal innføres. Resultatet kan bli slik jeg ser det en artefaktisk tilnærming av både kommunens utviklingsplan og læreplanen. Noe av dette fant jeg også i skolens egne plandokumenter. Skolens årsplan i norsk på femte trinn er preget av å gjengi målkrav og standarder med liten grad av lokal oversettelse. Jeg synes dette er beskrivende for en pedagogisk forankring i allerede ferdigutviklede standarder og systemer.

Om arbeidet med lokal læreplan og årsplanene sier informant B1a:

«Vi har en lokal læreplan. Vi har en god utviklingsplan, og fagplanene er opp til lærerne. Årsplaner har vi skrevet og levert til ledelsen – som vi skal følge. Før har det vært mer sånn at du som lærer lager det og har de selv. Så det er det, men nå har vi levert dem inn i tillegg.»

Videre sier samme informant:

«Når det gjelder fagplaner og årsplaner så er det læreren som har ansvaret for at det blir gjort. Det er jo ingen som kommer og prikker meg på skulderen og sier at nå må du gjøre det. Men nå skulle vi levere det inn – og da blir sikkert ettersyn om du ikke leverer det inn. Men tidligere så har det jo vært eget ansvar, men dette med innlevering til rektor er nytt.»

Rektor (informant B1b) sier følgende om det lokale læreplanarbeidet:

«Utviklingsplanen er vel den som mest forteller når har vi det og når har vi det ... Vi har også en visuell oversikt over utviklingsområdene for å vise den røde tråden. For det er den som vi prøver å servere i tiltaksplanen og der er det lagt inn på en måte det som er uttrykt ønske om det vi å jobbe med og det vi må holde fast på, hvordan det sosiale virker inn og holde fast på den sosiale læringen og prosessen der. Den har vi – og så har vi dette organisert i et årshjul (merknad: en plan for hvilke skoleutviklingstemaer som tas opp i møtetid med lærerne fordelt på uker i året). I forhold til fagplaner så er de nok rimelig lokale.»

Videre uttaler rektor at de nettopp har startet å revidere skolens fagplaner. Målet er å koble ulike temaer fra læreplanen sammen. Hun utdyper:

«Vi har så vidt begynt en prosess nå i høst der vi sier at dette med å se fag i sammenheng i viktig – at vi vil gjerne ha en årsplan der vi ser tematikk og at ting henger sammen. Slik at også SFO kan se på planene til småtrinnet hvilke temaer de har og når på året. Sånn at de kan gå inn å velge seg noen temaer som kan og igjen på SFO. Det har så vidt begynt med nå i år – og jeg tenker vi må bruke mye mer tid neste år i oppstarten, det med fagplanutvikling. Da kommer det mer sentralt fra også.»

Ut i fra det jeg finner i fortolkning av utviklingsplanen, årsplanene og informantenes uttalelser, er at en forhandling i kollegiet til en viss grad har skjedd. Årsplanen er sterkt preget av direkte henvisninger TIL både læreplanen og skolens norskverk. Dette gir også utslag i elevenes lekseplan. Graden av oversettelse av reformidéer gjenspeiles i liten grad i skolens egne dokumenter, men er mer fremtredende i kommunens egen kvalitetsutviklingsplan.

5.3.3 Oppsummering

Analysen av plandokumentene for skole B1 var en utfordrende oppgave. Skoleeiers kvalitetsutviklingsplan er et sentralt dokument i arbeidet med skoleutvikling og i arbeidet med de lokale læreplanene for skole B1. I dokumentanalysen så jeg en klar tendens at den var hadde større plass enn den offentlige læreplanen i skolens lokale utviklingsplan. Dette var også det inntrykket jeg fikk i intervjuene med informantene ved skolen, særlig informant B1b.

Mine analyser viser at skolen i høy grad overfører krav og standarder fra KPFK og benytter læreverkene som veiledende i utviklingen av årsplaner og ukeplaner. Allikevel ser jeg en oversettelse av idéer om hva som er definert som god undervisning og hva som fremmer læring. Skolen har igangsatt flere læringsprosjekter som er forankret i skolens lokale utfordringer. Jeg ser en klar tendens til at skolen medierer kravene i KPFK til metodiske opplegg og pedagogiske systemer. Dette er for eksempel «Mitt valg» og «Leselos», som preger skolens dokumenter i høy grad. Elevens ukeplan er også et eksempel på dette. Fokuset på lesing, språk og det sosiale er eksplisitt. Denne medieringen er slik jeg ser det, et forsøk på oversettelse av de normative reformidéene i Kunnskapsløftet. Skolens årsplan i norsk på femte trinn var helt uten tegn til oversettelse av idéer til lokale forhold, men en klar og tydelig transport av trinnets læreverk og kompetansemålene i læreplanen. Til tross for dette ser jeg i elevenes ukeplan at selv om ukens mål er en er mest preget av læringsmål, skisseres det også ulike arbeidsmetoder og lokale tiltak på skolen.

6 Drøfting

Med utgangspunkt i problemstillingen «*Hvordan implementeres reformidéer gjennom et lokalt utviklingsarbeid, og hvordan overføres ulike standarder og systemer i form av artefakter?*» vil jeg benytte Røviks (2014) teorier om translasjon og oversettelse av reformidéer, og Vermeir et al. (2017) sine teorier om artefaktens transport av standarder og krav, som gjennom forhandlinger kan ha ulike utfall. Jeg vil også drøfte hvilken plass sosiale kontrakter (Suchman, 2003) har fått i arbeidet med det lokale læreplanarbeidet. Jeg vil se på kasusskolenes beskrivelse av hva som åpner og lukker for medbestemmelse og autonomi ved å bruke Molanders (2013) begreper strukturelle og epistemiske mekanismer, regulert autonomi (Mausehagen & Mølsted, 2015) og profesjonell autonomi, og drøfte hvordan disse mekanismene former kasusskolenes implementeringspraksis. Kan mulighetsrommet for medbestemmelse og autonomi være noe av forklaringen på skolenes ulike ståsted i arbeidet med reformer? Jeg vil også se på ulike samhandlingsformer på tvers av nivåene i skolen (Roald, 2012), samskappingsprosesser (Klev & Levin, 2009) og på hvilken måte rammefaktorer legger til rette for de valg skolene gjør og læreres autonomi (Lundgren, 1981).

Ett av funnene jeg gjorde er de grunnleggende ferdighetenes sentrale og framtrædende i plass kasusskolenes plandokumenter. Ferdighetene kommer til uttrykk på forskjellige måter, og jeg ønsker å ta utgangspunkt i disse samt hvordan kasusskolene benytter henvisninger til K06 i drøftingen av skolenes tilnærming til hvordan reformidéer blir oversatt til praksis. Et sentralt spørsmål å stille seg i denne sammenhengen er om reformidéene blir en gjenstand for fortolkning og oversetting slik Røvik (2014) beskriver i sin translasjonsdoktrine, eller om pedagogiske artefakter medierer systemer og standarder som i form av sosiale kontrakter omdannes til reformkrav.

Kasusskole A1 har gitt de grunnleggende ferdighetene en sentral plass både i de overordnede dokumentene og har satt dem i sammenheng med andre satsningsområder for skoleåret 2017-2018. I dette dokumentet har skolen prioriterte områder som skal *fremme* gode læringsresultater. Informant A1b var spesielt opptatt av de grunnleggende ferdighetene, og skole A1 hadde som de andre skolene lagt ned mye arbeid særlig i arbeidet rundt lesing som en sentral ferdighet å øve på. Informanten betrakter de grunnleggende ferdighetene som elementer i læreplanen som øker forståelsen av læreplanens intensjon og mål. Dette kommer eksplisitt til uttrykk i intervjuet. I likhet med skole A1 er ferdighetene løftet opp som et

sentralt satsningsområde også hos skole B1, men i dette tilfelle i kommunens kvalitetsutviklingsplan for perioden 2016 til 2020. Skole B1 reflekterer satsningen gjennom prosjekter knyttet til blant annet språk og lesing i sin egen utviklingsplan. De grunnleggende ferdighetene kommer ikke mer til uttrykk i skolens planer foruten dette. Ved kasskole A2 er de grunnleggende ferdighetene ikke fremtredende i skolens plandokumenter, men det er en betydelig satsning på pedagogiske systemer og programmer knyttet både til lesing og matematikk.

