

# Hvordan arbeides det med oversettelse av overordnet del av læreplanverket, og hvordan ledes dette arbeidet?

*En kvalitativ studie av reformarbeid på  
skolenivå*

Ann Kristin Haug og Hege Strandmyr Martinsen



Masteroppgave ved UiO/ILS

UNIVERSITETET I OSLO

27. oktober 2019

Hvordan arbeides det med  
oversettelse av overordnet del av  
læreplanverket, og hvordan ledes  
dette arbeidet?

*En kvalitativ studie av reformarbeid på skolenivå*

Oppgave ved UiO/ILS

UNIVERSITETET I OSLO

27. oktober 2019

© Ann Kristin Haug og Hege Strandmyr Martinsen

2019

Hvordan arbeides det med oversettelse av overordnet del av læreplanverket, og hvordan ledes dette arbeidet? En kvalitativ studie av reformarbeid på skolenivå.

Ann Kristin Haug og Hege Strandmyr Martinsen

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

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Denne kvalitative studien av reformarbeid på skolenivå ser på hvordan det arbeides med oversettelse av overordnet del av læreplanverket, og hvordan dette arbeidet ledes. Studien baserer seg på observasjonsdata i tidlig fase, i forkant av forskriftens ikrafttredelse. Vi har deltatt i skolens utviklingstid på tre skoler.

For å svare på problemstillingen har vi valgt et fleksibelt forskningsopplegg med deltagende videoobservasjon som hovedmetode og med oppfølgingsintervjuer med ledere og lærere.

Vi finner store likhetstrekk mellom innholdet som ble observert på skolens utviklingsmøter og innholdet på kommunale og interkommunale samlinger gjennom ordningen for desentraliser kompetanseutvikling (DEKOMP). Mye tyder at lederne opplevde både samlingene og materiellet som støtte i deres ledelse av lokalt reformarbeid. Videre fant vi at overordnet del framstilles som en gullstandard som deltageren måler seg opp mot, og i observasjonsdata og i intervjudata fant vi ingen motstand til reformen. Deltagerne forteller imidlertid om vansker med å leve opp til verdiene i overordnet del i praksis. Idealene møter spenninger på vei inn til praksis i klasserommet. Vi finner en klassisk konflikt mellom ulike styringssignaler i skolen, hvor verdiene i overordnet del kommer i konflikt med styringssignaler gitt i K06, i vurderingsforskriften og skolens vurderingspraksis. Vi finner også spenninger knyttet til ansvars plassering mellom nivå og roller lokalt på skolen.

Analysen viser at skolene får og tar seg frihetsgrader i oversettelsen av overordnet del, til tross for at den har status som forskrift. Blant annet så vi at undervisning om samene nedprioriteres og at gammel forståelse av begrepet kritisk tenkning overdøper ny og utvidet forståelse av begrepet. Videre finner vi at lærerne i stor grad er kritiske til egen praksis og i hovedsak setter ord på ønskede og uønskede verdier, holdninger og praksiser i lys av verdier og begreper i overordnet del.

De generelle implikasjonene for ledelse handler om nok kompetanse i oversettelsesarbeidet av reformen. Det ene handler om den store produksjonen av ekstern utarbeidet materiell og lederes kompetanse til å vurdere dette og gjøre hensiktsmessige utvalg. Det andre handler om å legge til rette for at lærerne kan utvikle det profesjonelle skjønnet til å mestre balansegangen mellom ulike styringssignaler fra nasjonale og lokale myndigheter.

# Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av en lang og spennende prosess, som startet med et pilotprosjekt høsten 2018. Vi hadde da jobbet sammen som studenter på utdanningsledelse ved UiO siden januar 2015 og det har vært en god erfaring å ta med seg inn i et så stort prosjekt som en masteroppgave er. Det har vært et fruktbart samarbeid med gode drøftinger og hyggelige skriveøkter, samtidig som vi har vært en støttet for hverandre. Læringskurven har vært bratt og erfaringen har vært at det er svært lærerikt å være flere som skriver sammen. Det er imidlertid vært tidkrevende å fullføre masterprosjektet ved siden av full skolelederjobb og familie. Det viste seg å være et klokt grep å samkjøre kalenderen for hele prosjektperioden allerede ved oppstarten, slik har vi kunnet sikre god fremdrift i arbeidet.

Ved å velge et fleksibelt forskningsdesign har vi erfart at perspektiv, problemstillinger og forskningsspørsmål hele tiden har vært oppe til diskusjon da det hele tiden har vært vekselvirkninger mellom det store bildet og detaljene. Vi har i løpet av perioden endret fenomen fra læreres læring til profesjonsfellesskap og videre til reformarbeid. Det har vært spennende å forske på et felt som er emergent, hvor utviklingen skjer samtidig som vi gjør analyser og skriver ut resultatene. Vår forskning vil være et viktig bidrag til evalueringsforskningen på fagfornyelsen som starter med datainnsamling innværende høst. Våre data er samlet inn i forkant av dette i tidlig fase av reformarbeidet. Gjennom litteratursøk fant vi at mye av forskningen på reform er gjort ut fra et top-downperspektiv, og vårt bidrag vil være funn på skolenivå basert på observasjonsdata.

Vi vil rette en takk til veileder for støtte og gode veiledninger, samt en stor takk til skolene og informantene som har tatt imot oss. Til familie og venner: Vi gleder oss til fridager sammen med dere! Takk for tålmodigheten.

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Relevant forskning .....	5
2.1	Reformarbeid.....	5
2.2	Læreplanarbeid.....	7
2.3	Overordnet del.....	9
2.4	Oppsummering .....	10
3	Perspektiver, teorier og begreper.....	11
3.1	Translasjonsteoretisk perspektiv på kunnskapsoverføring.....	11
3.2	Translasjonsteorien.....	12
3.2.1	Sentrale analysebegreper om oversettelse.....	14
3.3	Læreplanteori.....	16
3.4	Ledelse.....	18
3.5	Oppsummering .....	21
4	Metodedel.....	22
4.1	Vitenskapsteoretisk posisjon .....	22
4.2	Studiens design.....	22
4.3	Valg av informanter.....	23
4.4	Studiens metoder og datainnsamling.....	24
4.4.1	Deltagende observasjon som metode .....	24
4.4.2	Oppfølgingsintervjuer som metode .....	25
4.4.3	Artefakter.....	26
4.5	Analysemetoder.....	26
4.6	Forskerrollen .....	27
4.7	Kredibilitet.....	28
4.7.1	Reliabilitet .....	28
4.7.2	Validitet.....	28
4.7.3	Analytisk generalisering.....	29
4.8	Norsk Senter for forskningsdata (NSD).....	29
4.9	Oppsummering .....	30
5	Analyser og funn .....	30
5.1	Presentasjon av de tre casene .....	30
5.2	Ekstern støtte til ledelse.....	33
5.3	Filtrering av ideer .....	36
5.3.1	Undervisning om samene nedprioriteres.....	37
5.3.2	Gammel forståelse av kritisk tenkning i matematikk.....	40

5.3.3	Ansvarsforskyving .....	45
5.4	Overordnet del som «gullstandard» - kritiske til egen praksis .....	48
5.5	Innovasjoner .....	53
5.6	Verdikonflikter .....	56
5.7	Oppsummering .....	63
6	Diskusjon.....	64
6.1	Implementeringsklima.....	64
6.2	Utfordringer i møte med praksisfeltet .....	66
6.2.1	Frihetsgrader i undervisning om samene.....	66
6.2.2	Kritisk tenking som kompliserte begreper .....	67
6.2.3	Verdikonflikter .....	69
7	Konklusjoner og implikasjoner .....	72
7.1	Konklusjoner .....	72
8	Vedlegg .....	78
8.1	Informasjonsskriv – Utvalg 1 .....	78
8.2	Informasjonsskriv – Utvalg 2 .....	80
8.3	Informasjonsskriv – Utvalg 3 .....	82
8.4	Svar fra NSD .....	84
8.5	Eksempel på intervjuguide skoleleder.....	86
8.6	Kodebok .....	88
	Litteraturliste .....	89





# 1 Innledning

Studien setter fokus på lokalt reformarbeid i grunnskoler i Norge. Reformtaket i grunnopplæringen i Norge har vært høy (Karseth, Møller, & Aasen, 2013), og i 2020 reformeres hele grunnopplæringen gjennom det som omtales som Fagfornyelsen. «Fagfornyelsen ble i utgangspunktet ikke lansert som en reform, men som en justering» (Karseth, 2019, s. 75). Endringene som annonseres innebærer reformprosesser. Prosessene skal bidra både til å gjøre skolen mer relevant for elevene og mer framtidsrettet med tanke på hva samfunnet har behov for av kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Tverrfaglige temaer som folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling skal styrkes i undervisningen og dybdeløring har kommet inn som et bærende prinsipp (Kunnskapsdepartementet, 2015). Høsten 2017 ble en ny overordnet del av læreplanverket vedtatt av Stortinget (Kunnskapsdepartementet, 2017b) som skal gjelde fra 2020. Det er også vedtatt at fagene i grunnopplæringen skal fornyes. Dette vil skje trinnvis fra og med høsten 2020. Det forventes at alle skoler, inkludert frittstående skoler, og skoleeiere må planlegge og forberede seg på å ta det nye læreplanverket i bruk (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det er bred enighet blant forskere om at reformer ikke alltid fører til ønsket endring i skolen (Cuban, 1998; Aasen, Prøitz, & Rye, 2015), og at reformer ofte får problemer når den møter den enkelte skole og den enkelte lærer (Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010). Intensjonen kan være godt kommunisert i forkant, men i møte med praksisfeltet skjer en oversettelse av ideene bak reformen (Røvik, Eilertsen, & Furu, 2014). Foreliggende studie retter oppmerksomheten mot det reformarbeidet som foregår på tre utvalgte skoler under arbeidet med å «oversette» ny overordnet del. Overordnet del er en utdypning av verdigrunnlaget til opplæringens formålsparagraf og kommer i forkant av den pågående fagfornyelsen for den norske skolen. En rektor er ansvarlig for å handle på vegne av sentrale og lokale myndigheter (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Rektor kan delegere oppgaver, men ikke ansvar. Utdanningsmyndighetene utvikler omfattende støttemateriell til arbeidet, og det forventes at skoleeiere/fylkeskommunen skal støtte skolene i arbeidet. Det er rektor sammen med sine med-ledere som er ansvarlig for å innføre ny overordnet del og fornyelse av fag. Det er gjort mye kvantitativ og kvalitativ forskning på reformarbeid, men i liten grad med observasjon som metode. Denne reformen er i sin tidlige fase. Det skal gjennomføres evaluering av fagfornyelsens intensjoner, endringsprosesser og arbeidsformer i utvikling og bruk av læreplanene. Det skal også ses på virkninger i skolens praksis og elevenes læring

(Utdanningsdirektoratet, 2019). Evalueringsarbeidet påbegynnes høsten 2019. Vi har hatt mulighet til å observere oppstarten av arbeidet med overordnet del i forkant av forskriftens ikrafttredelse og har samlet data våren 2019. Studien vil i så måte være et viktig bidrag.

Målet med vår undersøkelse er å få økt kunnskap om lokalt læreplanarbeid med overordnet del i forkant av Fagfornyelsen. Vi ønsker å forstå og beskrive hvordan lærere og ledere oversetter reformen og hva som skjer med reformen når den møter praksisfeltet. Overordnet del beskriver skoleutvikling og profesjonsfelleskap, og det argumenteres for at lærer og ledere sammen skal reflektere over felles verdier og utvikle sin praksis

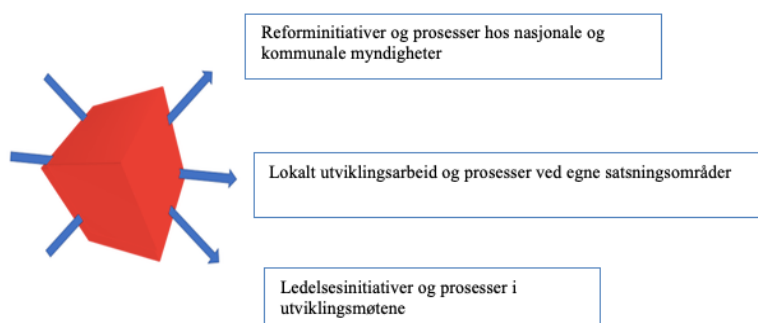
(Kunnskapsdepartementet, 2017b). Fra forskningslitteraturen vet vi at det skjer oversettelse av reformideer i møte med praksisfeltet (Røvik, 2007; Røvik, Eilertsen, & Furu, 2014). Dette ønsker vi å studere, og problemstillingen i vår undersøkelse er som følger:

*Hvordan arbeides det med oversettelse av overordnet del av læreplanverket, og hvordan ledes dette arbeidet?*

For å besvare problemstillingen har studien følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan ledes lokalt arbeid med oversettelse av overordnet del?
- 2) Hvordan oversetter ledere overordnet del?
- 3) Hvordan oversetter lærere overordnet del?

Våre data representerer ulike øyeblikksbilder av reformarbeidet på skolenivå. Disse bildene må forstås i lys av flere utviklingsbaner, for eksempel hvor vi er i pågående nasjonalt arbeid med fagfornyelsen og hvor de ulike skolene er i sine lokale utviklingsprosesser. Figur 1 under illustrerer dette.



Figur 1 Kontekstuelle utviklingslinjer for reformarbeidet (Inspirert av Roth, 2001, s. 432).

Den første pilen i figuren illustrerer reforminitiativer og prosesser hos nasjonale og kommunale myndigheter. I forkant av høringsrunden, inviterte eksempelvis Kunnskapsdepartementet (KD) lærere, forskere og andre til å bidra med innlegg på regjeringens blogg om ny generell del hvor innspillene skulle brukes i arbeidet med å lage et utkast til ny generell del av læreplanen (Regjeringen, 2016). Utkastet ble sendt på høring tidlig i 2017 og det ble arrangert fem regionale høringskonferanser i høringsrunden. Etter vedtatt reform, gav Kunnskapsdepartementet i sine tildelingsbrev (2018, 2019) til Utdanningsdirektoratet (UDIR) instruks om å starte arbeidet med implementeringen av reformen. Tilsvarende forventningen har UDIR formulert videre om at «Alle skoler (...) og skoleeiere må planlegge og forberede seg på å ta det nye læreplanverket i bruk» (Kunnskapsdepartementet, 2019). UDIR har blant annet utarbeidet støttmateriell om overordnet del til skolene som ligger tilgjengelig på deres nettside. De har produsert informasjonsfilmer og opplegg som kan brukes i lokalt utviklingsarbeid. I tillegg utarbeides det ulike kompetansepakker som kan hentes ved innlogging fra 1. november 2019.

Skolene som vi har hentet empiriske data fra ligger i kommuner hvor skoleeiere gjennom desentralisert ordning for kompetanseutvikling (DEKOMP) (Kunnskapsdepartementet, 2017a), har gått sammen med en rekke andre kommuner i et samarbeidsforum om en rammeavtale som beskriver intensjoner og mål for samarbeidet seg i mellom og med universitet og høyskole (UH). I studiens prosjektperiode organiserte samarbeidsforumet to to-dagers workshops om dybdelæring og kritisk tenkning som alle skoler i kommunene fikk tilbud om å delta på med én leder og to lærere fra hver skole. I tillegg har utviklingsveiledere i samarbeidsforumet bidratt på kommunale lærende nettverkssamlinger om overordnet del. Lederne i studien består av rektor og ressurslærere som er med i skolens utviklingsarbeid, og disse har hentet ressurser fra slike samlinger.

Den andre pilen i Figur 1 illustrerer skolenes egne utviklingsarbeider der de jobber med ulike satsningsområder, og konteksten preges av hvor de er i prosessen med disse lokale utviklingsprosjektene. For eksempel står en skole midt i et prosjekt med karakterfri vurdering. Konteksten er beskrevet nærmere i kapittel 5 der vi beskriver de tre skolene vi har samlet data fra. I tillegg kommer utviklingsarbeidene opp i analyse og drøfting i kapitlene 5 og 6.

Den tredje pilen representerer ledelsesinitiativer i møtene som vi har observert, for eksempel valg av oppgaver de bruker og organisering av arbeidet, og dette presenteres nærmere i kapittel 5.

Vi har plassert oss innenfor pragmatisk institusjonalisme <sup>1</sup>og benytter oss av translasjonsteori (Røvik, 2007) hvor oversettelse av ideer står sentralt. Ledelse ses i utgangspunktet på som distribuert da alle som aktivt forholder seg til reformen bidrar med spredningskraft (Røvik, 2007). For å få data som kan svare på problemstillingen har vi brukt deltagende observasjon som hovedmetode. I tillegg har vi fulgt opp med semistrukturert forskningsintervjuer.

I oppgaven vil vi først gi en fremstilling av relevant litteratur om reformarbeid, overordnet del og læreplanarbeid. Deretter vil vi i kapittel tre presenterer perspektiver, teorier og sentrale analysebegreper for studien. Videre i kapitel fire introduserer vi studiens metode. I kapitel fem presenteres funn og analyse i lys av teori, og diskusjon rundt litteraturen presenteres i kapitel seks. Studien avsluttes med konklusjoner og implikasjoner i kapittel syv.

---

<sup>1</sup> Pragmatisk institusjonalisme beskrives som et alternativ mellom det modernistiske- og sosialkonstruktivistisk paradigmet (Røvik, 2007).

## 2 Relevant forskning

Formålet med dette kapitlet er å presentere forskning som vil være relevant for fenomenet som studeres og diskusjon av funn. Da dette oversettelsesarbeidet er en del av et reformarbeid, presenteres først mer generell forskning på reformarbeid. Mer spesifikt, presenteres forskning på overordnet del da dette er et sentralt tema for undersøkelsen om skolenes arbeid med denne delen av læreplanverket. Til slutt presenteres forskning på læreplanarbeid da dette er relevant for å diskutere konkrete funn i undersøkelsen. Vi har gjennomført litteratur-review med systematiske søk på Google Scholar og Duo<sup>2</sup>.

### 2.1 Reformarbeid

En stor del av forskning på implementering av reformarbeid domineres av et top-down perspektiv og ser på implementering av reform som noe instrumentelt (Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010). Et styringsperspektiv på reformer forklarer imidlertid ikke hele bildet og har begrenset forklaringskraft, da internasjonal forskning på skolenivå viser at en reform er i en konstant tilpasning, og endres av skolen like mye som skolen endres av den (Cuban, 1998). Nasjonale forskere argumenterer og for at det er behov for et nedenfra og opp perspektiv som et alternativ til å forklare effekter, eller manglende effekter ved en iverksettelse av en nasjonal reform (Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010). Når funn fra nasjonal og internasjonal implementeringsforskning viser at utdanningsreformer fra sentralt forvaltningsnivå ofte får problemer når den møter den enkelte skole og den enkelte lærer (Fullan, 1994; Karseth & Møller, 2014), bekrefter dette behovet for forskning på skolenivå for å se på institusjonelle faktorer som påvirker realiseringen av reformen. For å forstå reformer må forskningen

---

<sup>2</sup> Eksempel på første systematiske søk på fenomenet læreplanarbeid: Gjennomført i april 2018 på Google Scholar og DUO. Søkeord: «implementering overordnet del læreplan», «evaluering av generell del av læreplanen» «evaluering av generell del», «skoleutvikling læreplan» «overordnet del». Et søk på «læreplan» gav 175 treff. Vi valgte bort alle artikler som var fagspesifikke.

fokusere mer på profesjonen som skal sette reformen ut i livet. Vi vil nå presenter funn fra studier med profesjonsperspektiv som er relevante for vår problemstilling.

Funn fra analyse av grunnleggende ferdigheter og kvalitetsvurdering sett fra skolenivå (Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010) tyder på at reformen ikke medførte store endringer i skolens profesjonsforståelse. Forskningen var basert på intervjuer av rektorer og lærere. Videre fant de at arenaer for samarbeid og utvikling er lite utviklet og at det finnes et uutnyttet potensial i dialogene mellom styrings- og forvaltningsnivåene. Samtidig redegjør en annen analyse av reformarbeidet knyttet til K06 for at nasjonale myndigheter utarbeidet en stor mengde dokumenter, i form av retningslinjer, stortingsmeldinger og andre tekster (Karseth & Møller, 2014), og bidro med dette til å konkretisere forventninger i styringsdokumentene som på skolenivå ble oppfattet som uklare, og veiledninger ble etterspurt. Begge disse norske artiklene viser til internasjonale studier hvor det argumenteres for at lærernes undervisning i stor grad preges av stabilitet til tross for nasjonale reformbestrebelse.

Evalueringsprosjektet av Fagfornyelsen skal foregå over en femårsperiode (Utdanningsdirektoratet, 2019) Innsamlingen av data begynner først høsten 2019, noe som innebærer at skoler allerede kan ha arbeidet med oversettelse av overordnet del. UiO skal analysere fagfornyelsens intensjoner, endringsprosesser og arbeidsformer i utvikling og bruk av læreplanene. De skal også se på virkninger i skolens praksis og elevenes læring, samt hvordan arbeidet med fagfornyelsen styres og ledes i kommunene og på skolene.

Over har vi belyst at forskningen på reformarbeid domineres av et top-down perspektiv og at dette ikke nødvendigvis gir nok forklaringskraft til det som skjer på skolenivå (Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010). Vi har videre belyst funn fra studier med profesjonsperspektiv som viser at sentrale styringsreformer ofte får problemer i møte med praksisfeltet (Karseth & Møller, 2014; Fullan, 1994). Til sist presenterte vi planer for evalueringsforskning av fagfornyelsen hvor datainnsamling starter høsten 2019. Vår studie vil kunne gi et viktig kunnskapstilfang til reformforskningen i en norsk kontekst.

## 2.2 Læreplanarbeid

Et sentralt spørsmål i læreplanarbeid er ulike forståelse av begreper i disse, det andre er hvordan spørsmålet handler ofte om hvordan skolen skal håndtere ulike styringssignaler.

Vi står midt i et fornyingsarbeid av skolens læreplanverk. Overordnet del er vedtatt og trer som tidligere nevnt i kraft sammen med de nye læreplanene i skoleåret 2020. Nasjonale læreplaner og overordnet del er sentrale styringsdokumenter for skolen, og arbeid med ny overordnet del har startet i mange skoler. Forskning på K06 viser at denne ikke har medført store endringer i skolenes profesjonsforståelse (Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010). Videre opplevde rektorene og lærerne i materialet at intensjonen om grunnleggende ferdigheter ikke var tydelig nok kommunisert. Dette kan være en mulig årsak til at praksis fortsatte som tidligere. Forskning på L97 viste at lærere måtte føres inn i tenkningen rundt læreplanen for å få felles læreplanforståelse (Christensen, 2000).

I en evalueringsforskning fra K06 så Aasen, Prøitz, og Rye (2015) på nasjonale myndigheters forsøk på å endre styringen av, og den pedagogiske plattformen for, norsk grunnopplæring. Studien baserer seg på kvantitativt og kvalitativt materiell fra evalueringen av K06, i tillegg til semistrukturert intervjuer på nasjonalt og skoleeiernivå i utført i 2007 og 2011. De fant en endring av strategi etter de første årene fra mål- og resultatorientert reform mot en mer nasjonal styring gjennom nasjonalt veiledningsmateriell og tilsyn. Lærerne strevde i starten med dette skiftet. På lokalt myndighetsnivå fant de i intervjuer i 2007 at informanter på kommunenivå gav et bilde av et positivt implementeringsklima. Skoleeierne synes å ha en pådriverrolle, mens arbeidet i stor grad ble delegert til skolene, der rektorene og lærerne etterspurte tydeligere føringer. (Aasen, Prøitz, & Rye, 2015).

Mausehagen og Mølstad (2014) har studert hva læreplananalyse betyr for lærere. De fant i sine analyser, som baserer seg på kvantitative survey-data fra 2205 lærere og kvalitative fokusgruppeintervjuer av 22 lærere, at lærerne er mest opptatt av det didaktiske arbeidet og spesielt lærer- elev samarbeidet. I analysen går det fram at lærerne ser på seg selv mer som igangsettere enn utviklere av læreplaner. Metodefrihet er viktig for lærerne og forskerne oppsummerer lærernes diskusjoner med «styr oss gjerne på innhold- ikke på metode». Studien viste at lærerne vurderte læreplanarbeid som mindre viktig enn andre deler av jobben.

I analyse av utforming og implementering av læreplanen i kunnskapsløftet argumenter Sivesind (2013) for at det er behov for støtte til begrepskonkretiseringer for å gi mening til komplisert begrepsbruk i læreplanen. Videre fremhever hun at lokale aktørers behov for mer profesjonell støtte og veiledning.

Da læringsutbytte er sentralt i K06 setter Skedsmo og Mausethagen (2017) søkelys på spenninger mellom prestasjonsorientert ansvarliggjøring, som ofte også inngår i lokale styringsreformer, og det faglig-profesjonelle ansvaret som inngår i lærernes og skolelederes profesjonsutøvelse. Deres gjennomgang av tidligere forskning tydeliggjør et behov for forskning som studerer ansvarliggjøring nedenfra og tar aktørenes perspektiv i betraktning. Prestasjonsorienteringen spiller ikke alltid på lag med lærernes syn på læring og etablerte normer og etikk for profesjonene, noe som kan føre til spenninger, hevder de. De drøfter om den prestasjonsorienterte ansvarliggjøringen har fått en norsk «touch» hvor gjensidig tillit mellom forvaltningsnivå og profesjonene står i kontrast til land som England og USA. Forskerne fant i sitt materiale at lærernes relativt sterke lojalitet vil fortsette så lenge det eksisterer en oppfattelse av at det jobbes mot felles mål (Skedsmo & Mausethagen, 2017). Reformprosesser generelt i Norge skiller seg fra andre europeiske land ved at de i større grad involverer ansatte Christensen et al. (2015). I et forskningsprosjekt som baserer seg på kvalitative og kvantitative data for å beskrive hvordan elevresultater benyttes på skole- og kommunenivå, belyser spenningen mellom ulike styringssignaler (Mausethagen, Prøitz, & Skedsmo, 2018). I drøftingen av verdidilemmaer, identifiserer de en målkonflikt mellom det prestasjonsorienterte ansvaret, og det faglig-profesjonelle ansvaret hvor det er den faglig-profesjonelle logikken som er den dominerende i skolen. De fant at hvis det blir for mye fokus på prestasjoner, kan det føre til en målforskyvning mot snevrere utdanningsmål og oppleves som en målkonflikt av lærerne. Videre presenterer de begrepet *hybriditet* for å beskrive hvordan bruken av elevresultater foregår i norsk skole, samt for hvordan vi kan forstå endringer i skolefeltet som følge av en sterkere prestasjonsorientering. I bruken av disse elevresultatene i skolens resultatmøter, viser et funn at lærernes bruk av kunnskapskilde er basert på egen erfaring fra klasseromspraksis og i liten grad forskning.

