

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: Martin Olsen og Eirik Øwre Nilsen

---

"Om å snu en supertanker, skynde seg  
sakte og bestige Kilimanjaro"

- Erfaringer rundt det lokale arbeidet med læreplaner

---

Dato: 11.05.2016

Totalt antall sider: 100

## **Forord**

"Jeg har aldri arbeidet så mye med en oppgave før", var konklusjonen etter flere måneder med en krevende, men lærerik og givende prosess. Gjennom denne oppgaven har vi arbeidet med tematikk som skoleutvikling, planarbeid og språk, hvor vi har oppnådd erfaringer og innsikt i skolen som organisasjon. Vi har opplevd at arbeidet med vår masteroppgave har gitt oss ny kunnskap som vi vil ta med oss videre i vår karriere i skolen.

Vi ønsker også å rekke en stor takk til informantene ved innsamlingene, som tok oss godt imot og delte sine erfaringer med oss. Disse erfaringene har vært sentrale for oppgaven, men informantene har også inspirert oss til å fortsette med utviklingsarbeid i arbeidslivet. Gjennom innsamlingen har vi erfart hvor viktig det er med godt samarbeid, som vi har verdsatt i stor grad under utformingen av selve oppgaven. Et godt samspill har bidratt til å gi oss refleksjoner og ideer vi ikke kunne vært foruten.

En stor takk går også til vår veileder, Nils Ole Nilsen. Til tross for en travel hverdag på universitetet, har han alltid gitt oss grundige og konstruktive tilbakemeldinger. Vi har vært heldige å ha en kyndig veileder, noe som har vært en viktig motivasjonsfaktor under hele prosessen. Han har hele tiden stilt oss de riktige spørsmålene, og har gitt oss gode tips og innspill deretter.

Bodø, mai 2016

*Eirik Øwre Nilsen*  
*Martin Olsen*

## **Sammendrag**

Formålet med denne oppgaven er å avdekke hvilke erfaringer ledelsen på en skole har rundt arbeid med lokale læreplaner, hvor skoleutvikling og språk er viktige forutsetninger for et slikt arbeid. Disse erfaringene har bidratt til å fortelle hvordan denne skolen har ivarettatt den nasjonale læreplanen på lokalt nivå. Vi håper at denne oppgaven kan være til hjelp for andre skoler i deres utviklingsarbeid og lokale arbeid med læreplaner.

Problemstillingen i denne oppgaven er:

***Hvilke erfaringer har ledelsen på kassuskolen rundt lokalt arbeid med læreplaner, etter arbeid med lesing i ungdomstrinnsatsingen?***

For å besvare problemstillingen har vi benyttet et casesdesign, hvor vi har utforsket én bestemt skole. Datainnsamlingen bestod av kvalitative forskningsmetoder som intervju, dokumentanalyse og observasjon. Ut fra den fagteoretiske bakgrunnen ble det utformet forskningsspørsmål som fungerte som retningslinjer under datainnsamlingen. Intervju ble primært brukt som innsamlingsmetode, da det ble ansett som den mest hensiktsmessige metoden for å avdekke informantenes erfaringer. Gjennom metodetriangulering støttet data fra dokumentanalyse og observasjon funnene fra intervjuet. Under hele studiet har fortolkningstilnæringer som hermeneutikk og fenomenologi fungert som en grunnmur for hvordan empirien har blitt tolket og forklart.

Oppgavens fagteoretiske bakgrunn består av teori som omhandler språk og innlæring av begreper, hvor språket ses som et verktøy for å formidle meninger. Vi har også benyttet teori rundt begrepet literacy, som fremstiller samspillet mellom et helhetlig syn på språk og tekst. Tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp i norsk skole, hvor teori rundt dette feltet skaper en forståelse for hvorfor elevenes opplæring må styrkes, og behovet for spesialundervisning må reduseres. Oppgavens teoretiske forankring består videre av hvordan lokalt arbeid med læreplaner kan forbedre undervisningen. For å forstå hvordan et slikt arbeid kan utføres i skolen, har også teori rundt skoleutvikling og skolen som organisasjon blitt benyttet.

Informantenes erfaringer har bidratt til å belyse hvilke forutsetninger som er nødvendig for å bedrive lokalt arbeid med læreplaner, hvor skoleutvikling, de menneskelige faktorene og begrepsavklaring på alle nivå ble trukket frem. Skoleutvikling har gjennom styrende dokumenter blitt introdusert som en naturlig del av skolehverdagen, hvor utviklingsprosessene i skolens fellesskap skal bidra til å takle den nye læreplanen. Ledelsen

og de nyeste stortingsmeldingene peker på at dybdelæring og språklig samhandling blir enda viktigere. Videre må skoleutvikling ivareta menneskene i skoleorganisasjonen, hvor endringsarbeidet vil preges av de involvertes erfaringer, kunnskaper og vilje til endring. Ved å ivareta menneskene vil ny kunnskap implementeres i større grad. Informantene peker på viktigheten med å avklare begreper på alle nivå. I klasserommet oppnår elevene mer dybdelæring, i skoleutviklingen får lærerne et felles begrepsapparat og i arbeidet med læreplaner får lærerne en lik forståelse av den nasjonale læreplanen. Lokalt arbeid med læreplaner vil være et redskap for å takle fremtiden, som vil sikre tilpasset opplæring gjennom kvalitetsrik undervisning og god ivaretagelse av den nasjonale læreplanen.

## **Abstract**

The intention of this thesis is to reveal how the management at a school understands how curriculum planning can be influenced by local assumptions, where school development and language also have been emphasized in such type of work. Their experiences is used to explain how the national curriculum is preserved during such planning. We hope that these findings can be useful to other schools through their work with school development and curriculum planning.

The main question to be addressed for this thesis is:

***How does the management at the case school experience curriculum planning through local assumptions, after working with reading in a national initiative?***

We used a case study design to answer this issue, where we explored the management`s experiences at a particular Norwegian school. The data collection consisted of qualitative research methods, such as interview, analysis of documents and observation. We primarily used interview for the data collection, as we considered that as the most suitable method to reveal the informants understandings. Triangulation was used to support the findings from the interview with findings from observation and analysis of documents. Interpretation approaches as hermeneutics and phenomenology have served as a foundation for collecting and interpreting the data.

The theoretical framework consists of how language and concepts is learned, where language is regarded as a tool to express meanings. We have also utilized theory dealing with the concept of literacy, which depicts the interaction between language and the ability to understand texts. Adapted education is fundamental in the Norwegian schools. Theory that concerns adapted education creates an understanding of why this principle betters the education, and why the need for special needs education should be reduced. Theory is also used to explain how curriculum planning after local assumptions can improve teaching. Regarding this matter, theory about school development and organization have been used for a better understanding of curriculum planning.

The management`s experiences was used to shed light at central conditions that is necessary for curriculum planning through local assumptions. School development, human influences and clarification of concepts at all levels, where important conditions for this matter. Through governing documents, school development has become a regular work area for the school.

The progressions for the employees is a resource for coping with the new national curriculum. According to the school management and the latest governing documents, learning in depth and social interaction are prospects that has become more important. Considering the people in the organization is also a key element in school development. The progressions will be influenced by the employees' experiences, understandings and their variations in adaptability. By taking such factors in consideration, new organizational knowledge will be implemented at greater extent. According to the informants, it is also important to clarify new concepts for all the people involved. This factor should help students to learn more in depth, and the teachers will develop a mutual vocabulary, which will support them in achieving a common understanding of the national curriculum. Curriculum planning after local assumptions will be a helpful tool for conducting the future, and will strengthen adapted education through valuable education and compliance of the national curriculum.

# Innholdsfortegnelse

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| Innholdsfortegnelse .....                                          | i  |
| <b>1 Innledning</b> .....                                          | 1  |
| 1.1 Problemstilling med avgrensning .....                          | 4  |
| 1.2 Oppgavens utforming .....                                      | 5  |
| <b>2 Teori</b> .....                                               | 6  |
| 2.1 Innlæring av begreper .....                                    | 6  |
| 2.2 Literacy .....                                                 | 8  |
| 2.3 Tilpasset opplæring, ordinær- og spesialundervisning .....     | 10 |
| 2.4 Lokalt arbeid med læreplaner .....                             | 11 |
| 2.4.1 Aspekter ved lokalt arbeid med læreplaner .....              | 13 |
| 2.4.2 Planlegging og ferdigheter for dybdelæring.....              | 14 |
| 2.5 Utvikle skolen som en organisasjon – utviklingshjulet .....    | 15 |
| 2.6 Å gjøre kunnskap tilgjengelig i en organisasjon .....          | 18 |
| 2.6.1 Ulike betraktninger av kunnskap.....                         | 20 |
| 2.7 Elevsentrert ledelse – dimensjoner og ferdigheter .....        | 21 |
| <b>3 Samfunnsvitenskapelig teoribakgrunn og metode</b> .....       | 24 |
| 3.1 Forholdet mellom vitenskapsfilosofi og moderne forskning ..... | 24 |
| 3.2 Hermeneutikk .....                                             | 25 |
| 3.2.1 Deduktiv og induktiv tilnærming .....                        | 28 |
| 3.3 Sosiokulturell læring og fenomenologi .....                    | 29 |
| 3.4 Kvalitativ forskningsmetode.....                               | 31 |
| 3.5 Casestudie som forskningsdesign .....                          | 32 |
| 3.5.1 Triangulering .....                                          | 33 |
| 3.6 Datainnsamling .....                                           | 33 |
| 3.7 Dokumentanalyse .....                                          | 35 |
| 3.8 Kvalitativt forskningsintervju.....                            | 36 |
| 3.9 Observasjon erstattet fokusgruppe.....                         | 38 |
| 3.10 Tolkning, transkribering og analyse .....                     | 38 |
| 3.11 Gyldighet og pålitelighet .....                               | 40 |
| 3.11.1 Validitet.....                                              | 40 |
| 3.11.2 Reliabilitet .....                                          | 42 |
| 3.12 Ethiske sammenhenger .....                                    | 43 |
| <b>4 Empiri</b> .....                                              | 44 |

|          |                                                                        |           |
|----------|------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.1      | Dokumentanalyse av utviklingsplan.....                                 | 44        |
| 4.1.1    | Halvårsplaner .....                                                    | 46        |
| 4.2      | Literacy og de grunnleggende ferdighetene .....                        | 46        |
| 4.3      | Begrepers betydning .....                                              | 47        |
| 4.4      | Om å snu en supertanker, skynde seg sakte og bestige Kilimanjaro ..... | 48        |
| 4.4.1    | Lærerens kompetanse .....                                              | 49        |
| 4.4.2    | Endringsvilje og endringsarbeid.....                                   | 49        |
| 4.4.3    | Implementering .....                                                   | 50        |
| 4.4.4    | Utfordringer og motstand .....                                         | 51        |
| 4.5      | Ungdomstrinnsatsingen .....                                            | 51        |
| 4.6      | Skolebasert kompetanseutvikling .....                                  | 52        |
| 4.6.1    | Samarbeid med universitet .....                                        | 53        |
| 4.7      | Ny kollektiv organisering i skolevirksomheten.....                     | 54        |
| 4.8      | Undervisningsplanlegging .....                                         | 55        |
| 4.8.1    | Modulplaner .....                                                      | 56        |
| 4.9      | Systematikk .....                                                      | 56        |
| 4.10     | Konstant utvikling – ansvar og oppfølging .....                        | 57        |
| 4.11     | Observasjon av lokalt arbeid med læreplan.....                         | 58        |
| <b>5</b> | <b>Drøfting</b> .....                                                  | <b>60</b> |
| 5.1      | Sammenhengen mellom literacy og de grunnleggende ferdighetene .....    | 61        |
| 5.2      | Kasusskolens bevissthet rundt bruk av begreper .....                   | 63        |
| 5.3      | Ledelsens erfaringer med skoleutvikling.....                           | 65        |
| 5.3.1    | Skolebasert kompetanseutvikling ved kasusskolen.....                   | 67        |
| 5.3.2    | Ny kollektiv organisering.....                                         | 68        |
| 5.3.3    | Den menneskelige faktoren i skoleutvikling.....                        | 72        |
| 5.4      | Kasusskolens arbeid med lokale læreplaner .....                        | 75        |
| <b>6</b> | <b>Oppsummering og veien videre</b> .....                              | <b>79</b> |
| 6.1      | Ledelsens erfaringer med lokalt arbeid med læreplaner.....             | 81        |
|          | Litteraturliste .....                                                  | 84        |
|          | Figurliste.....                                                        | 89        |
|          | Vedlegg .....                                                          | 90        |