Gjennom uttalelser fra informant A1b på skole A1 blir de grunnleggende ferdighetene betraktet som en idé om god undervisning gjennom å være normativt forankret i læreplanen, men også som en epistemisk utøvelse av det profesjonelle og epistemiske skjønnnet til læreren. Informanten fortolker hensikten med de grunnleggende ferdighetene og legitimerer skolens satsning både gjennom bruk av epistemiske mekanismer og en normative forankring (Molander & Smeby, 2013; Smeby, 2013). Samtidig benytter informanten sine personlige erfaringer som legitimering av denne satsningen. Hun uttaler i intervjuet: *«[...] så er det her med grunnleggende ferdigheter en så utrolig bra ting. Sånn at uansett om man har tatt bort det nå – så ville jeg uansett ha praktisert det, mye av det samme.»* Informant A1b er en lærer med stor innflytelse på retningen på skolens utviklingsarbeid. Hun er leder av områdegruppen for språk og har mange oppgaver utenom skolen knyttet til skoleutvikling. Hennes erfaringsbaserte skjønnutøvelser reflekteres gjennom sterke normative forankringer, og hun henviser til læreplanen som en standard for god undervisning ofte i intervjuet. En slik måte å se læreplanen og de grunnleggende ferdighetene på viser en artefaktisk tilnærming. Ideer kan oversettes og når de gjøres empiriske i den forstand at de kan observeres, fremstår det man ser som et uttrykk for hva teksten forteller, og da er det ikke en fortolkning. Et viktig spørsmål i denne sammenhengen blir om det har vært en fortolkning av læreplanen eller en forhandling i det profesjonelle felleskapet lærer A1b er en del av.

Skole A1 setter de grunnleggende ferdighetene i sammenheng med å bedre læringsresultatene, noe de har til felles med skole B1. I bykommune Bs kvalitetsutviklingsplan er de grunnleggende ferdighetene satt i sammenheng med kompetansebegrepet og læringsprosesser som skal føre til bedre læring. De skriver blant annet: *«Disse ferdighetene inngår som en del av elevens helhetlige kompetanse»* (s.17). I motsetning til skole A1, blir de grunnleggende ferdighetene i bykommune B en del av en sosial kontrakt mellom skoleeier og skolen. Suchman (2003) skriver at den sosiale kontrakten har som intensjon å styre relasjonen

mellom to parter og videre omsetter han den sosiale kontrakten som en artefakt i det pedagogiske arbeidet (Suchman, 2003). Bykommune B forventer at arbeidet med ferdighetene blir vektlagt og implementert inn i skolens utviklingsarbeid. De skriver videre i sin kvalitetsutviklingsplan: *«De grunnleggende ferdighetene arbeides det med i alle fag og på alle trinn, og på den måten blir satsingsområdet aktuelt og forpliktende for alle lærere og alle elever i bergensskolen.»* Her ligger det en tydelig uttalt forventning om et satsningsområde som gjør at dokumentet kan bli betraktet som en kontrakt eller avtale mellom skoleeier og skolene. Det er dette Molander (2013) kaller strukturelle mekanismer.

Strukturelle mekanismer handler blant annet om kontroll og om å legge restriksjoner på aktørene (Molander, 2013), og derav også et større fokus på den sosiale kontrakten og læreplanen som en sosial artefakt med eksplisitte krav til implementeringen. Informant B1b uttaler at skoleeier har sterke føringer, men opplever allikevel at hun som rektor kan velge hva hun vil fokusere på sin skole. Hun viste flere ganger i intervjuet at hun kunne opptre autonomt i de valg hun gjorde for skolen sin. Slik hun beskriver sin frihet, kan praksisen tilskrives autonomi og handlingsrom, formet av ytre rammefaktorer, og denne autonomien er preget av både profesjonalitet og kunnskapsbasert erfaring (Mausethagen, 2015; Molander & Smeby, 2013). Denne praksisen står i kontrast til skolene i bykommune A som ikke har eksplisitte føringer og forventninger om satsningsområder foruten at kommunen har valgt å være en realfagskommune og være med på prosjektet «Språkløyper». I følge informant A2b (rektor) i bykommune A kan skolene velge i hvilken grad de ønsker å være med på prosjektene, mens informant A1a (lærer) uttaler følgende:

«Vi kan jo ikke velge ... Vi kan jo ikke velge om vi skal være med på den nye fagfornyelsen for eksempel og endringer i læreplaner; de store nasjonale prosjektene, eller realfagsprosjektet som kommunen kan si vi skal være med på.»

Dette eksempelet belyser hvordan frihetsgraden i sosiale kontrakter kan oppleves og fortolkes ulikt, og at de strukturelle mekanismene allikevel blir gjeldende. Suchman (2003) understreker at sosiale kontrakter både skal strukturere relasjoner mellom aktørene, men også kommunisere holdninger og idéer om hva som er et godt valg (Suchman, 2003). Dette understøtter også März og Kelchtermans (2012) når de skriver at utdanningsreformer også tar opp diskusjoner om hva som er god undervisning og pedagogikk. Avhengig av de normer og verdier skolen gir uttrykk for i sine plandokumenter, vil slike spørsmål kunne besvares i et fellesskap blant skolens ansatte (März & Kelchtermans, 2012).

Systemer og standarder som utvikles i kjølvannet av sosiale kontrakter og pedagogiske artefakter vil ofte være gjenstand for en forhandling i lærerpersonalet ved skolen (Vermeir et al., 2017). Informantene A2b og B1b (rektorer) fortalte begge om et handlingsrom til å forme sine egne verdier og normer, til tross for ulikt utgangspunkt med hensyn til skoleeiers styringsform. Forhandlingsrommet som oppstår blir dermed viktig i måten skolen tilnærmer seg idéene i læreplanen og aktuelle systemkrav. Informantene ved skole A1 viste til ulike opplevelser, og dermed blir det usikkert i hvilken grad forhandling skjer i felleskapet eller i individet på deres skole (März & Kelchtermans, 2012). Analysen av kassuskolenes plandokumenter viser nettopp at det er et spenn i fortolkning av reformidéene gitt gjennom læreplanens utforming og innhold. Ved flere anledninger ser jeg i kassuskolenes dokumenter at læreplanens idéer og intensjoner medieres gjennom kontrakter, systemer og standarder. Avhengig av hvilket nivå denne medieringen skjer, vil den sosiale kontrakten mellom aktørene oppleves ulikt. Skole A2 har i sitt plandokument «Skolens plattform» beskrevet mange sider ved skolen som skal fortelle noe om det pedagogiske ståsted skolen har.

Plandokumentene kan tolkes som et resultat av forhandlinger i det profesjonelle lærerfellesskapet, og det som März og Kelchtermans (2012) omtaler som «sense-making». «Sense-making» er en sentral del av forhandlingen (März & Kelchtermans, 2012). «Sense-making» kan på norsk forstås som meningsdanning eller fornuftsforming og er et resultat av personlige oppfatninger om hva som skal læres og hvordan, refleksjoner rundt de normative idéene om hva som er god undervisning og de strukturene som danner virkeligheten (März & Kelchtermans, 2012; Vermeir et al., 2017).

Forhandlinger og fortolkninger er også utgangspunkt for Røviks (2014) translasjonsdoktrine som implementeringspraksis. Han understreker at aktørenes rolle i fortolkningen og oversettingen av intensjonen er av stor betydning for implementeringen (Røvik, 2014b). I begrepet fortolkning legger Røvik (2007) en translasjonsprosess. Translasjon er å bruke idéen som en ramme og inspirasjon for utvikling og iverksetting av en idé fra en kontekst til en annen, rekontekstualisering (Bernstein, 2000; Røvik, 2007). Vektleggingen av translørkompetansen blir sentral med tanke på oversettelsens kvalitet; om aktørene lykkes i translasjonen av idéene i reformen. Det er i følge Røvik (2014) tre elementer som er kritiske, og som bør være innarbeidet både i aktørenes kompetanse; begrepsverktøy, kontekstkunnskap og kunnskap om bruk av oversettelsesregler (Røvik, 2014b).