Vi har her belyst to sentrale spørsmål om lærepalarbeid hvor en stor del av datagrunnlaget er hentet fra evalueringsforskning på K06. Det ene området omhandler behovet for felles læreplanforståelse og skolers ønske om tydelige føringer for læreplanarbeidet (Aasen, Prøitz, & Rye, 2015; Christensen, 2000; Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010), der aktørene på



skolenivå har behov for profesjonell støtte og veiledning (Sivesind, 2013). Andre funn viser at lærerne så på seg selv mer som utførere enn som utviklere i lokalt læreplanarbeid (Mausethagen & Mølstad, 2014). Til sist har vi presentert forskning om spenninger mellom prestasjonsorientert ansvar og faglig-profesjonelt ansvar (Skedsmo & Mausethagen, 2017) og hvordan skoler forholder seg til ulike styringssignaler.

## 2.3 Overordnet del

I vår studie er overordnet del helt sentral og det er foreløpig veldig lite forskning på denne. I en analyse av overordnet del, så Sivesind (2019) blant annet på frekvensen av ord, samt betydning av setninger knyttet til innhold, lærer, elev og miljø. I tillegg så hun på planens struktur og trakk forbindelseslinjer til flere bakgrunnsdokumenter med tanke på “det brede samfunnsmandatet”. Basert på analyse av de mest frekvente ordene og ordenes bruk og betydning i overordnet del, konkluderte hun med at det kommer til syne et vidt syn på hva som er resultater. Ansvarlighet og ansvarliggjøring ble også drøftet da den nye overordnede delen skaper en rekke forventninger til alle som har et formelt lederansvar, og først og fremst i relasjon til eleven. Sivesind argumenterte videre for at formuleringene i overordnet del er såpass konkrete at skoleledelsen kan bruke dem direkte i ledelse av skolen, samt i styring av denne. Det som gjenstår, hevdet hun, er å se hvordan de medierende tiltakene som planer for fag, strategier for implementering, digital teknologi og et nytt kvalitetssystem, vil ansvarliggjøre ledere og lærere. Det stilles spørsmål til hvorvidt overordnet del kan motvirke de uheldige sidene ved kvalitetssystemet og at mandatet er nærmest altomfattende, samt hvem som avgrensner hva skolen stilles til ansvar for. Professor Tom Are Trippestad er kritisk til overordnet del (Bryn, 2017) og argumenterer for at det ikke er noe poeng å ha en overordnet del, så lenge den ikke har noen betydning ut over i høyden å være en salgs inspirasjon.

Nasjonale ambisjoner om et bedre læringsutbytte for norske elever, får ingen umiddelbar konsekvens eller følger en rett linje slik at alle elever i landet automatisk merker endringene. I en kvalitativ dokumentanalyse (Skjeggstad, 2017) av overordnet del, undersøkes hvilke dimensjoner av læringsutbytte som vektlegges i norske storkommuners styringsdokumenter. Seks utvalgte dimensjoner sammenlignes kvalitativt med tilsvarende dimensjoner i skoleeieres styringsdokumenter i de fire største byene Oslo, Bergen, Trondheim og Stavanger. Funnene kan plasseres i tre kategorier, hvor en storkommune på den ene siden tok seg

frihetsgrader ved å i hovedsak vektlegge lukkede forståelser av læringsutbytte, og på motsatt side en storkommune som tilstrebet lojalitet til overordnet del og vektla åpne forståelser av begrepet læringsutbytte. Mellom disse fant han to storkommuner som hadde både åpne og lukkede forståelser av læringsutbytte. Disse tre kategoriene sammenstilles med det som Stray (2012) beskriver som opplæring *om, for og gjennom* når hun omtaler kompetanser knyttet til skolens demokratiske oppdrag, for eksempel vil opplæring *om* demokratisk tenkning tilsvare en lukket forståelse, og opplæring *gjennom* demokratisk tenkning representerer en åpen forståelse av læringsutbytte.

Fra redegjørelsen ovenfor har vi sett at overordnet del representerer et vidt syn på hva som er resultater i tråd med det brede samfunnsmandat (Sivesind, 2019). Samtidig har vi belyst at overordnet del representerer åpne forståelser av læringsutbytte, og kan forstås i sammenheng med opplæring *gjennom* (Stray, 2012; Skjeggstad, 2017) verdiene i overordnet del. Ellers er det foreløpig lite forskning på overordnet del.

## 2.4 Oppsummering

I dette kapittelet har vi presentert relevant forskning for fenomenet som studeres og for diskusjon av funn. Vi har laget en oppsummering til hvert underkapittel av reformarbeid, læreplanarbeid og overordnet del. Vi har sett at en stor del av forskning på reformarbeid domineres av et top-down perspektiv (Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010) og vår studie vil kunne bidra med funn fra skolenivå. Det er gjort mye kvantitativ og kvalitativ forskning på reformarbeid, men i liten grad med observasjon som metode. Vårt største bidrag vil trolig være observasjonsdata i en fremskridende reform som først vil tre i kraft høsten 2020.

Innsamling av data til evalueringsforskningen på fagfornyelsen starter inneværende høst. Våre data er samlet inn i forkant av dette, i perioden mars – juni 2019. Målet med vår undersøkelse er å få økt kunnskap om lokalt læreplanarbeid med overordnet del i forkant av fagfornyelsen og vil i så måte være et viktig forskningsbidrag.

## 3 Perspektiver, teorier og begreper

Formålet med kapittelet er å redegjøre for hvilket teoretisk perspektiv som er valgt, samt hvilke teorier og begreper som er sentrale for å analysere hvordan det arbeides med oversettelse av overordnet del, og hvordan dette arbeidet ledes. I tillegg har vi behov for å redegjøre for vår posisjonering innenfor pragmatisk institusjonalisme. I den første delen redegjør vi for et translasjonsteoretisk perspektiv på kunnskapsoverføring, samt translasjonsteorien. I den andre delen beskriver vi sentrale analysebegreper for å studere hvordan det arbeides med oversettelse på skolenivå. I del tre og fire presenteres læreplan- og ledelsesteori som brukes i analyse av funn i kapittel 5.

### 3.1 Translasjonsteoretisk perspektiv på kunnskapsoverføring

For å belyse den delen av problemstillingen som handler om hvordan det arbeides med oversettelse av overordnet del, har vi valgt et translasjonsteoretisk perspektiv da et slikt perspektiv retter oppmerksomheten mot kunnskapsoverføring som translasjon (Røvik, 2007).

Vi posisjonerer oss innenfor pragmatisk institusjonalisme som beskrives som en distinkt posisjon under inspirasjon av det modernistiske- og det sosialkonstruktivistiske paradigmet og i spenningsfeltet mellom dem (Røvik, 2007). I dette ligger det en skepsis til sterk oppsplitting av forskning i paradigmer som kan oppleves begrensende i analyse av empiriske funn som er sammensatte og komplekse. I tillegg er det en kritikk av skillet mellom ideer og kunnskap på den ene siden, og handlinger og praksiser på den andre siden. Vi argumenterer for at ideer og praksis ikke eksisterer uavhengig av hverandre, men påvirker hverandre gjensidig.

Den modernistiske orienteringen er klart dominerende i reformforskning og representerer blant annet utviklings- og kunnskapsoptimisme (Røvik, 2007). Det er innenfor dette paradigmet vi finner kunnskapsoverføringstradisjonen med et optimistisk syn på kunnskapsoverføring. Siden 1960-årene har det kommet mange nye forskningsbidrag som posisjoneres innenfor sosialkonstruktivismen og her finner vi ideen om den sosialt konstruerte virkeligheten. Et annet kjennetegn er en skepsis til positivistisk syn på kunnskapsoverføring. Pragmatisk institusjonalisme finnes i spenningsfeltet mellom de to andre paradigmene og

bygger på elementer fra begge. Pragmatisk institusjonalisme avviser imidlertid både det mest optimistiske og det mest pessimistiske synet på kunnskapsoverføring (Røvik, 2007).

Et translasjonsteoretisk perspektiv preges av blikk for tvetydighet. Vi vil her argumentere for hvorfor dette kan være hensiktsmessig når vi studerer overordnet del og dennes møte med praksisfeltet. Vi kan dermed både fange opp reformens styringseffekter ned på skolenivå samtidig som vi studerer det som skapes på skolene når de i fellesskap skaper mening og språk som oppleves legitimt for ledere og lærere. Dette perspektivet påvirker hvordan vi ser på skolen som er på mottakersiden av denne reformen. På den ene siden er ledere og lærere i skolen rasjonelle aktører som er ute etter å løse reelle problemer i skolen, og samtidig motiveres de til å hente inn ideer som hjelpe dem med å framstå som en moderne organisasjon. I et translasjonsteoretisk perspektiv er disse grunnleggende tvetydighetene et stabilt trekk ved aktørenes intensjoner. Synet på kunnskapsoverføring står sentralt når det er snakk om oversettelse av en reform, og vårt perspektiv avviser altså både en tro på rask og enkel overføring av kunnskap nedover i styringskjeden og på kunnskapen som kun sosialt konstruert. Perspektivet hjelper oss med å fange inn det store bildet i overordnet dels møte med praksisfeltet.

En innvending som er kommet mot Røvik (2007) og hans posisjonering som pragmatisk institusjonalist, er at han prøver å si noe om det som skjer inne i organisasjonen, uten å selv være inne (Larsen & Kvalshaugen, 2008). Han ser på hvordan ulike praksiser må forholde seg til ideer som forsøkes innført utenfra, og hovedkritikken går på at han med det har et positivistisk syn på kunnskapsoverføring. Vi har imidlertid en forståelse av vårt eget arbeid som at vi arbeidet på innsiden av skolen og dette har hovedfokus. Styringslinjen og nasjonale implementeringsstrategier studeres og presenteres som kontekst.

## **3.2 Translasjonsteorien**

Vi vil i dette kapittelet beskrive translasjonsteorien og sentrale begreper i denne.

Translasjonsteorien er utledet av det translasjonsteoretiske perspektivet og er en helhetlig , pragmatisk teori om kunnskapsoverføring hvor ideer og oversettelse av disse står sentralt (Røvik, 2007, 2014). Når kunnskapsoverføring i translasjonsteorien forstås som *translasjon*, argumenteres det for at det er mulig å overføre kunnskap, men at det samtidig må tas høyde for at det som overføres ikke er objekter, men idémessige representasjoner. Overføring er mye

mer enn transport; det er translasjon og dermed transformasjon hvor noe forsøkes kopiert, noe legges til, mens annet trekkes fra og så tilpasses og blandes. Vi vil i det videre også bruke begrepet *oversettelse* om denne translasjonen som skjer med ideene.

I vår studie har vi valgt å ta utgangspunkt i begreper fra translasjonsteorien som er inspirert av oversettelsesteorier fra litteraturfeltet (Røvik, 2007). En tekst som oversettes fra et språk til et annet eller til en annen kultur, blir sjelden oppfattet identisk av leser i en ny kontekst som det den opprinnelige forfatteren tenkte da hun skrev. Her skjer det en *oversettelseskjede* hvor forfatter først forsøker å formulere sine ideer, og deretter har en oversetter oversatt teksten ut fra sin forståelse og med varierende grad av hensyn til hvem som skal lese. Deretter har noen lest eller hørt andre fortelle om boken. I tillegg kan man se for seg samtaler om boken i en bokring eller i jobblunsjen hvor forståelsen eller ideene hos leser blir ytterligere påvirket, og hvor alle som bidrar med sine tanker kan være med å påvirke den enkeltes opplevelse av boken. Både det som oversettes, den som oversetter, de som selv leser og bidrar med tanker, eller hører andres oversettelse og samtalene med andre lesere, vil være med å prege hvordan den nye ideen er på et gitt tidspunkt. I vår studie hører vi utsagn og samtaler som beskriver deltakernes ideer. Disse vil være øyeblikksbilder hvor det som uttrykkes av den enkelte deltaker og gruppen vil gi et bilde av ideene på det gitte tidspunktet. Sammenligningen med oversettelse av litteratur har beriket språket og skjerpet blikket vårt gjennom studien. Vi har samtalt om hvordan vi skal forstå ulike utsagn eller handlinger i gruppene, kodet og tegnet idébobler over overordnet del, over ledere i utviklingsmøtene, over deltakerne og gruppene og over deltakerne på oppfølgingsintervjuet til slutt. For å svare på forskningsspørsmålene om hvordan ledere og lærere oversette overordnet del, hva vi har sammenlignet og sett etter utvikling og endring av ideene.

Vi forstår spredning av en idé som en prosess hvor alle som forholder seg til denne, de som setter seg inn i dem, jobber med den, diskuterer og tar stilling til den, er med på å spre den til seg selv og til andre. Dette er i tråd med det som Røvik (2014) kaller å gi ideen ny spredningskraft gjennom å forholde seg aktivt til ideen. Det antas at aktørene vil bearbeide ideen og sette sitt preg på dem. Oversettelsen som skjer, kan også sammenlignes med kunnskap som spres gjennom at det forhandles og gis lokalt preg som oppleves relevant av lærere og ledere på skolene (Ludvigsen & Rasmussen, 2006). Begrepet *oversettelse* forstås som tett knyttet til vår forståelse av spredningen, og ideene blir oversatt som følge av at de

blir spredd. I reformens møte med lærere og ledere lokalt på skolene, skjer det med andre ord oversettelse (Røvik, 2007; Røvik, Eilertsen, & Furu, 2014).

Røvik (2014; 2007) argumenterer for at organisasjonsideer blant annet oversettes gjennom *dekontekstualisering* og *kontekstualisering*. *Dekontekstualisering* skjer når det oversettes fra en praksis til en idemessige representasjoner. Man forsøker da å beskrive praksisen man ønsker å overføre fra, slik at den kan forstås av andre. *Kontekstualisering* referer til prosesser hvor idéer/representasjoner oversettes tilbake til praksis. I vår studie befinner vi oss i hovedsak på kontekstualiseringssiden av overordnet del, da denne idemessige representasjonen har blitt nedfelt i en tekst som er vedtatt som forskrift, og så studerer vi oversettelsen som skjer til praksis. Over har vi presentert forståelsen av at samarbeidet i personalet med utsagn og handlinger forstås som *praksis*, selv om det ikke er det samme som klasseromspraksis. Det er likevel nyttig å studere da det kan ha implikasjoner for klasseromspraksis og videre arbeid med reformen. I prosessen med å *kontekstualisere* har Røvik (2014) identifisert tre ulike *oversettelsesmodus* som vi benytter som analytiske begreper og som beskrives nærmere i kapittel 3.2.1

Translasjonsteorien kan beskrives med ord som ligner de man kan bruke om institusjonelt arbeid som representerer språk fra et «både og»-perspektiv. I institusjonelt arbeid forstås aktørene i organisasjonen som bidragsytere på både individ- og på gruppenivå. Dette skjer gjennom å argumentere, bygge opp og rive ned, noe som både bidrar til stabilisering og forsvar av nåværende praksis, og samtidig bidrar til å utfordre, endre eller forstyrre praksis. Et slikt perspektiv kan sies å være som en bro mellom kritisk og institusjonell teori (Suddaby, Lawrence, & Roy, 2011) og har mange fellestrekk med et translasjonsteorien når vi ser på reformer. I oversettelsesarbeidet forstår vi institusjonelt arbeid og translasjonsteori som overlappende.

### **3.2.1 Sentrale analysebegreper om oversettelse**

I det følgende vil vi beskrive sentrale analysebegreper om oversettelse av ideer som vi bruker for å undersøke forskningsspørsmålene våre om hvordan lærer og ledere oversetter overordnet del.

I prosessen med å *kontekstualisere* har Røvik (2014) identifisert tre ulike *oversettelsesmodus* og fire ulike *oversettelsesregler* som anvendes. Det er disse som danner utgangspunkt for vårt analyseverktøy og presenteres i det følgende:

Når man oversetter ved å hente inn ideer og tips som man bruker rett inn i egen praksis, kan dette kalles *kopiering*, som beskrives innenfor det *reproduserende modus*. Her forsøkes det å gjenskape ideen så nøyaktig som mulig i den nye konteksten. Sannsynligheten for kopiering kan henge sammen med hvor *oversettbar* og *omformbar* idéen er. Desto mer eksplisitt en praksis er, altså i hvor stor grad den er språksatt, tydeliggjort og kommuniserbar, og jo mindre innvevd, det vil si lite forankring, lett avgrensbar og utskillbar, og mindre kompleks, med få aktører involvert, enkel oppbygging og utskiftbar kompetanse, jo lettere er det å lage en god, idemessig representasjon av praksisen, følgelig er den mer oversettbar. Er ideen oversettbar øker muligheten for at overføring kan skje som *kopiering*. Jo mindre omformbar en ide er, jo mer øker muligheten for at oversetting kan skje som kopiering. Hovedregel er at desto mer lik kontekstene er, jo mer sannsynlig er det at oversetteren forsøker å kopiere.

I *modifiserende modus* legger man til og tar bort elementer etter hva man synes passer til egen kontekst. *Omvandling* krever at det er en grunnleggende endring av en ide eller en praksis. I denne modusen forsvarer oversetteren at det må en viss omforming og tilpasning av det som oversettes til, en pragmatisk posisjon – tro mot det opprinnelig samtidig som det skal tilpasses ny kontekst. Dette kommer til uttrykk gjennom regler for *addering* og *fratrekk*. *Addering* skjer ved at noen elementer legges til en idemessig representasjon når den oversettes, og det legger an til *eksplisittering*, der informasjonen er implisitt, uuttalt og utydelig i originalen og blir den gjort tydelig og eksplisitt i oversatt versjon. Eksplisitteringshypotesen går ut på at oversettelser ofte er langt tydeligere og mer eksplisitte enn originalen. Det kan også utvides til at oversettelser gjerne er bedre enn originalen i pedagogisk forstand. Når oversetteren legger til noe som ikke var i originalen kalles dette *kreativ nydiktning*. Det motsatte av *addering* er *fratrekk* og det knytter an til *implisittering*, der elementer fjernes eller dempes, noe som innebærer reduksjon på detaljeringsgrad og meningsbærende kategorier. Oversettes det i det *modifiserende modus* er *utelatelse* en radikal form for *fratrekking* der man i oversatt versjon unnlater å ta med noen elementer fra den originale versjonen.

I den *radikale modus* har eller tar aktørene seg store friheter til å utforme sine egne lokalt tilpassede varianter av originalen, som da brukes mer som inspirasjon til lokale fortolkninger, også kalt *omvandling*. *Adapsjon* er en noe mindre radikal *omvandling*. Også i det *radikale modus* beskriver vi oversettbarhet parallelt med beskrivelsen i *kopiering*. Desto vanskeligere *oversettbar* ideen er desto større mulighet for omfattende refortolkning og *omvandling*. Ideens *omformbarhet* øker jo mindre det fysisk/materielle innslaget i praksisen er, spesielt om det er

en abstrakt ide. Jo mindre ideer har karakter av å være prosedyrer forankret i lov eller forskrift desto større slingringsmonn gis det for lokal tilpasning og *omvandling*. I arbeidet med overordnet del er det ingen formell beskrivelse av korrekt implementering, dermed er det stort slingringsmonn for skolen hvordan de gjør det. Hvor mange *frihetsgrader* har aktører – og tar de seg – med hensyn til å omforme når de oversetter? (Røvik, 2007).

*Oversettelsesmodusene* og *oversettelsesreglene* er teoretisk motiverte koder som vi bruker i vår undersøkelse. Disse er presentert i kodebok, vedlegg 0. Her står også empirisk genererte koder som vi trenger for ytterligere å beskrive hvordan ledere og lærere oversetter. Det at overordnet del er lite eksplisitt krever stor grad av språkliggjøring av uttalte, både ønskede og uønskede verdier, normer og praksiser. Vi deler derfor *eksplisittering* inn i *språkliggjøring 1* og *språkliggjøring 2* som ytterlige analytiske koder, hvor den første benyttes ved uttalte uønskede verdier, mens den andre benyttes ved uttalte ønskede verdier, se kodebok i vedlegg 0. Når vi har sett nærmere på språkliggjøring 1 og 2 har vi beveget oss noe nærmere praksisen hvor aktørene nødvendigvis trekker veksler på egne erfaringer for å språkliggjøre ideen. Disse kodene hjelper oss til å identifisere områder som de vil ha mer eller mindre av, samtidig som de hjelper oss med å analysere utviklingspotensialet, altså i hvor stor grad de må strekke seg for å lykkes med å bringe ideen inn i praksisfeltet.

### 3.3 Læreplanteori

I vår undersøkelse om hvordan det arbeides med oversettelse av overordnet del er det relevant å se på to utvalgte områder innenfor læreplanteori. Vi ser først på den styrende funksjonen læreplanene har, da dette er viktig for hvordan det arbeides med en sentralt gitt læreplan på skolenivå. Da læreplaner ikke er entydige og det ikke er én definisjon på hva en læreplan er ser vi på ulike typer læreplaner.

Læreplaner står sentralt i norsk skole, da de danner utgangspunktet for lærernes opplæringsvirksomhet. (Engelsen, 1990). Videre er læreplanens styrende funksjon overordnet (Gundem, 2004). Hun fortsetter med at “Den generelle delen av en læreplan er rettet inn mot skolens ideologiske, verdimeslige og kunnskapsmessige innhold.” (Gundem, 2004, s. 32), og at læreplanen avspeiler det samfunnet ser på som nyttig, verdifullt, ønskelig og nødvendig



utfra både hensyn til individ og person. Hvem sine oppfatninger som får gjennomslag i læreplanene er vesentlige. De ulike skoleideologier som får gjennomslag er preget av rådene pedagogiske retninger og rådene skolepolitiske klima i samfunnet. Det er mange og ulike stemmer som setter sitt preg på læreplanen. Ulike syn på hva kunnskap, danning og læring er skiller ulike skoleideologier fra hverandre, og i så måte blir læreplanene et kompromiss om hva som er ønsket som et speilbilde av ulike strømninger i samfunnet. Dette innebærer at læreplanen blir et instrument for å informere om og formidling av blant annet nedarvede og rådene normer, verdier og prinsipper. "Læreplanen vil følgelig bli vesentlig når det gjelder hva som skal prioriteres" (Gundem, 2004, s. 34).

Læreplanene har utviklet seg fra å være minimumsplaner med Normalplanen av 1939, som blant annet beskrev et minimum som elevene skulle lære seg, til rammeplaner som Mønsterplanene av 74 (M74) og 87 (M87) som ofte blir kalt maksimumsplaner da de ikke indikerte et minimum og innebar stor lokal frihet til å velge lærestoff (Engelsen, 1990). I læreplanen av 97 (L97) ble denne lokale friheten strammet betydelig inn da det ble innført referanserammer og obligatoriske mål. Lærernes metodefrihet ble også begrenset. Ved innføring av ny opplæringslov i 1999 fikk lærerne tilbake noe av den lokale friheten. I utviklingen av K06 har man ønsket en målstyring som kombinerer klar styring og fleksibilitet, der kompetansemål er forpliktende og lærerne har et profesjonelt ansvar til å velge innhold og arbeidsmetoder. Læreplanen har endret seg fra direkte og klar styring av minstekrav, via indirekte styring av rammeplaner, til klare, forpliktende kompetansemål i K06. Ved innføring av kompetansemål ble også lærerne i større grad ansvarliggjort ifølge Engelsen (1990). I tidligere læreplaner har lærerne hatt kun et moralsk ansvar for det som foregikk i klasserommet. Forholdet til lærerne er drastisk endret da læreplanene er blitt en forskrift. Ansvarsaspektet ved læreplanene er blitt styrket. "Det vil si at den direkte styringen fra læreplan til klasserom er blitt viktigere i og med at det juridiske ansvaret er blitt et faktum" (Gundem, 2004, s. 34).

I tillegg kan det argumenteres for at det er vanskelig å lage en definisjon av hva en læreplan er (Goodlad, 1979). Goodlad påstår at det ikke finnes én læreplan, og heller ikke én læreplanteori. Han skisserer fem læreplannivåer eller områder som beskriver veien fra lærplanideer til at disse manifesteres i klasserommet. Da vi undersøker hvordan det arbeides med oversettelse av overordnet del, er Goodlads tre første nivåer relevante for vår studie.

Det første nivået er den ideologiske læreplanen, eller *ideenes læreplan*. Ideer hentes fra blant annet debatt om skole, utdanning, undervisning og fag både nasjonalt og internasjonalt. De kan ha bakgrunn i ideologiske eller filosofiske idestrømninger eller utfra forhold i næringsliv og arbeidsmarked. Noen ideer får feste i læreplaner, mens andre blir glemt. Den blir ikke implementert i originalformen, men må videre bearbeides. *Den formelle læreplanen* er selve læreplandokumentet - det skrevne læreplanverket, også de lokalt utarbeidede, regnes med her. *Den oppfattede læreplanen* forstås som tolkninger av råd og retningslinjer i læreplanen som blir utgangspunktet for planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Dette er lærerens kjerneoppgave, og de får stor påvirkningskraft på læreplanen, "But, at any given moment, the most significant perceptions probably are those of the teachers"(Goodlad, 1979, s. 62). *Den operasjonaliserte læreplanen* representerer den opplæringen som faktisk blir gjennomført, slik den blir oppfattet av lærerne. *Den erfarte læreplanen* handler om hvordan elevene opplever læreplanen og hvordan de erfarer og opplever opplæringen. Det kan være vanskelig å studere dette. Den erfarte læreplanen kan også inkludere hvordan foresatte opplever opplæringen.

### **3.4 Ledelse**

For å belyse den delen av problemstillingen som handler om ledelse av oversettelsesarbeidet, ha vi ... to-tre sider

Her vil vi beskrive tre sider ved ledelse som ligger til grunn for vår studie. For det første er vi opptatt av den ledelsen som utføres for å initiere og lede refleksjonsarbeidet i utviklingstiden. For det andre tenker vi at mye av ledelsen preges av at det er andre oversettere som ledes. For det tredje ligger et syn på ledelse som distribuert til grunn for studien, og dette modererer de to første sidene ved ledelse, som i hovedsak er ledelse som utføres av personer med formelt ledelsesansvar i møtene. Ulikt ansvar er ett av elementene som vil påvirke hvordan ledere og lærere utøver ulik ledelse i møtene, men vår påstand er at alle som deltar aktivt i oversettelsesarbeidet, bidrar med ledelse. Ellers er ledelse i et translasjonsteoretisk perspektiv tett knyttet opp til translatørkompetanse, men denne normative tilnærmingen har vi ikke valgt å benytte oss av.

Den første siden ved ledelse, som handler om å initiere og lede refleksjonsprosesser, kan sammenlignes med trekk ved pedagogisk ledelse (Wadel, 1997) som er knyttet til å stimulerer læringsprosesser som fremmer utvikling og endring i organisasjoner. Han sier at pedagogisk ledelse er sentralt i all organisasjonsutvikling og organisasjonsendring (Wadel, 1997). Selv om vi ikke studerer læring, finner vi fellestrekk mellom ledelse av oversettelsesarbeid og produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse. I en beskrivelse av *produktiv pedagogisk ledelse*, argumenterer han blant annet for at ledelse som utøves, bærer preg av at leder er spørrende og søker å få i gang refleksjonsprosesser. *Reprodktiv pedagogisk ledelse* derimot bærer preg av at leder har ferdige løsninger på problemer, og vet hva som skal til for å oppnå ønskede resultater og endringer (Wadel, 1997).