## 1 Innledning

Skolens oppgave er å utvikle elevenes faglige, sosiale og kulturelle kompetanse, som vil forberede dem til fremtidens arbeids- og samfunnsnivå, og videre skolegang og utdanning. En aktuell utfordring er imidlertid at flere elever opplever manglende kompetanseutvikling, som fører til stort frafall i videregående skole. I perioden 2009 - 2014 sluttet 16 prosent av elevene underveis i sin videregående opplæring, og 14 prosent fullførte på mer enn normalt tid (Statistisk Sentralbyrå, 2015). Meld. St. 22 (2010 - 2011) peker på at elevene opplever ungdomsskolen som teoretisk og kjedelig, og presiserer viktigheten med at ungdomsskolen legger et faglig og sosialt grunnlag.

En annen utfordring som presenteres i stortingsmeldingen (ibid., s.6), er at en høy andel av elevene går ut av grunnskolen med lav kompetanse i lesing, skriving, regning, og muntlige og digitale ferdigheter. Lav kompetanse i disse grunnleggende ferdighetene fører til problemer med å ta videre utdanning og bli en deltagende samfunnsborger. Etter diskusjoner og samtaler med lærere, elever og foreldre peker stortingsmeldingen på at opplæringen må bli mer praktisk og variert, slik at opplæringen oppleves som relevant og motiverende for elevene.

Som en konsekvens av Meld. St. 22 (2010 - 2011), ble satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* satt i gang for perioden 2013-2017. De overordnede målene for ungdomstrinnsatsingen er at alle elever skal inkluderes og oppleve mestring, beherske grunnleggende ferdigheter og fullføre videregående opplæring (Regjeringen, 2015). Et sentralt virkemiddel for å nå disse målsetningene er å utvikle skolens samlede kunnskaper, holdninger og ferdigheter gjennom skoleutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013). Meld. St. 22 (2010 - 2011, s. 90) viser derimot at utviklingsarbeid i skolen er for lite vektlagt, da en undersøkelse fastslo at 70% av lærerne mente at det ble brukt for lite tid til skoleutvikling og planlegging på fagnivå. Denne utfordringen blir fremhevet i Kunnskapsdepartementets (2014) strategi, *Lærerløftet*, som viser at mange skoler overlater utviklingsarbeidet til den enkelte lærer eller team. Dette fører til få felles løsninger og lite utviklingsarbeid. Strategien foreslår tiltak som skal bidra til å utvikle skolen som organisasjon gjennom systematisk og målbevisst deling av kunnskap.

Skoleutvikling er nødvendig for å frigjøre tid og handlingsrom til å utøve tilpasset opplæring, som er et gjennomgående prinsipp i norsk skole. Prinsippet er lovfestet i Opplæringsloven §1-3, som sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Tilpasset opplæring bidrar til at elevene mestrer undervisningen som vil øke deres motivasjon for læring. Skoleutvikling som inkluderer alle skolens ansatte, vil skape en kultur som søker å

ivareta tilpasset oppøring. De skolene som arbeider kollektivt og aktivt med egen kunnskapsutvikling, opplever mer utprøving av ny praksis og større læringsutbytte for elevene (Ertsås & Irgens, 2014, s. 173).

I denne oppgaven har vi fått mer innsikt i hvordan en skole arbeider med skoleutvikling etter deres deltagelse i ungdomstrinnsatsingen. Gjennom satsingen har skolen fokusert på utviklingsarbeid blant de ansatte og hvordan de kan inkludere lesing som grunnleggende ferdighet i undervisningen. For å oppnå dette har skolen forbedret deres praksis rundt undervisningsplanlegging og tolkning av den nasjonale læreplanen.

I forskriften til opplæringsloven §1-1 står det at opplæringen i grunnskolen skal være i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet ([LK06], 2006). Dette krever en analyse og tolkning av LK06 for å sikre at undervisningen ivaretar læreplanverkets innhold.

Representanter fra skoler og kommuner har derimot etterlyst mer fleksibilitet i fag- og timefordelingen (Meld. St. 22, 2010 - 2011, s. 29), da tiden ikke strekker til for å nå alle kompetansemålene som kreves. Kompetansemålene spesifiserer kun hvilken kompetanse elevene skal inneha etter endt utdanning, og tilbyr derfor lokal frihet til valg av lærestoff og aktiviteter (ibid. , s. 36).

Tradisjonelt sett har lærere planlagt læringsaktiviteter direkte ut fra hvert kompetansemål, noe som kan gjøre at læreplanen føles stor og uhandterbar for elevene (Fjørtoft, 2016).

Undervisningen preges dermed av knappe tidsrammer og uklare sammenhenger mellom målene, som fører til en overfladisk forståelse av enkelte kompetansemål. En slik utfordring kan løses ved å analysere kompetansemålene på en profesjonell måte gjennom lokalt arbeid med læreplaner. Et slikt arbeid krever en reflektert analyse av LK06 som skal fremme en relevant og meningsfylt undervisning for elevene. Lokalt arbeid med læreplaner vil skape flere sammenhenger mellom kompetansemålene i undervisningen og avklare hva som kreves av elevene for å nå målene. Ved å sette av tid og fokus på å arbeide med læreplaner vil skolen disponere undervisningstiden på en måte som frigir mer handlingsrom, som skal bidra til bedre tilpasset opplæring.

For at elevene skal oppleve opplæringen som relevant og meningsfylt, er det viktig at de forstår hvordan det de lærer kan brukes i hverdagen og fremtidig yrkesliv. Ludvigsen-utvalget har utarbeidet en NOU (2015:8) som omhandler hvilke kvaliteter som anbefales i fremtidens skole. I utredningen ble et mer utfyllende syn på læring og kompetanse presisert gjennom begrepet dybdelæring. Det vil si at elevene skal oppnå fagovergripende kompetanse, slik at de

lettere kan inneha en tverrfaglig forståelse mellom skolefagene. De peker videre på utfordringen med for mange mål i LK06, som bidrar til å skape en mer overfladisk læring. Språkets betydning blir også trukket frem i NOU 2015:8, hvor et helhetlig syn på de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlig kompetanse bør ses i sammenheng med samhandlingskompetanse. Det snakkes med andre ord om å ta i bruk språket for å kunne samhandle i en fremtid med stadig mer globalisering, og stiller større krav til ferdigheter innenfor kommunikasjon. En slik tankegang har nær tilknytning til begrepet literacy som FN's organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon (UNESCO, 2005) anser som en individuell grunnleggende forutsetning for deltagelse i samfunnet.

I denne oppgaven har vi undersøkt hvilke erfaringer én skole har fra sitt arbeid med skoleutvikling og undervisningsplanlegging. Hensikten bak fokusområdene har vært å gi elevene en fagovergripende kompetanse gjennom mer dybdelæring i undervisningen. Her blir lokalt arbeid med læreplaner sentralt for å forberede elevene til fremtiden og skape rom for tilpasset opplæring. Dette er et tankesett som vi ser i Meld. St. 28 (2015 - 2016) som presenterer et forslag til ny læreplan med færre og tydeligere kompetansemål for mer dybdelæring. I tillegg foreslås en ny generell del som skal tydeliggjøre skolens helhetlige ansvar. Den nye generelle delen skal fungere sammen med elementer fagene har til felles, som tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. Dette er sentrale temaer i denne oppgaven hvor språk, lokalt læreplanarbeid og skoleutvikling kan gi en økt tilpasset opplæring.

## 1.1 Problemstilling med avgrensning

Vår problemstilling i denne oppgaven er:

*Hvilke erfaringer har ledelsen på kasusskolen rundt lokalt arbeid med læreplaner, etter arbeid med lesing i ungdomstrinnsatsingen?*

Kasusstudie er et annet ord for casestudie, hvor begrepet kasusskolen henviser til den bestemte grunnskolen der studien er gjennomført. Ledelsen peker på de valgte informantene som ble intervjuet i studien, som var skoleleder (rektor) og en ressurslærer ved kasusskolen. Lokalt arbeid med læreplaner er en kontinuerlig prosess med hensikt å utarbeide, gjennomføre, evaluere og følge opp lokale læreplaner. Et slikt arbeid ansvarliggjør skoleeier, skoleleder og undervisningspersonell for å sikre at planene er i tråd med de nasjonale føringene, skolens mandat og tar hensyn til lokale rammer og behov. En lokal læreplan er en plan for opplæringen som er utarbeidet på bakgrunn av deler av eller hele den nasjonale læreplanen (LK06). Studien ble gjennomført i ettertid av kasusskolens deltagelse i den nasjonale ungdomstrinnsatsingen som fungerer fra 2013 - 2017, hvor skolens utviklingsområder var lesing som grunnleggende ferdighet og klasseledelse.

Det er hensiktsmessig å se på noen konkrete områder i kasusskolen for å kunne besvare problemstillingen i sin helhet. Basert på den fagteoretiske bakgrunnen har vi utarbeidet forskningsspørsmål som har hjulpet oss med å lokalisere områder vi ønsket å utforske og besvare. Den fagteoretiske forståelsen av områdenes innhold blir presentert i teorikapittelet, men områdene kan oppsummeres på denne måten:

- Hvilket syn har kasusskolen på sammenhengen mellom de grunnleggende ferdighetene og literacy?
- Hvilken bevissthet har kasusskolen rundt bruk av begreper i læreplaner og undervisning?
- Hvordan har kasusskolen arbeidet med lokale læreplaner?
- Hvordan har kasusskolen arbeidet med skoleutvikling?

Gjennom denne oppgaven ønsker vi å bidra med kunnskaper og erfaringer rundt lokalt arbeid med læreplaner. Vi har fra starten av studiet fokusert på språkets betydning for kommunikasjon i samfunnet, hvor vi valgte kasusskole på bakgrunn av deres arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet. Oppgaven vil kunne fungere som nyttig litteratur for

andre skoler som ønsker å forbedre undervisningen med hjelp av skoleutvikling, lokalt arbeid med læreplaner og økt bevissthet rundt språk og læring.

Oppgavens tittel "Om å snu en supertanker, skynde seg sakte og bestige Kilimanjaro" henviser til en rekke metaforer som rektoren ved kasusskolen uttalte i forbindelse med de menneskelige faktorene i en organisasjon. Uten å gå nærmere inn på funnene, viser metaforene hvordan skolens virksomhet må ivareta de ansatte, og kanskje særlig i endringsarbeid som vil påvirke hver enkelt. Disse funnene vil bli presentert i empirikapittelet.