Informant A2b (rektor) uttrykker eksplisitt sin frihet til å oversette idéene og definere hva som er god undervisning på sin skole. Skole A2s pedagogiske plattform har over 60 ulike punkter og planer for hva som definerer god undervisning mediert gjennom ulike læringssystemer og standarder. Som i bykommune Bs kvalitetsutviklingsplan, kan skole A2s pedagogiske plattform uttrykke en forventning om hva lærerne skal implementere i sitt arbeid med de lokale læreplanene og i sin undervisning. Aktørene har benyttet sitt eget begrepsverktøy, kontekstforståelse og utviklet sine egne regler for oversettelse. Dokumentet kan dermed oppleves å være en kontrakt mellom flere aktører. Suchman (2003) understreker at kontrakten kan bli et objekt for styring (governance); en teknisk artefakt som skaper rammene for prosedyrer og forpliktelser, men også rettigheter og incentiver (Suchman, 2003). Skolen forplikter seg ovenfor foreldre og elever, samt at lærerne blir forpliktet til å følge de nevnte metodene både for læring og kvalitetssikringssystemet skissert som vurderingssystemer i plattformen.

Vurderingssystemer er et eksempel på eksterne kontrollmekanismer, og synliggjøres gjennom økt fokus på å skape et kollektivt ansvarsrom (Langfeldt, 2008). Alle kassuskolene har et eksplisitt fokus på vurdering og vurderingssystemer. Dette kommer til uttrykk på alle de lokale læreplanene som er en del datagrunnlaget. Vurdering kan leses som en pedagogisk artefakt normativt forankret gjennom lovverket (Opplæringslova, 1998) med eksplisitte krav til gjennomføring og fortolkning. Dette øker lærerens ansvar knyttet til de mål som skolen har satt seg. Når kvalitet settes i sammenheng med vurdering, øker fokuset på kontroll mer enn utvikling (Roald, 2012). Molander (2013) trekker linjer mellom utøvelse av det profesjonelle skjønnets og ansvarliggjøring. Informant A2b uttaler i intervjuet: « [...] i dag har vi mer fokus på læringsbegrepet. Og klart at det ... men betyr ikke at i enhver sammenheng at det er tydelig. Jeg blir overrasket jeg også på at noen fortsatt ... som jeg er nødt til å være på vakt [...]» Er oversettelsen av læreplanen styrt av relaterte forskrifter og tekster som i sin form blir fortolket som artefakter? Hvordan intervensjoner dette undervisningspraksisen i skolen? Og hvordan ansvarliggjøres lærere og skoleledere for de valg de gjør?

Roald (2012) beskriver tre samhandlingsformer mellom ulike nivå i utdanningssektoren. Ved å se på skolen som en autonom organisasjon kan nivåene i organisasjonen defineres av ulike roller og profesjoner, og samhandlingen mellom disse kan fortelle noe om hvordan reformarbeidet styres. Roald (2012) beskriver en tradisjonell regelstyring som en hierarkisk utviklingskultur (Roald, 2012). Den hierarkiske modellen er organisert med både klare

skillelinjer og sammenhenger mellom nivåene (Roald, 2012). Dette kan ses på som en «gammeldags» måte å styre et reformarbeid på, men jeg ser at modellen kan ses på med nye briller. Ved sterke føringer i kraft av overordnede plandokumenter og sosiale kontrakter, oppstår det distanse mellom utvikler og utøver. Dokumentene intervenserer undervisningspraksisen uten at aktørene på dette nivået har vært medskapende. Jeg ser dermed at skole A2s pedagogiske plattform og bykommune Bs kvalitetsutviklingsplan kan leses som et resultat av styring gjennom hierarkimodellen. Allikevel forteller både rektor ved skole A1 og B1 at målet er å jobbe sammen på tvers av nivåene i skolen. Dette kan fortelle at informantene ønsker å unngå den hierarkiske modellen og strekker seg etter å oppnå en modell hvor medskapning eller samskapning er sentrale nøkkelbegrep (Klev & Levin, 2009; Roald, 2012). En interessant problemstilling knyttet til kommune B sitt kvalitetsutviklingsarbeid er om det er samfunnsmessige betingelser som betyr noe for hvordan de organiserer utviklingsarbeidet. Lundgren (1981) benevner ulike ytre faktorer som kan påvirke skolen i sin rammefaktorteori som både økonomi, regelverk, men også ideologiske faktorer (Engelsen, 2015; Gudem, 1990; Lundgren, 1981).

Rektors og skoleeiers forventninger er tydelige, og de er forankret og legitimert gjennom normer og idéer om god undervisning. Gjennom å stille lærerne til ansvar for de valg de tar og hvilke konsekvenser dette har, er dette et klart uttrykk for en ansvarliggjøring av lærerne på skolen (Afsar et al., 2006; S. T. Hopmann, 2008). Molander (2013) skriver at ansvarliggjøring kan virke flere retninger og at det kan settes i sammenheng med utøvelse av profesjonelt skjønn. Ett av disse kaller han den vertikale retningen (ovenfra/ned) noe som kjennes igjen i informants A2b uttalelser. Dette favner inn under mekanismer som innskrenker bruken av skjønn gjennom å legge restriksjoner på atferden til aktørene (Molander, 2013). Skole A2s pedagogiske plattforms og bykommune B sin kvalitetsutviklingsplans detaljerte beskrivelser kan virke slik Molander gjør rede for og dermed begrense lærernes rom for bruk av skjønn. Hvordan uttrykkes dette gjennom de lokale læreplanene på skole A2 og B1, og hvordan oppfatter lærerne på skolene denne styringen? Om opplevelse av rom til medbestemmelse sier informant A2a (lærer): *«Jeg opplever at vi får det mest servert rett og slett. Jeg synes vi er litt for lite deltakende, etter min mening.»* Informant B1a uttaler om samme tema: *«Jeg opplever at jeg blir hørt og sett hvis jeg har en idé, så får jeg mulighet til å påvirke.»* Til tross for den dikotomiske opplevelsen av medbestemmelse opplever begge informantene at de har høy grad av frihet i

klasserommet. Samhandlingsformene er både preget av et hierarkisk styringssett, og det Roald (2012) kaller en produktiv utviklingskultur.

I samtalen rundt denne opplevelsen kom det fram ulike betraktninger om hvordan skolens plandokumentenes former undervisningen. Begge informantene satte eleven og klassen i sentrum, men skolens plandokumenter ble vektlagt forskjellig. Informant B1a bruker årsplanen i planleggingen, men læreplanen var mest styrende i utarbeidelsen av læringsmål til elevenes ukeplan og til bruk i klasseromsundervisningen. Metodene hun bruker er knyttet til de ulike prosjektene skolen er involvert i. Hun uttaler:

«Jeg utvikler meg jo og lærer mye om hvordan jeg skal lære vekk bedre – og det har en stor betydning for min arbeidshverdag i klasserommet. Og nå er jo, altså. Nå driver vi med å lære om at barn lærer ... Nå skal de lære seg å lære. Det er liksom i en endring – og da er viktig å ha en kompetanse til å lære det dette.»

Informantens uttalelser om prosjektenes påvirkning er interessant med tanke på skole B1s dokumenteters form og innhold. Prosjektene som skolen selv har valgt overstyrer på enkelte områder kommunens utviklingsplan for kvalitet. Jeg vektlegger rektors håndtering og videreformidling av de kravene som stilles som en del av årsaken til dette, samt om det åpnes rom for forhandlinger og translasjon i personalgruppen. Skole A1 har derimot en helt annen struktur i sin samhandlingsmodell på skolen. Skolen har organisert ulike skoleutviklingstemaer i det de kaller områdegrupper. Disse er styrt av lærere som har meldt sin interesse for de ulike fagområdene gruppene dekker. Begge informantene ved skole A1 uttaler at de har stor grad av medbestemmelse og frihet i sin jobb. Dette kommer tydelig fram i årsplanen (også kalt lokale læreplaner) i norsk for femte trinn og i elevenes ukeplan som er en del av datagrunnlaget som har tydelig tegn på lokal forankring gjennom translasjon av blant annet de grunnleggende ferdighetene og læreplanens mål og intensjoner. Arfwedson (1984) påpeker at skoler og lærere utvikler ulike fortolkninger av systemene, det han kaller skole- og lærerkoder. Han bruker kodebegrepet til å forklare ulikheter som utvikles både mellom skoler og innen skoler (Arfwedson, 1984). Arfwedson (1984) sier at skolekoden først og fremst er et analytisk arbeidsredskap og fokuserer på det Arfwedson kaller resultanter. Resultantene er summen av mange påvirkningsfaktorer som igjen danner skolekoden (Arfwedson, 1984). Disse preger handlingsrommet for medbestemmelse på skolene. Handlingsrommet defineres av ytre rammefaktorer som blant annet læreplanen, artefakter, forventninger og krav til resultater (Lundgren, 1977; Lundgren, 1999). Dette er et godt eksempel på hvordan skoler utvikler sine egne koder i relasjon til ytre rammer og forventninger.