Den andre siden av ledelse handler om å legge til rette for at lærerne skal oversette, altså ledelse av oversettere. Når vi studerer hvordan oversettelsesarbeidet ledes, ser vi derfor etter ledelsen som utøves for å lede andre oversettere, i tråd med hvordan «skoleleder som oversetter møter lærere som oversettere» (Glosvik, 2017, s. 253). Leder kan velge å gi oppmerksomhet til ulike sider ved kunnskapen når det arbeides med oversettelse. For eksempel kan leder fokusere på å få fram underliggende forståelse eller aktivere lærernes praksiskunnskap. I en forskningsartikkel videreutvikler Glosvik (2017) hypotesene om at iverksetting av reformer kan forstås som oversettelse, samt påstanden om at egne og andres erfaring må ligge til grunn for oversettelsen. Dette er relevant for vår studie av hvordan oversettelsesarbeidet ledes. En hovedpåstand i artikkelen er at det er i den praktiske hverdagen og i de kollektive arenaene for skolen at oversettelse skjer. Av dette utledes det ulike handlingsalternativer for skoleleder med tanke på hvilke deler av lærernes kunnskap det rettes oppmerksomhet mot. På denne måten kan leder legge til rette for ulike typer oversettelsesmoduser. Han sier at ved å rette oppmerksomheten mot den praktiske kunnskapen hos den enkelte lærer om hva som er gode arbeidsmåter, kan dette skape modifierende modus sammen med lærer som translatør. Leder kan også aktivere underforstått kunnskap for at det skal skje oversettelse i modifierende modus (Glosvik, 2017). Han sier videre at skoleleder må bruke handlingsrommet til å arbeide med oversettelse i det interessante brennpunktet, som han påstår skjer i det kollektive møtet mellom den underforståtte og uttrykte kunnskapen.

For det tredje vil vi beskrive vårt syn på ledelse som distribuert og forstått i tråd med signaler fra nasjonale myndigheter (Kunnskapsdepartementet, 2010, 2011). Dette modererer de to overstående da også lærere kan bidra med slik ledelse. Gjennom at alle deltar med tanker og innspill, bidrar alle til hverandres refleksjonsprosesser, både hos ledere og lærere. Altså forstår vi ledelse som en prosess som både lærere og ledere er deltakere i (Wadel, 1997), men at de formelle lederne har en rolle som tilsier et større ansvar for tilretteleggingen for at disse prosessene kan finne sted. Dette vil beskrives nærmere under.

Selv om vi forstår ledelse som distribuert vil likevel ulikt ansvar og ulikt kunnskapsgrunnlag spille inn på forskjellen i ledelsesbidrag fra ledere og lærere i arbeidet. Et ledelsesansvar som kan sies å være sentralt hos formelle ledere, er å legge til rette for den type refleksjonsprosess hvor man blant annet utvikler felles begrepsapparat. Dette finner vi argumenter for både i produktiv pedagogisk ledelse (Wadel, 1997) og i teori om kunnskapsarbeid i skolen (Hermansen, 2018).

I kunnskapsarbeid<sup>3</sup> står også denne tilretteleggelsen fra ledelsens side sentralt, spesielt med tanke på å oppnå felles problemformulering i utviklingsarbeid på skolenivå. Det er ulik forståelse av innhold i læreplaner og ulik forståelse for implikasjoner for egen praksis blant lærerne. Derfor vil lærersamarbeid og kollektive tilnærminger skape mer felles forståelse på tvers av skolen (Hermansen, 2018). Tradisjonelt har kunnskapsgrunnlaget for læreres profesjonsutøvelse til en viss grad vært definert som et individuelt ansvar (Hermansen, 2018), samtidig som kunnskapsgrunnlaget har vært delvis definert gjennom nasjonale læreplaner. I dag er legitimiteten til lærerrollen ifølge henne delvis forankret i kunnskapsgrunnlaget, hvor for eksempel det å referere til forskningslitteratur kan være en kilde til legitimitet. Skoleleders kunnskapsgrunnlag har historisk vært regnet som forholdsvis likt som for lærere. I 2004 kom det imidlertid mer formelle kompetansekrav. Tradisjonelt ble rektorer rekruttert fra lærernes rekke uten spesifikke krav til kvalifikasjoner utover lærerutdanning og erfaring som lærer (Møller, 2011). Nå er det et uttalt større krav til en utviklet kunnskapsbase av vitenskapelig karakter som reguleres gjennom innholdet i skolelederutdanningen.

---

<sup>3</sup> Ifølge Hermansen (2018) henviser kunnskapsarbeid til hvordan lærer tilnærmer seg og omgås kunnskap.

Vi har her gjort rede for hvordan ledelse ut fra vårt ståsted, er en innvevd aktivitet og prosess som både formelle ledere og lærere utøver med sin deltakelse i møtene som vi studerer. Videre har vi beskrevet hvordan ledere og lærere har ulike ansvar for å initiere refleksjonsprosessene, men alles bidrag påvirker oversettelsen som skjer. Selv om leder og lærere drar veksel på litt ulike kunnskapsgrunnlag, vil alle de som deltar aktivt med sine innspill, også bidra med ledelse. Til slutt har vi presentert vårt ståsted med tanke på ledelse av andre oversettere, hvor leder kan aktivere ulike sider av kunnskapen hos lærerne for å legge til rette for lærernes oversettelsesarbeid.

### **3.5 Oppsummering**

Som det er redegjort for, står translasjonsteoretisk perspektiv sentralt i studien av hvordan det arbeides med oversettelse av overordnet del. Her har vi valgt å benytte begrepene oversettelsesmodus med tilhørende oversettelsesregler for analyse av innsamlede data da dette er analytiske begreper som gir språk og forklaringskraft til våre funn. I tillegg har vi presentert utvalgt læreplanteori som benyttes i analysen av oversettelse av overordnet del. Når det gjelder ledelse, har vi valgt å bruke begrepene pedagogisk ledelse der det å initiere og lede refleksjonsprosesser står sentralt.

# 4 Metodedel

Formålet med kapittelet er å beskrive studiens design og metoder som kan bidra til å besvare problemstillingen. Først beskriver vi vår vitenskapsteoretiske forankring før vi presenterer og begrunner valg av forskningsdesign og valg av informanter. Deretter gjør vi rede for og begrunner studiens forskningsmetoder, før vi så forklarer prosessen rundt dataanalysen. Vi vil til slutt beskrive forskerrollen og dataenes kvalitet.

## 4.1 Vitenskapsteoretisk posisjon

Vi forankrer oss innenfor pragmatiske institusjonalisme (Røvik, 2007, 2014) som søker å se etter det tvetydige ved oversettelse av en reform som studeres her, altså at reformen påvirker deltakerne og deltakerne påvirker reformen. Konteksten som oversettelsesarbeidet foregår i er vesentlig for å forstå dataene. Samtidig har vi et institusjonelt «innsideblikk» hvor vi blant annet ser etter hvordan deltakerne samhandler om oppgavene, samtaler om ideene i overordnet del, vurderer og identifiserer utviklingspotensialer i egen praksis og sammen skaper en forståelse av ideene i overordnet del og med dette er medskapere. Studien ligger nærmere antipositivismen i synet på kunnskapens natur som bevegelig og kompleks og avhengig av konteksten (Jfr. Cohen, Manion, & Morrison, 2018) der deltakeren forstås som en medskaper av sin virkelighet som påvirker og blir påvirket av, i dette tilfellet overordnet del.

## 4.2 Studiens design

For å finne svar på problemstilling vår om hvordan det arbeides med oversettelse av overordnet del av Læreplanverket, og hvordan dette arbeidet ledes trengte vi tilgang på førstehåndsinformasjon fra aktører på skolenivå. Videre ønsket vi å gi en tykk beskrivelse og forstå hvordan lærere og ledere oversetter overordnet del, det var da nødvendig å samle data om oversettelse i naturlige kontekst. Dette gir en kvalitativ innramming til vår studie. Vi beskrev i kapittel 1 viktighet av konteksten for å forstå disse dataene og et kvantitativt forskningsdesign vil ikke kunne gi data som tilstrekkelig grad kan forklare dette arbeidet. Utviklingen som skjer i løpet av et møte vil vanskelig la seg tallfeste, og det samme vil gjelde den gjensidige påvirkningen aktørene har på hverandre i oversettelsen av overordnet del.

Med et fleksibelt forskningsopplegg (Grønmo, 2004) startet vi bredt ut i datainnsamlingen med ustrukturert, deltagende observasjon, og dataen vi samlet inn ved observasjonene ble styrende for videre spissing av problemstilling og valg av analytisk rammeverk som var teoretisk og empirisk motivert. Forskningsspørsmål, metode, analytisk rammeverk, formål og spørsmål om validitet har gjensidig påvirket hverandre i prosessen med forskningsarbeidet. Dette kan sammenlignes med Maxwell (2013) sin interaktive modell for forskningsdesign.

Vi trengte å samle inn data om oversettelsesarbeidet som kunne egne seg til å gi en tykk beskrivelse (Cohen, Manion, & Morrison, 2018) som svar på vår problemstilling. For å sikre validiteten på dataene gjennomførte vi ustrukturert deltagende observasjon med video og lydopptak i tillegg til å ta egne feltnotater. Vi samlet også inn presentasjoner, oppgaver og gruppenotater fra observasjonene. For å sikre ytterligere utdypninger etter observasjonene fulgte vi opp med planlagte kontekstuelle intervjuer. På denne måten satt vi igjen med utfyllende data som kan sammenlignes med tykke data slik det er beskrevet av Mausehagen, Prøytz, og Skedsmo (2017). Denne metodetrianguleringen (Grønmo, 2004) sikrer ytterligere tykke data.

### **4.3 Valg av informanter**

For å svare på problemstillingen trengte vi tilgang til utviklingsmøter på skoler hvor det skulle arbeides med overordnet del. I første omgang rådførte vi oss med to personer som kjenner til utviklingsarbeidet i flere kommuner sentralt på Østlandet. Det var vanskelig å finne skoler som skulle arbeide med dette våren 2019, som var perioden for innsamling av observasjonsdata. Vi henvendte oss til omtrent 20 barne- og ungdomsskoler i fire ulike kommuner. Vi fikk innpass på to ungdomsskoler i to ulike kommuner og valgte i tillegg en

barneskole for å sammenligne utvalgt materialet fra workshop om kritisk tenkning til eget utviklingsmøte.

Til oppfølgingsintervjuene fikk vi hjelp fra rektor på Dalen og Fjell<sup>4</sup> skole om hjelp til å få kontakt med lærerne vi hadde observert. Vi fikk avtalt et intervju med én lærer på Dalen skole, og et intervju med to lærere på Fjell skole. Ved en misforståelse var en av deltakeren på oppfølgingsintervjuet på Fjell skole ikke en av lærerne fra vårt videomateriale. Dette kan ha påvirket kvaliteten på dataene.

## **4.4 Studiens metoder og datainnsamling**

I dette delkapittelet skal vi beskrive metodene som er brukt for datainnsamling. Hovedmetode vår er deltagende observasjon der vi har samlet både lyd- og videodata. Vi har også samlet artefakter i form av PowerPoint presentasjoner, oppgaver og annen informasjon fra situasjoner som er observert, samt gjennomført kontekstuelle oppfølgingsintervjuer. Vi vil i det følgende gjøre rede for hver av disse metodene.

### **4.4.1 Deltagende observasjon som metode**

For å få førstehåndsinformasjon var det naturlig å velge deltagende observasjon som hovedmetode. Dette er i tråd med Grønmo (2004) som sier at deltagende observasjon er typisk undersøkelsesopplegg ved innsamling av kvalitative data som baserer seg på aktører som kilde. Reformarbeid er et sosialt fenomen, og gjennom observasjon har vi en mulighet til å studere dette i en naturlig kontekst. Deltakende observasjon er svært fleksibelt og det er vanskelig å legge detaljerte planer for datainnsamlingen (Grønmo, 2004). Vi startet bredt og generelt med fokus på hvordan det ble arbeidet med reformen, og det ble gjort eksplisitt til deltakerne før observasjonen startet. Vi samlet data om blant annet samtaler, aktiviteter, gruppedynamikk, refleksjoner og noen reaksjoner. Dette er data som egner seg til å gi beskrivelser av hvordan det arbeides med oversettelse av overordnet del i møtet. Vi samlet data gjennom lyd- og videopptak, samt bruk av feltnotater. Ved å bruke videoobservasjon i tillegg til feltnotater har vi data som kan analyseres av flere, og gjentatte ganger for på den måten unngå en ensidig forståelse av dataene og i tillegg fikk vi

---

<sup>4</sup> Navn på skoler, steder og personer er fiktive.



informasjon om hvordan de forholdt seg til artefaktene i møtet. På den andre siden kan deltagende videoobservasjon ha reaktiv virkning på dataene våre ved at det stod kameraer på bordene der de diskuterte, og det i seg selv kan påvirke deltagerne (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Vi har samlet videodata fra tre skoler der vi har deltatt på ett av deres utviklingsmøter om overordnet del. På hver skole valgte vi i forkant ulike posisjoner for kameraene og vår egen plassering i rommet slik at vi sikret ulike synsvinkler (Grønmo, 2004). Vi samlet observasjonsdata fra skoleleders innlegg, møteledernes innledninger samt oppsummeringer fra hver gruppe i gruppearbeidet. I tillegg samlet vi data fra syv gruppearbeider med 12 til 40 minutters varighet. På fire av gruppene deltok vi med videoobservasjon og tok feltnotater. Fra tre grupper samlet vi lydopptak. Dette gav oss muligheten til å gå i dybden i dataene og få fram nyanser som kan være vanskelige å oppfatte ved kun observasjon og feltnotater.

#### **4.4.2 Oppfølgingsintervjuer som metode**

For å svare på forskningsspørsmålene om hvordan lærer og ledere oversetter overordnet del, og hvordan dette arbeidet ledes lokalt, gjennomførte vi, etter en grovsortering av observasjonsdata, fire semistrukturerte forskningsintervjuer med skoleledere og lærere. Intervjuet er en aktiv prosess hvor intervjueren og den intervjuede sammen skaper kunnskap. Utfra en slik pragmatisk posisjon, er verdien av den produserte kunnskapen et avgjørende kvalitetskriterium (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi hadde da spisset problemstillingen til å handle om arbeid med oversettelse av overordnet del og hadde i grove trekk utviklet et analytisk rammeverk. Vi utarbeidet fire tilpassede intervjuguider se eksempel i vedlegg 8.5 som vi støttet oss på i de semistrukturert intervjuene. Intervjuguidene fulgte samme oppbygging utfra vårt analytiske rammeverk. Vi var to forskere til stede på alle intervjuene hvor én ledet intervjuet og den andre tok notater og styrte utstyr for video og lydopptak.

Etter fratrekk av ubrukte video- og lydopptak har vi transkribert ni timer med opptak som utgjør 167 sider tekst. Transkripsjonene er brukt som utgangspunkt i arbeidet med analysen.

### **4.4.3 Artefakter**

For å gi en tykk beskrivelse av hvordan det arbeides med overordnet del har vi også samlet inn artefakter. Eksempelvis samlet vi inn lederens PowerPoint-presentasjoner, lekser og oppgaveark som ble delt ut, notater som gruppene gjorde under gruppearbeidet samt utskrift av overordnet del. I tillegg tok vi vare på en beskrivelse av kjerneelementer som ble delt ut til en gruppe under et gruppearbeid. Til intervjuene hadde vi med oss artefakter fra observasjonen som vi henviste til og brukte i samtalene, for å minne respondenten på handlingsforløpet i utviklingsmøtene. I tillegg er de brukt i analysen for å beskrive og forstå hvordan det arbeides med oversettelse av overordnet del, og hvordan dette arbeidet ledes.

Oppgaver og PowerPoint presentasjoner som ble brukt på DEKOMP-samlingene om kritisk tenkning er også samlet inn for å ha god kontekstbeskrivelse og sammenligningsgrunnlag med det som presenteres i møtene. I tillegg har vi samlet inn utviklingsveiledernes presentasjoner som er brukt i lærende nettverk og skoleledersamlinger om kapittel 1 i overordnet del.

## **4.5 Analysemetoder**

I dette delkapittelet vil vi beskrive hvordan vi arbeidet med våre innsamlede data i analysen av disse.

Ved gjennomgang av innsamlet observasjonsdata, valgte vi bort data som enten ikke var relevante for hvordan det arbeides med oversettelse av overordnet del, eller som hadde så dårlig kvalitet at det var vanskelig å forstå innholdet av opptakene. De første transkriberingene gjorde vi sammen, og i tillegg til å transkribere tale, noterte vi ned nikk, latter og kroppsspråk som beskriver hvordan de forholdt seg til artefaktene i møtet. Dette trengte vi for å svare på problemstillingen om hvordan det arbeides med oversettelse av overordnet del. Observasjonsdataene som vi samlet inn, følger i stor grad kronologisk kapittelinndeling i overordnet del. Emnene er store og lette å finne igjen i datamaterialet og trenger ingen egen kode. Vi uthevet derfor naturlig enhet og sentralt tema (Kvale & Brinkmann, 2009) i teksten hvor vi førte på kapittelhenvisning til overordnet del. Noe av datamaterialet inneholdt bare ett av underkapitlene, og der uthevet vi ingen ytterligere temaer.

I vår studie med fleksibelt undersøkelsesopplegg (Grønmo, 2004) med observasjon som hovedmetode, har denne grovsorteringen vært avgjørende for planlegging og gjennomføring av oppfølgingsintervjuene med skoleledere og lærere. På dette tidspunktet kunne vi spisse forskningsspørsmål og problemstilling og kunne stille oppfølgingsspørsmål etter gjennomgang av observasjonsdata.

I arbeidet med å kode materialet har vi brukt teoretisk motiverte koder basert på Røvik (2007, 2014) sitt begrepsapparat om oversettelsesmoduser og -regler, samt de empirisk genererte kodene *språkliggjøring 1* og *språkliggjøring 2*. Disse er presentert i kapittel 3.2.1.. Etter transkribering av observasjoner og intervjuer brukte vi disse kodene på alt materialet, se kodebok i vedlegg 0.

## 4.6 Forskerrollen

I intervjuene har vi som forskere en noe større påvirkning på dataene gjennom tone, setting, kroppsspråk og oppfølgingsspørsmål.

Som forskere har vi vært bevisst vår egen rolle i datainnsamlings situasjoner. Vi har søkt transparens om hvordan vi selv har bidratt og påvirket dataene som er samlet inn ved vår tilstedeværelse. Vi erkjenner at vi som forskere er en del av undersøkelsen og vi har hele tiden søkt å tydeliggjøre våre briller og vårt motiv med arbeidet. I observasjons- og intervjusituasjoner har vi søkt å opptre diskret, respektfullt og ydmykt med tanke på at vi har vært gjester og har fått tilgang hos dem. Samtidig har vi forsøkt å opptre på en slik måte overfor informantens uttalelser at det ble et balansert forhold mellom forsker og informant (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Vi har redusert asymmetrien mellom oss som forskere og deltakerne ved å ha oppvarmingsspørsmål, ved å bruke humor til å lette stemningen og ved å anerkjenne deltakernes profesjonelle og personlig bidrag (Maxwell, 2013). Noen informanter har bekreftet at vi har påvirket dem. Spesielt mot slutten av noen intervjuer har deltakere eksplisitt sagt at de har hatt utbytte av deltakelsen i studien gjennom at de har fått en økt bevissthet. Her låner vi ordene fra en som har brukt begreper fra Røvik (2007):

Siden jeg samler inn data og etter hvert får vite mer, etablerer jeg evnen til å reflektere over hvordan distinksjonene påvirker mine fortolkninger. Møtene mellom teori og

praksis får distinksjonene til å endre seg. Vitenskapssystemet kommuniserer med praksisfeltet. Min egen og praktikernes forståelse av prosjektene endrer seg underveis. Så lenge vi kommuniserer påvirker vi hverandre. En forskerrolle der forskeren står utenfor og kikker inn blir umulig (Danielsen, 2011, s. 138).

## **4.7 Kredibilitet**

### **4.7.1 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om “the fit between what the researcher records as data and what actually occurs in the natural setting that is being researched” (Cohen et al., 2008, p. 149). Reliabilitet referer altså til datamaterialets pålitelighet, og anses høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data (Grønmo, 2004). For å styrke reliabilitet har vi søkt høy transparens gjennom hele studien. Gjennom hele prosessen har vi vært oppmerksomme på å gi beskrivelser som tar hensyn til konteksten og kompleksiteten i situasjonen som vi studerte. Alt materiale er transkribert og artefakter er samlet inn. Begrepsapparatet for analysen er gjort transparent og kan anvendes av andre også i nye og lignende sammenhenger (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Som nevnt over har vi i intervjuene derimot, påvirket innsamlet data i noe større grad enn ved observasjon. Analysekodene og intervjuguiden kunne vært brukt av andre. Vi gjennomførte alle observasjonene og intervjuene sammen. Samlet sett vil dataene i stor grad være uavhengig av personene som gjennomførte observasjonene.

### **4.7.2 Validitet**

Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for problemstillingene som skal belyses, og det er ulike validitetstyper. Metodevalget er relevant for problemstillingen og deltagende observasjon med oppfølgingsintervjuer i et fleksibelt forskningsopplegg, har gjort det mulig å justere datakvaliteten underveis og har bidratt til økt validitet. Vi kunne for eksempel etterprøve funn fra observasjonsdata ved å be om utdypelse eller en vurdering av dette på oppfølgingsintervju.

I en vurdering av studiets validitet, vil forskerens kunnskap om fenomenet stå sentralt, kompetansevaliditet (Grønmo, 2004). Vi kjenner til reformarbeid gjennom faglitteratur, utdanning og erfaring, samt at vi kjenner konteksten som reformarbeidet skal studeres i, og

dette bidrar til økt kompetansevaliditet. Videre har vi erfaring med ledelse av praksisfellesskap og utviklingsarbeid i grunnskolen, noe som øker validiteten. Vi har imidlertid liten erfaring med intervju og observasjon som metode, og dette kan påvirke kompetansevaliditeten i negativ retning (Grønmo, 2004)

Kommunikativ validitet har vært prioritert gjennom hele prosjektet, og styrkes av at vi er to som samarbeider og gjennomfører studien sammen (Grønmo, 2004). I tillegg har vi involvert veileder i samtalene, og har planlagt inn tid for refleksjon og diskusjon i tidsplanen vår. De gjennomførte oppfølgingsintervjuene styrker også kommunikativ validitet.

Forskerens bias kan være en trussel mot studiens validitet (Maxwell, 2013). Vi er oppmerksomme på at vår egen forutinntatthet kan påvirke hva vi ser og hva vi vektlegger i arbeidet vårt. Det kan være en fordel at vi har vært to forskere som har justert hverandre i hva vi ser. Vi har dessuten drøftet data som har utkrystallisert seg i analysearbeidet med veileder for å minske faren for bias.

### **4.7.3 Analytisk generalisering**

Studien tar ikke høyde for at funn skal generaliseres, men søker å gi en beskrivelse og forståelse av oversettelsesarbeid i konteksten som studien er gjennomført i. Den grundige beskrivelsen av konteksten har vært viktig for at funnene fra observasjons- og intervjudataene kan forstås av andre og brukes som en veiviser for hva som kan skje i en annen lignende situasjon, uten at vi påberoper oss ekstern validitet (Jfr. Maxwell, 2013). Funnene kan imidlertid bidra til økt kunnskap til skole- og forskningsfeltet om oversettelse av reformen på skolenivå.

## **4.8 Norsk Senter for forskningsdata (NSD)**

Vi forberedte søknad til NSD september 2018, og fikk denne godkjent 14. november 2018 (se vedlegg 8.4). Prosjektperioden strekker seg til 30. juni 2022 da slettes alle data fra de to krypterte eksterne harddiskene som inneholder data, video- og lydfiler der personer kan identifiseres. Video- og lydmaterialer som er transkribert er anonymisert og oppbevares separat. Vi har fulgt NSDs mal for informasjon til deltakerne og ledere, tilsammen tre utvalg (se vedlegg 8.1, 8.2 og 8.3). Skriftlig samtykker ble samlet inn og oppbevares adskilt fra data.

## 4.9 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet redegjort for metodevalg som er gjort for å svare på problemstillingen om hvordan det arbeides med oversettelse av overordnet del av læreplanverket, og hvordan dette arbeidet ledes. Problemstillingen tilsier en kvalitativ design og vi valgte deltagende observasjon som hovedmetode samt semistrukturerte oppfølgingsintervjuer.

# 5 Analyser og funn

I denne delen presenteres først de tre skolene som vi har hentet empiriske data fra. Navn på skoler og personer er fiktive. Vi har strukturert kapitlene etter funn. Først ser vi på i hvor stor grad lederne støtter seg på eksternt utarbeidet materiell og kommunale og interkommunale samlinger. Deretter vil vi presentere tre funn der ideer i overordnet del reduseres ved å dempes eller fjernes. I delkapittel 5.4 viser vi hvordan aktørene forholder seg til overordnet del som en gullstandard og i kapittel 5.5. ser vi på hvordan de bruker overordnet del som inspirasjon til egne nyvinninger. Til sist presenterer vi funn av ulike verdikonflikter som kommer frem i datagrunnlaget. vårt materiale ser vi at det forhandles felles forståelse av begreper. Vi har ikke data på hvordan dette eventuelt materialiserer seg i den enkeltes undervisningspraksis

## 5.1 Presentasjon av de tre casene

### Dalen ungdomsskole

Parallelt med at Dalen skole arbeider med overordnet del, er de inne i et eget utviklingsprosjekt som tar for seg vurderingspraksis. I utviklingsarbeidet jobber rektor Helle tett med skolens to inspektører og plangruppen som er utvidet til også å inkludere lærere. Helle har jobbet på Dalen skole i to år og har deltatt på skoleledermøter der de har jobbet med fagfornyelsen sammen med fylkeskommunale utviklingsveiledere. PowerPointen som brukes i dette møtet er hentet fra et slikt møte. Planleggingen av arbeidet med overordnet del blir gjort i plangruppen. Helle beskriver arbeidet med overordnet del til å passe godt inn i skolens utviklingsarbeid. Møtet vi observerer er det første i arbeidet med overordnet del, og før møtet finner sted har alle fått i oppdrag å lese første kapittel. Helle starter med å ønske velkommen

og så tar lærerne, Simen og Marianne, fra plangruppen over som ledere av møtet. Etter en introduksjon organiseres lærerne i grupper på tvers av fag og trinn i grupper på tre, og så får de utdelt en todelt oppgave. I den første drøftingsoppgaven skal gruppene komme fram til ett til to eksempler til hvert underkapittel i verdigrunnlaget (kap1) på at disse verdiene lever på egen skole per i dag. Gruppene blir også bedt om å definere en «viddevakt» en til å notere et tankekart, en tidtaker og en ordstyrer. Gruppene skal ha rekkefremlegg. I våre data møter vi i en gruppe lærerne Lars, Mari og Hilde. Det er tydelig at Hilde er forberedt, mens Lars og Mari leser seg opp på overordnet del underveis i diskusjonen. I en annen gruppen møter vi lærerne Morten, Erik og Dina. Her er det bare Morten som har forberedt seg ved å lese overordnet del. I gruppe tre møter vi lærerne Mads, Kjell og Berit. På denne gruppen er det bare Mads som har forberedt seg.