## **1.2 Oppgavens utforming**

I kapittel 2 vil vi beskrive vår fagteoretiske grunnlag som har preget vår problemstilling og forskningsspørsmål i denne oppgaven.

Kapittel 3 presenterer sentrale samfunnsvitenskapelige tilnærminger for vårt forskningsarbeid, og en mer konkret avklaring av hvilke metoder vi benyttet under datainnsamlingen ved kasusskolen.

Kapittel 4 er en presentasjon av funn fra vår empiri, før vi deretter drøfter sammenhenger mellom teoretiske antagelser og empiri i kapittel 5.

I kapittel 6 vil vi avslutningsvis oppsummere hovedpunkter fra drøftingskapittelet, og besvare problemstillingen.

## 2 Teori

I dette kapittelet vil vi presentere det fagteoretiske grunnlaget som oppgaven bygger på. Vi vil først se på språkets rolle og betydning i sosial samhandling, og mer spesifikt hvordan begreper innlæres. Videre vil vi forklare begrepet literacy, som henviser til et helhetlig syn på språk og tekst, før vi ser nærmere på betydningen av god opplæring for å redusere behovet for spesialundervisning. Deretter vil vi se på hvordan undervisning kan forbedres ved å arbeide med læreplaner, før vi til slutt ser nærmere på betydningen av skoleutvikling i et fellesskap.

### 2.1 Innlæring av begreper

Det finnes flere måter å betrakte språk på, hvor vi har valgt å se språket gjennom et sosiokulturelt perspektiv. Det innebærer hvordan språket brukes i sosiale kontekster, og hvordan det fungerer i samhandling med andre mennesker. Språk er sentralt i all sosial samhandling og meningsformidling, der ord og ytringer ikke oppstår fra et meningsløst vakuum, men ubevisst preges av den spesifikke sosiale konteksten. Ulike situasjoner gir ulike forutsetninger for hvordan mennesker forstår det som blir ytret (Rommetveit, 2008). I tillegg er ytringer alltid innvevd i et nett av bakenforliggende assosiasjoner og følelsesreaksjoner (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010). Språket som blir brukt representerer altså den sosiale konteksten det tilhører, noe som samsvarer med Bakhtins (ref. i Høigård, 2006, s. 173) teori om dialogisme, der forståelsen av ord spiller inn på hvordan mennesker blir sosialisert inn i et samfunn eller ei gruppe. Høigård referer til Bakhtin (ibid.), hvor hun beskriver alle kommunikative ytringer som et samarbeid mellom den som snakker og den som hører på. Dette forutsetter at sender og mottaker har samme mentale representasjon av ordet, slik at ordets betydning blir innfelt i den sosiale konteksten (Rommetveit, 2008). Gamlem og Rogne (2016) knytter sammenhenger mellom dybdelæring og forståelse av begreper, hvor forståelse av begreper er nødvendig for å forstå tekstens innhold. Det må med andre ord brukes mer tid på å forklare ukjente ord, metaforer og begreper for elevene, der de også oppnår økt forståelse av ulike teksttyper og sjangere. I vår oppgave er det sentralt å se nærmere på språkets betydning i en sosial krets som arbeider med å skape en kultur for skoleutvikling, samt hvordan skolen arbeider med begrepsforståelse.

Den russiske utviklingspsykologen Lev Vygotskij (2001) mente at talens primære funksjon er kommunikasjon og sosial kontakt. Han argumenterer for at selve utviklingens natur forandrer seg fra å være biologisk til å bli sosiohistorisk. Den språklige tenkningen er ikke en medfødt, naturlig form for atferd, men bestemmes av de kulturelle rammene som barnet tilhører (ibid.,

s. 95). På denne måten blir språket en nødvendig forutsetning for den intellektuelle utviklingen, og dermed et sentralt redskap for all læring.

Vygotskij (ibid.) konkluderer med sine undersøkelser at barns tidligste tenkning foregår i kompleks, som forstås som en konkret forståelse av virkeligheten. Hvis et barn har vokst opp med en golden retriever, som også blir omtalt som en hund, vil barnet ha en forståelse av at begrepet hund sikter til den spesifikke golden retrieveren. Barnet vil videre utvikle en tilnærming til de ekte begrepene, altså en abstrakt forståelse av virkeligheten, gjennom såkalte pseudobegrep. Disse førbegrepene fyller de ekte begrepers abstrakte funksjon, i den forstand at barnet greier å benytte begreper i konkrete situasjoner, men vil ha vanskeligheter med å definere begrepet med ord. Her vil barnet forstå at begrepet hund ikke bare gjelder golden retrievere, men alle hunderaser. Først når barnet greier å forklare begrepets abstrakte mening uavhengig av den opprinnelige situasjonen, har barnet lært et ekte begrep med en abstrakt forståelse. Her vil barnet kunne forklare innholdet i begrepet hund, uten å bruke noen konkrete eksempler. Denne siste prosessen viser hvordan barnet benytter en abstrakt forståelse på konkrete hendelser, slik at begrepsinnlæringen må forstås som en prosess som veksler mellom konkret og abstrakt forståelse av virkeligheten (ibid., s. 133). De ulike innlæringsprosessene tiltrer også ved ulik alder. Pseudobegrepene oppstår i større grad ved begynnelsen av puberteten, hvor forståelsen av virkeligheten beveger seg fra konkret til abstrakt. De ekte begrepene oppstår i slutten av puberteten, hvor forståelsen beveger seg fra abstrakt forståelse av virkeligheten til konkrete hendelser.

Vygotskij (ibid.) skriver om to ulike begrepskategorier som henholdsvis viser til to ulike måter å lære begrep på. Dette forutsetter en tanke om at ordmeninger ikke kan overføres i hel form, men må utvikles i en læringsprosess som nevnt ovenfor. *Spontane* begrep tilegnes gjennom den hverdagslige samhandlingen med andre, hvor begrep blir introdusert uten noen form for struktur. *Vitenskapelige* begrep blir derimot introdusert i en tilrettelagt læringskontekst preget av systematikk. Selv om dette er to ulike måter å lære begreper på, påvirker de hverandre i positiv retning. De vitenskapelige begrepene utvikler seg tidligere enn spontane begreper, da de drar fordel av læresituasjonen og samarbeidet mellom elev og lærer, som igjen forbereder eleven til utviklingen av spontane begrep. De spontane begrepene kan ikke brukes bevisst av eleven, i motsetning til de vitenskapelige begrepene som kan brukes bevisst. Videre kan ikke elevene danne abstraksjoner av spontane begrep, mens vitenskapelige begrep er løsrevet fra virkeligheten i sin abstrakte karakter. Sammen sikrer de to kategoriene en god begrepsutvikling.

Vygotskijs (2001) teori om den nærmeste utviklingszone er sentral i lys av begrepsinnlæring som vekselvirkning mellom konkret og abstrakt forståelse av virkeligheten. Eksempelvis kan en dyktig pedagog være en viktig stilasbygger i elevenes intellektuelle utvikling, ved å hjelpe barn å knytte forbindelser mellom spontane og vitenskapelige begreper. Denne teorien viser til språkets viktighet når barn lærer nye uttrykk og begreper i forbindelse med ny læring. Barn finner altså ikke en forståelse for nye begrep på egen hånd, men i samspill med andre. Denne betraktningen av språk faller under det sosiokulturelle perspektivet på læring, et felt der Vygotskij ofte betraktes som den fremste teoretikeren.

## 2.2 Literacy

I et sosiokulturelt syn på læring, er språket av stor betydning for læring og utvikling. Som nevnt tidligere, tar Vygotskij (2001) med sin teori om den nærmeste utviklingszone utgangspunkt i elevens standpunkt som en forutsetning for å hjelpe eleven videre til høyere utviklingsnivå. Språket blir selve redskapet i denne prosessen. En slik forståelse av språkets betydning for læring og utvikling, har en nær sammenheng med hvordan vi forstår literacy som begrep (Fjørtoft, 2014).

Begrepet *literacy* omfavner et vidt spekter av tilnæringer, med en felles tilknytning til språkets og tekstens viktighet i sosiale kontekster. FNs organisasjon for utdanning, kultur og vitenskap anser literacy som en grunnleggende forutsetning for å kunne bidra og tilhøre samfunnet (UNESCO, 2005, s. 21). Literacy omfatter et sett med kulturelle og språklige praksiser som styrer hvordan vi snakker, tolker, skaper, og gjenspeiler meninger, holdninger og verdier (Tkachenko, 2015). I tillegg knyttes den enkeltes kyndighet til å nytte slike språklige virkemidler.

I tråd med den senmoderne samfunnsutviklingen, har bruken av ulike tekster til ulike formål ekspandert. Dette forutsetter en endring i begrepene som nyttes for å forklare dagens tekstbruk, og de kulturelle praksisene som regjerer. Literacy kan altså deles inn i ulike tilnæringer, som mer spesifikt tar for seg de unike kjennetegnene som kan oppstå i ulike tekstsammenhenger. Begrepet *multiliteracies* ble lansert av en forskergruppe kalt *The New London Group* i 1996 (Skjelbred & Veum, 2013), for å framheve tekstmangfoldet i det moderne samfunnet. Literacy må forstås som sammensatt av flere nivåer og bruksmåter avhengig av konteksten, og at en inndeling av begrepet vil gi økt forståelse av språket (Fjørtoft, 2014). For å oppsummere brukes literacy som et overordnet begrep, som inkluderer alle de spesifikke modalitetene.



Literacy som begrep begynner å få fotfeste i det norske språk, selv om mange har prøvd å oversette begrepet. Dette kan ses i sammenheng med at stadig flere samfunnsvitere og forskere ønsker å få fram en helhetlig forståelse av språket, men at norske begrep ikke er tilstrekkelig til å forklare tankegangen bak literacybegrepet. Skjelbred og Veum (2013) argumenterer om hvorvidt begrepene ferdigheter, kompetanse eller kyndighet kan benyttes i en slik oversettelse. Deres konklusjon er at *ferdigheter* ofte ses instrumentelt i den forstand at man enten besitter ferdigheter eller ikke, og at *kompetanse* i samfunnet er en form for tjeneste man kan kjøpe. De trekker fram *kyndighet* som et mer aktuelt begrep, da det beskriver en person som er flink, kunnskapsrik og gir assosiasjoner til verbene å kjenne og å kunne. Som nevnt er det ulike tilnærminger av literacybegrepet, men Skjelbred og Veum (2013) beskriver den overordnede forståelsen av literacy slik:

Sammenfattende kan vi si at literacy kan forstås som en kyndighet som gjør den enkelte i stand til å tolke og selv benytte en rekke semiotiske ressurser for å gjenskape og produsere tekster, slik at han eller hun kan leve og utvikle seg i et komplekst samfunn.... Begrepet rommer både tilgang til tekster og tilgang til samfunnet gjennom produksjon av egne tekster (s. 19).

Semiotiske ressurser blir i denne definisjonen ansett som sosialt betingede tegnsystem som gir mening.