Alle tre skolene har til felles at det overordnede dokumentet påvirker lærerne handlingsrom, men graden av hvordan dokumentene ansvarliggjør lærerne er forskjellig. Rommet for autonomi og skjønnsutøvelse er sentralt når rekontekstualiseringer og oversettelser av idéer skal skje, men når det gjelder forhandlingen om implementering av reformkrav er dette rommet begrenset.

Med utgangspunkt i min problemstilling vil jeg til slutt oppsummere drøftingen ved å se på det lokale læreplanarbeidet som implementeringspraksis. Røvik, Eilertsen og Lund (2014) beskriver blant annet profesjonen som pådrivere i implementeringsarbeidet. Profesjonen driver igangsettelsen av reformidéer (Røvik et al., 2014). Gudem (1990) skriver at implementering er handlinger knyttet til fortolkninger og at den enkelte lærer er hovedpersonen i dette arbeidet (Gudem, 1990). Informant A1b påpeker i intervjuet begrensingene som lå i den lokale læreplanen. Mausethagen og Mølstad (2015) kobler utviklingen av en lokal læreplan med hvordan den nasjonale læreplanen er designet og hvilken tradisjon som ligger til grunn. Den lisensierende læreplanmodellen åpner for oversettelse og translasjon gjennom bruk av skjønn og autonomi (Hopmann, 1999; Mausethagen & Mølstad, 2015). Kollektive autonomi kan oppleves som organisasjonens måte å kontrollere individets profesjonalitet (Mausethagen & Mølstad, 2015) noe informant A1b gir uttrykk for. Til tross for informanten A1bs opplevelse av arbeidet med lokale læreplaner uttrykker både hun og de andre informantene at arbeidet har vært «nyttig». I begrepet nyttig definerte de *prosessen* og arbeidet med oversettelsen av *språket* som de meste sentrale områdene. Jeg synes det er veldig interessant at informantene er unisone i sine uttalelser om nytteverdien i arbeidet med det lokale læreplanarbeidet, samtidig som jeg observerer ulike tilnærminger i skolenes plandokumenter. Her observerer jeg både translasjon av reformidéer og systemer og standarder til å bli forstått som reformkrav. Røvik (2014) understreker at translasjonen er avhengig av en oversetterkompetanse.

Oversetterkompetansen viste i tidlige evalueringer av innføringen av Kunnskapsløftet å være mangelfull (Aasen & Sandberg, 2010). Oversetterne på kaussskolene er skoleledere og lærere som etter beste evne har rekontekstualisert reformidéene i læreplanen til praksisnære, lokale læreplandokumenter. I større eller mindre grad bærer dokumentene preg av en mediering av reformidéene til reformkrav gjennom standarder og systemer.

7 Avslutning

7.1 Konklusjon

Å generalisere funnene og trekke konklusjoner i en kvalitativ undersøkelse hvor utvalget er så lite som i dette tilfellet, vil være en metodisk problematisk. Jeg vil allikevel prøve på å beskrive hvilke tendenser og trender jeg observerer i dokumentutvalget og i analysen av informantenes uttalelser, og gjøre en sammenlikning som gir muligheter å utvikle innsikt i oversettelser av ideer og bruk av artefakter i et implementeringsarbeid.

Trender jeg finner i min analyse er at translasjoner av reformidéer består ofte i mediering av både symbolske, operative og teknologiske artefakter. Når medieringen har skjedd, kan rommet for videre translasjon i nivåene i skolene til dels lukket, og implementeringen bli preget av forhandlinger av artefakter og transport av disse. I boken *«Hvordan formidles læreplanen? En komparativ undersøkelse av læreplanbaserte virkemidler – deres konsistens og lærers praksis»* (2004) referer forfatterne til Hopmann (1988) når de beskriver sekundære læreplanbindinger. Sekundære læreplanbindinger kan være tiltak og redskaper som er relatert til læreplanens mandat og innhold, og som direkte eller indirekte støtter opp om lærerens planlegging og undervisning (Bachmann, Sivesind, Afsar, & Hopmann, 2004). De sekundære bindingene utfyller og definerer rommet mellom arbeidet med læreplanen og undervisningspraksisen (Bachmann et al., 2004). Dette kan forklare noe av hvorfor kasskolene tenderer til å mediere reformidéene gjennom systemer, standarder og tekster knyttet til læreplanverket. Artefaktens plass i skolens plandokumenter må jeg anta er et resultat av forhandlinger. Det er vanskelig å trekke en konklusjon for eller i mot dette med det empiriske grunnlaget for undersøkelsen.

Forhandlingene skal på lik linje med Røviks (2014) translasjonsbegrep lede til en rekontekstualisering av den artefaktiske tilnærmingen av idéene i læreplanen.

Rekontekstualisering er overføringer av idéer skapt i en kontekst til tanker rundt «hvordan» og «hva» i praksisfeltet (ny kontekst) (Bernstein, 2000). Jeg observerer i flere av dokumentene at læreplanens tekst blir direkte sitert. Dette gjelder både i de lokale læreplanene, årsplanene og i elevenes ukeplan. Røvik (2014) rammer inn oversettelse i tre moduser: den reproduserende, den modifierende og den radikale oversettelse. Den reproduserende kan sammenlignes med en kopiering (Røvik, 2007, 2014b) eller det Vermeir

et al. (2017) kaller en «faithful» (trofast) konfigurasjon av kravene som er eksplisitte i artefaktets bruk (Vermeir et al., 2017). Ved flere anledninger er også læreboken og andre kilder, blant annet digitale læringsressurser utgangspunktet til dokumentenes innhold og tekst. Dette påvirker igjen rommet for lokal tilpasning, og hvordan implementering skjer gjennom arbeidet med lokale læreplaner. Mausestagen og Mølstad (2015) definerer tre former for autonomi: pedagogisk frihet og fravær av kontroll, vilje og evne til å rettferdiggjøre sine valg og til slutt lokal ansvarlighet. I arbeidet med den lokale læreplanen vil den siste dimensjonen mulig være avgjørende for de valg skolen og lærerne tar (Mausestagen & Mølstad, 2015). Blant annet blir læreboken, de digitale læringsressursene og andre kilder i denne sammenhengen en rekontekstualiseringen av læreplanen utført av andre aktører enn skolen selv. Som artefakt er ulike læringsressurser eksplisitt med hensyn til valg av innhold, progresjon, metoder og didaktiske føringer. Rommet for fortolkning og lokal forankring lukkes hvis ikke forhandlingene på skolene åpner for en selektiv bruk av artefaktene. En selektiv bruk åpner for at ikke alle sidene ved artefaktet blir tatt i bruk, men at brukerne vektlegger sider ved artefaktet som de finner nyttige (Vermeir et al., 2017). I hvor stor grad dette har forekommet på kassuskolene og om bruken av artefaktene gjelder hele skolen er umulig å si noe om. Det jeg kan problematisere mer enn konkludere ved denne undersøkelsen er hvordan læreplanen ser ut til å bli behandlet som en artefaktisk tekst. Jeg vil komme nærmere inn på dette under punkt 7.2 Veien videre.

Jeg finner også et mønster i hvordan styringsformen i de ulike kasusene har en tendens til å forme handlingsrommet for translasjon på de ulike skolene. I tabell 4 viser jeg en oversikt over observerte grader av translasjon med utgangspunkt i de dokumentene som lå til grunn, samt analyse av informasjonen fra informantene. På det styrende nivå er translasjon av læreplanens idéer mer omfattende enn på de nivåene som blir styrt. Jeg finner disse observasjonene svært interessante.