<p>Oppgave gitt på Dalen ungdomsskoleskole</p> <p>Drøfting av forberedelsesoppgaven 1</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvilke 1-2 eksempler til hvert underkapittel i verdigrunnlaget (kap 1). har jeg på at disse verdiene lever på egen skole i dag?</li></ul> <p>Drøfting av forberedelsesoppgave 2</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hva bør vi øke oppmerksomheten på i verdigrunnlaget?</li><li>• Hvordan kan vi legge til rette for økt oppmerksomhet på disse temaene?</li></ul>
---

Figur 5.1 Oppgaver gitt i møte på Dalen ungdomsskole.

## **Fjell ungdomsskole**

På Fjell ungdomsskole har de arbeidet med det nye kompetansebegrepet overordnet del og læringssyn i tidligere møter, og på møtet vi observerer er temaet kritisk tenkning. Møtet blir ledet av rektor Karoline og Trond som er ressurslærer og viktig for skolen i arbeidet med fagfornyelsen. Karoline har jobbet på skolen i ni år, og hun var involvert som prosjektleder ved implementeringen av K06. Trond henter sitt materiale fra en samling han har deltatt på som tok for seg blant annet kritisk tenkning. Rektor innleder med å presentere målet for arbeidet som er å utvikle en felles forståelse for arbeidet med læreplanfornyingen, formidle grunnleggende kunnskaper om kritisk tenkning i den nye læreplanen, og å reflektere over hvordan det kan komme til uttrykk i klasserommet i de ulike fagene. Etter innledningen blir personalet delt inn i grupper på tvers av fag og trinn med fire til fem deltakere i hver gruppe. Oppgavene gruppene fikk var tredelt. 1) De skulle se på kjerneelementene i et fag som er relevant for én eller flere i gruppen. Deretter skulle de finne de kjerneelementene de mener er

gode når man skal jobbe med kritisk tenkning. 2) De skulle se på hvilke tema og innhold som de vil knytte til kjerneelementet for å skape kritisk tenkning. 3) Være konkrete og drøfte metoder og oppgaver som vil fremme kritisk tenkning med tanke på kjerneelementer og innholdet gruppen diskuterte. Gruppene får utdelt en oversikt over kjerneelementene i fag. Vi møter en gruppe der Mona, Berit, Lene, Anne og Knut velger å jobbe med matematikkfaget, og gruppe to med Mette, Simen, Bente, Hege og Sondre som jobber med samfunnsfag, og til slutt gruppe tre der Gunn, Joakim og Tom har valgt å jobbe med matematikk. Karoline og Trond presenterte oppgavene noe ulikt som førte til at gruppene brukte lang tid på å skjønne oppgaven.

#### Oppgave gitt på Fjell ungdomsskole

Hvordan kan kritisk tenkning forstås i faget?

- Se på kjerneelementene i et fag som er relevant for en eller flere i gruppa. Finn de kjerneelementene dere mener er gode når man skal jobbe med kritisk tenkning.

Figur 5.2 Oppgaver gitt på møtet på Fjell ungdomsskole

#### Berg barneskole

Berg barneskole har også jobbet med verdiene i overordnet del og kompetansebegrepet. Én leder og to lærere har deltatt på et regionalt kurs om kritisk tenkning, og vi har data fra lærerne som ledet arbeidet med kritisk tenkning på et utviklingsmøte på Berg barneskole.

#### Oppgave gitt på Berg barneskole

- Lag et undervisningsopplegg som skal fremme kritisk tenkning med utgangspunkt i en eller flere aktuelle nyhetssaker. Begrunn hvilke(n) sak dere velger ut, både utfra hensyn til en elevgruppe og utfra kjerneelementene i ett eller flere fag.

Figur 5.3 Oppgaver gitt på møtet på Berg skole.

Det er fra disse utviklingsmøtene, samt oppfølgingsintervju med rektor og én lærer på Dalen ungdomsskole, og rektor og to lærere på Fjell ungdomsskole vi henter materialet til empirien i oppgaven. Oppgavene som har vært benyttet i utviklingsmøtene, har hatt stor påvirkning på dataen som vi har samlet inn da gruppeoppgavene har vært en hovedingrediens i møtene. På Fjell ungdomsskole var ledernes presentasjoner i stor grad bygget opp rundt oppgaven som ble gitt til et gruppearbeid. På Dalen ungdomsskole var oppgaven allerede gitt som forberedelsesoppgave til møtet, i tillegg til at alle skulle ha lest kapittel 1 i overordnet del. På



Berg skole ble nesten hele møtet brukt på gruppeoppgaven som skulle arbeides med på trinnet.

## 5.2 Ekstern støtte til ledelse

Utdragene i denne delen er hentet fra grupper som fikk i oppgaver å drøfte kjerneelementer i et fag i lys av kritisk tenkning. I etterkant fikk vi ytterligere utdypninger i samtale med to lærere på et oppfølgingsintervju. I det Fjell ungdomsskole begynner sin arbeidsøkt, innleder rektor Helle og ressurslærer Trond med hver sin PowerPoint-presentasjon basert på materiell fra workshop om kritisk tenkning. De har gjort et utvalg fra todagerssamlingen med tanke på å forberede gruppeoppgaven som de gir i møtet. Det er tydelig at noe av materiale blir brukt direkte, som i eksempelet under.

### Utdrag 1

Trond: Det vi har henta her [viser til skjermen: Kritisk tenkning 1] er ukritisk rappa fra når vi var på samling på Fjellstad forrige tirsdag. Mye av det vi gjør nå, er mye av det vi gjorde på den samlinga. En del av det som dere ser her, er også rappa derfra.

(...)

Trond: Først, dette er også ukritisk rappa. Målet er å utvikle evne hos eleven til dømmekraft. Dette kan bare oppnås [leser fra tavle] gjennom bruk av den undersøkende metode. At de skal ha kritisk dømmekraft, kan vi i hvert fall si oss enig i, men at det bare kan oppnås slik, kan vi kanskje være litt mer uenig i. Men i hvert fall, jeg tok det med. [Henvendt til en lærer Lise:] Ja, Lise?

Lise: Det er bare en liten replikk, men du sier hele tiden at du har ukritisk rappa, og så er det om kritisk tenking. Må ikke du gå i deg sjøl en liten runde, da?

Trond: Det er jo tøys da, jeg trodde du skjønnte det, Lise. [Mange ler.]

Trond sier at han tøyser med det faktum at han har kopiert deler av presentasjon direkte fra workshopen, og vi ser at store deler av materialet som blir brukt i dette møtet, er hentet fra presentasjonene som er lagt ut etter workshop om kritisk tenkning. Dette viser at det utarbeidede materialet fra DEKOMP-samlingene, kan ha hatt innvirkning på vinkling og utvalg av det som brukes videre i utviklingsarbeid på skolenivå. Vi fant tilsvarende gjenbruk

på Berg skole, som i hovedsak konsentrerte seg om ett av foredragene på workshopen som handlet om kritisk tenkning og bruk av nyheter. Presentasjonene i begge tilfeller var påfallende like. Det er mulig at ledere av møtene på begge skolene oppleve at de originale presentasjonene og oppgavene holdt høy kvalitet, og at de derfor benyttet seg av dem. En annen mulighet er at de har hatt dårlig tid til å forberede nytt materiale, og at gjenbruk kun var tidsbesparende. Det er imidlertid ikke noe som tyder på at lederne av utviklingstiden var dårlig forberedt, snarere tvert imot. I oppfølgingsintervjuene forteller rektor at lederne hadde hatt tid til forberedelser i plangruppemøter og gjennom deltakelse på workshop og i lærende nettverk. De hadde gjort innholdet til sitt eget ved å arbeide med de samme oppgavene selv og presenterte egne tanker og forslag til løsninger. Dette kan tale for at de har opplevd utvalgt materiale som hensiktsmessig for bruk i utviklingstid på egen skole. Prosessen kan forstås som en oversettelseskjede (Røvik, 2007) hvor ideene i overordnet del er oversatt av eksterne og igjen gitt en språklig representasjon, for eksempel i form av PowerPoint presentasjoner. Lederne har selv oversatt ideene i overordnet del og i eksternt utarbeidet materiell. Dermed lager lederne sin representasjon som presenteres på utviklingsmøtene vi har studert.

På Dalen skole hentet de presentasjonen sin fra det kommunale lærende nettverket som utviklingsveileder holdt. Forarbeid og oppgavene som var brukt i forbindelse med vårt møte var identiske med det som ble brukt på lærende nettverk. Lærerne som ledet møtet, Marianne og Simen, sa i oppstarten at de selv opplevde oppgavene som lærerike, og på denne måten framsnakket de arbeidet som skolen nå skal gjennomføre i felles utviklingstid.

## Utdrag 2

Marianne: Ja, [ser på skjerm], vi har vært på sånne utvidet læreplanmøter, plangruppemøter, med kommunen hvor vi har gått gjennom akkurat disse oppgavene som vi gir dere [viser på skjerm]. Det er ikke noe vi har funnet på sånn sett, egentlig, men vi synes det var ganske lærerikt [ser på Simen som nikker] å jobbe med disse spørsmålene. Så intensjonen for dagen, det er å bygge en felles forståelse for læreplanfornyningen, også den nye overordna delen. Deretter skal vi belyse og drøfte hvordan denne overordnede delen av læreplanverket, vil påvirke arbeidet i skolen. Og det var jo [nevner navn på forsker] som var her sist og sa det: Vi skal se en forskjell i klasserommet. Det er liksom målet med fagfornyelsen, hvis ikke så trenger vi ikke å fornye den, at det vil på en måte påvirke hvordan vi gjør det i klasserommet.

Skoleledelsen ser ut til å knytte til seg ressurslærere og de organiserer skoleutviklingen rundt dette teamet. Marianne og Simen og Trond er en del av lærerkollegiet og kan derfor ha større troverdighet i lærernes øyne når de er positive og entusiastiske til reformen. Dette ledelsesgrepet beskriver Karoline som et suksesskriterium for å nå bredt ut til alle lærerne.

### Utdrag 3

Karoline: Når det gjelder fellesarbeid, så jobber vi både gjennom plangruppa, men har også to ressurslærere; Trond som har jobba med fagfornyelsen og en som har jobbet mye med vurdering av læring. Så de to, sammen med plangruppa (...) skal koordinere aktiviteter og bidra til utviklingsarbeid. Men den gruppa, sammen med oss i ledelsen, det er kjempebra, altså. Det er faktisk et sånt suksesskriterium for å nå ut med dette her, at vi når ut ganske bredt. Ikke sant? Det er ikke jeg eller én som Trond, som står og sier «vi skal gjøre det sånn og sånn». Så, det vi har vært opptatt av, det er jo nettopp det der at vi er så forskjellige og at vi har så forskjellige perspektiver. Noen kaster seg over «Å, nye læreplanmål», mens andre kanskje bare «hæ, har det kommet ny lærerplan?». Vi har tenkt på hvordan skal vi få jobbet oss opp sammen, hvordan få løftet det frem. Det går igjen i veldig mye av det vi jobber med; hvordan skaper vi felles forståelse.

Karoline meddeler her at det er viktig for henne å få med alle, og at de når bredt ut ved å bruke en utvidet plangruppe, bestående av også lærere, for å få jobbet seg opp sammen. I tillegg har vi sett at Helle og Karoline er pådrivere i arbeidet, og at de har deltatt selv. De har lagt til rette for disse samlingene og for at ressurslærerne har fått delta i forberedelsene gjennom nettverkssamlinger og workshop.

Et grep som alle lederne som vi har observert gjør, er at de gir oppgaver som fremmer diskusjon og refleksjon som kan føre til at gruppene nærmer seg en felles forståelse av verdier og begreper i overordnet del. Et annet grep ungdomsskolene gjør, er at de tar en oppsummering fra gruppearbeidene i plenum i avslutningen av møtet. Lederne er her aktive i dialogen og bidrar med egne tanker, og de både forsterker og moderere deltakernes tilbakemeldinger.

Karoline og Trond modellerte mulig løsningsforslag på oppgaven selv ved å bidra med erfaringer og eksempler fra egne fag. De framstod som rollemodeller gjennom å utfordre seg selv på å bruke kritisk tenkning ved å dra vekslers på ulike fagtradisjoner. På denne måten satte de i gang prosesser blant lærerne som senere fikk i oppgave å se etter muligheter for kritisk tenkning i arbeidet med kjerneelementer i fag.

Et annet ledelsesgrep som vi har observert, er at grupper settes sammen på tvers av fagseksjoner. På Fjell skole var dette et bevisst valg som var uttalt i møtet for at deltakerne skulle lære av hverandre og bidra inn i samtalene med ulike perspektiver.

Alle disse ledelsesgrepene som handler om å legge til rette for at lærerne selv skal oversette, kan forstås som ledelse av andre oversettere (jfr. Glosvik, 2017) hvor både ressurslærere får kompetanseheving og tid i sitt oversettelsesarbeid, og lærerne får ressurser og tid til å arbeide med sin oversettelse. Gruppesammensetningen på tvers av fagseksjoner og det at gruppene kommer tilbake og deler i fellessamlingen til slutt, kan og sees som en tilrettelegging for lærernes egen oversettelse. I tillegg ledes det gjennom å gi gruppeoppgaver som legger opp til samtaler i gruppene om levende verdier og uønsket praksis, og om språkliggjøring av vanskelige begreper som kritisk tenkning i overordret del. Dette kan sees på som å lede og initiere refleksjonsprosesser som beskrives som et sentrale trekk ved pedagogisk ledelse (Wadel, 1997). Hvis vi sammenligner produktiv og reproduktiv ledelse, finner vi flere trekk til at ledelsen er spørrende i møte med lærerne, noe som er i tråd med produktiv ledelse, enn at de forteller hvordan ting skal gjøres. Det at det gis refleksjonsoppgaver som legger opp til å få fram lærernes underliggende forståelse, gjør at lærerne selv oversetter (Glosvik, 2017) og er en tilrettelegging som tyder på at lederne arbeider med det som Goodlad (1979) kaller den oppfattede læreplanen. Det legges til rette for at lærerne skal bygge egen forståelse rundt overordnet del.

Lærerne inviteres altså med til å påvirke hvordan det skal arbeides med oversettelse av reformen lokalt på skolen, og leder involverer ressurslærere for å nå bredt ut til alle lærerne. Goodlad (1979) sier i den sammenheng at “at any given moment, the most significant perceptions probably are those of the teachers” (Goodlad, 1979, s. 62), og hans påstand kan forstås som et argument som taler for en slik bred involvering som vi har sett i vår studie.

### **5.3 Filtrering av ideer**

En reform er ofte kompleks og dekker mange ulike områder. Noe oppleves sentralt og naturlig, nærmest selvsagt, mens andre områder av reformen fremstår som mer fjerne fra praksis og fremmede i skolehverdagen. Et eksempel på dette er samene, som i flere observasjoner beskrives som noe som ikke naturlig har sin plass i undervisningen. Et annet eksempel er når begrepet kritisk tenkning drøftes i lys av gammel forståelse. Til slutt presenterer vi funn der ansvaret for deler av overordnet del forskyves til andre personer eller fag. På alle disse områdene er det *ideer* i overordnet del som *reduseres* ved å dempes eller fjernes. Denne oversettelsesregelen finner vi i modifierende modus og kalles *fratrekk* (Røvik, 2007).

### 5.3.1 Undervisning om samene nedprioriteres

I våre data fra Dalen skole har vi flere eksempler på hvordan undervisning om samene og samisk kultur ikke oppleves relevant i skolehverdagen. Samene som urfolk har fått en sentral plass i overordnet del og lærerne kommer inn på flere fortellinger om hvordan arbeidet med dette området nedprioriteres.

I arbeidet med underkapittel 1.2 om identitet og kulturelt mangfold, ser vi i utdrag 1 hvordan Kjell sin gruppe samtaler om overordnet del:

#### Utdrag 4

Kjell: [fortsetter å overflatelyse] ... utvikle sin språklige identitet. Tenke, skape mening og kommunisere. Så står det litt om samene her, det er det vi alltid sløyfer.

Bente: Hva sa du?

Kjell: Det med samene, det er alltid på siste side som vi bare utsetter hver gang [leser videre].

Utdraget kan forstås som et generelt utsagn der avsnitt i lærebøker om samene ikke blir prioritert og også utelatt. Også i Lars sin gruppe er flere inne på dette og Mari sier i utdrag 2 at dette er «noe som fort detter litt vekk».

#### Utdrag 5

Lars: Ja. Men så står det her at i forbindelse med folkegrupper som har bodd i Norge i århundrer, [leser] sånn som tatere, sånn som jøder, romanifolket [Hilde nikker], sånn

som har vært i Norge i mange år ... altså skal opplæringsloven også gi kunnskap om disse folkegruppene. Skal vi kunne ..., er vi flinke på det, liksom?

Hilde: Ikke som jeg vet om, men det står jo det i den nye læreplanen at det er et overordnet mål, da.

Lars: Ja.

Mari: Det er noe som fort dette litt vekk.

Lars: Ja, tenk på det samiske som også er, det er veldig mye bra, altså det samiske er fraværende i stor grad, spør du meg. (...) jeg kan godt bli mer bevisst om at det samiske. Jeg er jo ikke noe ..., man skyver det litt til siden og tar andre ting.

Lærerne bruker ord som ”sløyfer, utsetter og skyves til siden” for å ta andre ting når de beskriver hvilken plass det samiske får i undervingen. Når vi i oppfølgingsintervju spør Morten om hvorfor det legges så lite vekt på samene i undervisningen, sier han at det var «veldig stort fokus på det» i videreutdanningen i norsk som han har tatt. I etterutdanningen valgte han selv å jobbe og skrive om samisk kultur med tanke på å bruke det i egen undervisning. Likevel sier han at han har «absolutt ikke gjort det», og forteller om hvorfor det blir slik:

#### Utdrag 6

Jeg tror det er fordi det føles fjernt. Det er en liten gruppe. De preger ikke samfunnet her, og da blir det fjernet, som en salderingspost. Og det kjenner jeg på selv også. (...) men det er all den tid, altså, jeg tror det er kanskje to kofter i Dalen på 17.mai. Da blir det veldig lite fokus på det og man tenker at ingen er lei seg fordi man opplever en hektisk hverdag og man stryker ting man ikke rekker å gå gjennom. Og så havner det samiske der. Jeg har tenkt at, når jeg har sett hvor mye det samiske er vektlagt nå, så er det en reaksjon på det, og jeg synes jo det er veldig fint. Jeg synes samisk kultur og identitet er kjempeinteressant, men ikke nok til at jeg har gjort noe med det i år

Der lærerne i vårt datamateriale snakker om undervisning om samene, er det som regel i samme sammenheng som at det nedprioriteres for å bruke tid på andre temaer, eller i forbindelse med at det oppleves lite relevant for elevene. Det er tydelig at undervisning om samene nedprioriteres. Dette skjer til tross for at de fleste fremhever det positive ved samisk kultur og i utgangspunktet er interesserte i det. Morten sier videre at han tenker det må stilles krav eller presses igjennom av noen. Det kan ikke bare overlates til lærerne igjen, for det er

«lett å falle tilbake til gamle synder (...) Det har alltid vært slik. Det er jo ikke noe nytt dette her». Morten forklarer at en annen mulig årsak til at samene nedprioriteres i undervisning, kan være at elevene selv ikke er interesserte, og at også der må læreren kjøre gjennom og presse litt hardt. Han understreker at det er viktig at kvaliteten på undervisning om samene må være god. I oppfølgingsintervju med skoleleder Helle svarer hun på spørsmål om hvorfor samene nedprioriteres i lærernes undervisning, «det kan hende at det oppleves som påtatt (...) og at det virker forunderlig. Og så har det litt med hvor vi er i landet (...) Her er det andre kulturelle grupper som er nærmere vår hverdag enn vårt eget minoritetsfolk». Helles utsagn kan muligens bygge på en misforståelse om samene som urfolk, slik det er uttrykt i FNs erklæring om urfolks rettigheter og Den internasjonale arbeidsorganisasjonen [ILO] sin konvensjonen 169 (1990). Overordnet del har også et avsnitt om fem andre navngitte nasjonale minoriteter som opplæringen «skal gi *kunnskap om*», men om samene står det imidlertid mer omfattende: «Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Overordnet del, 2017, s. 6).

Et annet utsagn som kan peke i retning av denne forståelsen er når Helle foreslår å ha samene som del av overordnet tema i stedet for bare å ha om samene. Hun merker at det snakkes annerledes om samer i Dalen enn mere nord i landet, og forklarer dette med at det kan være mangel på kunnskap og «noe man ikke identifiserer seg med egentlig». Det er viktig for henne å skape forståelse for mangfoldet, og hun knytter det til identitet og sier at en hensikt er å være inkluderende.

Misforståelsen om samenes særstilling som urfolk ser ut til å være tilsvarende for lærerne og ledere. Observasjonsdata og intervjudata tyder på at lærere ikke heller skiller mellom samene som urfolk og de fem andre minoritetsgruppene i Norge. Et eksempel er når Lars snakker om «disse folkegruppene» så er det samene gruppen han snakker om. Samenes status som urfolk er presisert i overordnet del, både i innledningen og i kapittel 1.2.

Vi kan vi se disse utsagnene i lys av Røviks begreper om oversettelse i et modifierende modus Røvik (2007) hvor fratrekk beskriver elementer i den opprinnelige ideen som tas bort, fjernes eller dempes. Noe av fratrekket kan sees som et pragmatisk fratrekk der plasstrengsel gjør at lærere ofte ikke rekker over alt. Det kan se ut til at ideen hos lærere og leder om

urfolkets plass forveksles med andre nasjonale minoritetsgruppers plass i overordnet del, og dermed reduseres ideen deretter. To av gruppene som arbeidet med verdiene i overordnet del, konkluderte diskusjonen i tråd med fratrekk. Utsagnene tyder på at de har redusert ideen om samene.

En av årsakene kan være trekk ved overordnet del som til tross for å være en forskrift er lite prosedyrepreget. Det er vanskelig å etterprøve korrekt implementering av overordnet del, og den har foreløpig et lavt fysisk-materielt innslag. Det er varslet at dette endres i forbindelse med Fagfornyelsen og UDIR har allerede publisert skisser for å demonstrere hvordan overordnet del knyttes til kompetansemål i en digital løsning. Disse trekkene ved overordnet del påvirker frihetsgrader i implementeringen (Røvik, 2007). I vårt tilfelle vil dette si at oversetterne har høy frihetsgrad til å omforme ideene. I dette tilfellet har imidlertid samene status som urfolk med egne rettigheter uttrykt i FNs erklæring og i ILO konvensjonen 169 (1990), og det er derfor vanskelig å argumentere for at man har så store frihetsgrader som dataene i vårt materiale viser at deltakerne har tatt seg.

### **5.3.2 Gammel forståelse av kritisk tenkning i matematikk**

Kritisk tenkning har en sentral plass i overordnet del, både som grunnleggende verdi og som en del av det utvidede kompetansebegrepet. Den nye kompetansedefinisjonen har blitt vektlagt i forarbeidene (NOU 2014: 7, NOU 2015: 8) og også trukket fram sammen med dybdelæring som to sentrale begreper i DEKOMP til å forstå endringene i nytt læreplanverk. Disse ble valgt som utviklingsområder for mange kommuner gjennom ordning for desentralisert kompetanseutvikling, og mange skoler på Østlandet arbeidet derfor med dette i 2019.

På Fjell ungdomsskole arbeidet to grupper med matematikk på utviklingsmøtet, og begge kom inn på at noen områder innenfor matematikken oppleves mindre egnet til kritisk tenkning. Områdene som nevnes spesielt, er de delene av matematikkfaget hvor det er naturlig at det er ett svar, og hvor dette kan sjekkes ut i en fasit. Lærerne på disse gruppene uttrykker at dette er ett av mange steder hvor det ikke oppleves naturlig å tenke kritisk. Et eksempel på dette, ser vi i utdraget fra Gunn sin gruppe:

#### Utdrag 7



Gunn: Jeg synes det er mange områder man kan tenke kritisk, men det er mange steder som ikke er noe naturlig å tenke kritisk også.

Tom: Nei, noen.. Ja, hvor det bare er fasit og svar på en måte.

Gunn: Det er jo en fasit og en ... □ Tom og Joakim sier ja □ ... regel.

Det snakkes også om oppgaver hvor elevene sitter og regner i boka ved å følge innlærte regler, og deretter kan sjekke en fasit for å se om de har rett. Alle de tre lærerne på gruppa sier seg enige i dette og det blir stående uten at det drøftes videre. I et intervju forteller Berit og Lise om noe av det samme. De snakker om at algebra er et slikt område som ikke egner seg så godt til kritisk tenkning. De sier at det beste hadde vært å ha flere oppgaver som kan løses på mange ulike måter for å arbeide med kritisk tenkning i matematikk.

### Utdrag 8

Lise: Det er vel noen temaer som er lettere enn andre da.

Mona: Helt klart, for noe er sånn regeltema, altså sånn som algebra. Og så har du alle disse problemløsningsoppgavene som har ulike innfallsvinkler. Alt fra å regne baklengs, og tipp og kontroller. Du har alle disse; lag en tegning ... Du har så mange måter å løse oppgaven på, da.

Lise: Men har dere mange oppgaver der dere kan gjøre det på mange måter for å komme fram til svaret, liksom?

Mona: Nei, det er ikke så veldig mange oppgaver egentlig.

Lise: Ja, for det hadde jo vært ideelt i forhold til kritisk tenking da. At her kan du gjøre det på mange måter og så kommer alle fram til samme svar.

Mona: Ja, det er vel kanskje det de legger opp til mer til nå, altså når de har utvidet med del to på tentamen og eksamen, som nå bare er tekstopp-gaver. Mange av dem kan du jo faktisk løse på ulikt vis og så vil du få rett, hvis du bare viser, altså hvis det tydelig kommer frem hvordan du har tenkt gjennom det hele.