De grunnleggende ferdighetene, presentert i Læreplanen for Kunnskapsløftet (2006), beskriver også viktigheten med visse ferdigheter for å kunne oppleve tilhørighet og bidra i samfunnet. Herunder er skriving, lesing og muntlige ferdigheter sentrale, på lik linje med regning og digitale ferdigheter. Ferdighetene skal sammen fungere som en helhetlig grunnleggende kompetanse på tvers av alle fag, og som spesifikke elementer som kommer ulikt til uttrykk i fagene. Dette tankesettet ble utarbeidet på bakgrunn av literacy, som blir beskrevet i St.meld. nr. 30 (2003 - 2004, s. 33). I sitt arbeid med skriving som grunnleggende ferdighet, viser Berge (2005) til grunntankene bak literacy og fremhever viktigheten med å tilegne seg dynamisk forståelse framfor statisk kunnskap. Derimot kan det virke som om tolkningen, kategoriseringen og utøvelsen av ferdighetene i skolen, ikke oppfyller literacy i sin helhet slik begrepet forstås i dag. Skjelbred og Veum (2013) og Fjørtoft (2014) begrunner at de grunnleggende ferdighetene må forstås som en smal tilnærming til literacy, som et resultat av mangelfull implementering av LK06 og lav bevissthet rundt forholdet mellom grunnleggende ferdigheter og literacy i internasjonal sammenheng. Det kan med andre ord rettes et større fokus mot lesing, skriving og muntlige ferdigheter som en helhet sammenlignet med den oppstykkede forståelsen av ferdighetene man ofte finner i skolesystemet.

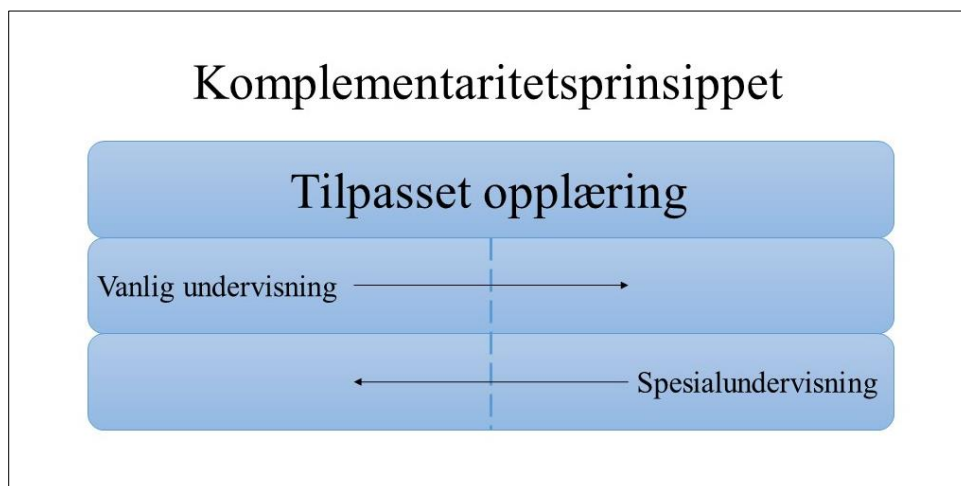
## 2.3 Tilpasset opplæring, ordinær- og spesialundervisning

Utdanningspolitikken i Norge har i et historisk perspektiv utviklet et syn om at skolen skal inkludere alle elever uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, og tilrettelegge undervisningen slik at alle elever oppnår et godt utbytte av undervisningen (Opplæringsloven [Oppl.] §1-3). Selv om en slik forståelse kan virke enkel, foreligger en paradoksal spenning mellom lovens prinsipp som skal sikre individuell utvikling, og skolens ambisjon om å inkludere alle. I et samfunn preget av større mangfold i elevmassen, krever undervisningen en variert og praktisk utforming som tar hensyn til hver elevs behov og forutsetninger for å virke relevant og motiverende (Meld. St. 22, 2010 - 2011).

Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015, s. 36) oppsummerer skoles samfunnsmandat slik det ofte er uttrykt i offentlige dokument på denne måten: "Skolen skal levere en stadig bedre tilpasset opplæring for alle (en inkluderende skole), om nødvendig ved hjelp av spesialundervisning". Her skilles det mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisning, der de elevene som ikke oppnår et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har rett til spesialundervisning (oppl. §5-1). For å ivareta intensjonen om tilpasset opplæring mener Buli-Holmberg et al. (2015, s. 19) at skolen må ha god kjennskap til elevens læringsutvikling og opplæringens tilrettelegging, og oppmerksomheten må rettes mot samspillet mellom elevfaktorer og kontekstfaktorer. Tilpasset opplæring med vekt på inkludering av alle elever, også de med særskilte behov, vil her påvirke skolevirksomhetens organisatoriske og fysiske dimensjon, sosiale dimensjon og faglige og kulturelle dimensjon. De peker videre på at "læreplanarbeid inngår som et viktig element for å utvikle en skolekultur for tilpasset opplæring."(ibid. , s. 27).

I skolens arbeid med tilpasset opplæring og spesialundervisning, karakteriserer Buli-Holmberg et al. (2015) et makro- og mikroperspektiv som viser hvordan skolens virksomhet både styres av intensjoner fra styringsdokumenter, men også skoleledernes og lærernes egne erfaringer, opplevelser og vurderinger. Disse perspektivene kan også ses som ovenfra- og nedenfra-perspektiv. De mener at det vil være naturlig å forene disse perspektivene, "...slik at utvikling av en kultur for tilpasset opplæring forstås i samspill mellom ytre krav og forventninger og indre muligheter og begrensninger."(ibid. , s. 14). Med andre ord kan tilpasset opplæring ses på som et lovpålagt prinsipp som hele skolen må innarbeide og stadig forbedre i sin skolekultur. Dette ligger også til grunn bak tanken om at god ivaretagelse av tilpasset opplæring svekker behovet for tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning (Buli-Holmberg et al., 2015; Morken, 2013). Ifølge Haug (ref. i Solli, 2009, s. 324) er det et

komplementært forhold mellom kvaliteten på undervisningen og mengden elever som får behov for spesialundervisning. Dette omtaler han som komplementaritetsprinsippet (fig.1). En mer inkluderende praksis og bedre tilpasset opplæring vil altså redusere behovet for spesialundervisning.



Figur 1: Komplementaritetsprinsippet (Utformet etter Solli, 2009, s. 324)

Imidlertid kan det virke som at skolene har mindre fokus på å tilpasse den ordinære undervisningen sammenlignet med å utrede elever for spesialundervisning. Erfaringer fra praksisperioder tidligere i studiet har vist at elever som ikke takler det ordinære undervisningstilbudet har vært en kilde til økte økonomiske ressurser. Skolen får tildelt økonomiske midler for å gi elever spesialpedagogisk undervisning, slik at fokuset blir å lete etter feil hos eleven. Ulike syn på denne problematikken fremkommer også i Bliksværs (2015) følgeevaluering som omhandler et "tidlig innsats"-prosjekt i Asker kommune. Prosjektet ble startet på bakgrunn av en økt forekomst av spesialpedagogiske tiltak. Evalueringen peker på at skoleledere og lærere ga ulike svar rundt gjennomføringen og behovet for spesialpedagogiske tjenester, hvor faktorer som presset økonomi og lav bemanning hadde stor innvirkning. Som en av anbefalingene i evalueringen, burde kompetansemålene i LK06 fungere som en markør for spesialundervisning (ibid., s. 8). Dette viser at skolene i større grad må rette blikket mot egen undervisning og tilpasset opplæring.

## 2.4 Lokalt arbeid med læreplaner

I grunnskolen skal opplæringa vere i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (§ 1-1 i Forskrift til opplæringslova)

For å utøve tilpasset opplæring og utforske skolekultur i egen skole, er skoleutvikling og arbeid med læreplaner av stor betydning for å forbedre virksomhetspraksis. Slike

forbedringstiltak krever at man tar utgangspunkt i de nasjonale føringene som gjelder for skolens virksomhet. Sitatet ovenfor viser hvordan den nasjonale læreplanen (LK06) skal være førende for opplæringen, som består av en fag- og timefordeling, generell del, prinsipper for opplæring, læreplaner for fag, formålsbeskrivelse og hovedområder i fagene, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og bestemmelser for sluttvurderinger. LK06 er et omfattende dokument som fastsatt i forskrift gir føringer om innhold, prosess, mål og vurdering. I tillegg skiller kunnskapssynet i LK06 seg fra Reform 97, der eleven skulle *få kunnskap*, med at eleven skal kunne *anvende kunnskap* (Utdanningsdirektoratet, 2014). Læreplanens kunnskapssyn og utforming legger opp til og krever et lokalt arbeid med å ivareta læreplanen i sin helhet, hvor arbeidet vil gi et handlingsrom for å fremme tilpasset opplæring. Det må fremheves at forskriften til opplæringslova § 1-1 spesifiserer hvilke unntak det overnevnte sitatet gjelder for. Blant annet har elever med rett til spesialundervisning krav på en mer tilpasset ivaretagelse av LK06, og har andre rettigheter gjennom oppl. § 5-1.

Utdanningsdirektoratet utviklet en veileder til lokalt arbeid med læreplaner i 2009, som skal tydeliggjøre hva et slikt arbeid innebærer. Veilederen ble revidert i 2014 og skal ytterligere revideres. Intensjonen er å gi skoleeiere, skoleledere og undervisningspersonell et felles forståelsesgrunnlag av læreplanverket som helhet, da de alle har et ansvar for lokalt arbeid med læreplaner (henholdsvis. oppl. §§ 2-3 og 13-10, og forskrift til opplæringslova § 2-1).

Lokalt arbeid med læreplaner forstås som en kontinuerlig og systematisk prosess med hensikt å utarbeide, gjennomføre, evaluere og følge opp lokale læreplaner. En lokal læreplan er en plan for opplæringen som er utarbeidet på bakgrunn av deler av eller hele LK06. Lokalt arbeid med læreplaner krever diskusjoner, refleksjoner, valg og prioriteringer for å sikre at planene er i tråd med de nasjonale føringene, skolens mandat og tar hensyn til lokale rammer og behov. Selve gjennomføringen og utformingen av arbeidet kan skje på ulike nivå og måter, da det ikke foreligger nasjonale føringer som spesifiserer dette (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Lokalt arbeid innebærer å ta utgangspunkt i LK06 med hensikt å tilpasse og videreutvikle undervisningsvirksomhet i skolen, men og for å sikre at elevens progresjon er i henhold til kompetansemålene. Dette oppnår elevene ved å utvikle kompetanse, som i Kunnskapsløftet ses som en kombinasjon av ferdigheter og kunnskaper. Lærernes valg av innhold og metode i undervisningen skjer lokalt, så lenge samtlige kompetansemål dekkes. Elevene har i tillegg krav på en vurderingsform som ser elevenes kompetanse i sammenheng med

kompetansemålene. Slik vil lokalt arbeid med læreplaner forankre skolens opplæring i nasjonale planer med fokus på å tilpasse opplæringen iht. oppl.§ 1-3 (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

LK06 er altså ikke utformet slik at lærere slavisk kan følge kompetansemålene, men de må bearbeides til konkrete læringsmål som utformes i lokale læreplaner. De lokale læreplanene tilpasses skolens rammefaktorer og den enkelte elevens læreforutsetninger. Dette forutsetter en skolekultur som er preget av samarbeid og utviklingsorienterte lærere, da retningslinjene for Kunnskapsløftet fremhever viktigheten rundt evnen til kollektiv refleksjon og samarbeid rundt utformingen av læreplaner. Dermed er lærernes evne til å samarbeide rundt analyse og videreutvikling av læreplaner grunnleggende, slik at de kan jobbe med en felles forståelse for en skolekultur som har et klima for tilpasset opplæring, og finne den rette balansen mellom individuell og felles tilpasning i opplæringen (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 27).