<i>Kasusskole</i> <i>Nivå</i>	A1	A2	B1
Skoleeier			Translasjon i kommunens kvalitetsutviklingsplan 2016 -2020
Skoleledelse	Translasjon i skolens måldokument	Translasjon i skolens plattform	Noe grad av translasjon
Det profesjonelle felleskapet på skolen	Translasjon i skolens områdegrupper	Noe grad av translasjon	Mindre grad av translasjon
Teamnivå/lærernivå	Høy grad av translasjon	Noe grad av translasjon	Mindre grad av translasjon

Tabell 4: Oversikt over antatte grader av translasjon hos kasusskolene

I tabell 4 prøver jeg å vise på hvilket nivå forvaltes mandatet og hvilke konsekvenser dette gir i implementeringsarbeidet og arbeidet med de lokale læreplanene. Som nevnt finner jeg tydelige tegn til at idéene medieres gjennom artefakter, systemer og standarder. Det nivået som har forvaltet mandatet for translasjon og rekontekstualisering har mediert idéene til konkrete artefaktiske enheter. Nivåene under ser ut til å forvalte idéene i læreplanen mer som en kontrakt og translasjonsgraden blir lavere. Dette kan gi et bilde på hvordan handlingsrommet til lærerne basert på skjønn og autonomi lukkes eller åpnes. Skole A1 skiller seg litt ut. Deres plandokumenter er preget både av gjengivelse av tekster fra læreplanverket, men også i stor grad preget av en forankring i de lokale forholdene. Dette gjelder særlig elevens ukeplan. Jeg forklarer dette gjennom skolens områdegrupper som skaper en flat struktur med hensyn til innflytelse og medbestemmelse. Jeg må understreke at dette er kun forankret i det utvalget av dokumenter og informanter på hver skole og mine fortolkninger av disse, og derfor kan ikke observasjonen generaliseres eller konkluderes i noen form.

7.2 Veien videre

Norsk skole står foran spennende år med innføringen og iverksettingen av fagfornyelsen. Meld. St. 28 sier om fagfornyelsen: «*Fornyelsen av Kunnskapsløftet skal gi en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket, slik at både skolens brede formål og elevenes faglige læring blir bedre ivaretatt.*» (s.6) (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Departementet ville settes fokus på en revidering av K06 og lanserte i den forbindelse flere nye elementer læreplanen skulle inneholde. Fagovergrepene temaer, kjerneelementer og dybdelæring er noe av det nye som skal forme planen. Videre sier Meld. St 28 at implementeringen: «*Styring gjennom læreplaner og endringer i læreplaner kan ikke forstås utelukkende som prosesser som foregår ovenfra og ned. Skolen består av ulike aktører som fortolker og tar i bruk læreplanene ut fra sin forståelse og sin eksisterende praksis.*» (s.67) (Kunnskapsdepartementet, 2015). Fagfornyelsen skal etter planen gjelde fra høsten 2020.

I «*Strategiplan for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*» (2017) gjorde Kunnskapsdepartementet rede for en involverings og implementeringsplan i forbindelse med arbeidet med fagfornyelsen. Den tok utgangspunkt i en samhandlingsprosess mellom aktørene i skolen på alle nivå. Klev og Levins (2009) samskappingsmodell ble valgt som teoretisk forankring av samhandlingen, og det siste året har Utdanningsdirektoratet jobbet med prosesser for å involvere skoleeiere, skoler og lærere i arbeidet med blant annet kjerneelementene i fagene. Implementering av læreplaner er igjen et høyaktuelt tema for norske skoler og kommuner. Erfaringene fra implementeringen fra K06 i 2006 viste at verken skoleeiere, ledere eller lærere var forberedt på arbeidet som sto foran dem. Som tidligere gjort rede for viste, forskning knyttet til iverksettingen av K06 at lærerne manglet kompetanse og erfaring i å omsette kompetansemål til praktisk undervisning (Hodgson et al., 2010; Aasen & Sandberg, 2010), og dette ga blant annet forlagene et stort handlingsrom når det gjaldt å velge ut innhold og konkretisere mål. Systemer og standarder ble utviklet både av forlagsbransjen, men også Utdanningsdirektoratet kom på banen etter hvert. Min undersøkelse viser nettopp hvilken plass disse systemene har fått i rekontekstualiseringen av læreplanens intensjoner og mål. Det lokale læreplanarbeidet har blitt en prosess hvor pedagogiske artefakter medierer idéene, og læreplanen har blitt gjenstand for en forhandling istedenfor en fortolkning og oversettelse til lokale forhold.

Min studie belyser et viktig tema knyttet til implementeringsprosessen. Mine funn viser tendenser til at aktørenes plass i fortolkningsarbeidet er blitt erstattet med systemer og standarder som setter eksplisitte krav til både innhold, struktur og måloppnåelse. Dette står i kontrast til Kunnskapsdepartementets egne visjoner om aktørenes plass i arbeidet implementering av fagfornyelsen. Videre forskning på området blir viktig for å sette søkelyset på læreres og skolelederes handlingsrom til å skape en lokal læreplan basert på lokale forhold, og hvordan dette arbeidet formes av artefaktiske tekster, systemer og

standarder. Skal fagfornyelsen tilføre skolen et reelt handlingsrom, mener jeg at det er viktig å kartlegge videre hvilke faktorer som påvirker det lokale læreplanarbeidet, og i hvilken grad disse eventuelt åpner eller lukker for lokal forankring av læreplanens idéer.

Litteraturliste

- Afsar, A., Skedsmo, G., & Sivesind, K. (2006). Evaluering og kunnskapsutvikling i ledelse av utdanning. In K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo (Eds.), *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Altrichter, H. (2005). Curriculum implementation—limiting and facilitating factors. *Context based learning of science*, 35-62.
- Alvesson, M., & Skjöldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology* (2 ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum-Norli.
- Bachmann, K., Sivesind, K., Afsar, A., & Hopmann, S. (2004). *Hvordan formidles læreplanen? En komparativ undersøkelse av læreplanbaserte virkemidler – deres konsistens og lærers praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bernstein, B. (1983). En modell över koder, modaliteter och den kulturelle reproduksjonsprocessen. In B. Bernstein & U. Lundgren (Eds.), *Makt, kontroll och pedagogikk*. Lund: Liber Förlag.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Bossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Hagen Tønder, A. (2012). *Utvikling av skoler. Prosesser, roller og forbedringshistorier*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2 ed.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Cuban, L. (1988). Determints of Curriculum Change and Stability, 1870-1970. In J. R. Gress & D. E. Purpel (Eds.), *Curriculum. An Introduction to the Field*. (2 ed.). Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Dale, L. E., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsloftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: en analyse av en læreplanreform : sluttrapport*. Retrieved from Oslo:
<https://evalueringportalen.no/evaluering/kunnskapsloftets-intensjoner-forutsetninger-og-operasjonaliseringer-en-analyse-av-en-laereplanreform-sluttrapport>
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(05), 404-415.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice* New York: McGraw-Hill Book Company.
- Goodson, I. (1988). *The Making of Curriculum: Collected Essays*. London: The Falmer Press.
- Grimen, H. (2009). Skjønn som resonneringsform. *Profesjonsledelse og kunnskapsorientering*. Bergen: Forpro
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (11 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En Innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heldal Stray, J. (2011). Fra samfunnsmandat til samfunnsoppdrag. En språklig dreining i utdanningsretorikken? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(01), 18-29.

- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06* Retrieved from https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/smul_andre.pdf
- Hopmann, S. (1999). The curriculum as a standard of public education. *Studies in Philosophy and Education*, 18(1-2), 89-105.
- Hopmann, S. (2008). No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417-456. doi:<https://doi.org/10.1080/00220270801989818>
- Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417-456.
- Karseth, B., & Møller, J. (2014). «Hit eit steg og dit eit steg» - Et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(06), 452-468.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier-perspektiver og posisjoner. I E. L Dale (Ed.), *Læreplan: et forskningsperspektiv Oslo: Universitetsforlaget*.
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring i praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007/2008). *Meld. St. 31 Kvalitet i skolen*. Oslo.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. . Stockholm: HLS Förlag.
- Lundgren, U. (1977). *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Stockholm: CWK Gleerup.
- Lundgren, U. (1981). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag.
- Lundgren, U. (1983). Utbildning och arbete. Ett försök att bestemma utbildningens förhållande till den samhälliga produktionen. In U. Lundgren & B. Bernstein (Eds.), *Makt, kontroll och pedagogikk*. Lund: Liber förlag.
- Lundgren, U. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 31.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S., & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy*, 27(6), 815-833. doi:<https://doi.org/10.1080/02680939.2012.672656>
- Mausethagen, S., & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 285-320. doi:<https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. In A. Molander & J. C. Smeby (Eds.), *Profesjonsstudier 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A., & Smeby, J. C. (2013). *Profesjonsstudier 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- März, V., & Kelchtermans, G. (2012). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum.