Mona kommer inn på at problemløsningsoppgaver og mange tekstopp-gaver egner seg godt i arbeidet med kritisk tenking. Også den første gruppen nevner at denne typen oppgaver egner seg godt. Det meste i samtalen handler om at elevene skal lære seg å tenke kritisk, og

problemløsningsoppgaver er det eneste området som nevnes hvor lærerne opplever at det er naturlig å lære motsatt vei; å bruke kritisk tenkning for å lære i faget.

I flere tilfeller kan det virke som at lærerne forstår kritisk tenkning mer som et kompetansemål, enn som en del av kompetansedefinisjonen. På et oppfølgingsintervju, undrer Lise seg over hvor mye tid man skal bruke på kritisk tenkning sammenlignet med andre grunnleggende ting som skal læres i matematikkfaget.

#### Utdrag 9

Lise: Hvor mye tid skal man bruke på kritisk tenkning i forhold til det å lære seg disse grunnleggende tingene i matte da, ikke sant? Hvilken vei går mattefaget, på en måte? Hvor stor del av pensum vil den kritiske tenkningen være, for den vil jo ta mye tid. Spesielt i starten da de ikke har blitt opplært i dette fra de begynte på skolen. Så hvis målene i læreplanen er de samme som nå, og du skal ha kritisk tenkning i tillegg inn på alle områder liksom, så forstår jeg ikke helt ... Det er jo vanskelig å komme gjennom dem sånn det er nå.

Lises utsagn kan forstås som at kritisk tenkning kommer i tillegg til andre ting i fagene, altså mer i tråd med kritisk tenkning som et kompetansemål og ikke som en grunnleggende verdi eller som en del av kompetansebegrepet på alle områder. En lignende beskrivelse som gis i samme intervju, handler om å ha kritisk tenkning som et eksplisitt mål for timen:

#### Utdrag 10

Lise: Kanskje også at man forklarer forventningene og hva de skal gjøre og drive med, ikke bare at man setter i gang med det, men at "dette" er poenget og dette skal man lære ut ifra. At de ikke bare gjør noe som de ikke vet hva er, for da er du like langt, egentlig. Ja, vi har jobbet med kritisk tenkning, men eleven har ikke fått det med seg.

Mona: ...og ikke skjønt hvorfor, ikke sant.

Lise: og da, tenker jeg, da er det ikke noe vits i hele greiene.

Mona: For det tenker jeg; elevene må vite hvorfor vi gjør ting og at dette er tjenlig og at dette er... Ja..

Lise: Ja, at du har på en måte et mål, eller “denne timen forventer jeg at vi lærer litt sånn og sånn”.

Mona og Lise vektlegger å gjøre begrepet kritisk tenkning eksplisitt for elevene, men mye tyder på at det også her snakkes om kritisk tenkning mer på linje med kompetansemål.

I et gruppearbeid henvender Lene og Berit seg til Trond som leder dette utviklingsmøtet og som også er matematikklærer. De spør hvordan man skal få tid til kritisk tenking i matematikkfaget og har et forslag om å bruke 5 – 10 minutter av en time på dette.

### Utdrag 11

Berit: Vi må bli enda bedre på å jobbe tverrfaglig, fordi hvis du skal kunne klare å være kritisk tenkende i mattefaget, altså klarer man? For det må jo kreve ganske masse tid, tenker jeg da. For da må jo også sånn som jeg som har mat og helse da ... Det er jo ting vi kan jobbe med der også som er mattefaget. [L: ja, ja]. Det må bli enda mer struktur på den der tverrfagligheten.

Lene: Men jeg tenker også man kan bruke 5 – 10 minutter av en time, man må jo ikke sette av [viser med hendene] lang tid.

Trond: I matte gjør du dette hele tiden. Du vurderer om svarene dine er fornuftig, du må velge riktig metode. Er det best å løse med tegning eller der det – hvilken måte skal vi bruke det på.

Mona: Jeg tror vi er nærme poenget.

Trond: Du må velge hele tiden der sånn og tenke kritisk om det er riktig. Er det fornuftige svar? Hvordan har jeg kommet fram til det? Ikke sant? Alt det der er jo kritisk tenking.

Berit: Men gjør elevene det? Er elevene flinke til det eller er de mer opptatt av, ja?

Trond: Vi må jobbe med det!

Mona: Det kommer jo ikke av seg selv.

Lene: Du må jo vurdere svaret ditt [begge snakker nå i munnen på leder]

Trond: For i en sånn oppgave; finn feilen i denne oppgaven her, ikke sant? Hvor er feilen, hvor blir det tenkt feil? Det er jo kritisk tenking som man kan jobbe med da. Eller finn fem forskjellige måter å løse oppgaven på. Da er du inne i kritisk tenking i matematikk. (...) Ja, så det går jo rett inn i undervisningen, det.

Lene: Ja, ja. Jeg er helt enig, og det gjør vi jo mye. Vi må ikke overproblematisere denne delen. Kritisk tenking er jo noe vi gjør.

Med dette avslutter samtalen om emnet i gruppen. Trond bidro med utsagn som tyder på en utvidet forståelse av kritisk tenkning i matematikk som noe som går “rett inn i undervisningen” og noe man gjør hele tiden. Han er ikke eksplisitt på at kritisk tenkning ikke kommer i tillegg, og det kan virke som at gruppen ikke kommer videre på dette kritiske punktet hvor de kunne ha utvidet egen begrepsforståelse. Mye tyder på at gruppen derfor konkludere med at dette er noe de allerede gjør, og da mister de nyanser og utvidelsen som ligger i den nye begrepsforståelsen. Også i oppfølgingsintervjuet med Berit og Mona bekreftes denne forståelsen av kritisk tenkning.

I oppfølgingsintervjuet med rektor, spurte vi om hvordan det skulle arbeides videre med begrepet kritisk tenkning. Vi hadde observasjonsdata fra rektors innledning av utviklingsmøtet som tydet på en utvidet forståelse av begrepet, samtidig som vi altså satt med observasjonsdata på at noen lærere hadde en mer snever forståelse. Rektor svarte at skolen skulle arbeide videre med kritisk tenkning i fagene. Hun sier at det er vanskelig for mange med koblingen fra teoretisk kunnskap til praktisk kunnskap, og derfor har de lagt opp til å modellere, trene og dele erfaringer. Hun har vært opptatt av å få med alle i personalet, og nevner arbeid over tid med et tema som en nøkkel for å lykkes med dette.

De mange utsagnene i tråd med en forståelse om at “dette er noe vi allerede gjør”, kan ytterligere bidra til å skygge for en utvidet forståelse av begrepet kritisk tenkning. En slik språklig maskering kan være en slags *omdøping* av begrepet, hvor gammel forståelse legges til det nye begrepet og det oppleves som forstått. På den måten blir elementer gjort implisitt, noe som gjør det enda vanskeligere å gripe nyansene ved det som er nytt. Et eksempel på dette er Berits gruppe som snakker om hvordan de skal få tid til kritisk tenkning, hvor de så får hjelp til å se at kritisk tenkning er noe som går rett inn i undervisningen, men hvor dette tas som bekreftelse på at de gjør det allerede og dermed ikke fortsetter å utforske nyansene. På denne måten reduseres ideen.

Elementet med kritisk tenkning som en del av den nye kompetansedefinisjonen i overordnet del, *mister detaljeringsgraden* og elementer *dempes* eller  *fjernes* ved at de blir utelatt (Røvik, 2007) i noen læreres oversettelse. Ideen i reformen *reduseres* ved at deler av det nye ved begrepet ikke blir med inn i deltakernes ide om kritisk tenkning til tross for felles gjennomgang i personalet, påfølgende gruppearbeider og oppfølgingsintervju.

På de deler av matematikkopplæringen som forbindes med fasit og regler, som for eksempel algebraen, reduseres ideen, og kritisk tenkning begrenses til å gjelde andre områder av matematikken. Mye tyder på at lærerne opplever store deler av matematikken til å falle inn under regletenking, og at dette er ett av mange steder det ikke er naturlig å tenke kritisk. Den ene gruppen hadde imidlertid noe utvikling av en idé som nærmet seg den i overordnet del da leder brakte på banen at dette er noe som vi gjøre i matematikkfaget hele tiden. For eksempel det å stille seg spørsmålet om dette kan være riktig svar, men fratrukket på kompetansedefinisjonen står likevel igjen som betydelig redusert. Det er mulig at det oppleves av noen lærere som at elevene mekanisk utfører prosedyrer når de regner oppgaver i boka, og at dette ofte er tilfelle når oppgaven har et svar som står i en fasit. Lærerne ender opp med å redusere ideen om kritisk tenkning til å være mindre kompatibel med store deler av matematikkfaget.

Lederne i vårt materiale, viser imidlertid både gjennom presentasjonen i oppstarten, veiledning gitt til gruppen underveis og i oppfølgingsintervju at de eksplisiterer begrepet og viser forståelse for det nye, utvidede kompetansebegrepet. Vi finner ikke tegn til fratrukk på lederne, og rektor trekker fram at trening over tid vil være en nøkkel for at alle lærerne vil mestre å bruke denne nye teoretiske kunnskapen.

Vi har i dette underkapittelet sett på hvordan gammel forståelse av kritisk tenkning preget oversettelsen av begrepet for noen lærere og dermed skygget for den nye forståelsen i overordnet del, og på denne måten ble ideen tilsvarende *redusert*.

### **5.3.3 Ansvarsforskyving**

Vi fant flere eksempler på at ansvar ble lagt til enkelte roller, eller fag og på den måten tok bort noe av poenget med at verdiene i overordnet del skal prege alle som arbeider i grunnopplæringen. Vi fant også spenninger i ansvarsforholdet mellom lærere og ledere på Dalen ungdomsskole. Disse spenningene ble imidlertid tatt opp i felles avslutning av møtet og ble der videre belyst av møteleder Simen, og ble ikke stående som en konklusjon på diskusjonene. Vi ser derfor nærmere på dette i kapittelet 5.6 om verdikonflikter. I det følgende vil vi presentere eksempler fra gruppearbeidene på ansvarsforskyving.

Overordnet del er grunnlaget for skolens virksomhet, og gjelder for alle ansatte. Vi fant eksempler på at dette ansvaret ble forskyvet i noen gruppearbeider. Som for eksempel da

Mads, Berit og Kjell skal starte å drøfte underkapittelet om demokrati og medvirkning i lys av oppgaven om å finne eksempler på levende verdier på egen skole.

### Utdrag 12

Kjell: Demokrati og medvirkning □leser fra ingressen: Skolen skal gi eleven mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis□.

Mads: Det synes jeg de får gjøre i elevrådet.

Berit: Ja.

Kjell: Nå vet jeg ikke akkurat hvordan elevene jobber der men.

Mads: Samtidig så tror jeg vi har mye å lære dem når det kommer til hva medvirkning betyr. De ser på det som bestemmelsesrett, mens medvirkning er noe annet.

Berit: De skal være med på å bidra på et vis.

Mads: Hvis du spør dem så vil de si “Nei, vi får ikke bestemme noe.” Det er forskjell på bestemmelse og påvirke.

Gruppen flytter her ansvaret for kapittel 1.6. Demokrati og medvirkning fra lærerne til elevrådet. Det er ikke noe som tyder på at de korrigerer dette inntrykket i løpet av gruppearbeidet.

Et annet eksempel er hentet fra Kapittel 1.1 der Lars sin gruppe snakker om menneskeverdet. Gjennom mange innspill om hva menneskeverdet er, nevner de blant annet at elevene ikke skal utsettes for diskriminering, at de skal oppleve tilhørighet og at ulikheter skal anerkjennes og verdsettes. En påstand om at elevene skal ha disse verdiene med seg hjemmefra, blir stående uimotsagt. Det samme gjelder flere innspill hvor menneskeverdet sidestilles med lik behandling. Dette viser at de har filtrert bort mye av verdien menneskeverd. Det er ingen ting som tyder på at dette gjøres bevisst, og kan henge sammen med at Lars og Mari ikke var forberedt og at gruppen ikke klarte å løfte hverandre i forståelsen av overordnet del. Uten å ha kommet videre konkludere gruppen med at verdien menneskeverd lever på egen skole.

Gruppen forskyver også ansvaret for verdiene i kapittel 1.2. Identitet og kulturelt mangfold til å kun gjelde enkelte fag. Gruppen finner det mer naturlig å jobbe med verdiene i fag som norsk, samfunnsfag og KRLE. I tillegg konkludere gruppen med å notere at disse verdiene i hovedsak jobbes med fra kontaktlærerens side. Gruppen konkluderer med at verdiene i kapittel 1.3 kritisk tenking og etisk bevissthet ikke kommer like mye inn i «gym og sånn type

fag». Disse beskrivelsen må forstås i lys av at Dalen ungdomsskole jobbet med hele kapittel 1 i overordnet del. Dette var det første møtet på temaet og at få hadde gjort forberedelsesoppgaven. På Fjell ungdomsskole ble det imidlertid bare jobbet med begrepet kritisk tenkning som også er beskrevet i kapittel 1.3. Vi finner her utsagn i tre grupper i retning av at kritisk tenkning ikke passer inn i alle kjerneelementer i fag. Dette kan forstås som flytting av ansvar for verdien, og ligner mer på en smal forståelse av begrepet kritisk tenkning. I introduksjonene på dette fellesmøtet på Fjell ble det aldri gjort eksplisitt at kritisk tenkning er en del av den nye forståelsen av kompetanse. Det kan være at de har jobbet med kompetansebegrepet på et tidligere utviklingsmøte.

Vi fant i noen tilfeller at ansvaret for verdiene ble forskjøvet til enkelte roller eller fag, istedenfor å være en integrert del av alle ansattes verdigrunnlag. Dette kan sees på som *fratrekk* fra *ideene* slik de er presentert i overordnet del, i dette øyeblikksbildet som våre data representerer er *ideene* redusert hos enkelte lærere.

For eksempel forskyves ansvaret for verdier i kapittel 1.6 om demokrati og medvirkning av noen lærer til elevrådet og verdier, og begreper i kapittel 1.2 og 1.3 til enkelte fag eller fagområder. I analysen har vi vist at deler av *ideene* i overordnet del *reduseres* ved at de dempes eller velges bort i form av å forskyves til andre personer eller fagområder. Det er forskjell på aktører som drøfter kritisk tenkning som begrep og aktørene som drøfter hele verdikapitlet. I tillegg er data innhentet i tidlig fase og at aktørene ikke er kjent med innholdet.

Vi har i analysen vist eksempler på hvordan ansvaret for verdier i overordnet del i noen tilfeller forskyves.

I de tre overstående underkapitlene har vi identifisert tre områder i oversettelsesarbeidet som enten ble nedprioritert, forbigått eller misforstått. Vi har beskrevet hvordan *ideene er redusert* i oversettelsen av samenes prioritet, i utvidet begrepsforståelse av kritisk tenkning, og i ansvaret for verdiene overordnet del. I et translasjonsperspektiv kan oversettelsen av disse ideene sammenlignes med *fratrekk* i en *modifiserende modus*.

## 5.4 Overordnet del som «gullstandard» - kritiske til egen praksis

Vi har ingen data som tilsier at det er motstand mot overordnet del, snarer tvert om. Gjennom innledningen av møtet, oppgaver som er gitt og gjennom samtalene i gruppene og i etterkant av gruppearbeidet, fremstilles overordnet del som noe de måler seg mot og som de ønsker å strekke seg mot. Desto nærmere klasserommet vi kommer i dataene, jo mer ser vi at lærerne vurderer egen praksis mot denne gullstandarden. De setter ord på og gjenkjenner elementer som er ønsket av dem, og praksis som de ikke ønsker. Det samme gjelder deres egne holdninger og verdier målt opp denne gullstandarden. I oppfølgingsintervju med skolelederne ser vi samme tendens til å identifisere og kritisere praksiser ved egen skole, og lederne bruker mye tid på å snakke om hva de må arbeide mer med.

Vi vil i det følgende presentere analysere fra funn der deltakerne er kritiske og identifiserer elementer som de ønsker både mer og mindre av målt opp mot overordnet del. Her har vi store mengder data, og vi velger å presentere data fra gruppearbeidene om begrepet kritisk tenkning og drøftingen av kapittel 1.4. Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Det er også her vi fant størst mengde utsagn som kan tyde på spenninger og verdikonflikter som vil presenteres og drøftes i kapittel om verdikonflikter. Disse spenningene kan tyde på at temaet framkaller gode data som kan gi mat til vår analyse av deres vurdering av egen praksis.

Mortens gruppe identifiserte både uønskede og ønskede verdier i egen praksis da de under oppgave 1 lette etter levende verdier. Eksempelet under er fra da de arbeidet med oppgave 2 om hva de må øke oppmerksomheten på i verdigrunnlaget.

### Utdrag 13

Dina: Og så har vi en annen ting som vi på en måte mente at vi ikke fikk til, med at vurdering og dokumentasjon kommer i veien for å legge til rette for skaperglede. Er det eventuelt noe vi kan gjøre noe med, da?

Morten: Vurdere sjeldnere? [Alle ler.]

Morten: Nei da, men det er jo ...



Dina: Fordi, at det er nettopp det, at skaperglede er ikke noe vi setter karakter på [Morten bekrefter] og da blir det, mister det fokus, i dette karakterhysteriet som vi liksom prøver å bli kvitt, men som kanskje blir verre for noen.

Erik: Da blir det enda større fokus, nesten.

Vi ser at de ikke opplever å få til skaperglede i praksis og identifiserer egen praksis med vurdering som en hindring. Når verdiene i overordnet del diskuteres i lys av klasseromspraksis, er det tydelig at verdiene anerkjennes og settes øverst som noe de måler seg mot og strekker seg etter. I diskusjonen omkring oppgave 1, formulerte de et problem og her framstår de forent om problemet. Det som er uønsket, er at de og elevene mister fokus på skaperglede, det som måles tar plassen. Det at Dalen står midt i et utviklingsarbeid rundt vurderingspraksis, gjør at det blir mye fokus på karakterer, og dette ønsker de å komme bort fra. Dette viser at det er konkurranse mellom verdier. Det er tydelig hvilke verdier de ønsker mer av, og at de ønsker å jobbe etter «gullstandarden».

Vi finner også eksempler i dataene våre der lærerne gjennom diskusjoner av begrepet kritisk tenking identifiserer blant annet uønskede verdier.

I Mona sin og Tor sin gruppe identifiserte de en ukultur der elevene stadig jaktet på det «riktige» svaret i kontrast til å være kritisk tenkende. Mona sin gruppe diskuterer kritisk tenkning sett i lys av kjerneelementer i matematikkfaget og peker her på en uheldig praksis der elevene må finne fasitsvar med to streker under.

#### Utdrag 14

Berit: Nei, jeg tenkte når du sitter med matte tentamen for eksempel, når de sitter med alle disse sidene de skal regne opp og ned, og det er jo de fasitsvarene med to streker under. De har jo noen tekstoppgaver også, men de skal jo vise utregningen, de skal jo vise tall.

Lene: Hele del to er jo bare tekstoppgaver, og du kan jo få ganske mye riktig ved å vise hvordan du kommer fram til svaret. Eleven trenger ikke, altså de trenger ikke bruke samme metode.

Berit tar tak i en uønsket praksis der elevene regner side opp og side ned, der svaret sjekkes opp mot fasit og der alle svar er kun rett og galt. Det er mulig at fasit her står i konflikt med

noe man kan komme fram til gjennom kritisk tenking, eller at elever ukritisk utfører utregninger ved å benytte en prosedyre. Dette utsagnet gir gruppen en mulighet til å undersøke praksis, og får i løpet av samtalen en mer lik forståelse av at man går bort fra fokus på «riktige» svaret. Et annet eksempel er da Tor sin gruppe diskuterer fokus på «riktig» svar og at det er uønsket at elever tar, eller adopterer lærers syn i samfunnsfag. Senere i dialogen kommer gruppen inn på hvor viktig det er at lærerne er bevisste på at de er forbilder, spesielt for de yngre elevene, og at de ikke bare stimulerer til å finne de riktige svarene.

#### *Utdrag 15*

Tor: Det gir jo en stimulus i hjernen å få vite av ditt forbilde at du hadde helt riktig svar. Og da blir man på jakt etter de stimuliene hele tiden, så da gjør man hva som helst for å finne det riktige svaret og ikke hva som helst for å finne det mest interessante svaret.

Begge gruppene konkluderer med at jakten på de «riktige» svarene er uønsket og står i veien for utvikling.

Mortens gruppe har i sin diskusjon kommet fram til at de legger opp til for lite variasjon i undervisningen, og at dette får uønskede konsekvenser for elevene, i dette tilfellet ensformige presentasjonsformer. Elevene øves opp i bruk av PowerPoint for å muntlig presentere kunnskaper og kompetanser. Med så stor vektlegging på ett verktøy, snevres repertoaret i presentasjonsformer inn for eleven.

#### *Utdrag 16*

Morten: Men altså vi legger jo ... Det blir jo veldig kjørt inn i et spor, altså presentasjon muntlig. Det er PowerPoint, det er presentasjon [Dina er enig]. Vi skulle ha ti grupper nå i klassen min i KRLE, og da sa jeg «Nå skal dere få lov til å velge og bruke akkurat det uttrykket dere vil, om dere vil spille skuespill, lage film eller hva dere vil». Og så kommer...

Dina: De velger PowerPoint.

Morten: Ni av ti grupper skulle ha PowerPoint [alle ler].

Dina: Ja, det er det som er trygt, det er det de har gjort.

Morten: Og det er det. For de er vant med det, ikke sant?

Erik: Men det er det de tror er det som er forventet.

Morten: Så det er klart at der har vi et kjempepotensiale.

Dina: Hva gjorde den siste gruppa?

Morten: Film av en PowerPoint [gruppen ler].

Det uønskede ved praksis er mangel på variasjon i uttrykksform hos elevene. Videre i dialogen enes de om at elevene velger det som er trygt for dem, og at dette muligens gjøres etter føringer som er lagt fra lærere gjennom mange år. Lærerne tar det på sin kappe at dette er en forventning de har skapt selv, og at de her har stort potensiale til forbedring.

Det finnes i dataene mange eksempler på hvordan lærerne gjennom dette arbeidet får utdypet og blir mer omforent i sin forståelse, gjennom å uttrykke uønskede og ønskede verdier samt å være kritiske til praksis i klasserommet. Vi ser at lærerne i de fleste tilfeller ser sin egen rolle og praksis som årsak til uønskede verdier hos elevene, her identifiserer lærerne sitt eget utviklingspotensialet. Unntaket er Mona sin gruppe som peker at det er elevene som er opptatt av å finne det riktige svaret uten at de identifiserer hva lærerne selv kan forbedre.

I møteleder Simens oppsummering av fellesmøtet på Dalen skole viste han til hvordan de kunne se på skolen som et isfjell, der det som er under overflaten ikke umiddelbart er synlig. Dette var en måte de kunne lese skolen på og at oppgavene og diskusjonene i stor grad hadde handlet om å språkliggjøre noe av verdigrunnet, det som ligger under overflaten. Simen bruker også denne til å svare på en verdikonflikt som blir løftet fram i gruppenes oppsummering og denne diskuteres videre i kapittel 5.6.

Denne språkliggjøringen kan sammenlignes med *eksplisitering* (Røvik, 2007). Det er denne type data vi finner mest av i vårt materiale. Det faller seg naturlig da dette er kjennetegn både ved oppgavene som ble gitt i de ulike møtene og ett kjennetegn ved overordnet del, da den er lite språksatt. Som tidligere nevnt passer trekk ved overordnet del mer til *modifiserende modus* enn til *reproduserende modus*. I dataene finner vi de fleste utsagnene i tråd med *modifiserende modus*, og av dem igjen er det meste *eksplisitering*. For å få fram nyansene i materialet la vi til en empirisk motivert kode av ønskede og uønskede verdier. Disse kodene ligger nærmere praksisfeltet enn *oversettelsesmodusene* til Røvik (2007, 2014) som beskriver ideene.

Vi fant som tidligere nevnt ikke tegn til motstand eller uvilje mot reformen, men derimot at deltakerne stadig målte egen praksis opp som overordnet del som ble snakket om som en «gullstandard» som de ønsket å strekke seg mot. Dette funnet ble bekreftet av alle deltakerne selv i de fire oppfølgingsintervjuene. Det faller seg naturlig at det er en gullstandard fordi det er en utdypning av formålsparagrafen som samstemmer med verdiene i lærernes egen profesjonsforståelse. Gullstandarden ble også bekreftet av lederne i oppfølgingsintervjuene. På alle skolene gikk lederne innledninger og gruppeoppgavene som ble gitt ut på å *eksplisittere* verdier og begreper i overordnet del.

Når ideen i verdigrunnlaget *eksplisitteres* og nærmer seg praksisfeltet på Dalen skole er det tydelig at de anerkjenner verdien og oversetter disse innenfor *modifiserende modus* og søker å tilpasse dette til lokal kontekst. Lærernes ide kan forstås som en forbedring av den originale, idet den er mer uttrykt og håndfast til bruk i pedagogisk praksis. Samtidig kan det argumenteres for at lærernes anerkjennelse av ny vurderingspraksis preger *ideen*. Dette kommer vi tilbake til under *radikal modus*. De er kritiske til egen praksis hvor de identifiserer egen målforskyvning, der skaperglede i stor grad ofres til fordel for vurdering og dokumentasjon. Det kan også argumenteres for at disse lærerne etterlyser et styringssystem som sørger for at de ikke mister fokus på verdien skaperglede, både for å unngå at denne nedprioriteres og at hysteriet rundt karakterene overfokuseres. Lærerne identifiserer et endringsbehov og viser stor endringsvilje. Altså ligger dataene her høyt på begge aksene, de er enige om å strekke seg mot original *ideen* og samtidig peker de på et behov for stor endring i egen praksis for å lykkes.

Vi fant at lærerne på Dalen skole identifiserte ensformige presentasjonsformer blant elevene som kunne skyldes for lite variasjon i undervisningen. Igjen fant vi at de er kritiske til egen praksis og de fremstår endringsvillige. Dette kan få implikasjoner for deres videre praksis ved at de vil nærme seg *ideene* i overordnet del. Hermansen (2018) bruker lignende argumentasjonen omkring læreres kunnskapsarbeid, der de kritisk analyserer egen praksis.

På Fjell ungdomsskole identifiserte de også uønsket praksis med elevens jakt på riktige svar. Den ene gruppen klarte imidlertid ikke å identifisere eget utviklingspotensial. De var i sin dialog i liten grad kritisk til egen praksis og brukte i stedet mer tid på å forsvare og forklare praksisen i faget. Implikasjoner av dette for egen praksis kan være at de ikke i denne omgang

kommer videre i å nærme seg *ideene* i den nye reformen. Kritisk tenkning er ikke nytt i skolen, men har nå fått en helt ny og sentral plass i forståelse av læring og kompetanse i overordnet del. Det kan sammenlignes med det som Hermansen (2018) beskriver som en grunnleggende ny tilnærming til lærerarbeidet hvor hun eksemplifiserer med at noen likevel sier «dette har vi alltid gjort». Hun argumenterer for at implikasjoner for deres praksis er annerledes enn for de som gjenkjenner en fundamentalt ny måte å jobbe på. Det at lærerne strever med å identifisere egne utviklingspotensial, kan henge sammen med at naturvitenskaplige tenkemåter har lange tradisjoner innenfor matematikkfaget. Vi har imidlertid funn på at de har redusert *ideen*, og det er drøftet i kapittel 6.2.2.