#### 2.4.1 Aspekter ved lokalt arbeid med læreplaner

Skoleeier, skoleledere og lærere må ha en kontinuerlig refleksjon over det læreplanarbeidet som blir gjort ut fra deres tolkning av læreplanen. Dermed er det viktig med kunnskap om at en læreplan består av mer enn selve dokumentet. Jobben med å utforme en lokal læreplan består altså av å kunne håndtere *det formelle dokumentet*, som her kan være et styrende dokument som LK06. Videre vil tolkningsprosessen gå via en *oppfattet læreplan*, som er den direkte tolkningen lærere bruker til planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Til slutt vil tolkningen gjennomføres som en *operasjonalisert læreplan* som henviser til den utførte opplæringen innenfor læreplanens rammer, slik rammene blir oppfattet av læreren (Engelsen, 2015, s. 27). Disse perspektivene rundt tolkningen av læreplan skal bidra til å balansere mellom å utforme oppnåelige læringsmål for elevene, samtidig som kompleksiteten i fagene bevares (Fjørtoft, 2016, s. 25).

Det vil også være viktig å rette fokuset mot den læreplanen som *ikke* eksisterer. Emner og temaer som det ikke blir gitt opplæring i, kan være like viktig som stoffet det blir undervist i. For å ivareta et slikt fokus er det viktig å ta hensyn til elevenes hverdagsforståelse. Basert på Vygotskijs teori om hverdagslige og vitenskapelige begreper, viser undersøkelser at undervisningen knyttes lite opp mot elevenes hverdags erfaringer- og begreper (Engelsen, 2015, s. 176). NOU 2015:8 presiserer at det er viktig med en god sammenheng mellom det nasjonale og det lokale læreplanarbeidet, og det må vektlegges mer hvordan elevene faktisk lærer de relevante kunnskapene og ferdighetene. Utredningen viser også at LK06 har for

mange kompetansemål, slik at en stor andel av elevenes læring kun blir overflatisk. Antall kompetansemål burde reduseres, slik at elevene heller kan oppnå en dybdelæring. Gamlem og Rogne (2016, s. 12) skriver at utvikling av dybdelæring krever en forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde, hvor elevene knytter nye ideer til allerede kjente begreper og prinsipper.

Engelsen (2016) stiller spørsmål rundt ordformuleringen i veilederen i lokalt arbeid med læreplaner fra Utdanningsdirektoratet (2014), og hvilken sammenheng dette har med lærerrollen og lærerens lokale autonomi. Mønsterplanen for grunnskolen av 1987 (M87) la også vekt på lokalt arbeid, men hun tolker denne forståelsen som et kommunalt støtteapparat for hver enkelt skole, hvor veilederen gav råd om praktisk organisering av arbeidet. Kommunen (skoleeier) kunne bistå i et slikt arbeid, men den enkelte skole hadde hovedansvaret. Veilederen beskrev det lite hensiktsmessig å avholde en presentasjon av lokale planer for skolestyret.

Dagens veiledning som er tilknyttet LK06, legger mer vekt på at skoleeierne skal kontrollere at de lokale oppgavene blir utført, og komme med forslag til relevante tiltak. En slik endring viser hvordan skoleeier har blitt tildelt en mer styreaktiv og kontrollerende rolle, i en problemstilling som tidligere var forbeholdt den enkelte skole. Denne tanken blir også fremhevet i NOU 2015:8 som ønsker en presisering av skoleeiers ansvar i regelverket for å sikre ansvarliggjøring. Hun trekker videre fram at synet på lærerne har endret seg fra profesjonelle medarbeidere med en forventning om å innfri den nasjonale læreplanens retningslinjer, til en kontrollenhet som må levere.

#### **2.4.2 Planlegging og ferdigheter for dybdelæring**

Lærerens tradisjonelle analyse av læreplan har bestått av målnedbrytning, hvor kompetansemål brytes ned til videre læringsmål og arbeidsoppgaver. En slik tradisjonell analyse fører til at elevene opplever læringsmålene som oppstykkede. Læringsmålene mister sammenhengen mellom kompetansemålene og læreplanene oppfordrer ikke til kompleks tenkning og dybdelæring, men heller fragmentert reproduksjon av fakta. Dette rammer både elevenes forståelse under opplæringen, og gjør dem også dårligere rustet til å møte yrkes- og utdanningslivets krav til analytisk tenking og evne til å løse komplekse problemer (Fjørtoft, 2016).

Fjørtoft referer til Erickson, og Wiggins og McTighe (2016, s. 73), hvor han poengterer at forståelsen kjennetegnes ved at den er overførbar til andre fag og andre sammenhenger i og

utenfor skolen. For at elevene skal oppnå en forståelse innenfor de forskjellige kompetansemålene, må kompleksiteten fra de forskjellige fagene sikres, samtidig som det blir håndterbart for elevene (Fjørtoft, 2016, s. 75). Fjørtoft omtaler dette som *sentrale ideer*. For å arbeide med sentrale ideer på et lokalt plan, anbefaler han planlegging av en periode på 4 – 8 uker ved hjelp av såkalte moduler. En modul er en avgrenset enhet i faget som har en tydelig avgrenset begynnelse og slutt, og dekker et tema eller periode. Modulplanen kartlegger de viktigste læringsmålene for modulen, samt tydelige mål for kompetanse, med spesiell vekt på forståelse. I tillegg viser den også hvilke spørsmål elevene skal kunne svare på. Disse spørsmålene baserer seg på dype sammenhenger og ideer, og ikke bare faktaopplysninger. Arbeid med modulplaner kan også være et fint verktøy for langsiktig planlegging, da det er mulig for skolen å bruke disse mellomlange planene til å utvikle en oversikt for et helt skoleår (ibid., s. 125).

Gamlem og Rogne (2016, s. 77) henviser til Wineburgs studier av historiestudenters arbeid med flere historiske tekster. Studiet viste tre ferdigheter som bidro til mer dybdelæring, hvor kildeevaluering, sammenstilling og kontekstualisering ble fremhevet. Å indentifisere og evaluere kildeinformasjon fremmet kritisk lesing, i motsetning til det ensidige perspektivet som en lærebok kan gi. Sammenstilling viser hvordan studentene sammenlignet, vurderte og integrerte innholdet i og mellom tekster på en systematisk måte. Den siste ferdigheten prøver å indentifisere og prøve å forstå den historiske konteksten som dokumentet hører til. Disse ferdighetene kjenner vi oss igjen i når vi tenker på egne læringsprosesser som har oppstått gjennom dette studiet.

## 2.5 Utvikle skolen som en organisasjon – utviklingshjulet

Kunnskapsdepartementet publiserte i 2014 en strategi kalt *Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen*. Strategien presenterer noen utfordringer i skolen, og hvilke overordnede tiltak som bør treffes for å sikre målsetningen om at elevene lærer mer. Et konkret tiltak er å utvikle skolen som en lærende organisasjon, som ivaretar kunnskapsutvikling blant den enkelte lærer og i kollektivet (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 11). En lærende organisasjon vil føre til økt refleksjon og samarbeid rundt egen utdanningsvirksomhet, og kunnskapsutvikling og -deling innad i skolen.

En god skole skapes ikke av individuelt arbeid alene. Gode enkeltlærere er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole (Irgens, 2010, s. 133)

Irgens (2010) skriver om hvilke utfordringer, utbytte og løsninger som kan knyttes opp mot et utviklingsarbeid i skolen gjennom et organisatorisk perspektiv. Som resultat har han utviklet en modell ut fra to spenningsforhold som viser hvilken arbeidsfordeling som er viktig for en skole i utvikling. Modellen tar utgangspunkt i hans undersøkelser av læringsprosessen i et nettverkssamarbeid mellom skole, kommune og fylkeskommune, der skolens arbeid med å iverksette samarbeidets intensjoner var i fokus. De to spenningsforholdene var "Drift vs. utvikling, individuelle vs. kollektiv praksis..."(ibid. , s. 127).

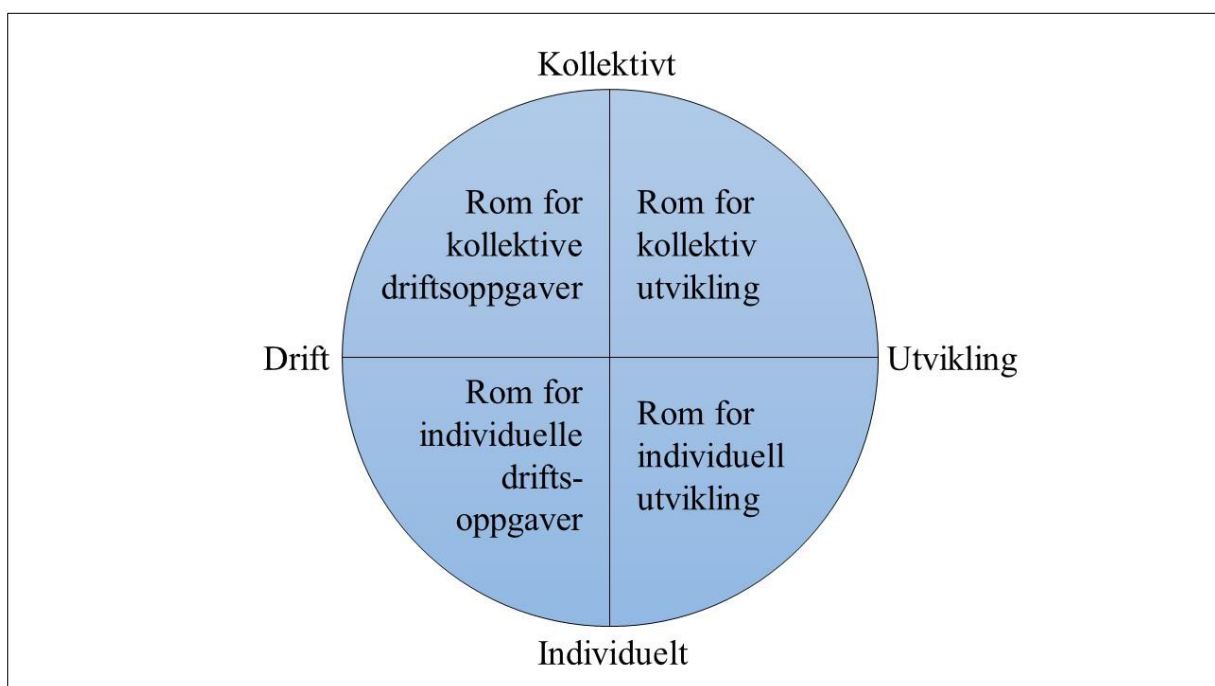
Irgens definerer *drift* ut fra undersøkelsen som de løpende og oppdukkende oppgavene som lærerne oppfattet som hverdagsarbeid, altså kortsiktige oppgaver. *Utvikling* omhandlet arbeidet med å skape noe nytt, altså langsiktige oppgaver. Herunder kunne målarbeid, finne felles løsninger og rutiner, planlegging og effektivisering være slikt arbeid. Et felles trekk ved skolene var at kortsiktige driftsoppgaver ofte kom foran de langsiktige utviklingsoppgavene. Dette var ofte et resultat av mangel på tid, bevissthet om at utviklingsarbeid kunne redusere behovet for mange av de oppdukkende oppgavene og prioritering av de oppgavene man allerede behersket (ibid.).

Undersøkelsene viste også at *kollektiv praksis* ikke ble gjennomført i henhold til intensjonen, dette til tross økt tid satt av til kollektivt arbeid. Ofte ble denne tiden benyttet til *individuell* driftsarbeid som forberedelse og retting. Også når tiden ble brukt kollektivt, ble det fokusert på utfordringer vedrørende drift. Dette var et resultat av mangel på god skoleledelse, strukturer og samarbeid for utviklingsarbeid og tid til å mestre de daglige driftsoppgavene. I tilfeller der driftsoppgavene ikke utføres, vil følelsen av lav mestring og opplevelsen av nederlag prege de ansvarlige individene (ibid.).