- Teaching and Teacher Education*, 29, 13-24.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.004>
- März, V., Kelchtermans, G., & Vermeir, K. (2017). Artifacts as authoritative actors in educational reform. *Journal of Educational Change*, 18(4), 439-464.
doi:<https://doi.org/10.1007/s10833-017-9309-9>
- Møller, J., & Sundli, L. (2007). *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Oslo: HøyskoleForlaget.
- Nordin, A., & Sundberg, D. (2016). Travelling concepts in national curriculum policy-making: the example of competencies. *European Educational Research Journal*, 15(3), 314-328.
doi:<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1474904116641697>
- Nygård, S. R., & Røvik, K. A. (2014). Hit, men ikke lenger. Når LEAN skal løftes inn i klasserommet. In K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Eds.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (pp. 307-335). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, (1998).
- Ragin, C. S., & Amoroso, L. M. (2011). *Constructing Social Research* (2 ed.). Los Angeles: SAGE Publications Inc.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. (Phd), Universitetet i Bergen, Bergen.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2014a). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. In K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Eds.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A. (2014b). Translasjon - en alternativ doktrine for implementering. In K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Eds.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (pp. 403-419). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Lund, T. (2014). Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer *Reformideer i norsk skole Spredning, oversettelse og implementering*. (pp. 87-121). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sivesind, K. (2013). Læreplanene i Kunnskapsløftet: et internasjonalt sammenliknende perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(06), 370-387
- Sivesind, K., & Bachmann, K. (2002). Hva læreplanen kan-og ikke kan. K. Nesje & S. Hopmann (red.), *En lærende skole. L97 i skolepraksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Sivesind, K., Bachmann, K., & Afsar, A. (2013). Researching curriculum spesification and freedom in Norway. In W. Kuiper & J. Berkvens (Eds.), *CIDREE Yearbook 2013*. Enschede, The Netherlands: SLO.
- Sivesind, K., Skedsmo, G., & Hall, J. (2016). Et felles nasjonalt tilyn: Om rammeverk og reformbaner gjennom historien. In K. Andenæs & J. Møller (Eds.), *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J. C. (2013). Profesjon og ekspertise. In A. Molander & J. C. Smeby (Eds.), *Profesjonstudier 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Gomez, L. M. (2006). Policy implementation and cognition. *New directions in educational policy implementation*, 47-64.

- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of educational research*, 72(3), 387-431.
- Suchman, M. C. (2003). The Contract as Social Artefact. *Law & Society Review*, 37(1), 91-142.
- Vermeir, K., Kelchtermans, G., & März, V. (2017). Implementing artifacts: An interactive frame analysis of innovative educational practices. *Teaching and Teacher Education*, 63, 116-125. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.006>
- Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization science*, 16(4), 409-421. doi:<https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research* (5 ed.). Los Angeles: SAGE Publications Inc.
- Aasen, P., & Sandberg, N. (2010). Hvem vet best? Om styringen av grunnopplæringen under Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1), 18. doi:<http://dx.doi.org/10.5617/adno.1058>

Vedlegg

1. NSD
2. Avtale kassuskoler
3. Intervjuguide lærer
4. Intervjuguide leder
5. Analyseskjema skole A1
6. Analyseskjema skole A2
7. Analyseskjema skole B1

Kirsten Sivesind
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 12.01.2018

Vår ref: 58093 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.01.2018.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>58093</i>	<i>Fra nasjonal plan til undervisningspraksis. Implementering av reformer i norsk skole – translasjon eller transport</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kirsten Sivesind</i>
<i>Student</i>	<i>Heidi Kleveland</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

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

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 20.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Til informanter angående masterprosjekt:

FRA NASJONAL PLAN TIL UNDERVISNINGSPRAKSIS
– TRANSLASJON OG/ELLER TRANSPORT?

Bakgrunn og formål

Basert på forskning som viser ulike faktorer på hva som påvirker implementering av blant annet læreplanreformer, ønsker jeg å se på om implementeringspraksiser kan beskrives som en transport av et artefakt preget av normative styringsredskaper eller som en translasjon, fortolkning, av dokumenter basert på profesjonell autonomi i min masteroppgave.

Jeg har som formål å se på hvordan dette synliggjøres i skolen gjennom utvikling av lokale læreplaner og lokale ukeplaner/arbeidsplaner, og om disse gir uttrykk for ulike implementeringspraksiser. Mitt forskerspørsmål er foreløpig formulert slik:

Hvordan implementeres reformidéer gjennom et lokalt utviklingsarbeid, og hvordan overføres ulike standarder og systemer i form av artefakter?

Henvendelsen til din skole er basert på å skape et tilfeldig utvalg av grunnskoler i Norge.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å gjøre et kasus-studie med utgangspunkt i to eller tre skoler fordelt når det gjelder geografisk tilhørighet. Kasus-studiet vil bestå av to metoder for innsamling av datagrunnlag; primært en analyse av skolens dokumenter knyttet til det lokale læreplanarbeidet og sekundært semi-strukturerte intervjuer av to lærere og eventuell rektor ved kasus-skolene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Alle skoler og personer blir anonymisert, og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun masterstudent Heidi Kleveland og veileder Kirsten Sivesind ved Universitet i Oslo som har tilgang på personopplysninger. Navnelister og lydopptak oppbevares lagres adskilt for å imøtekomme konfidensialitet.

Både kommunen, skolen og lærere som blir intervjuet vil bli anonymisert på følgende måte i masteroppgaven; Kommune A, skole I, lærer Ia osv. Skolens lokale planer vil også behandles på samme måte. Opplysninger på planen som kan spores tilbake til kommune og skole, vil bli fjernet. Det som er nødvendig for meg å oppgi i min analyse er kun hvilket klassetrinn analysen omfatter.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.6.2018. Alle personopplysninger, samt opptak av intervjuene vil bli slettet når masteroppgaven er ferdigstilt.

Frivillig deltakelse

Rektor ved din skole har sagt seg villig til å stille skolen til disposisjon. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Kontaktinformasjon:

Masterstudent: *Heidi Kleveland* Tlf: 41221640, e-post: hklev66@gmail.com

Veileder: *Kirsten Sivesind* Tlf: 22857609, e-post: kirsten.sivesind@iped.uio.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Heidi Kleveland
Institutt for pedagogikk
Universitet i Oslo

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide lærer for masterprosjekt

FRA NASJONAL PLAN TIL UNDERVISNINGSPRAKSIS

– translasjon og/eller transport?

Heidi Kleveland

Institutt for pedagogikk, UiO

Innledning:

I dette intervjuet ønsker jeg å få tak hvordan du opplever og erfarer arbeidet med reformer, lokale læreplaner og igangsettelsen av disse ved din skole. Intervjuet er basert på problemstillingen jeg har landet på, og derfor blir intervjuet grovt del inn i to deler; Først ønsker jeg få tak på hva du opplever hva som *påvirk*er hvordan endringer/reformer/tiltak igangsettes, hvilke rutiner og strategier dere har – og etterpå hvilken *innflytelse* disse har ditt arbeid.

Forskerspørsmål	Kategori	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
	Kartlegging av informanten	Vi kan begynne med at du kort presenterer deg selv, din stilling og bakgrunn, og hva du jobber med til daglig.	Kjønn/alders? Stilling? Trinn og fag? Hvor lenge har du jobbet som lærer? Hvor lenge har du jobbet på denne skolen? Utdanning? Andre ansvarsoppgaver i skolen? Hvilke? Når?
<i>Hva har betydning for hvordan implementeringspraksiser utvikles i skolen?</i>	Normative krav/styringsprinsipper	Har din skole gjort store endringer/reformer/tiltak, gjennomgått store reformer, de siste årene? Hvis ja, hvilke? Hvor opplevde du at initiativene til disse endringene kom fra?	Udir, departement? Skoleeier? Skoleleder? Kollegiet? Foreldre? Andre aktører som forlag osv? Tilfeldig?
<i>Styringsmodeller (Roald)</i>		Hvordan formidles hensikten med endringen/reformen/tiltaket Hvem formidler dette? <i>Husker du hensiktene? Hva var hensiktene? Hvordan ble hensikten kommunisert?</i>	Kommunen, skolelederen, kollegiet, trinnet, den enkelte lærer? Gi eksempler.
	Autonomi	Hvem var delaktige i arbeidet? Ble det åpnet for drøfting og diskusjon? Føler du selv hadde innflytelse og rom til medbestemmelse?	Snakket dere om hvorfor dere satte i gang det nye tiltaket? Hvis ja, hvordan?