Isfjellet som møteleder Simen bruker fremstår som en oppsummering av møtet og valg av oppgave på Dalen skole. Metaforen «skolens isfjell» representerer et bilde på at mye i skolens praksis ligger under vann og er ikke umiddelbart synlig. De har i fellesmøtet hatt som mål å begynne med å løfte fram og opp denne dypstrukturen med grunnleggende forutsetninger. Dette kan sammenlignes med å være kritisk til egen praksis. Gjennom å løfte opp uønskede og ønskede verdier i praksisfellesskapet har de nærmet seg en felles problemformulering som mange anser som et nødvendig ledd i skolens felles utviklingsarbeid (Hermansen, 2018). Dette kan også forstås som leders grep for å tilrettelegge for arbeid med oversettelse som ble presentert i analysen i kapittel 5.2.

## 5.5 Innovasjoner

I de lokale reformarbeidene som vi har sett på, har vi vist eksempler på at deler av reformen nedprioriteres mens andre deler tilpasses og videreutvikles. Vi har funn som viser at deler av reformen brukes som inspirasjon til lokal innovasjon og egen nyskaping på en av skolene i vårt materiell. I dataene våre ser vi at Dalen ungdomsskole har knyttet egne utviklingsprosjekter til disse nyskapingene. Dette gjelder skolens pågående visjons- og verdiarbeid samt arbeidet med modulplaner og endring av skolens vurderingspraksis.

Vurderingsarbeidet kommer opp i flere gruppearbeider, for eksempel i Mads sin gruppe da de diskuterer kapittel 1.3 om kritisk tenkning og etisk bevissthet. Mads beskriver det nye vurderingsarbeidet som å gå bort fra nedbrutte mål på detaljnivå til å jobbe mot mål som er mer overordnede.

### Utdrag 17

Mads: Ja, det synes jeg vi gjør i mye større grad nå som vi har gått bort fra emneplaner. Jeg har jobbet med begge deler, det var liksom i vinden da jeg begynte. Og jeg så elever som tjente masse på det, at det fantes emneplaner. De jobbet beinhardt fordi de hadde tydelige mål, når de stod ovenfor en refleksjonsoppgave falt de helt sammen.

Berit: Hva skal vi skrive på denne her?

Mads: Altså at vi jobber for, hvordan skal man si det da? Fravær av nedbrutte mål? At vi heller jobber mot et mål som er høyere enn det liksom? For det tror jeg støtter dem i å tenke.

De sier her at modulplanene hjelper dem til å lykkes i arbeidet med kritisk tenkning, og overordnet del passer godt inn i deres lokale innovasjon. Målene i modulplanen oppleves som mer overordnet, og Mads tror dette støtter elevene i å tenke og reflektere. Gruppen sier seg enig og avslutter samtalen om kritisk tenkingen med at de nå beveger seg bort fra tidligere emneplaner som mer handlet om «å kunne masse småting». De snakker om at overordnet del støtter opp under det lokale utviklingsarbeidet, og dette inspirerer til videre arbeid med modulplanene. Overordnet del fungerer i så måte som en inspirasjonskilde til deres lokale nyskaping.

Lars trekker også fram ny vurderingspraksis når de drøfter kritisk tenkning og ser verdiene i kapittel 1.3 som bekreftelse på at de er på rett vei, bort fra å sette karakterer på snevre mål.

### Utdrag 18

Lars: Hvis man tenker dybdeløring da, det å forstå litt annerledes enn den overflate [løringen] som man har gjort før da kanskje. [Simen kommer og setter seg ned for å lytte] Man må ikke tenke karakterer, for det er ganske overflatisk å tenke karakterer, du tenker at du skal gi tilbakemeldinger på hva du skal bli bedre på, og dette her må du gjøre noe med ikke sant, og hvis du tenker litt sånn så tenker jeg på at elevene får mer dybdeløring i den måten vi praktiserer på nå, uten å gi de der småkarakterene.

Det kan se ut til av verdiene i overordnet del også her oppleves som en bekreftes og legitimering av utviklingsarbeidet som de har gjort innenfor vurdering. Modulplaner kommer

også opp i intervjuet med rektor Helle som forteller hvordan de skal arbeide videre med disse i forbindelse med fagfornyelsen.

#### Utdrag 19

Det vi sier nå, neste år skal vi jobbe med fagfornyelsen, vi mener vi har langt på vei beredt grunnen med forarbeid med modulplaner, verdier og visjoner. Og så skal vi jobbe med læringsmiljøprosjektet (...). Det vi skal jobbe med i forbindelse med fagfornyelsen, det er at vi skal videreutvikle modulplanener.

Helle gir uttrykk for at modulplanene er deres lokale nyvinning som de skal fortsette å arbeide med, og at tidligere arbeid med visjoner og moduler er i tråd med overordnet del. Når Helle blir spurt om hvordan arbeidet med overordnet del passer inn med tidligere utviklingsarbeider trekker Helle fram visjonsarbeidet:

#### Utdrag 20

Hvordan passer det [overordnet del] inn med andre ting dere har jobbet med?

Helle: Ja vi har jobbet med det der [peker på egenprodusert plakat på veggen]. (...) For så vidt et tungt arbeid å jobbe med visjon, men samtidig var det en gylden anledning til å bygge organisasjonen på nytt, og tiden var inne for det da [fra høst 2017]. Og da har vi jobbet med verdier og visjon på skolen, og vi har sett det opp mot de kommunale verdiene, og så har vi jo selvfølgelig holdt oss til det som er relevant innenfor formålsparagrafen og opplæringsmandatet vår - og sett på det som er spesifikt for Dalen ungdomsskole. Så den har vi absolutt jobbet med. Den har vi arbeidet med både i det vi hittil har kalt utvidet plangruppe og i tillegg har vi hatt med oss ressurslærere fra UiU-tiden[Ungdom i Utvikling-tiden] (...). Da har vi brukt de, og så har vi tatt det frem og tilbake i personalet for å involvere, engasjere og skape eierskap. (...)

Altså det blir vårt [ser på plakaten]. Alle hadde jo tatt en titt på det andre [peker på overordnet del] og vi så jo hva som kom.

Vi finner altså at Helle har brukt overordnet del som inspirasjon til og legitimering av de lokale nyskapingene deres som er modulplaner med ny vurderingspraksis og visjonsarbeidet.

I et translasjonsteoretisk perspektiv kan denne typen oversettelse beskrives som *radikal modus* som man kan finne i organisasjoner og blant oversettere med tilbøyelighet til å forsvare stor frihet til å utforme egne lokale varianter (Røvik, 2007). Vi har presentert data der deltakerne har brukt overordnet del som én av flere inspirasjonskilder og *omvandlet* disse til egne innovasjoner. Dette gjelder skolens visjonsarbeid og skolens utvikling av modulplaner i forbindelse med ny og karakterfri vurderingspraksis. Det kan vanskelig sammenlignes med mer *radikale omvandlinger* hvor intensjonen kun er å hente inn inspirasjon fra ulike praksiser i arbeidet med å utvikle egne løsninger. I vårt tilfelle er omvandlingen mindre radikal og mer i tråd med *adapsjon*, hvor konteksten det oversettes fra ikke eksisterer i den konteksten det oversettes til. I slike tilfeller er det mer snakk om en *nyskaping* samtidig som det er mer enn en tydeliggjøring, slik det er beskrevet i *modifiserende modus*.

Trekk ved overordnet del som lite prosedyrepreget og at den vanskelig lar seg kopiere, tilsier at omvandling vil kunne finne sted, dette til tross for at overordnet del er en forskrift. Det at overordnet del har stor *omformbarhet* gjør at rektor både har og kan ta seg store frihetsgrader i oversetting av reformen.

## 5.6 Verdikonflikter

I dataene våre ser vi at lærere og leder forteller om vansker med å leve opp til alle verdiene i overordnet del i praksis. Idealene møter spenninger på veien inn til praksis i klasserommet, jo nærmere man kommer hverdagen i klasserommet jo vanskeligere oppleves det å nå opp til alle idealene. Praksisfeltet er komplekst og vil derfor være én av årsakene til spenninger når verdiene skal leves ut. Dataene våre viser også at det er konflikt mellom signalene fra overordnet del og andre styringssignaler. Vi vil nå presentere noen av disse spenningen i møte mellom reformen og praksisfeltet.

### **Skaperglede versus måling**

Under underkapittel 1.4. om skaperglede, engasjement og utforskertrang i overordnet del, kommer flere grupper inn på verdikonflikter når de skal identifisere eksempler på levende verdier på egen skole. De anerkjenner at det er vanskelig å leve opp til denne standarden i hverdagen og peker på ulike årsaker til at det er vanskelig å få det til i praksis. Morten, Erik og Dina diskuterer kapittel 1.4 og bruker mest tid på å snakke om skaperglede. Her starter Morten med å si at det burde de jobbe mer med.



## Utdrag 21

Morten: [Leser opp] skaperglede, engasjement og utforskertrang. Her har jeg skrevet, notert meg at vi burde ha rom for å jobbe mer med, tenker jeg. [Dina nikke]. At vi ikke er gode nok på å komme oss ut fra klasserommet, komme oss opp fra pulten liksom, gjøre ting, det... [Erik nikker]

Dina: [Skriver ned] Ja! Føler presset, for å være helt ærlig, at nå er det sikkert farget av at jeg har hatt en sånn der vurderingsgreie med foreldrene i klassen, at de er veldig misfornøyde med vurderinger og sånne ting. Og det gjør at jeg på en måte nå lar meg veldig styre av det, at ting skal vurderes og måles og det skal oversettes så foreldre kan forstå det, og elever, at jeg blir for opphengt i det og det, og det går på bekostning av for eksempel skaperglede, da. [Erik nikker]

Morten: Noter den til etterpå, for det tror jeg det er flere som kjenner på her.[Dina skriver ned]. Vurderinger i skolen tar ...

Erik: De dokumentasjonskravene og ...

Morten: ... tar litt overhånd noen ganger, at det blokkerer det, for eksempel skapergledeperspektivet.

Her peker lærerne på en spenning mellom de ulike styringssignalene som gis for eksempel i overordnet del, K06, i vurderingsforskriften og skolens egen vurderingspraksis. De kritiserer ikke her kjennetegn ved overordnet del, og utsagnene kan tolkes dithen at de anerkjenner verdiene i overordnet del som en god standard for dem selv. De tar imidlertid også opp kjennetegn ved egen praksis som årsak til verdikonflikten, med tanke på dialogen deres med elever og foreldre. Senere i samtalen komme de inn på egen praksis som kan stå i veien for skaperglede og utforskertrang ved at de lett blir fanget av gamle rutiner, og dermed glemmer at elevene også skal like læringen og kose seg underveis.

Lærerne vurderer at de er på rett vei, men at det er tungt å stå i denne verdikonflikten nå. Dette bekreftes på intervju hvor det utdypes at det er viktig å jobbe videre med vurderingspraksisen slik at det på sikt gis mer rom for skaperglede og utforskertrang. Det uttrykkes en tro på at retningen de har begynt på, er riktig vei å gå. Skoleleder Helle er kjent med denne diskusjonen som går igjen i personalet. Hun forteller imidlertid at noen lærere har

knekt den koden og får til begge deler, og hun sier at det er interessant å bli gjort oppmerksom på denne verdikonflikten i intervjusituasjonen. Hun har tenkt på at det er verdifullt å trene på å stå i ulike, fiktive, men relevante situasjoner som denne, og kan lage en caseoppgave rundt dette.

I drøftingen om skaperglede versus ny vurderingspraksis, og i Mats sin gruppe som drøfter eksamen, ble tid trukket fram av flere lærere og ledere som både løsning og utfordring på problemet. Det samme gjør gruppen til Mats under samme kapittel da de kommer til begrepet utforskertrang.

#### Utdrag 22

Mads: Jeg beklager, men utforskertrangen din, når det presser på i 10. klasse, så er det ikke utforskertrangen din som vi legger vekt på, for det er ikke det vi måles på! Så jeg opplever jo at fra politisk hold, så er det jo ikke det vi får beskjed om å gjøre.

Kjell: Det er sånn, det er det alle sier at vi skal.

Mads: Ja.

Kjell: Også når det kommer til stykket er det noen bremseklosser der.

Mads: her kommer kunnskapsløftet liksom.

Her pekes det på målstyringen som hovedårsaken til konflikten med verdiene i overordnet del. Når de kommer til oppgave 2 om hva de bør øke oppmerksomheten på, drøftes det hvordan de kan kombinere verdier og lage prosjekter i nærmiljøet, engasjere seg for andre, samt være en aktiv medborger og ikke bare forbruker. Her kommer de også inn på hvordan verdiene i overordnet del kommer i konflikt med måling.

#### Utdrag 23

Mads: Jeg opplever å ikke ha mulighet... Hehe, ja det kan vel hende på en måte at jeg sitter på gjerdet, men jeg føler at jeg får motstridene beskjeder fra de styrende dokumentene. Jeg får dette som er grunnprinsippet, opplæringslovens paragraf 1, ikke sant? At det er supeviktig med disse seks punktene her. Og så kommer det likevel noe ved siden av som heter Kunnskapsløftet eller kall det nå kompetansemål som sier: Oj, ja du skal gjennom dette også, og det er det som måles på eksamen. Og med det

tidspresset, så blir det helt åpenbart hva men velger. Eventuelt så skulle skolen tatt et valg og sagt; nei, vi har kuttet ut matematikk en time i uka, fordi de [elevene] skal ha tilbake klassens time, og det er bevisst valg vi har gjort som skole og det gjør skolene i kommunen, for eksempel. Så får matteresultatene bli det matteresultatene blir, men vi får i hvert fall lagt fokus på noe av dette [verdiene i overordnet del].

Her ser vi hvordan formålsparagrafen og verdiene i overordnet del oppleves å stå i konflikt med Kunnskapsløftet og måling av kompetansemålene der.

### **Spenninger mellom lærere og ledelse**

Vi registrere en spenning mellom lærere og ledelse i forbindelse med implementering av ny vurderingspraksis. Der var de enige om retning og dilemmaene var språksatt over tid. Det var også enighet om å jobbe videre med dette. Når de nå har satt i gang arbeidet med overordnet del så vi at deler av gruppearbeidene på Dalen ungdomsskole bar preg av at de fleste lærerne ikke hadde satt seg inn i forberedelsesmateriellet som var sendt ut av rektor som lekse. Dette medførte at mange leste teksten i kapittel 1 for første gang og samtalene ble preget av en type «assosiasjonslek», der den ene på hver gruppe som hadde satt seg inn i materialet ledet an i gruppediskusjonene, mens de andre bidro med det de kom på der og da. Våre data reflekterer dette. Det er naturlig at det kom fram spenninger når de skulle få dette til å stemme med praksis. Vi fant derfor spenninger som var mindre uttalte og som kom til overflaten i arbeidet med verdiene i overordnet del. Disse handlet i hovedsak om tiltak skulle initieres fra systemnivå, eller om alle lærere selv var ansvarlig for verdiene i overordnet del. Et naturlig spørsmål blir i så måte om lærerne i materialet benyttet eget handlingsrom.

Lærerne på flere grupper uttrykte et ønske om at ledelsen skulle ta mer ansvar for at verdiene blir omsatt i praksis på hele skolen. I avslutning av et gruppearbeid, peker en i Mads sin gruppe på mangelen av systemtiltak.

#### **Utdrag 24**

Mads: Ja, sånn er det jo med alle de tingene vi får til her. Det er ikke fordi vi har en skole som har satt det i system og at det må vi få til. Skogplantingsprosjektet er fordi vi hadde andre som tok tak i det og så spurte. Høstutstillingen er fordi vi er enkelte ildsjeler som gjør det år etter år. Det er opp til hver enkelt som er her, det er ikke fordi

at det er noe vi [som skole] gjør. [Berit bekrefter.] Og det synes jeg det er en stor forskjell på.

Berit: Ja, det er en veldig stor forskjell hvis du føler at du har en paraply over deg.

Etterlysning av styring eller systemnivå, kan bero på en misforståelse av oppgaven, som om det bare skal gjelde eksempler på skolenivå. En annen tolkning kan være et ønske om å dytte ansvar oppover for ting som man ikke lykkes helt med i egen praksis eller bare ønsker anerkjennelse for det man gjør. Det kan også tenkes at lærerne identifiserer svakheter ved skolens praksis.

Da Morten sin gruppe diskuterte om eksempler på levde verdier måtte være på skolenivå eller om det kunne være eksempler fra enkeltlærere, kom de inn på samme spenning når det gjaldt ansvar. Men denne gruppen språksatte og drøftet de underliggende holdningene og spenningene mer. På denne måten justerte de hverandre og konkluderer mer nyansert.

#### Utdrag 25

Dina: Det er jo noe med det at vi jobber jo med å bygge godt klassemiljø og sånne ting, vi jobber jo for det, gjør vi ikke det da, på Dalen? [Morten nikker] Det er jo litt basert på enkeltlærere da, men jeg tror de aller fleste på en måte jobber for det, at man skal ha det bra sammen, (...)

Morten: Men det er helt opp til den enkelte lærer, men sånn er det jo til en viss grad.. [Dina og Erik nikker] altså man sørger for profesjonelle lærere og så får de frihet til å gjøre jobben sin som da inkluderer det. [Dina noterer og nikker] Men det er klart, det er jo ikke satt i system hvordan man jobber med klassemiljø og likeverd og slike ting, det er jo ikke det. Jeg har i hvert fall aldri jobbet på noen skole hvor det er satt i system på noe vis. Det er helt opp til lærerne og da [Dina sier: gjøre det og Erik nikker] trinnet ikke sant, å bestemme også gjør den enkelte læreren det. [Erik nikker] (...)

Dina: Ja. Hva er oppgave nummer to da?

Morten: Har vi vært veldig kritiske nå eller? [Peker på ark] Det er, jeg synes ikke vi kom på noen gode eksempler på hva de..

Dina: [Ser på ark] Ja, vi skulle jo finne eksempler på hvordan vi får det til. (Morten: Ja) Vi gjorde det på de første. [Leser opp fra ark] Menneskeverd, identitet, kritisk tenkning.

Morten: Så gikk vi mer over på hva vi ikke fikk til. Jojo, men det, det er nyttig det og [alle ler]

(...)

Dina: Men en, ja, du [peker på Erik] sa noe om profesjonelle lærere, så jeg skrev det at profesjonelle lærere jobber med for eksempel klassebygging da og samhandling med hverandre og det å fungere sammen i gruppe.

Morten: Jo da, men det er jo klart, altså det blir jo en balanse, altså vi ønsker jo frihet som lærere til å få drive med det vi driver med. Da kan vi jo ikke på en annen side klage på at vi ikke får frihet til det, ikke sant? [Dina skriver ned og begge nikker] Men det er klart, det hadde ikke gjort noe om det var litt helhetlig tenkning om..

Dina: Vi har jo, læringsmiljøprosjektet, det skal jo være på dette da! [Morten bekrefter] Vet ikke hvor stor effekt det har hatt, men det er jo noe Dalen skole gjør for å jobbe med dette.

(...)

Morten: Også at det på sikt kommer noe godt ut av det som er uavhengig av lærer. [Dina nikker og skriver ned].

Dina: Og så er det egentlig respekt for naturen og miljøbevissthet, der har vi på en måte ikke kommet på noen ting som er litegran positivt en gang [Morten er enig]. Eller som jeg har skrevet ned i hvert fall. Kan hende jeg har glemt å skrive ned noe. Skaperglede, engasjement og utforskertrang så har vi, har jeg skrevet at det går også på enkeltlærere da, med det å variere undervisning og gjøre ting spennende for elever.

Her ser vi hvordan Morten sin gruppe har konkludert med en balansert oppfattelse om verdiene i overordnet del. De anerkjenner at enkelte ting initieres av skolens ledelse, men som profesjonelle lærer er det også forventet at de selv tar initiativ for å lykkes med disse verdiene. Dette kommer de inn på i forbindelse med andre verdier. De er kritisk til egen praksis gjennom hele gruppearbeidet.

Mortens gruppe språkliggjør spenningene og det kan være en årsak til at de konkludere litt annerledes enn andre grupper på dette området. Dette kan illustreres ved at Mortens gruppe snakker om profesjonelle lærere, der Mads sin gruppe snakker om lærer som ildsjeler. I gruppens oppsummering i fellesmøtet, tar blant andre Mads sin gruppe opp spenningene mellom ledelsens ansvar for å initiere tiltak, eller lærernes eget ansvar får å initiere tiltak. Møteleder bygger videre på innspillene i sin oppsummering og henviser til isfjellet han har satt på skjerm som modell for å vise at det som drøftes i dette møtet, ikke nødvendigvis er det som er umiddelbart synlig.

#### Utdrag 26

Leder: (...) Og det handler jo om på en måte normer. Det handler om følelser og verdier, det handler om trosoppfatninger og antakelser, holdninger og så videre. Og gjerne kanskje skjulte systemer og litt sånn i forhold med det som ble tatt opp tidligere. Det er jo en del ting som på en måte gjøres i skolen som er resultatet av egne initiativer, enkeltmenneskers, eller egne fagseksjoners initiativer, ikke sant. Men det er jo like verdifullt, og det er viktig at vi snakker det opp og synliggjør det og (...) [går til skjerm og peker på isfjellet]. Vi synes det er ganske interessant som diskusjonstema at verdigrunlaget nå, det som ligger under overflaten, er det som vi som skole vil bli veiledet på når vi kommer ut for den nye læreplanen. Det må opp først, og det må opp fremst, før vi ser på de tingene som ligger over overflaten [peker på skjerm].

Leder korrigerer her lærernes innspill, som også kan forstås for fratrekk eller forskyving av ansvar til ledelsen, ved å anerkjenne enkeltlæreres bidrag som skolens bidrag. På denne måten bidrar leder til eksplisitering av overordnet del og et felles ansvar for å tydeliggjøre verdigrunlaget skolen bygger på. Dette kan være et eksempel på at lærernes ide blir modifisert og et eksempel på hvordan ideer hele tiden forandres i møte med nye tanker, ideer og tolkninger.

Drøftinger av kapittel 1.5 Respekt for naturen og miljøbevissthet utmerker seg, da alle mener at det her er behov for systemtiltak, både lærere og leder. Dette handler om å få rammene på plass, men samtidig tar ikke lærerne eget handlingsrom til å gjøre noe selv heller. Gruppene har få eller ingen eksempler fra egen praksis.

## 5.7 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet vist hvordan lokalt arbeid med oversettelse av overordnet del ledes, og hvordan både lærer og ledere oversetter overordnet del. Analysene viser hvordan ledere har blitt påvirket av eksterne ressurser og hvordan dette påvirker oversettelsesarbeidet lokalt. Vi har videre vist hvordan oversetterne har og tar seg store frihetsgrader i oversettelsesarbeidet gjennom å trekke fra elementer fra den originale ideen. I tillegg har vi vist hvordan en gruppe i dette møtet ikke utviklet ny forståelse av kritisk tenkning og at ansvar forskyves til å gjelde andre som hjemmet, andre lærere og til fag og fagområder. Vi har sett hvordan overordnet del blir betraktet som en gullstandard som lærere og ledere strekker seg mot. Vi har også sett hvordan spenninger og konflikter kommer til overflaten når verdier sees i lys av praksis.

# 6 Diskusjon

I dette kapitlet diskuterer vi funn fra analysen i lys av relevant litteratur. Først vil vi drøfte funn som knytter seg til implementeringsklima på skolenivå, og sammenligne med funn fra tidligere forskning. Deretter vil vi drøfte funn som viser at reformen får utfordringer i møte med praksisfeltet.

## 6.1 Implementeringsklima

Vi har vist at alle ansatte har vært invitert inn i arbeidet med reformen på de skolene vi har observert. I tillegg gikk regjeringen gikk bredt ut gjennom hele prosessen og la på denne måten også der til rette for at alle fikk mulighet til å involvere seg. På skolenivå ble det i arbeidet med reformen lagt opp til at lærerne selv skulle drøfte begrepene og verdiene i reformen. Nasjonale forskere peker som tidligere nevnt på hvordan reformprosesser i Norge skiller seg fra andre land ved å involvere ansatte i prosessene (jfr. Christensen et al., 2015). Tilliten til profesjonen og profesjonens lojalitet til staten, kan sies å beskrive en norsk trend. Dette gjelder så lenge profesjonen opplever at det styres mot samme mål (Skedsmo & Mausehagen, 2017). Det at ressurslærer Trond gjentar at deler av presentasjonen er «ukritisk rappa», kan være et signal om anerkjennelse av regionalt utarbeidet materiale, og at det er aksept for dette i personalet. Vi har ikke funnet tegn til motstand eller mistillit til styringssignaler i vårt materiale. Hvis dette er tilfellet, kan det få følger for implementeringen med tanke på at lærernes opplevelse er avgjørende for hvordan gjennomføringen blir.

Vi har også vist at lokalt utviklingsarbeid reflekterer nasjonale og lokale styringssignaler ved at fokus i ledernes presentasjoner, samt samtalene på gruppenivå hadde fellestrekk med innhold på interkommunale workshop og materiale som ble publisert av UDIR i etterkant. Dette så vi for eksempel der Dalen skole jobbet med verdiene i kapittel 1 av overordnet del. Dette kan sammenlignes med internasjonal forskning på reformer som viser at reformer endrer skolene (Cuban, 1998). Vi kan likevel ikke i vårt materiale slå fast hvilke endringer vi kan se på sikt, selv om lærere og ledere sier at praksis vil endres på grunn av denne reformen. Flere norske studier viser til internasjonale studier som sier at lærernes undervisning i stor grad preges av stabilitet til tross for nasjonale reformbestrebelse (Møller, Ottesen, &



Hertzberg, 2010; Karseth & Møller, 2014). Rektor Karoline kjenner ikke til at det er gitt føringer om hvordan de skal arbeide med implementeringen av overordnet del, og hun uttrykker en opplevelse av å ha stor frihetsgrad. Dette kan tyde på at skolene har opplevd at eksternt materiell og støtte gjennom nettverk og workshops har vært ønsket og verdsatt, dette kan sammenlignes med evalueringsforskning på K06 hvor det var etterspurt tydeligere føringer (Mausethagen & Mølsted, 2014), og nasjonale myndigheter fulgte opp utover i reformen med en stadig produksjon av dokumenter (Karseth & Møller, 2014).