Irgens refererer til hans tidligere undersøkelser, der kollektivt orienterte skoler viste en større grad av felles planlegging, undervisning, evaluering og utvikling enn individuelt orienterte skoler. De kollektivt orienterte skolene hadde i tillegg mer positive holdninger om samarbeid mellom rektorer og lærere, som skapte en økt endringsvilje med fokus på elevens læringsmiljø. Dette gav økt læringsutbytte der elevene følte seg trygg i undervisningskonteksten, som bar preg av mer tverrfaglighet og bedre tilpasset opplæring (Irgens, 2010).



Irgens' modell (fig. 2) tar for seg fire områder som skapes av de to spenningsforholdene, som en skole i utvikling må skape likeverdige rom for; individuelle driftsoppgaver, individuell utvikling, kollektive driftsoppgaver og kollektiv utvikling. Dersom skolens virksomhet pålegger for stort arbeid i individuelle driftsoppgaver, risikerer skolen å skape et kortsiktig driftsperspektiv som ansvarliggjører den enkelte lærer. Lærerne vil da miste den kollektive støtten som de kunne ha oppnådd med å utarbeide kollektive planer, og dermed overlever kun de sterkeste lærerne. Ved å fokusere mer på den individuelle utviklingen, vil lærerne kun klare å endre den regjerende praksisen ved skolen til en viss grad. Løsningen er å se drift og utvikling i de kollektive rom. Lærerens arbeid blir da et resultat av personelletts kollektive arbeid med rutiner og prinsipper.



Figur 2: Utviklingshjulet (Utformet etter Irgens, 2010, s. 136)

Irgens viser til studier som sier at lærerne har stor autonomi i valg av metoder, innhold i fag og innflytelse på egen arbeidssituasjon. Videre konkluderer han at høy grad av autonomi i en skole uten de riktige rammebetingelsene, øker presset på den enkelte lærer som fører til store helseplager og stress. Ved økt arbeid rundt kollektiv læring, vil de kollektive utviklingsprosesser utvikle kollektiv praksis, og skape mer tid til individuell autonomi rettet mot eget drift- og utviklingsarbeid (ibid.). Dette er et tiltak for å lette presset på den enkelte lærer.

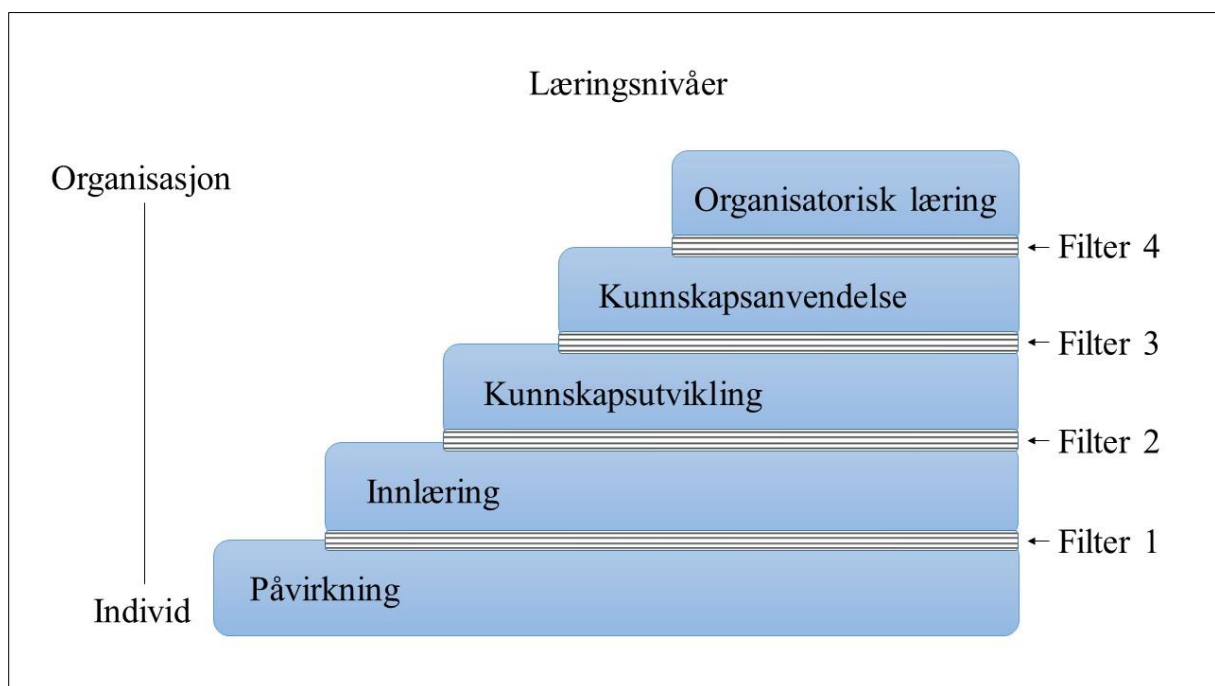
En evaluering av de siste satsingsprosjektene som tar for seg kompetanseutvikling i norsk skole viste derimot variasjon i hvilken grad skolene benyttet systematisk samarbeid med strukturelle grep om tid og rom for å bedrive utviklingsarbeid (Ertsås & Irgens, 2014). De

skolene som gjennomførte slike grep, oppnådde "større samarbeid og mer læring mellom lærere, mer utprøving av ny praksis, flere forsøk med alternative undervisningsformer og systematisk observasjon av undervisningen" (ibid. s. 173). Dette var i kontrast til skoler der lærerne for egen maskin måtte gjennomføre utviklingsarbeid, i en skole med passiv ledelse og lite kollektiv samarbeid. I vår oppgave er det interessant å se om kassuskolen har tatt hensyn til slike rom for kollektiv utvikling, og hvordan de gjennomfører et slik arbeid.

## 2.6 Å gjøre kunnskap tilgjengelig i en organisasjon

For at skolen skal fungere som en lærende organisasjon, er det sentralt med bevissthet rundt organisatorisk læring innenfor skolen. Som profesjonelle er vi avhengige av å lære gjennom utvikling i hele vår yrkeskarriere (Irgens, 2007, s. 47). Derfor er det viktig å reflektere over hvordan aktørene i skolen kan oppnå en kunnskapsutvikling i arbeidslivet, både individuelt, og kollektivt. I vår oppgave er det sentralt å utforske hvordan kassuskolen har jobbet for å oppnå organisatorisk læring.

Proessen fra ny, individuell kunnskap til organisatorisk læring kan være svært kompleks. Irgens presenterer denne læringsprosessen gjennom en fem-trinnsmodell (fig. 3). Ut fra en hierarkisk fremstilling, presenterer Irgens hvordan kunnskap går fra en ytre påvirkning som fører til innlæring og kunnskapsutvikling, og til slutt kunnskapsanvendelse og organisatorisk læring.



Figur 3: Fem-trinnsmodellen for læringsprosessen i en organisasjon (Utformet etter Irgens, 2007)

Det første trinnet i modellen er altså påvirkning. Dette er inntrykk eller impulser fra omverdenen, som for eksempel noe vi leser, ser på TV, deltar i et møte, eller andre elementer som utfordrer den forståelsen vi allerede har (ibid. 2007, s. 49). En ansatt i skolen kan bli påvirket gjennom lærings situasjoner, for eksempel gjennom videreutdanning eller annen kursing. I slike situasjoner lærer vi ofte nye begreper gjennom modeller, kategorier, formler og definisjoner. Slik påvirkning er i Irgens' modell nødvendig for videre utvikling i læringsprosessen, for at innlæring kan skje. En påvirkning behøver imidlertid ikke å bety direkte innlæring, som er det neste trinn i modellen.

For å kunne oppnå en innlæring, må vi gjennom det som Illeris (ref. i Irgens 2007, s. 50) omtaler som barrierer mot læring. Dette kan mobilisere et forsvar mot endring, som er den mest utbredte psykiske mekanismen som medvirker til at læring uteblir eller blir annerledes enn tilsiktet. Barrierene kan være både individuelle og personlige, men også kontekstuelle ut fra forholdene i lærings situasjonen. Slike barrierer kan føre til store utfordringer i skolen. Hindring av læring kan både være hemmende for kollegialt samarbeid, men det hindrer også en utvikling i læringsprosessen i Irgens' modell. For å oppnå og utvikle innlæring, er det viktig at den profesjonelle kunnskapsarbeider ikke baserer sin utvikling på kun standardiserte løsningsmetoder. Den profesjonelle må oppsøke nye lærings situasjoner, enten det er kurs, videreutdanning eller faglitteratur og tilpasse kunnskapen til egen arbeidsplass (Irgens, 2007, s. 51).

Det neste steget i læringsprosessen er å bruke den innlærte kunnskapen for å oppnå en kunnskapsutvikling. Dette forutsetter at kunnskap bearbeides og bygges videre, men dette avhenger også av hvilke barrierer som er til stede. Det kan enten være individuelle eller kollektive barrierer. De individuelle faktorene avhenger av hvilke faglige forutsetninger hvert individ har, som erfaring, tidligere kompetanse, nysgjerrighet eller psykiske sperrer mot videre læring, samt en rekke andre personlige faktorer. De kontekstuelle faktorene avhenger av hvor godt læringsmiljø og samarbeidsklima det er på skolen. Disse faktorene kan også være preget av barrierer mot læring gjennom kollektive forsvarsmekanismer, som hindrer videre utvikling. Dette påvirker kunnskapsanvendelse som er det neste steget i modellen. Det er svært sentralt hvordan ny kunnskap blir mottatt i et kollektiv. Når ny kunnskap presenteres, vil et godt samarbeidsklima bidra til at aktørene sammen kan drøfte hvordan ny kunnskap kan anvendes. I et dårlig læringsmiljø kan derimot den som presenterer ny kunnskap bli møtt av lite endringsvilje. Det er også viktig å påpeke at et godt samarbeid kan føre til at ny kunnskap bidrar til *kapasitet*, og ikke nødvendigvis kun nye handlinger gjennom endret atferd (ibid.

2007, s. 55). Ny og bedre handlingskapasitet i en organisasjon kan bidra til at arbeidet går mer effektivt.

For å oppnå organisatorisk læring i den nevnte læringsprosessen, må kunnskapen utvikles fra å være individuell til kollektiv. Dette forutsetter en kollektivt orientert skole, da organisatorisk læring er mer enn summen av enkeltpersoners læring. Irgens (2007 s. 56) definerer at læring er blitt organisatorisk når «... organisasjonen endrer sine handlingsteorier og blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndtere utfordringer på en ny og bedre måte, uten at det er avhengig av de enkeltindivider som først tilegnet seg den nye kapasiteten».