<p><i>Medbestemmelse /profesjonalitet (Røvik)</i></p>		<p>Hvem eller hva har mest å si for hvilke reformer som igrangsettes? Hva eller hvem bestemmer hvordan endringer settes i gang/implementeres på din skole? Hvordan opplever du din mulighet til å påvirke dette? Har de nye endringene/reformene/tiltakene betydning for hvordan du jobber? Hvilke?</p>	<p>Skoleeier? Skoleleder? Nasjonale føringer? Lokale føringer? Skoleeier? Skoleleder? Udir? Departement? Faglighet/profesjonalitet (kollegiet)?</p>
<p>Hvordan omformes normative krav til undervisningspraksis basert på autonomi og lokalt læreplanarbeid? <i>Rammefaktorer (Lundgren)</i></p>	<p>Rutiner og strategier knyttet til arbeidet med gjeldende læreplan</p>	<p>Har skolen det som vi kan kalle en lokal læreplan? Finns det andre planer; utviklingsplaner, årsplaner, fagplaner? Blir det eventuelt satt av tid til arbeidet med den lokale læreplanen – når og hvordan? Hvem har det endelige ansvar for å gjennomføre dette arbeidet? Hvordan er dette arbeidet organisert? Blir arbeidet fulgt opp i etterkant? Hvordan? Hvordan vil du karakterisere dette arbeidet? Hva opplever du er styrende for hva som er viktig i arbeidet med å utvikle lokale læreplaner? Hva vektlegger du som viktig i arbeidet med den lokale læreplanen?</p>	<p>Planleggingsdager? Fellestid? Teamtid? Individuelt? Skoleeier, skoleleder, lærere? Store prosjekter styrt fra kommunen? På skolenivå? Kursdager? Seminareer? Delingskultur? Lærende fellesskap? Andre aktører som forlag, kursarrangører osv? Gi eksempler. Tilfeldig? Systematisk? Lokalt forankret? Sentralt styrt? Gi eksempler. Den faglige profesjonaliteten? De lovpålagte kravene? Å nå målene? Tilfredsstille reformens innhold? <i>Nasjonale prøver</i>? Kartleggingsprøvene? <i>Forventninger</i>? Krav fra skoleleder/eier? Nasjonale prøver med mer?</p>
<p><i>Operative systemer (artefakter)</i></p>		<p>Er arbeidet med lokale læreplaner nyttig? Hvorfor/hvorfor ikke?</p>	

<p><i>Operative systemer/artefakter</i></p> <p><i>Prosessuelle systemer/translasjon</i></p> <p><i>Ansvarliggjøring vs skjønn</i></p> <p><i>Autonomi, handlingsrommet</i></p> <p><i>Forventningsstyring og ansvarliggjøring</i></p> <p><i>Samskaping</i></p>	<p>Utvøelse av lokale planer på trinn/klassenivå (opplevelse av autonomi vs normative krav og styring)</p>	<p>Hva betyr endringer i den offentlige læreplanen din undervisning og din hverdag i klasserommet?</p> <p>Hvordan bruker du den lokale læreplanen i planleggingen av undervisningen din? Er det nyttig? Hvordan? Endrer det? Hvorfor?</p> <p>Hva opplever du som mest styrende for dine valg i arbeidet med de arbeidsplaner/ukeplaner? Hva bruker du det til? Er det nyttig? Endrer det?</p> <p>Hva er utgangspunktet for dine valg? Hva setter grenser for dine valg? Har du forsøkt å gjøre ting annerledes?</p> <p>I hvilken grad opplever du frihet i jobben din?</p> <p>Det du gjør er viktig for mange mennesker – har du noen ideer om konsekvensene av det du gjør? Berører andre parter... har betydning for elevene?</p> <p>Hva opplever du forventes av deg?</p> <p>_____</p> <p>Hvordan har arbeidet med Fagformyelsen preget skolen din? Hva er gjort? Hvem har tatt initiativet til arbeidet? Foregriper endringer?</p>	<p>Innhold? Rutiner? Elevsyn? Kunnskapssyn? Eksempler</p> <p>Mye/lite? Nye rutiner? Nye planer? Gi eksempler</p> <p>Den faglige profesjonaliteten? <i>Klassen din</i> – og klassens utgangspunkt? De lovpålagte kravene? <i>Lokale læreplaner</i>? Nasjonale prøver, kartleggingsprøver? <i>Å nå målene</i>? Tilfredsstillende reformens innhold? Lærebøker og forlag?</p> <p>Stor/liten? Hvorfor?</p> <p>Blir det du gjør målt, ettergått?</p> <p>Den faglige profesjonaliteten? <i>Klassen din</i> – og klassens utgangspunkt? De lovpålagte kravene? <i>Lokale læreplaner</i>? Nasjonale prøver, kartleggingsprøver? <i>Å nå målene</i>? Tilfredsstillende reformens innhold? Lærebøker og forlag?</p>
---	--	---	---

Intervjuguide **leder** for masterprosjekt

FRA NASJONAL PLAN TIL UNDERVISNINGSPRAKSIS
 – translasjon og/eller transport?
Heidi Kleveland
 Institutt for pedagogikk, UiO

Innledning:

I dette intervjuet ønsker jeg å få tak hvordan du opplever og erfarer arbeidet med reformer, lokale læreplaner og igangsettelsen av disse ved din skole. Intervjuet er basert på problemstillingen jeg har landet på, og derfor blir intervjuet grovt del inn i to deler; Først ønsker jeg få tak på hva du opplever hva som *påvirker* hvordan endringer/reformer/tiltak igangsettes, hvilke rutiner og strategier dere har – og etterpå hvilken *innflytelse* disse har ditt arbeid.

Forskerspørsmål	Kategori	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Hva har betydning for hvordan implementeringspraksiser utvikles i skolen?	Kartlegging av informanten	Vi kan begynne med at du kort presenterer deg selv, din stilling og bakgrunn, og hva du jobber med til daglig.	Kjønn/alders? Stilling? Trinn og fag? Hvor lenge har du jobbet som lærer? Hvor lenge har du jobbet på denne skolen? Utdanning? Andre ansvarsoppgaver i skolen?
	Normative krav/styringsprinsipper	Har din skole gjort store endringer/reformer/tiltak, gjennomgått store reformer, de siste årene? Hvor opplevde du at initiativene til disse endringene kommer fra? Hvordan formidles hensikten med endringen/reformen/tiltaket Hvem formidler dette? <i>Husker du hensiktene? Hva var hensiktene? Hvordan ble hensikten kommunisert?</i>	Hvis ja, hvilke? Når? Udir, departement? Skoleeier? Kollegiet? Foreldre? Andre aktører som forlag osv? Tilfeldig? Kommunen, skolelederen, kollegiet, trinnet, den enkelte lærer? Gi eksempler.
<i>Styringsmodeller (Roald)</i>	Autonomi	Hvem var delaktige i arbeidet? Ble det åpnet for drøfting og diskusjon? Føler du selv hadde innflytelse og rom til medbestemmelse?	Snakket dere om hvorfor dere satte i gang det nye tiltaket? Hvis ja, hvordan?