Implementeringsforskning i tidlig fase av K06 fant et positivt implementeringsklima på kommunenivå, (Aasen, Prøitz, & Rye, 2015) og til sammenligning tyder våre empiriske funn på et positivt implementeringsklima på skolenivå. Nasjonal og internasjonal implementeringsforskning har vist at nasjonale utdanningsreformer ofte får problemer når den møter den enkelte skole og enkelt lærer (Karseth & Møller, 2014; Fullan, 1994). Vi fant ingen uttrykt motstand i observasjonsdataene og i alle oppfølgingsintervjuene spurte vi spesifikt om dette. Rektor Helle uttrykte det slik om mottakelsen av overordnet del «jeg hører mer at dette er sånn vi egentlig tenker, at dette er sånn vi egentlig vil ha det.»

I analysen så vi at ledere og lærer påvirket reformen gjennom egne bidrag inn i arbeidet med oversettelsen på egen skole. Her har vi også sett at reformen påvirker skolen gjennom ledernes bruk av elementer fra styringslinjen og at de framsnakker reformen i eget personale. Funnene kan tyde på å være i tråd med internasjonal forskning på reformarbeid som viser at reformen endres av skolen, like mye som skolen endres av den (Cuban, 1998). Cubans forskning har gått over en periode på 20 år, og våre data er samlet inn i løpet av fire måneder. Til tross for dette ser likevel våre funn ut til å være i samsvar med tidligere forskning på dette feltet.

I evalueringen av K06 fant forskere at lokale aktører hadde behov for mer hjelp for å gi mening til komplisert begrepsbruk i læreplanen (Sivesind, 2013). I tillegg viser forskning på L97 at lærer måtte føres inn i tenkningen rundt læreplanen for å felle læreplanforståelse (Christensen, 2000). Mye kan tyde på at det i denne reformen er tatt tak i dette da det på flere nivåer gjøres eksplisitt at læreplanforståelsen skal vektlegges i denne perioden før fagfornyelsen vedtas og trer i kraft. Dette finnes igjen i KD UDIRsitt tildelingsbrev til UDIR, og på UDIR sine nettsider, lagt inni plan for lokalt DEKOMP-arbeid, og gjort eksplisitt i utviklingsmøtene vi har forsket på. Det har blant annet vært arbeidet med

kompetansebegrepet på lærende nettverk og med ytterlige fokus på sentrale begreper som kritisk tenkning og dybdelæring på workshops.

Vi har her drøftet funn som tyder på et positivt implementeringsklima. Vi har også sett høy grad av involvering av profesjonen i tråd med forskning som viser at Norge skiller seg fra andre land ved å i stor grad involvere profesjonene Christensen et al. (2015). I denne tidlige fasen er det gitt støtte fra nasjonale og kommunale myndigheter til arbeidet med overordnet del i form av kompetanseheving som for eksempel lærende nettverk, workshops med utdelt materiell. Våre funn tyder på at skolene opplever dette som en støtte, og det er ingen ting i vårt materiale som tyder på at reformen på dette området har fått problemer i møte med den enkelte skole og den enkelte lærer slik internasjonal forskning har vist (Fullan, 1994). Noen av utfordringene reformen kan se ut til å ha fått, er områder i overordnet del som nedprioriteres eller misforstås, samt områder som oppleves vanskelig å få til i praksis. Dette diskuteres videre i neste kapittel.

## **6.2 Utfordringer i møte med praksisfeltet**

I oppstarten av et reformarbeid vil det være flere elementer som det ikke blir arbeidet med fordi man ikke kan prioritere alt. I funn og analyse identifiserte vi imidlertid tre områder i oversettelsesarbeidet som enten ble nedprioritert, forbigått eller misforstått.

Vi fant også ulike verdikonflikter som ble tydelige når lærerne arbeidet med å språkliggjøre overordnet del og forsøkte å se for seg overordnet del i praksis.

### **6.2.1 Frihetsgrader i undervisning om samene**

Vi viste i analyse og funn at skolen tok seg store frihetsgrader (Røvik, 2007; Skjeggstad, 2017) i oversettelsen av samenes plass i undervisningen. Denne undervisningen ble nedprioritert av ulike årsaker. Vi kunne imidlertid ikke se at det på dette området kunne forsvares å ta seg så store frihetsgrader med tanke på samene status som urfolk med egne rettigheter uttrykt i FNs erklæring og i ILO konvensjonen 169 (1990). Dette er litt overraskende med tanke på at samenes plass i læreplaner ikke er nytt. Samtidig kan det være én av årsakene til denne nedprioriteringen av undervisning om samene, nemlig at gammel forståelse preger den nye oversettelsen. Dette er et tydelig eksempel på at reformen har møtt

på problemer i møte med den enkelte skole og den enkelte lærer i tråd med tidligere forskning (Fullan, 1994).

Vi har ikke funnet forskning på dette området, men det finnes forskning på frihetsgrader som tas i skoleeieres styringsdokumenter, for eksempel i forbindelse med åpen eller lukket forståelse av læringsutbytte (Skjeggestad, 2017). Her er det store forskjeller mellom skoleeierne, og det sammenlignes med undervisning *om, for og gjennom* (Berge & Stray, 2012). I analyse og funn viste vi at fratrekke i oversettelsen kunne skyldes misforståelse hvor samene kun regnes som en av folkegruppene som har status som minoriteter som det kun skal undervises *om*. Overordnet del peker i retning av en videre kompetanseforståelse i forbindelse med samene, men denne reduksjonen kan muligens forstås som en misforståelse slik vi viste i analyser og funn.

### **6.2.2 Kritisk tenking som kompliserte begreper**

Et annet eksempel på at reformen får problemer i møte med praksisfeltet, fant vi under koden fratrekke i kapittel 5.3.2 der vi så hvordan ny begrepsforståelsen av kritisk tenkning blir redusert. Det er ikke noe som tyder på at lærerne bevisst velger bort deler av ideen, men det er mer nærliggende å tenke at tidligere forståelse og erfaring fra praksis skygger for nyansene som er nye.

Rektor svarte på hvordan det skulle arbeides videre med begrepet, og vektla arbeid over tid. På skolen skulle personalet arbeide videre med begrepet knyttet til de enkelte fagene for å sette sammen teoretisk til praktisk kunnskap. Funnet kan forstås i lys av at vi er i tidlig fase og at endringer i klasseromspraksis tar tid. Funnet etter evalueringsforskning av K06 beskriver små endringer av klasseromspraksis på tross av reformbestrebelse (Karseth & Møller, 2014), og det gjenstår å se hvor stor endring vi vil se i forståelsen av begrepet kritisk tenkning.

Det kan være vanskelig å forstå i hvor stor grad kritisk tenkning griper inn i alle fag med tanke på at det nå er knyttet til det nye kompetansebegrepet. Ideen om at kritisk tenkning skal være knyttet til den generelle definisjonen av kompetanse i alle fag, er tydelig redusert gjennom assosiasjonen til kompetansemål i fag. Det er lett å forstå hvordan en slik oversettelse kan skje, da det er nærliggende å assosiere til kompetansemål som har preget lærernes og skolens pedagogiske arbeid under K06 kanskje mer enn noe annet.

Et annet element som trolig spiller sterkt inn i oversettelsesarbeidet, er at vi er i tidlig fase av reformarbeidet, hvor overordnet del ennå ikke har trått i kraft. Det meste er nytt og på dette tidspunktet er det heller ikke kjent på hvilke måter kritisk tenkning kommer til å bli knyttet til kompetansemålene i fag, selv om det snakkes om dette i forarbeidene. Det har også blitt valgt ut som ett av to begreper som har vært tema på to-dagers workshops organisert av lokal DEKOMP, der møtelederne på denne skolen også har deltatt.

Ideen i overordnet del handler også om at kritisk tenkning er “både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger” (Overordnet del, s. 7). Denne ideen ble i flere samtaler redusert fra å være en forutsetning for og en del av det å lære, til å handle om å lære *om* kritisk tenkning. Også i kapittel 2.2. av overordnet del finner vi avsnitt som peker i retning av en videre forståelse av begrepet kritisk tenkning:

Kompetansebegrepet omfatter også forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag, noe som er viktig for å forstå teoretiske resonnementer og for å utføre noe praktisk. Refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne (Overordnet del s. 11).

Dette kan sammenlignes med begrepsbruken til Stray (Stray, 2012) om demokratiopplæring som *om, for* og *gjennom*. I våre data fant vi imidlertid flere eksempler på at begrepet dempes eller deler av forståelsen fjernes slik at det reduseres til opplæring *om*, og utsagnene i retning av kritisk tenkning som kompetansemål eller som mål for timen, er eksempler på dette. Unntaket fra dette kom opp i forbindelse med problemløsningsoppgaver i matematikkfaget. Her ble ikke ideen redusert eller forminsket, men læringen *gjennom* kritisk tenkning, fikk på dette området en naturlig plass.

Mye tyder på at det var vanskelig for lærerne å fange opp hvor dypt kritisk tenkning griper inn i de enkelte fagene og i kompetansebegrepet. Dette kan sammenlignes med nasjonale studier som diskuterer lignende sammenhenger i forbindelse med funn av at det ikke skjedde store endringer i skolens profesjonsforståelse med tanke på for eksempel arbeid med grunnleggende ferdigheter de første årene av K06 (Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010).

Vi har her diskutert hvordan et komplisert begrep som kritisk tenkning kan få problemer i møte med praksisfeltet (jfr. Cuban, 1998). En fare i oversettelsen av begrepene kan være at lærere beskriver dem med ord fra nåværende praksis eller kjent kontekst, og dermed kan dette

ha implikasjoner for implementeringen. Kritisk tenkning er et slikt begrep som har fått økt oppmerksomhet i ny overordnet del og er knyttet til ny forståelse av kompetansebegrepet. Da begrepet kritisk tenkning ikke er nytt i skolen, kan det være vanskelig å fange opp den utvidede forståelsen. Deler av reformen kan derfor ubevisst falle bort.

### **6.2.3 Verdikonflikter**

Vi vil her diskutere funn av to ulike typer spenninger i lys av tidligere forskning.

#### **Spenninger mellom ulike styringssignaler**

Funn fra analysen viser at lærerne opplever at verdiene i kapittel 1. 4 om skaperglede, engasjement og utforskertrang i overordnet del, kommer i konflikt med andre styringssignaler. De andre styringssignalene som nevnes er K06 med sine kompetansemål, vurderingsforskriften og den lokale styringen av vurderingsarbeidet. Tidligere gjennomgang av forskning tydeliggjør et behov for mer forskning på disse spenningene fra læreres og ledes perspektiv (Skedsmo & Mausethagen, 2017). Lærerne peker her på konflikter mellom det faglig-profesjonelle ansvaret og det prestasjonsrelaterte ansvaret, som er en klassisk verdikonflikt i skolen. Ved implementeringen av K06 representerte dette en overgang til en målorientert læreplan som utfordret skolen, og lærerne strevde i starten med denne overgangen fra regelstyring til målstyring (Aasen, Prøitz, & Rye, 2015).

Den faglig-profesjonelle logikken dominerer lærernes profesjonsforståelse, og denne utfordres i møte med det som kan beskrives som en målforskyving mot snevrere utdanningsmål (Mausethagen, Prøitz, & Skedsmo, 2018). Måling av resultater handler mer om prestasjonslogikk som er annerledes enn lærernes oppfatning av det vide resultatbegrepet som de gjenkjenner i verdiene i overordnet del og dens fokus på det brede samfunnsmandatet (Sivesind, 2019). Professor Tom Are Trippestad skrev doktoravhandling om overordnet del og påstår at skolen hadde klart seg med bare formålsparagrafen (Bryn, 2017). Han sier videre at det ikke er overordnet del som styrer skolen, men at det derimot er målingene i skolen som styrer didaktikken

Dette illustrerer hvordan de to ansvarslogikkene kan oppleves som vanskelig å kombinere jo nærmere man kommer praksis i klasserommet. Det kan synes som at lærerne opplever dette sterkere enn rektor Helle, noe som kan skyldes de ulike perspektivene i oversettelsesarbeidet. Når hun informeres om lærernes opplevelse av denne verdikonflikten, svarer hun at dette er et

gjentagende tema i personalet. Hun forteller imidlertid at noen lærere har «knekt koden» og klarer begge deler, men at dette er nyttig å drøfte i personalet på nytt. Den faglig-profesjonelle logikken er også dominerende blant norske skoleledere (Mausethagen, Prøytz, & Skedsmo, 2018) og Helle anerkjenner verdikonflikten. Som vist i analysen ønsker hun å legge til rette for mer trening for å klare å stå i komplekse målkonflikter som denne. Et begrep som kan beskrive denne balanseringen av ulike styringssignaler, kan sammenlignes med det begrepet hybriditet som Mausethagen, Prøytz, og Skedsmo (2018) mener er dekkende for både hvordan man kan forstå bruken av elevresultater som sees i skolen i dag, og for «hvordan vi kan forstå endringer i skolefeltet som følger av en sterkere prestasjonsorientering» (Mausethagen, Prøytz, & Skedsmo, 2017, s. 142).

Vi har her drøftet funn som viser hvordan noen målkonflikter kan oppleves fra skolens perspektiv når det arbeides med oversettelse av verdiene i overordnet del. Dette gir kunnskap om lokalt læreplanarbeid med overordnet del i forkant av Fagfornyelsen.

### **Lærernes profesjonsforståelse**

Vi fant at det var spenninger knyttet til ansvars plassering for å leve opp til verdiene i overordnet del, og flere grupper var inne på spørsmålet om dette skulle initieres på systemnivå eller av lærerne selv. Verdiene skal ifølge overordnet del prege all pedagogisk praksis i grunnopplæringen, og på den måten kan dette forstås som en misforståelse som fører til en ansvarsforskyving og dermed fratrekk (Røvik, 2007) fra ideene i overordnet del. Det kan også være at gruppearbeidet og oppsummeringen på slutten av fellestiden retter opp denne misforståelse om at noen kan fritas fra deler av verdigrunnlaget. Denne tolkningen kan skyldes at mange er dårlig forberedt til tross for at det er lagt til rette for at alle skal kunne påvirke og medvirke til skolens utviklingsarbeid.

Sett i lys av at dette er en stor læreplanreform og at det var lagt til rette for at lærerne skulle kunne bidra i arbeidet med oversettelse av denne, tyder mye på at ikke alle tok dette handlingsrommet. Det samme kan sies om ansvarsforskyvingen for å leve ut verdiene i overordnet del, og man kan spørre seg om lærerne benytter sitt handlingsrom i oversettelsesarbeidet med overordnet del. I Mausethagen og Mølstad (2014) sin læreplananalyse relatert til profesjonsutvikling finner de at lærerne relaterte seg mest til den nederst delen av den didaktiske trekanten i arbeidet med læreplanen, med andre ord det som angår lærer og elever i klasserommet, og var mindre opptatt av innholdet i K06 (Mausethagen

& Mølsted, 2014). Dette finner vi imidlertid ikke igjen i vårt materiale til tross for at få lærere hadde forberedt seg til møtet og flere forskjøv ansvaret opp mot skolens ledelse. Dette forstår vi mer som engasjement rundt innholdet i overordnet del. Funn fra analysen i kapittel 5.4 om overordnet del som en «gullstandard», viste at lærerne engasjerte seg i og var enig i innholdet i overordnet del. Noen kjennetegn ved reformen kan være årsak til dette, siden det i vårt materiale er snakk om verdier og ikke er konkrete kompetansemål som drøftes. Der lærerne tidligere så på seg selv først og fremst som iverksettere av læreplanen (Mausethagen & Mølsted, 2014) peker våre data i retning av at lærerne også ser på seg selv som medvirkere til skolens læreplanarbeid om med mulighet til å påvirke hva som skal prioriteres i dette arbeidet. Dette kan i så fall tyde på en dreining av profesjonsforståelsen, og det vil bli spennende å følge dette videre læreplanarbeidet med Fagfornyelsen med tanke på om lærerne benytter handlingsrommet til å påvirke reformen. Cuban (1998) sier, som tidligere nevnt, at en reform er i konstant tilpasning og reformen endres av skolen like mye som skolen endres av den. Det gjenstår å se om dette vil bli tilfellet nå, og om det i så fall er skolens ledelse som initierer dette, eller om det er lærerne som benytter seg av handlingsrommet.

Vi har her diskutert at våre funn om at lærernes profesjonsforståelse skiller seg i noen grad fra tidligere forskningsfunn fra K06 som viste at lærerne i mindre grad var opptatt av innholdet i læreplanen (Mausethagen & Mølsted, 2014). Våre funn tyder på at lærerne ser på seg selv mer som medvirkere i læreplanarbeidet. Lærerne har hatt store muligheter til å påvirke oversettelsesarbeidet i utviklingsmøtene, men fordi mange kommer dårlig forberedt og at ansvaret for verdigrunlaget i noen grad skyves opp til ledelses- eller systemnivå, kan det tyde på at de ikke har benyttet hele handlingsrommet til å påvirke i denne omgang.

# 7 Konklusjoner og implikasjoner

I dette kapittelet vil vi først presentere konklusjoner som svar på problemstilling: *Hvordan arbeides det med oversettelse av overordnet del av læreplanverket, og hvordan ledes dette arbeidet?* Avslutningsvis vil vi diskutere, begrensinger i egen studie og implikasjoner disse samlede funnene kan ha for utdanningsledelse og for videre forskning.

## 7.1 Konklusjoner

Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, vil vi her trekke konklusjoner i lys av funn, analyse og drøfting. Målet har vært å få økt kunnskap om lokalt læreplanarbeid med overordnet del i forkant av Fagfornyelsen. Vi har ønsket å forstå og beskrive hvordan lærere og ledere oversetter reformen og hva som skjer med reformen når den møter praksisfeltet. Fra problemstillingen utledet vi forskningsspørsmålene: 1) Hvordan ledes lokalt arbeid med oversettelse av overordnet del? 2) Hvordan oversetter ledere overordnet del? og 3) Hvordan oversetter lærere overordnet del?

For å svare på problemstillingen, valgte vi deltagende observasjon som hovedmetode, og dette gav oss førstehåndsinformasjon om både ledelse og oversettelse i den konteksten oversettelsesarbeidet pågikk i. Deretter gjennomførte vi oppfølgingsintervjuer av to ledere og tre lærere for å få ytterligere kunnskap etter at vi hadde spisset blikket mot oversettelsesmoduser, og til sammen har dette bidratt til å gi en tykkere beskrivelse av arbeidet med oversettelse av overordnet del og ledelse av dette arbeidet.

Konklusjonene vil vi strukturere i to hoveddeler, hvor første del svarer på *hvordan arbeidet ledes* og delvis også på *hvordan ledere oversetter* overordnet del. Den andre delen svarer på *hvordan det arbeides med oversettelse*, og dette dekker både lærere og ledere.

Det første sentrale funnet viser at det er store likhetstrekk mellom innholdet som ble observert på skolenes utviklingsmøter og innholdet på de lokale DEKOMP-samlingene. Alle skolene hadde imidlertid gjort eget utvalg fra det rikholdige materialet som ble brukt i presentasjoner og oppgaver på nettverkssamlinger og på workshops. Analysen viser at skolelederne opplever



å ha store frihetsgrader (Røvik, 2007) i det lokale arbeidet med overordnet del, men har altså valgt å benytte seg av eksternt utarbeidet materiell. Mye tyder på at lederne opplevde både samlinger og materiell som en støtte i deres ledelse av lokalt arbeid. Det er ikke noe i våre data som tilsier at inntaket er gjort ukritisk. Lederne i våre data hadde imidlertid gjort materialet til sitt eget og bidro med å modellere og gi egne eksempler. Vi fant at oppgavene som lederne valgte å gi på alle skolene, la til rette for at alle kunne utvikle en mer lik forståelse og et felles begrepsapparat gjennom å språkliggjøre egne underliggende verdier og holdninger. Dette kan forstås som at en viktig del av arbeidet med å lede oversettelse av overordnet del, har vært å tilrettelegge for slike refleksjons- og læringsprosesser. Analysene viser altså at lederne påvirker reformen først og fremst ved å bidra selv i planlegging og gjennomføring av det lokale reformarbeidet. På den andre siden viser funn at lederne er påvirket av ordningen med desentralisert kompetanseutviklingen. Vi er fremdeles svært tidlig i prosessen og i forkant av ikrafttredelse av overordnet del, og det gjenstår dermed å se hva resultatene av prosessen blir.

Resten av funnene handler om hvordan det arbeides med *oversettelse* av overordnet del. Vi har vist i analysen at overordnet del i liten grad ble brukt som inspirasjon til egne innovasjoner. De fleste funn faller inn under *modifiserende modus*, der noen av ideene i overordnet del reduseres eller nedprioriteres, men de fleste funn viser at deltagende arbeider med å tilpasse ideene til egen praksis ved å språksette dagens praksis i lys av overordnet del.. Når lærerne i diskusjonene snakker om klasseromspraksis tydeliggjøres spenningene mellom verdiene i overordnet del og nåværende praksis.

I oversettelsesarbeidet fant vi at deltakerne gjør *fratrekk* fra ideene i overordnet del. Det første og tydeligste fratrekke vi fant, var at undervisning om samene nedprioriteres til tross for at samene har en sentral plass i overordnet del. Analysene viser at både lærere og ledere tar seg store frihetsgrader ved å velge bort undervisning av samene. Det andre området hvor ideene i overordnet del reduseres, er der gammel forståelse av begrepet kritisk tenkning overdøper ny og utvidet forståelse av begrepet. Funn fra analysen viser imidlertid at ledernes uttalelser og presentasjon representerer en vid forståelse av begrepet. Endringen er imidlertid ikke gjort eksplisitt i dette møtet. Det tredje funnet på fratrekke vi fant, var at ansvar for verdier innenfor menneskeverd, demokrati, medvirkning og kritisk tenkning forskyves til å gjelde andre personer eller utvalgte fag enn det som står i overordnet del.

I observasjonsdata og intervjudata fant vi ingen motstand til reformen, og i analysen fant vi at overordnet del framstilles som en gullstandard som deltakerne måler seg opp mot og strekker seg etter. Mye tyder på et positivt implementeringsklima. I hovedtrekk er lærerne i materialet kritiske til egen praksis og identifiserer blant annet egen målforskyvning i forbindelse med at verdier i overordnet del nedprioriteres i praksis. Noen lærere strevde imidlertid med å identifisere eget utviklingspotensial. Implikasjoner for disse lærernes klasseromspraksis kan være at de ikke i denne omgang kommer videre i å nærme seg ideene i den nye reformen.

Vi fant at lærere og ledere forteller om vansker med å leve opp til alle verdiene i overordnet del i praksis. Idealene møter spenninger på veien inn til praksis i klasserommet, jo nærmere man kommer hverdagen i klasserommet jo vanskeligere oppleves det å nå opp til alle idealene. Den første konflikten er en klassisk verdikonflikt der verdiene i overordnet del kommer i konflikt med andre styringssignaler som er gitt i K06, vurderingsforskriften og i skolens egen vurderingspraksis. De peker her i hovedsak på konflikten mellom det faglig-profesjonelle ansvaret og det prestasjonsrelaterte ansvaret som er en klassisk verdikonflikt i skolen. Det er til vanlig den faglig-profesjonelle logikken som preger lærernes profesjonsforståelse, og det er denne som utfordres i møte med målstyringen som mange opplever som en innsnevring fra det brede utdanningsmandatet. Leders oversettelse av denne verdikonflikten er at det er mulig å gjøre begge deler og at hun ønsker å legge til rette for trening i å stå i komplekse målkonflikter som denne. Videre fant vi spenninger knyttet til ansvars plassering mellom nivåene lokalt på skolen. Flere grupper ønsket at ledelsen skulle initiere tiltak på systemnivå for at skolen skulle leve opp til verdiene i overordnet del. Her kan en del skyldes misforståelser da flere var dårlig forberedt til gruppearbeidene. Det var lagt til rette for at lærerne skulle kunne påvirke og medvirke til skolens utviklingsarbeid, mye tyder på at ikke alle tok dette handlingsrommet.

De to overstående hoveddelene svarer ut problemstillingen om hvordan det arbeides med oversettelse av overordnet del av læreplanverket, og hvordan dette arbeidet ledes. Vår studie har imidlertid noen begrensninger da den spenner seg over en kort periode på fire måneder og kun henter data fra tre skoler. Vi har ikke tatt høyde for at funn skal kunne generaliseres. Observasjon som metode har ikke gitt oss tilgang til deltakernes tanker og opplevelser, og mer intervjudata ville kunne gi interessant informasjon om dette. Det gjenstår å se hvorvidt

oversettelsesprosessene medfører endringer i klasseromspraksis. Vår studie gir beskrivelser av hvordan det arbeides med oversettelse av overordnet del i en tidlig fase.

Studiens formål er å få økt kunnskap om lokalt læreplanarbeid med overordnet del i forkant av Fagfornyelsen. De samlede funnene fra undersøkelsene kan ha betydning for det videre arbeidet med overordnet del og fagfornyelsen. Avslutningsvis vil vi derfor redegjøre for ulike implikasjoner våre funn kan ha for ledelse og videre forskning.

Funnet av at utviklingsøktene på alle skolen i våre data i stor grad var preget av eksternt utarbeidet materiell og opplæring som var gitt i nettverk og workshops, har implikasjoner for både ledelse og forskning. For ledelse vil det være viktig å sikre kompetanse i å vurdere slikt materiell da dette ikke er nøytrale verktøy. Læreplanen drøftes bredt, men slikt materiell med klare linjer til UDIR har mye smalere opprinnelse, og som vi har vist stor påvirkning. I vårt materiale hadde lederne gjort dette til sitt eget, og mye tyder på at dette opplevdes som en støtte til arbeidet og at de hadde stor frihetsgrad til å gjøre et bevisst utvalgt av innholdet og vinkling. Vi har ikke hatt som mål å undersøke om disse funnene er representative for landet, men funnet kan ha implikasjoner for evalueringsforskningen på fagfornyelsen.

Oppsummert er de generelle implikasjonene av arbeidet med oversettelse knyttet til hva som er vesentlig for skoleledelsen å fokusere på videre. Vi har sett at oversettelsesarbeidet som lærerne og ledelsen har gjort, trolig medfører at reformen har begynt å påvirke deltakerne. Vi ser også tegn til at de selv påvirker reformen på ulike måter, og begge deler kan sammenlignes med internasjonal forskning (Fullan, 1994). Lederne påvirker for det første gjennom å framsnakke reformen gjennom å språkliggjøre og modellerer. De deltar selv, har gjort materialet til sitt eget, bidrar med egne eksempler, og viser hvordan de selv har lært. For det andre ser vi at det i stor grad er lagt opp til at lærerne selv skal oversette til egen praksis gjennom å språksette uuttalte, ønskede og uønskede trekk ved egen praksis i lys av verdiene og begrepene i overordnet del. Lærerne er i stor grad kritiske til egen praksis, men noen gjenkjenner ikke hva som er det "nye" i overordnet del og forstår dette i lys av gammel begrepsforståelse. Dermed stanses utviklingen av en konklusjon om at dette er noe de allerede gjør. Implikasjonene for ledelse er i så måte at det trengs mer tid, og at tilrettelegging for refleksjonsprosesser i personalet må arbeides med over tid. I vårt materiale tyder det på at lederne er bevisst dette, men de er trolig ikke kjent med i hvor liten grad noen lærere forstår det nye. Mye av dette kan skyldes at de fleste lærerne i vårt materiale ikke har forberedt seg, selv om leder tror det. En implikasjon for praksis, kan være at skolene ikke klarer å skape

rom nok for å arbeide med oversettelse av det som handler om grunnleggende læreplanforståelsen uten at lærerne også arbeider med denne utenom felles utviklingstid. Skolene vil straks gjøres kjent med de øvrige delene av læreplanen, og mange skolars og læreres oppmerksomhet vil trolig vendes mot fagene og den praktiske tilretteleggingen før ikrafttredelse av Fagfornyelsen høsten 2020.