### **2.6.1 Ulike betraktninger av kunnskap**

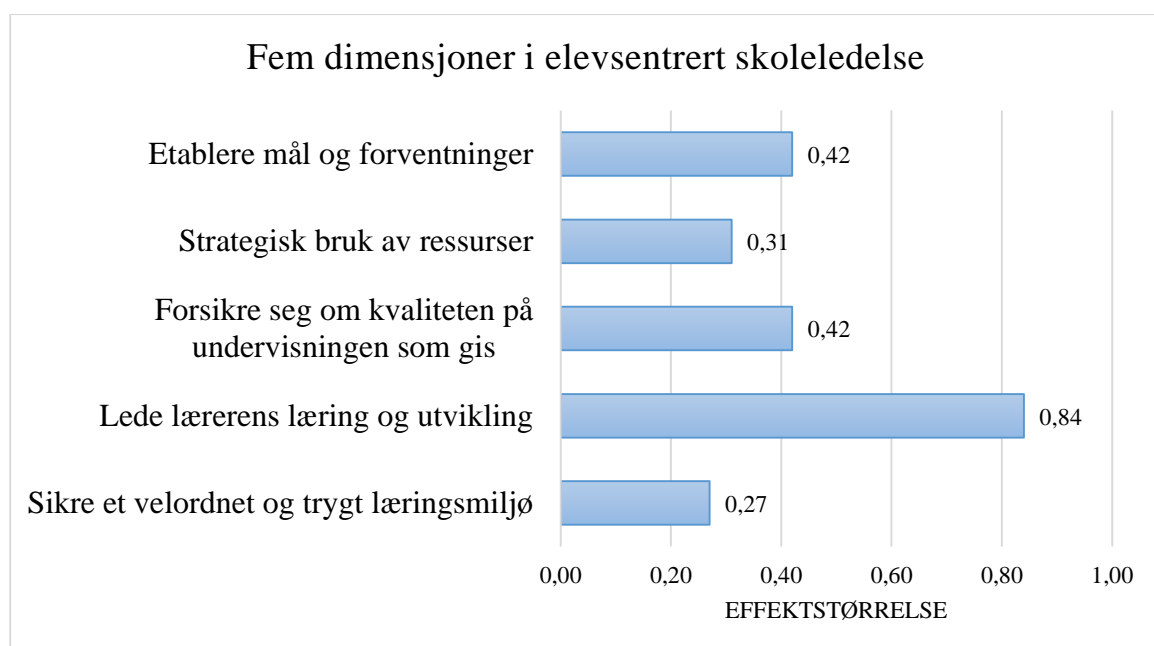
Det er viktig å vurdere hvordan denne nye kunnskapen blir behandlet innenfor skolen som organisasjon. I følge Blackler (1995) er det ulike måter å betrakte organisatorisk kunnskap på: som kognifisert, kroppsliggjort, nedfelt og kulturifisert. Disse formene for kunnskap kan ikke skilles fra hverandre, de griper heller inn i hverandre i et kontinuerlig samspill. Kognifisert kunnskap omhandler evnene til å tilegne seg ny kunnskap som kan anvendes i skolen, og deretter ha evner til å analysere og beskrive den (Blackler, 1995, s. 1024). Kroppsliggjort kunnskap handler mer om hvordan kunnskapen anvendes og brukes i praksis gjennom handlinger. Her er aktørens tilstedeværelse sentralt, da det har påvirkning på hvordan de samhandler ansikt-til-ansikt (Irgens, 2007, s. 57). Kroppsliggjort kunnskap er altså viktig i et kollektiv preget av et samarbeidsklima.

Den nedfelte kunnskapen sier noe om hvordan kunnskap blir ivaretatt gjennom rutiner og formelle prosedyrer (Blackler, 1995, s. 1024). Et eksempel på en slik prosedyre er hvordan kunnskapen blir nedfelt, og presentert og ivaretatt gjennom lokale læreplaner. For å kunne nedfelle kunnskap på en slik måte er en avhengig av like begreper og en felles forståelse, som Blackler (ibid.) kaller den kulturifiserte kunnskapen. Språk og kommunikasjon blir viktige redskap for å tilegne seg felles forståelse for kunnskap (Nonaka ref. i Blackler, 1995, s. 1033). Kulturifisert kunnskap er altså en viktig forutsetning for at kognifisert, kroppsliggjort og nedfelt kunnskap skal kunne utvikles. Aktørene i en organisasjon vil gjennom et felles språk drøfte sine individuelle ideer, og sammen utvikle en felles forståelse. Dette viser hvordan språket både er et viktig verktøy for tilegnelse av kunnskap i en organisasjon, men også hvorfor et felles begrepsapparat bør brukes gjennomgående fra uttrykte, individuelle ideer til de blir nedfelt i planer. Med andre ord burde den kognifiserte kunnskapen også komme frem i den nedfelte kunnskapen.

## 2.7 Elevsentrert ledelse – dimensjoner og ferdigheter

Viviane Robinson (2014) har studert hvilken betydning skoleledelsen har for elevers læringsresultat, og presentert sine funn i en modell som i sin enkelhet formidler den komplekse virkeligheten av å lede en skole. Modellen tar utgangspunkt i nyere forskning på utdanningsledelse som viser at skoler med gode elevprestasjoner har ledere med fokus på å forbedre læring og undervisning. Dette har endret tenkemåten fra ledelsesstiler til ledelsespraksis, med økt fokus på hvordan ledelse bør utøves på en fleksibel måte for å takle skolens utfordringer. Robinson argumenterer for at ledelse må handle om hva som er godt og bra for eleven, og utfordrer troen på at det som er bra for de voksne automatisk vil være bra for eleven.

Modellen viser hvilke lederhandlinger som har effekt på elevens læring, som fremmer et målbevisst og strukturert utviklingsarbeid i skolen (fig. 4). Robinson kaller lederhandlingene for lederdimensjoner og peker på at dimensjonene har sterk gjensidig påvirkning og må ses i sammenheng med hverandre. Funnene består av 199 enkeltelelementer som målte faktorer rundt ledelse via en spørreundersøkelse, kategorisert i fem ledelsesdimensjoner. Vi går nærmere inn på de tre som er mest relevant for vår oppgave. De statistiske resultatene i de opprinnelige undersøkelsene er brukt til å kalkulere en gjennomsnittlig effektstørrelse, hvor effektens størrelse må tolkes. Her anses en effekt på 0,20 som liten, 0,40 som moderat og 0,60 som stor (Hattie & Goveia, 2013; Robinson, 2014).



Figur 4: Fem dimensjoner i elevsentrert skoleledelse (Utformet etter Robinson, 2014, s. 20)

Å etablere mål og forventninger handler om å utvikle spesifikke mål som elevene klarer å oppnå, og at de opplever målene som relevante og realistiske. Undervisningens kvalitet forklarer betydningen av å koordinere læreplanarbeid ved å skape forståelse av hvordan læreplaner og undervisning henger sammen. Lærerne vil gjennom et felles undervisningsrammeverk forsterke like faglige ideer, benytte like begreper, knytte sterkere sammenhenger i undervisningen og vurdere læringseffekten på en forbedret måte (Robinson, 2014, s. 85). I tillegg vil tilbakemeldinger til lærere forbedre undervisningens kvalitet, samt det å måle elevframgang med intensjon å forbedre undervisningen. Dette krever en skolekultur som er opptatt hva effektiv undervisning er og hva nyere forskning viser. Denne dimensjonen har en nær sammenheng med tankene som inngår i lokalt arbeid med læreplaner. Den viktigste ledelsesdimensjonen for å påvirke elevenes prestasjoner er å lede lærerens læring og utvikling. Dette innebærer å skape muligheter for samarbeid om hvordan lærerne skal forbedre undervisningen sin i overensstemmelse med det eleven skal lære. Funnene i studiene viser at ledelsen med stor fordel bør delta i læringsarbeidet, i rollen som leder, lærer eller begge. Kollektiv innsats vil effektivisere en profesjonell utvikling, men dette forutsetter kollektiv god kontroll på sammenhengen i undervisningsarbeidet (Robinson, 2014, s. 103).

Robinson skriver videre om tre lederferdigheter som er nødvendige for å få dimensjonene til å fungere i spesifikke skolesammenhenger. Elevsentrert ledelse vil fungere optimalt når ledelsen utøver ferdighetene i sitt arbeid med alle dimensjonene. Den første ferdigheten handler om å *anvende relevant kunnskap* i ledelsespraksis, som innebærer grunnleggende pedagogisk kunnskap, kunnskap om fagstoff og kunnskap om de som skal lære. Ved å basere beslutninger på disse pedagogiske og didaktiske bakgrunnskunnskapene som lærerprofesjonen er bygget på, vil lederen kunne ta beslutninger av høy kvalitet. Dette krever bevissthet rundt egen virksomhet og tilgang til oppdatert, evidensbasert kunnskap om undervisning og elevers læring.

Den andre ferdigheten er å *løse komplekse problemer*, hvor de kontekstuelle faktorene alltid vil variere på den enkelte skole. Slike ferdigheter tar sikte på å oppdage og løse utfordringer, eller hvordan ideer skal omsettes i handling. I en kompleks skolehverdag er det ofte spenninger mellom et problems betingelser, slik at lederen må søke etter en løsning som i stor grad tilfredsstillende alle betingelser. En slik ferdighet vil være avgjørende for suksessfull implementering, hvor det motsatte kan eksemplifiseres med en hendelse fra en praksisperiode tidligere i lærerstudiet. Her introduserte skoleledelsen generelle løsninger uten å tilpasse til den spesifikke skolen. En slik løsning tar ikke hensyn til hvordan læring i organisasjon skjer,

og hindrer god implementering grunnet lav tilrettelegging og refleksjon rundt løsningene. Med andre ord ble ikke betingelsene rundt god organisasjonslæring tilfredsstillende på en god måte.

Den siste ferdigheten er å *bygge tillitsrelasjoner*, noe som er viktig for å kunne gjennomføre et forbedringsarbeid i skolen. Et slikt arbeid er krevende og påvirker de involvertes følelsesliv, hvor endringsarbeid i skoler med lav grad av tillit kan oppleves som støtende og negativt. I skoler med høy tillit vil lærerne være mer endringsvillige og oppleve et sterkere profesjonelt fellesskap. For elevene vil konsekvenser av høy grad av tillit være forbedrede skoleresultater og økt sosialt utbytte. Dette kan støttes gjennom erfaringer fra en praksisperiode fra en skole som tilbyr en alternativ undervisning for elever som ikke takler ordinær undervisning. Denne skolen har fokus på relasjoner, hvor elevene må lære å samhandle og samarbeide før de introduseres for faglige utfordringer.

Robinson presiserer at et slikt ledelsesarbeid er for stort i omfang og kompetanse at en ikke kan forvente at en enkelt leder alene skal inneha høyt, eller til og med moderat, kompetansenivå innenfor alle dimensjonene og ferdighetene. En slik urealistisk oppfatning av lederen fornekter det faktum at ledelse i skoler er distribuert (Spillane ref. i Robinson, 2014, s. 25). Løsningen blir et kollektivt samarbeid, hvor kollegaer samlet gir gode utslag på ferdighetene. Dermed vil de kollektive kreftene påvirke positivt på ivaretagelsen av de fem lederdimensjonene.

### 3 Samfunnsvitenskapelig teoribakgrunn og metode

Dette kapittelet vil ta for seg hvilke samfunnsvitenskapelige tilnærminger som bør ligge til grunn i et fortolkningsstudie og videre hvilke design og metoder som skal gi svar på problemstillingen. Delkapitlene som omhandler samfunnsvitenskapelige teorier er strukturert på en slik måte at leseren får en redegjørelse av tilnærmingene, før vi betrakter hvilken relevant sammenheng de ulike teoriene har til vår oppgave. Her mener vi at de samfunnsvitenskapelige teoriene fungerer som en grunnmur gjennom hele studiet, hvor vi som forskere må ha en bevisst holdning til hvilke innvirkninger som vil prege vår oppfatning av virkeligheten. Et slikt tankesett plasserer ikke de samfunnsvitenskapelige teoriene sammen med kun metodeteori, men i sammenheng med hele vår studievirksomhet fra start til slutt. Vi har sett nærmere på fortolkningsstilnærminger som hermeneutikk og fenomenologi, som legger prinsipper for hvordan vi skal søke og forklare og tolke virkeligheten. Ved å kjenne til og forstå hvordan fortolkningsprosesser foregår, vil vi gjennom vårt studie være denne prosessen bevisst, noe som vil styrke oppgavens gyldighet og pålitelighet.