<p><i>Medbestemmelse /profesjonalitet (Røvik, Mølander)</i></p>		<p>Hvem eller hva har mest å si for hvilke reformer som igangsettes?</p> <p>Hva eller hvem bestemmer hvordan endringer settes i gang/implementeres på din skole?</p> <p>Hvordan opplever du din mulighet til å påvirke dette?</p> <p>Har de nye endringene/reformene/tiltakene betydning for hvordan du jobber? Hvilke?</p> <p>I hvilken grad opplever du frihet i jobben din?</p>	<p>Skoleeier? Skoleleder? Nasjonale føringer? Lokale føringer?</p> <p>Skoleeier? Skoleleder? Udir? Departement? Faglighet/profesjonalitet (kollegiet)?</p>
<p><i>Autonomi</i></p>	<p>Rutiner og strategier knyttet til arbeidet med gjeldende læreplan</p>	<p>Har skolen det som vi kan kalle en lokal læreplan? Finns det andre planer; utviklingsplaner, årsplaner, fagplaner?</p> <p>Blir det eventuelt satt av tid til arbeidet med den lokale læreplanen på skolenivå – når og hvordan?</p> <p>Hvem har det endelige ansvar for å gjennomføre dette arbeidet?</p> <p>Hvordan er dette arbeidet organisert?</p> <p>Blir arbeidet fulgt opp i etterkant? Hvordan?</p> <p>Hvordan vil du karakterisere dette arbeidet?</p>	<p>Planleggingsdager? Fellestid? Teamtid? Individuelt?</p> <p>Skoleeier, skoleleder, lærere?</p>
<p><i>Hvordan omformes normative krav til undervisningspraksis basert på autonomi og lokalt læreplanarbeid?</i></p>		<p>Hvem har det endelige ansvar for å gjennomføre dette arbeidet?</p> <p>Hvordan er dette arbeidet organisert?</p> <p>Blir arbeidet fulgt opp i etterkant? Hvordan?</p> <p>Hvordan vil du karakterisere dette arbeidet?</p> <p>Hva opplever du er styrende for hva som er viktig i arbeidet med å utvikle lokale læreplaner? Hva vektlegger du som viktig i arbeidet med den lokale læreplanen?</p>	<p>Store prosjekter styrt fra kommunen? På skolenivå? Kursdager? Seminarer? Delingskultur? Lærende fellesskap? Andre aktører som forlag, kursarrangører osv? Gi eksempler.</p> <p>Tilfeldig? Systematisk? Lokalt forankret? Sentralt styrt? Gi eksempler.</p> <p>Den faglige profesjonaliteten? De lovpålagte kravene? Å nå målene? Tilfredsstille reformens innhold? <i>Nasjonale prøver</i>? Kartleggingsprøvene? <i>Forventninger</i>?</p> <p>Krav fra skoleleder/eier? Nasjonale prøver med mer?</p>
<p><i>Ramme faktorer (Lundgren)</i></p> <p><i>Ansvarliggjøring</i></p> <p><i>Operative systemer (artefakter)</i></p> <p><i>Prosessuelle systemer/translasjon</i></p>		<p>Er arbeidet med lokale læreplaner nyttig? Hvorfor/hvorfor ikke?</p>	

<p><i>Operative prosesser/artefakter</i></p> <p><i>Translasjon</i></p>	<p>Utvøelse av lokale planer på trinn/klassenivå (opplevelse av autonomi vs normative krav og styring)</p>	<p>Hvordan opplever du dine ansattes bruk av den lokale læreplanen? Er det nyttig? Hvorfor? Endrer det? Hvordan</p> <p>Hva opplever du som leder er viktig å formidle som skal være avgjørende for de valg dine ansatte tar i arbeidet med ukeplaner, planlegging av undervisningen osv?</p> <p>Det dine ansatte gjør er viktig for mange mennesker – har du noen idéer om konsekvensene av det de valgene de eventuelt tar?</p> <p>Hva opplever du forventes av deg som leder med dette som utgangspunkt?</p> <p><u>Hvordan</u> har arbeidet med Fagfornyelsen preget skolen din? Hva er gjort? Hvem har tatt initiativet til arbeidet? Foregriper endringer?</p>	<p>Den faglige profesjonaliteten? <i>Klassen n</i> – og klassens utgangspunkt? De lovpålagte kravene? <i>Lokale læreplaner</i>? Nasjonale prøver, kartleggingsprøver? <i>Å nå målene</i>? Tilfredsstillere reformens innhold? Lærebøker og forlag?</p>
<p><i>Autonomi, handlingrommet</i></p> <p><i>Forventningsstyring og ansvarliggjøring</i></p> <p><i>Samskaping</i></p>			

	Skolens overordnede plandokumenter	Årsplan/lokal læreplan norsk 5.trinn	Ukeplan 5.trinn
<p>Normative henvisninger Læreplanens idéer, intensjoner og mål Regler og normer</p> <p>Ansvarlighet</p> <p>Translasjon av reformidéer</p>	<p>Tilpasset opplæring Læringsmiljø Grunnleggende ferdigheter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lesing • Skrivning • Regning • IKT <p>Skole-hjem samarbeid</p>	<p>Læringsmål med henvisninger til utvalgte kompetansemål i K06 systematisert ved å benevne hovedområdene i læreplanen i norsk; muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur</p>	<p>Leselekse hver dag</p> <p>Ukens mattenøtt Eget sosialt mål</p> <p>Kontaktinfo til ansatte på trinnet og klassekontakter oppgitt</p>
<p>Henvisninger til sosiale artefakter og kontrakter Normer og krav Epistemiske og strukturelle mekanismer</p> <p>Ansvarliggjøring</p> <p>Transport av reformkrav</p>	<p>Verdier Visjon Mål: Bedre læringsmiljø og læringsresultater</p>	<p>Vurdering med henvisning til både formative og summative metoder; nasjonale prøver, ulike typer kartleggingsprøver og f.eks samtale Henvisning til lærebøker og sidetall i disse</p>	<p>Ukesluttprøver</p>

	Skolens overordnende plandokumenter	Lokal læreplan norsk 5.trinn	Årsplan i norsk 5. trinn	Ukeplan/Lekseplan 5.trinn
Normative henvisninger Lisenisering Læreplanens intensjoner og mål Profesjonelle autonomi Ansvarlighet	Skolens plattform Trivsel (Opplæringslova §9A) Læringssyn/Læringsmål Vurdering for læring Tilpasset opplæring Samarbeid skole - hjem	Hovedområdene i læreplanen i norsk; muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur	Henvisning til lokal læreplan ved å benytte begrepene muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur	Egne formulerte læringsmål for uken: lære å ... , vite hva ..., kunne forstå, å bli bevisst «Mitt valg» Leselekse hver uke i vetledet lesebok.
Translasjon av reformidéer Henvisninger til sosiale artefakter og kontrakter Mål- og resultatstyring Kontroll Regulert autonomi Ansvarliggjøring	Verdier: Læring, omsorg, ansvar, respekt Visjon: Elever som er ... Lærere som er ... Foreldre som er ... Et læringsmiljø som er Kvalitetssikringsplan Årshjul for vurdering	Tilgjengelig materiell: Lærebøker Læringsressurser Digitale ressurser Vurdering med henvisning til både formative og summative metoder. Vurderingskriterier	Nasjonale prøver Digitale ressurser Læringsstrategier «Mitt valg»	Læringsressursen «Mitt valg»
Transport av reformkrav				

	Kommunens kvalitetsutviklingsplan 2016/17 – 2019/20	Skolens kvalitetsutviklingsplan 2017/18	Årsplan/lokal læreplan norsk 5.trinn	Ukeplan 5.trinn
Normative henvisninger Læreplanens idéer, intensjoner og mål Regler og normer Ansvarlighet	Grunnleggende ferdigheter Henviser til læreplanen kompetansemål Sitering av Opplæringslova § 1-1. Samarbeid hjem-skole	Læring Fag – og timefordeling §9 a ... «Foreldreskole»/FAU	Grunnleggende ferdigheter Kompetansemål Læringsstrategier og metoder	Mål for uken. Bruk av læringsverb . Samarbeid skole-hjem Leselekse hver dag
Translasjon av reformidéer Henvisninger til sosiale artefakter og kontrakter Normer og krav Epistemiske og strukturelle mekanismer Ansvarliggjøring Transport av reformkrav	Nasjonale prøver Kartleggingsprøver som er gjort obligatoriske Mål: « Læringskompetanse » Seks tilnærminger og mål knyttet til læringskompetanse Kjennetegn på gode læringsprosesser	«Kommunens plan for kvalitetsutvikling 2016-2020» «Mitt valg» Marte Meo	Nasjonale prøver Ulike vurderingsformer Henvisning til nettbasert læremidler og lærebøker Direkte avskrifter fra K06 og lærebøkene	Henvisning (direkte avskrift) til læreverk