Funn fra analyse som viste at skolene opplever å ha store frihetsgrader i arbeidet med oversettelsen, kan ha implikasjoner for ledelse på flere nivåer. Den generelle bevisstheten om at skolenivå opplever å ha store frihetsgrader fordi ikke noe annet er gjort eksplisitt, er det ene. Det andre er at elementer fra forskriften utelates, som vi viste eksempel på om samene i vårt materiale. Dette føyer seg inn i rekken av tidligere kompetansemål som man heller ikke før har «rukket over». Hvis det imidlertid er slik at våre funn av at samenes særstilling som urfolk forveksles med andre minoriteter, kan dette ha implikasjoner på flere nivåer og også være interessant for videre forskning.

Spenningsene vi fant i arbeidet med oversettelsen av overordnet del kan få ulike utslag ut fra hvordan dette håndteres videre. Lederne i materialet gjenkjente spenningsene som lærerne gav uttrykk for, både med tanke på hvordan verdier i overordnet del oppleves å komme i konflikt med andre styringssignaler fra målstyring, vurderingsforskrift og styring av lokal vurderingspraksis. Første skritt er tatt, hvor det som var «under overflaten» har blitt gjort uttalt. Lærerne har påpekt dette og rektor anerkjente spenningsene i intervjuet og ønsket å bidra med at lærerne skulle få trene på å stå i komplekse verdikonflikter. En implikasjon for videre praksis kan bli at dette bidrar til at deres utviklingsarbeid går framover. Mye tyder på at disse spenningsene ikke er unike for vårt materiale, og hvis det er tilfellet, gir det klare implikasjoner for ledelse og at spenningsene tas på alvor. Uten oppfølging av arbeidet med verdiene, tyder vårt materiale på at målstyring vinner i prioriteringskampen mot det som ikke måles. Det samme gjelder behovet for oppfølging av hvem som har ansvar for at verdiene blir satt ut i live. Her var det flere misforståelser ute og gikk, noe som får direkte implikasjon for klasseromspraksis. Det blir spennende å se hvordan den digitale løsningen av nytt læreplanverk blir, da det er kommet signaler på at sammenhengen mellom overordnet del og fagplanene skal bli bedre enn i nåværende læreplanverk. Her vil det bli behov for videre forskning på hvorvidt styringssignalene i overordnet del vinner plass i møte med målstyringen og om kompetanse oppnås *gjennom* verdiene i overordnet del.



# 8 Vedlegg

## 8.1 Informasjonsskriv – Utvalg 1

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *Reformarbeid på skolenivå*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt kunnskap om hva som skjer når en nasjonal reform møter skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med vår undersøkelse er å få økt kunnskap om hva som spiller seg ut på skolenivå i møte med denne reformen, og hvordan dette arbeidet ledes lokalt. Vi ønsker å beskrive hva som skjer når reformen, i dette tilfellet et verdidokument, møter praksisfeltet i lærernes felles utviklingstid. Vi vil observere i felles utviklingstid på tre skoler.

Problemstillingen i vår undersøkelse er: Hvordan arbeides det med overordnet del i tidlig fase, og hvordan ledes dette arbeidet. Forskningsspørsmålene våre er: Hvordan situeres arbeidet med verdidokumentet i felles utviklingstid? Hvordan ledes dette arbeidet?

Denne undersøkelsen er en del av vår masteroppgave i utdanningsledelse.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er Universitet i Oslo, ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning som er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Som en del av pågående fagfornyelse har mange kommuner satt av tid høsten 2018 til å jobbe med overordnet del. Vi har kontaktet din skole/skoleeier og er informert om at dere holder på med dette arbeidet. Vi vil observere arbeidet med overordnet del i tre skoler innenfor samme kommune.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi observerer i et felles utviklingsmøte som du deltar på. I tillegg til notater som vi skriver, vil det bli tatt video- og lydopptak fra samme møte.

Hvis du også krysser av for å samtykke til å delta på eventuelt oppfølgingsintervju, kan dette komme i egen henvendelse i etterkant av at vi har observert et felles utviklingsmøte. Intervjuet vil gjennomføres som et gruppeintervju og varer i ca. 60 min. Spørsmålene vil være en forlengelse av observasjonen hvor vi spør: Under observasjon framkom det at... Kan du/dere utdype... Kan du/dere forklare... Kan du/dere si noe om hvorfor... I tillegg til notater som vi skriver, vil det bli tatt lydopptak og video av gruppeintervjuet.

#### **Det er frivillig å delta**

**Det er frivillig å delta i prosjektet.** Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare undertegnede som vil ha tilgang til datamaterialet.
- Transkripsjoner fra datamaterialet vil bli anonymisert. Alle opptak, både av lyd og film, vil bli lagret på eksterne harddisker som låses inn og holdes adskilt fra transkripsjonene som ikke vil inneholde personopplysninger.

Alle data vil bli anonymisert, og du vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2022 og alle datafiler som inneholder lyd, film eller andre personopplysninger slettes.

### Dine rettigheter

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Oslo, ILS har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- UiO – Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Ruth Jensen på e-post: [ruth.jensen@ils.uio.no](mailto:ruth.jensen@ils.uio.no) eller telefon: 22 84 48 57, Hege Martinsen på e-post: [hege.strandmyr.martinsen@oppegard.kommune.no](mailto:hege.strandmyr.martinsen@oppegard.kommune.no) eller Ann Kristin Haug på e-post: [ann.kristin.haug@nesodden.kommune.no](mailto:ann.kristin.haug@nesodden.kommune.no)
- Vårt personvernombud: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ruth Jensen  
Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Hege Strandmyr Martinsen  
Student (sign.)

Ann Kristin Haug  
Student (sign.)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Reformarbeid på skolenivå* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon under personalmøte
- å motta ny henvendelse for mulig deltakelse i oppfølgingsintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.2022

---

Navn (store bokstaver)

---

( dato, signatur)

## 8.2 Informasjonsskriv – Utvalg 2

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *Reformarbeid på skolenivå*

Dette er et spørsmål til deg om å delta videre i forskningsprosjekt der formålet er å få økt kunnskap om hva som skjer når en nasjonal reform møter skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med vår undersøkelse er å få økt kunnskap om hva som spiller seg ut på skolenivå i møte med denne reformen, og hvordan dette arbeidet ledes lokalt. Vi ønsker å beskrive hva som skjer når reformen, i dette tilfellet et verdidokument, møter praksisfeltet i lærernes felles utviklingstid. Vi har observert i felles utviklingstid, og vil gjennomføre oppfølgingsintervjuer.

Foreløpig problemstilling i vår undersøkelse er: Hvordan arbeides det med overordnet del i tidlig fase, og hvordan ledes dette arbeidet. Foreløpig forskningsspørsmål er: Hvordan situeres arbeidet med verdidokumentet i felles utviklingstid? Hvordan ledes dette arbeidet?

Denne undersøkelsen er en del av vår masteroppgave i utdanningsledelse.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er Universitet i Oslo, ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning som er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Som en del av pågående fagfornyelse har mange kommuner satt av tid høsten 2018 til å jobbe med overordnet del. Vi har kontaktet din skole/skoleeier og er informert om at dere holder på med dette arbeidet. Vi vil observere arbeidet med overordnet del i tre skoler innenfor samme kommune.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et gruppeintervju som varer i ca. 60 min. Spørsmålene vil være en forlengelse av observasjonen hvor vi spør: Under observasjon framkom det at... Kan du/dere utdype... Kan du/dere forklare... Kan du/dere si noe om hvorfor...

I tillegg til notater som vi skriver, vil det bli tatt lydopptak og video av gruppeintervjuet.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare undertegnede som vil ha tilgang til datamaterialet.
- Transkripsjoner fra datamaterialet vil bli anonymisert. Alle opptak, både av lyd og film, vil bli lagret på eksterne harddisker som låses inn og holdes adskilt fra transkripsjonene som ikke vil inneholde personopplysninger.

Alle data vil bli anonymisert, og du vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2022 og alle datafiler som inneholder lyd, film eller andre personopplysninger slettes.

#### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,



- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Oslo, ILS har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- UiO – Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Ruth Jensen på e-post: [ruth.jensen@ils.uio.no](mailto:ruth.jensen@ils.uio.no) eller telefon: 22 84 48 57
- Vårt personvernombud: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ruth Jensen

Hege Strandmyr Martinsen

Ann Kristin Haug

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Student (sign.)

Student (sign.)

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Reformarbeid på skolenivå* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et oppfølgingsintervju i gruppe.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.2022

---

Navn (store bokstaver)

---

( dato, signatur)

## 8.3 Informasjonsskriv – Utvalg 3

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *Reformarbeid på skolenivå*

Dette er et spørsmål til deg om å delta videre i forskningsprosjekt der formålet er å få økt kunnskap om hva som skjer når en nasjonal reform møter skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med vår undersøkelse er å få økt kunnskap om hva som spiller seg ut på skolenivå i møte med denne reformen, og hvordan dette arbeidet ledes lokalt. Vi ønsker å beskrive hva som skjer når reformen, i dette tilfellet et verdidokument, møter praksisfeltet i lærernes felles utviklingstid. Vi har observert i felles utviklingstid, og vil gjennomføre oppfølgingsintervjuer. Foreløpig problemstilling i vår undersøkelse er: Hvordan arbeides det med overordnet del i tidlig fase, og hvordan ledes dette arbeidet. Foreløpig forskningsspørsmål er: Hvordan situeres arbeidet med verdidokumentet i felles utviklingstid? Hvordan ledes dette arbeidet? Denne undersøkelsen er en del av vår masteroppgave i utdanningsledelse.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er Universitet i Oslo, ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning som er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Som en del av pågående fagfornyelse har mange kommuner satt av tid høsten 2018 til å jobbe med overordnet del. Vi har kontaktet din skole/skoleeier og er informert om at dere holder på med dette arbeidet. Vi vil observere arbeidet med overordnet del i tre skoler innenfor samme kommune.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et gruppeintervju som varer i ca. 60 min. Spørsmålene vil være en forlengelse av observasjonen hvor vi spør: Under observasjon framkom det at... Kan du/dere utdype... Kan du/dere forklare... Kan du/dere si noe om hvorfor...

I tillegg til notater som vi skriver, vil det bli tatt lydopptak og video av gruppeintervjuet.

#### **Det er frivillig å delta**

**Det er frivillig å delta i prosjektet.** Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare undertegnede som vil ha tilgang til datamaterialet.
- Transkripsjoner fra datamaterialet vil bli anonymisert. Alle opptak, både av lyd og film, vil bli lagret på eksterne harddisker som låses inn og holdes adskilt fra transkripsjonene som ikke vil inneholde personopplysninger.

Alle data vil bli anonymisert, og du vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2022 og alle datafiler som inneholder lyd, film eller andre personopplysninger slettes.

## Dine rettigheter

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo, ILS har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- UiO – Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Ruth Jensen på e-post: [ruth.jensen@ils.uio.no](mailto:ruth.jensen@ils.uio.no) eller telefon: 22 84 48 57, Hege Martinsen på e-post: [hege.strandmyr.martinsen@oppegard.kommune.no](mailto:hege.strandmyr.martinsen@oppegard.kommune.no) eller Ann Kristin Haug: [ann.kristin.haug@nesodden.kommune.no](mailto:ann.kristin.haug@nesodden.kommune.no)
- Vårt personvernombud: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ruth JensenHege  
Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Strandmyr Martinsen  
Student (sign.)

Ann Kristin Haug  
Student (sign.)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Reformarbeid på skolenivå* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et oppfølgingsintervju i gruppe.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.2022

-----  
Navn (store bokstaver)

-----  
( dato, signatur)

## 8.4 Svar fra NSD

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Skriv ut

### Prosjekttittel

Reformarbeid på skolenivå

### Referansenummer

171644

### Registrert

25.09.2018 av Hege Martinsen - [hege\\_martinsen@hotmail.com](mailto:hege_martinsen@hotmail.com)

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

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

Ruth Jensen, [ruth.jensen@ils.uio.no](mailto:ruth.jensen@ils.uio.no), tlf: 22844857

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Ann Kristin Haug og Hege Martinsen, [hege\\_martinsen@hotmail.com](mailto:hege_martinsen@hotmail.com), tlf: 99013254

### Prosjektperiode

01.10.2018 - 30.06.2022

### Status

14.11.2018 - Vurdert

### Vurdering (1)

14.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.11.18, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD ENDRINGER** Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.22

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

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

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

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

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET** NSD vil følge opp behandlingen underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med det som er dokumentert. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos

NSD: Silje Fjelberg Opsvik Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## 8.5 Eksempel på intervjuguide skoleleder

### Intervjuguide rektor, SK3

Innlede ved å minne om handlingsforløpet på utviklingsmøtet. Intervjuet er skrevet for rektor. Moderert før intervjuet ☺ x og y har deltatt på plangruppemøter/utvidet læreplnmøter med kommunen. Oppgavene er sendt ut som forberedelsesoppgaver. Alt skal leveres inn i skolens digitale fellesområde under «Fagfornyelsen». Lever evt. tankekart og tekst. 45 min på grupper, satt sammen på tvers av fagseksjoner. Noen presenterer litt. Fra gruppearbeidene. Vi viser .ppt, forberedelsesoppgavene og overordnet del ved start. Deretter bruker vi gruppenotater mot slutten.

1. Hvor lenge har du vært rektor på denne skolen? Hvor har du arbeidet før?
2. Hvordan hadde dere samarbeidet i plangruppen i forkant av denne økta? (Eks:arenaer, hvordan ville dere få lærerne engasjert i arbeidet? Hva ble tatt med og ikke og hvorfor?)
3. Det ble innledningsvis sagt noe om at intensjonen for økta var å bygge **felles forståelse** for læreplanfornyelsen og den nye overordnede delen. x og y sa også at det var et **eksplisitt poeng å begynne med Overordnet del** fordi det legger noen premisser for hvordan ny læreplan tas imot. Kan du si noe mer om dette?
4. Kan du si noe om hvordan dette arbeidet med overordnet del **passer inn med annet utviklingsarbeid** (både tidligere og planlagte)?

Tas evt til slutt:

5. [Hva tror du er det viktigste lærerne sitter igjen med?](#)
6. [Fikk du noe inntrykk av hvordan det ble arbeidet på gruppene denne dagen?](#)
7. x og y snakket om at noe av det som skulle presenteres i Kap 1 «er vi gode på allerede». Og dette var også en av oppgavene. Kan du si noe om hva dere tenker allerede fungerer **godt nok** hos dere? (pek på overordnet del) Er det noe dere gjør **som ikke nødvendigvis skal endres**?
8. I presentasjonen trakk dere fram at ikke alt skal kastes over bord av det dere gjør, noe skal **fortsettes å jobbe med og utvikles videre**. Kan du si noe om dette?
9. Er det noe dere **aktivt har valgt bort** i denne fasen eller som dere tenker at det «passer ikke hos oss» eller at det er noe dere **venter med** i overordnet del?
- Noen grupper nevnte her samene. Vi er ikke opptatt av å dømme, men å gi en dyp beskrivelse av noe vi tror er gjengs flere steder. Hva tenker du kan være grunnen til det? Er det fornuftig?
10. x og y refererte starten Jan Tore Sanner som hadde sagt: «Vi skal se en forskjell i **klasserommet**. Det er målet med fagfornyelsen. Det vil måtte påvirke hvordan vi gjøre det i klasserommet.» Kan du si noe om hva du tenker om det? (Oppfølging: er det noen spesielle områder du tenker det trengs en endring?)
11. En av oppgavene dere gav, handlet om hvilke av verdiene lærerne tenkte at de måtte øke oppmerksomheten på. Fikk du noe inntrykk av hva som ble framhevet? Har du noen tanker selv om hva skolen som helhet trenger å jobbe mer med?

12. Har du tanker om områder hvor det trengs STORE endringer?

13. Har du identifisert noen områder som er vanskelig å få til i praksis?

14. Dere oppsummert ved å vise isfjellet, at det er mye usynlig som preger praksisen vår og at litt av jobben nå er å få ting opp til overflaten. Kan du si litt mer om det?

Om observasjon av lærenes:

15. I observasjon så vi at mange lærere stilte spørsmålsteget ved om det er gjennomførbart å legge til rette for blant annet skaperglede og utforskertrang. Det som skal måles og vurderes oppleves som å stå i veien og gjør at det andre nedprioriteres. Har du noen tanker om dette?
16. Det kom trukket fram at skolen har et utviklingspotensial på miljøengasjement. Har du noen tanker om dette? Noen trakk fram at det ikke ble «framelsket mangfold». Har du noen tanker om dette?
17. I oppsummeringen ble det trukket fram at de fleste eksemplene var basert på **individuelle initiativer og takket være enkeltlærere**. Dere responderte at det også er en del av skolens praksis i tråd med det usynlige isfjellet, som var viktig å få fram. Kan du si noe mer om dette?

Verdikonflikter: (dette kan si noe om hvor de *egentlig* vil og synes er viktig)

14. Vi har notert oss noen verdikonflikter som dere er innom

A) det at skoleledelsen gir **frihet VS det at de legger strammere føringer for alle** (se over) slik at ikke det ikke skal blir læreravhengig. Hva tenker dere om det? (Ble sagt i forbindelse med arbeid med klassemiljø)

B) **dokumentasjon kommer i veien for skaperglede**. Hvor vil dere legge dere? Tar dere det helt ut på skaperglede?:)

c) **Elevmedvirkning vs lærer som tilrettelegger**. Hvor vil dere legge dere?

Motstand:

15. Vi har ikke identifisert noe uttrykt motstand mot noe som står i Overordnet del (pek på overordnet del). Er du enig? Utdyp (vi ser altså verdikonflikter, men ingen som sier at de ikke «vil», misliker noe eller er uenig i noe i selve forskriften e.)

16. Vi prøver å identifisere områder der dere er lite endringsinteressert, eller hvor dere tenker det er godt nok og områder dere ønsker å forbedre dere på noe i tråd med Overordnet del. Og forbedringen kan man se for seg på en skala fra at man er:

motivert for litt forbedring av det dere har----- til at dere tenker at her må det stor omlegging til og dere er motivert for stor endring. Kan der si litt om hvor på skalaen dere vil plassere de «Kryssene» deres (pek på kryssene på deres tegning)

## 8.6 Kodebok

### Kodebok

Øversettelsesmodus	Øversettelsesregler	Empirisk motivert kode
Reproduserende modus	<p><b>Kopiering</b> (Røvik, 2007)</p> <p>Lite øversettbar og svært omformbar</p> <p><b>omdøping</b> i tråd med nytt begrep</p>	
Modifiserende modus	<p><b>Addering</b> (Røvik, 2007)</p> <p><b>Eksplisittering (Røvik, 2007)</b></p> <p>Uintendert (bevisst /ubevisst)</p> <p>Gjendiktning (amplification)</p>	<p><b>språkliggjøring (1)</b> av uuttalte, uønskede verdier, normer og praksiser som gjøres uttalt</p> <p><b>språkliggjøring (2)</b> av uuttalte ønskede verdier, normer og praksiser som gjøres uttalt</p>
	<p><b>Fratrekk</b> (Røvik, 2007)</p> <p>Uintendert (bevisst /ubevisst)</p> <p><b>Implisittering</b> – fjerner eller demper elementer = reduksjon av detaljeringsgrad</p> <p><b>Omdøping</b> som språklig maskering og reduksjon av det nye begrepet.</p> <p><b>Utelatelse</b></p>	<p><b>Noen verdikonflikter</b> blir et pragmatisk</p>
Radikal modus	<p><b>Omvandling</b> (Røvik, 2007)</p> <p>Kreativ nydiktning</p> <p>Inspirasjon til lokal innovasjon</p> <p>stor omformbarhet og lav øversettbarhet</p>	



# Litteraturliste

- Berge, & Stray. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Berger: Fagbokforlaget.
- Bryn. (2017). Greit at overordnet del er kjedelig og grå, problemet er at den ikke vil virke. *Bedre Skole*. Lastet ned 31.07.2019 fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/greit-at-overordnet-del-er-kjedelig-og-gra-problemet-er-at-den-ikke-vil-virke/>
- Christensen. (2000). Kompetanseutvikling i grunnskolen. Implementering av L97. *Telemarksforskning Notodden*.
- Christensen, Egerberg, Lægreid, Roness, & Røvik. (2015). *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cohen, Manion, & Morrison. (2018). *Research Methods in Education* (8 utg.). Glasgow: Routledge.
- Cuban. (1998). How schools Change Reforms: Redefining Reform Success and Failure. *Teachers College*, 99(3), 453 - 477.
- Danielsen. (2011). *Rundt neste sving?* (Philosophiae Doctor), UiT, Tromsø.
- Engelsen. (1990). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan hvorfor?* (6 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fullan. (1994). The Problem and the Potential of Educational Change. I *Change Force* (s. 1 - 8). USA: Falmer Press, Taylor and Francis Inc.
- Glosvik. (2017). Eit translasjonsteoretisk perspektiv på kunnskapsleing i skular. I Andersen, J. R., Bjørhusdal, E., Nesse, J. G., & Årethun, T. (red.), *Immatriel kapital* (s. 240-257): Universitetsforlaget.
- Goodlad. (1979). *Curriculum Inquiry - The study of curriculum practise*. New York: McGraw-Hill
- Grønmo. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem. (2004). Læreplanen som instrument for politisk styring - noen innfallsvinkler. *Bedre Skole*, 2.
- Hermansen. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen - Ikke la stå!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Konvensjon om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater ILO nr. 169, (1990).
- Karseth. (2019). Læreplanen som kunnskaps- og kulturbærer i dagens utdannings- og samfunnskontekst. I Jensen, R., Karseth, B., & Ottesen, E. (red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen Spenninger og dynamikker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Karseth, & Møller. (2014). Hit eit steg ig dit eit steg. Et institusjonelt blick på reformarbeid i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98, 452 - 468.
- Karseth, Møller, & Aasen. (2013). Reformtakter - Kunnskapsløftet komposisjon. I Karseth, B., Møller, J., & Aasen, P. (red.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Tid til læring*. Regjeringen. Lastet ned fra
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter - Ungdomstrinnet*. Lastet ned 26.10.19 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld.St.28(2015-2016)). Lastet ned 26.10.19 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærelyst - tidlig innsats og kavlitet i skolen*. Regjeringen. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for opplæringen*. Lastet ned 26.10.19 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Arbeid med nye læreplaner - forventninger og ansvar. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/arbeid-med-nye-lareplaner--forventninger-og-ansvar/>
- Kvale, & Brinkmann. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, & Kvalshaugen. (2008). Om å stå på utsiden av organisasjonen. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 25(1), 103-107.
- Ludvigsen, & Rasmussen. (2006). Modeller på reise. *Nordic Journal of digital literacy*, 1(3), 227 - 251.
- Mausethagen, & Mølsted. (2014). Licence to teach? Læreplananalyse og profesjonsutvikling. I Elstad, E. & Helstad, K. (red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, Prøitz, & Skedsmo. (2018). *Elevresultater*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mausethagen, Prøytz, & Skedsmo. (2017). Teachers' use og knowledge sources in result meetings: Thin data and thick data use. *Teachers and teaching*, 1(24), 37-49.
- Maxwell. (2013). *Qualitativ Reserch Design. An Interactive Approach* (3 utg.). USA, Los Angeles: SAGE.
- Møller. (2011). Rektorers profesjonsforståelse - faglig autonomi og administrativ underordning. I Møller, J. & Ottesen, E. (red.), *Rektor som leder og sjef, Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Møller, Ottesen, & Hertzberg. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*, 4(1). doi:<http://dx.doi.org/10.5617/adno.1055>
- Regjeringen. (2016). Blogger om ny generell del. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/blogger-om-ny-generell-del/id2521180/>
- Røvik. (2007). *Trender og translasjoner, Ideer som former det 21. århundrets organisasjoner* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (1 utg.). Oslo: Cappelen Damm as.
- Røvik, Eilertsen, & Furu (red.). (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (1 utg.). Oslo: Cappelen Damm as.
- Sivesind. (2013). Læreplanene i Kunnskapsløftet: et internasjonalt sammenliknende perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), 370-387.
- Sivesind. (2019). Læreplanen og det brede samfunnsmandatet. I Jensen, R., Karseth, B., & Ottesen, E. (red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen, Spenninger og dynamikker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Skedsmo, & Mausethagen. (2017). Nye styringsformer i utdanningssektoren - spenninger mellom resultatstyring og faglig - profesjonelt ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 169 - 179.
- Skjeggestad. (2017). *Resultater av opplæringen eller opplæringens resultat*. (masteroppgave), Universitetet i Oslo, Retrieved from [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59994/Skjeggestad\\_01-11-2017.pdf?sequence=8&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59994/Skjeggestad_01-11-2017.pdf?sequence=8&isAllowed=y)
- Stray. (2012). Demokratipedagogikk. I Berge, K. L. & Stray, J. H. (red.), *Demokratisk medborgersak i skolen* (s. 17 - 33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Suddaby, Lawrence, & Roy. (2011). Institutional Work: Refocusing Institutional Studies og Organization. *Journal of Management Inquiry*, 52-58. Lastet ned 31.07.2019 fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1056492610387222>
- Tildelingsbrev. (2018). *Tildelingsbrev for 2018 til Utdanningsdirektoratet, direktoratet for barnehage, grunnsopplæring og IKT*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/fc299d777b254b209e897f5367f44da8/tildelingsbrev-for-2018-til-utdanningsdirektoratet.pdf>
- Tildelingsbrev. (2019). *Tildelingsbrev til Utdanningsdirektoratet for budsjettåret 2019*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/d7ff3b0447e446a0865cdc409d857825/tildelingsbrev-til-utdanningsdirektoratet-for-2019.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). Arbeid med nye læreplaner - forventninger og ansvar. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). Krav og forventninger til en rektor. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Evaluering av fagfornyelsen. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-fagfornyelsen/>
- Wadel. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (red.), *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv* (s. 39-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, Prøitz, & Rye. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 417 - 433. Lastet ned 31.07.2019 fra [https://www.idunn.no/npt/2015/06/nasjonal\\_laereplan\\_som\\_utdanningspolitisk\\_dokument](https://www.idunn.no/npt/2015/06/nasjonal_laereplan_som_utdanningspolitisk_dokument)