Videre vil vi mer konkret beskrive innsamlingsprosessen. Vi har valgt å se nærmere på en spesifikk skole, og hvilke erfaringer ledelsen har rundt lokalt arbeid med læreplaner. Dette kan klassifiseres som et casedesign, hvor vi ønsket å benytte flere metoder under innsamlingen. Disse metodene var dokumentanalyse, intervju av ledelsen og observasjon av lærere. Deretter vil vi beskrive vårt etterarbeid, hvor vi kommer inn på transkripsjon og analyse. Til slutt vil vi presentere våre vurderinger av innsamlingens gyldighet og pålitelighet, samt de etiske betraktningene som ligger til grunn.

#### 3.1 Forholdet mellom vitenskapsfilosofi og moderne forskning

Svendsen, Säätelä og Jason (2007, s. 14) forklarer mennesket som "...et vesen med behov for forståelse av sin tilværelse". I et forsøk på å fylle dette behovet har filosofer gitt forklaringer om hvordan virkeligheten henger sammen. Med et slik utgangspunkt tar filosofien sikte på å vurdere holdbarheten til påstander om virkelighet, kunnskap, moral, skjønnhet og logisk tenkning. For å kunne anslå en slik vurdering, reflekterer filosofen i et "forsøk på å gjennomtenke grunnleggende spørsmål om virkelighetens mest generelle trekk og vår plass i denne virkeligheten, og videre forsøke å se det hele i en sammenheng" (ibid., s. 14).

Vitenskap blir i mange tilfeller adskilt fra filosofien, grunnet vitenskapens bruk av et systematisk metodesett i søken etter sikker kunnskap om ulike objekter. I stedet for å reflektere, søker vitenskapen å gjennomføre empiriske undersøkelser som erkjennelsesgrunnlag (Gilje & Grimen, 1993). Ved å avgrense gjenstandsområder og utvikle



metoder for utforskning, har vitenskapen overtatt områder som filosofien tidligere forvaltet. Her under stammer fysikk, lingvistikk, økonomi, juss og statsvitenskap fra spørsmål som tidligere ble forsøkt besvart gjennom abstrakt tenkning. Likevel henger filosofi og vitenskap sammen i et historisk perspektiv, og i moderne tidsalder drives vitenskapen på grunnlag av vitenskapsfilosofi.

Vitenskapsfilosofi tar for seg spørsmålet om hva vitenskap er, og sammen med vitenskaps sosiologi og vitenskapshistorie forsøker disiplinene å kartlegge og analysere hvilke forutsetninger som ligger til grunn for vitenskapelig aktivitet og kunnskap (ibid.). Disse forutsetningene utformes som påstander og prinsipper, som er utviklet gjennom filosofisk diskusjon og refleksjon for å ivareta vitenskapens gyldighet. Av denne grunn kan ikke en forsker unngå stille spørsmål om sammenheng mellom eget studie og slike vitenskapsfilosofiske prinsipper (Engen, 2012). Et prinsipp stammer fra Karl Popper (ref. i Gilje & Grimen, 1993, s. 66), som mente at menneskelig erkjennelse aldri er endelig og absolutt sikker. *Vitenskapelige sannheter* er foreløpige antakelser som gjennom kritiske prøvninger nærmer seg sannheten mer og mer. I dette ligger prinsippet om at vitenskapelige teorier må formuleres på en måte som ivaretar testbarhet, før de falsifiseres. Falsifisering tar ikke sikte på å verifisere eller bekrefte teorien, men å konkretisere teoriens gyldighet ved å utsette den for tester i forsøk på å avkrefte den. Gilje & Grimen (1993, s. 81) referer til Poppers elev, Imre Lakatos, som videreførte denne tankegangen, og mente i tillegg at empiri som ikke bekreftet den prøvende teorien ville gi innsikt i teoriens utfordringer. Som resultat ville endringer konkretisere teoriens betingelser og styrke teorien i en videre søken etter sannhet. Teorien blir på denne måten ikke avskaffet, og holdes fram som den mest gyldige teorien til en finner noe bedre.

### **3.2 Hermeneutikk**

Hermeneutikk kommer av det greske ordet *hermeneuein*, som betyr å uttrykke, fortolke og oversette (Lægreid & Skorgen, 2006, s. 9). Hermeneutikk blir i samfunnsvitenskapelig forskning brukt for å avdekke forskerens bevissthet om at mennesker møter tekster med ulike former for forventninger, fordommer og forutinntatthet. Forskeren må ta inn over seg hvilke historiske og kulturelle betingelser som preger tekstens forståelsesrammer. Disse forutsetningene tar utgangspunkt i at vi forholder oss til en verden som allerede er fortolket av andre, noe Karlsen (2009) kaller dobbel hermeneutikk. En viktig person som utvidet hermeneutikkens filosofiske tanker var tyske Hans-Georg Gadamer. Han påstod at hermeneutikkens premisser måtte ligge til grunn for all vitenskapelig praksis, og at

hermeneutikken er universal da vi alltid har for-dommer eller forforståelse (Svendsen et al., 2007).

Gadamer (ref. i Lægneid & Skorgen, 2006) mente at mennesket bygger forståelse gjennom språk og begrep. Menneskets individuelle erfaringer er allerede en form for forståelse, men graden av bevissthet og helhetlig forståelse blir til gjennom språkliggjøring. Clifford Geertz (ref. i Gilje & Grimen, 1993) illustrerer mer konkret at misforståelser kan oppstå når ulike begrep benyttes for å forklare samme fenomen. Han skiller mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper, og knytter disse til hvilken erfaringer mennesker har med begrepene. Hans Skjervheim (ref. i Gilje & Grimen, 1993, s. 114) bruker begrepet subjektivitetsprinsipp som forstås at aktører forklarer virkeligheten med et språk som ligger nært sin egen virkelighetsoppfatning og tolkning, og ikke bare forklarer atferd gjennom sosialvitenskapens begrep. Dette prinsippet argumenterer for at forskere benytter like begrep som aktøren i forskningsfeltet under selve datainnsamlingen, som vil kunne gi en dypere innsikt i aktørens forståelse.

En persons forforståelse vil påvirkes av mange komponenter, hvor språk, begrep og erfaringer allerede er nevnt. Likevel behøver ikke alle deler av forforståelsen å være artikulert. Dette kan være trosoppfatninger eller verdier som en person eller gruppe tar for gitt. Alle disse komponentene henger sammen i en form for system, som verifiserer og bekrefter hverandre, med intensjon om å skape forståelse (Gilje & Grimen, 1993). Gadamer (ref. i Lægneid & Skorgen, 2006) reagerte på hvor akseptert tanken om objektiv fortolkning var, der forskeren forsøkte å overse egen forforståelse. Han motsa prosessen som ofte ble benyttet av vitenskapsfilosofer under opplysningstiden for å objektivisere tekstinnhold, der fortolkeren først leste og forstod teksten rent bokstavelig, for så å forklare teksten ved å gjenopplive tankegangen som tekstens forfatter opprinnelig måtte ha hatt. Det kritikkverdige her er at fortolkeren ser teksten i lys av forfatteren, og videre forsøker å formidle meningen objektivt. Gadamer argumenterte i denne debatten med å knytte betydningen av tidsperioder opp mot begrepet forståelseshorisont, som kan forstås som summen av alle de oppfatningene en person innehar. Historiske situasjoner karakteriseres av at personer har en forståelseshorisont som skiller seg fra forståelseshorisonten i andre historiske situasjoner. Flere personer i en bestemt historisk situasjon vil dermed ha en nærmere overensstemmelse sammenlignet med personer fra ulike historiske situasjoner. Det vil da være naturlig å tenke at mennesker innenfor en profesjon og kanskje så spesifikk som innenfor en skole, vil ha en annen forståelseshorisont enn utenforstående.

Gadamers lærer, Hans Heidegger, mente at forståelse er foreløpig og uavsluttet, og preges alltid av menneskets situasjon og faktorer bundet til tid. Det presiseres at mennesket selv ikke har valgt å bli til i bestemte tidsperioder, som i sitt søken etter svar har skapt et behov for å forklare sin eksistens. Av denne grunn mente Gadamer at fortolkerens forforståelse alltid vil være betinget av fortolkerens individuelle og historiske utgangspunkt. Det vil med andre ord ikke være mulig å tre ut av disse kontekstuelle rammene, for å beskrive virkeligheten rent objektivt og uavhengig av påvirkende faktorer.

Et forsøk på å objektivisere egen forståelse av en tekst eller overlevering, er å ta utgangspunkt i egen forforståelse for å kartlegge hvilke spørsmål teksten kan gi meningsfulle svar på. På denne måten søker vi ikke etter svar, men de riktige spørsmålene. En slik fortolkningsprosess tar kreativt utgangspunkt i våre erfaringer og språklig og sosiologisk fantasi, for å stille de spørsmål som kan avgjøre hvilke sannheter som ligger bak teksten (Gilje & Grimen, 1993). Et eksempel kan være påstanden: "Forsvaret bør være politisk nøytralt", hvor en må stille de spørsmålene som først og fremst avklarer hvem som har uttalt påstanden og hvilken begrepsbruk og forståelse som ligger bak. Ved å stille slike spørsmål vil en avdekke hvilke sannheter som ligger bak påstanden, som bidrar til økt forståelse. Den ideelle prosedyren for å skape forståelse, blir å stadig oppdage nye spørsmål å stille til teksten og seg selv gjennom en dialogisk prosess. For å ivareta en slik prosess må en være egen fordomsfullhet bevisst, og være villig til å ta inn over seg den fremmedes talens forskjellighet. Ved å pålegge teksten en horisont, søker fortolkeren å skape en enighet mellom tekst og fortolker. Denne horisontsammensmeltingen skjer gjennom en hermeneutisk "samtale" kalt den hermeneutiske sirkel (Svendsen et al., 2007).

Den hermeneutiske sirkel er en fortolkningsprosess som ser på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, vår egen forforståelse og den konteksten det må fortolkes i. Denne prosessen kan beskrives som en veksling mellom de overnevnte forbindelsenes helhet og deler.

"Forståelsen blir derfor en uendelig prosess, en stadig tilbakevending til utgangspunktet, som hele tiden modifiseres i lys av nye erkjennelser" (Lægreid & Skorgen, 2006, s. 223).

Sammenhengen mellom disse forbindelsene benyttes for å begrunne vår fortolkning av meningsfulle fenomener (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Dette er et viktig prinsipp som gjør at tekster ikke kan tas ut av sammenhenger, da det kan bidra til kraftige misforståelser.

Hermeneutikkens argumenter kan knyttes mot samfunnsvitenskapelig forskning med stor relevans. Ved å klargjøre vår forståelse og fortolkning i forkant av og gjennom vårt studie, vil

våre forskningsfunn gjøres mer gyldig og mer tilgjengelig som forskningsgjenstander for andre forskere. Intersubjektivitet er her et relevant prinsipp, som tar for seg de felles opplevelser, erfaringer eller følelser mellom to eller flere personer, og kan knyttes opp mot en felles enighet, erfaring, forståelse, gyldighet i vitenskapelig sammenheng eller annet (Bø & Helle, 2008, s. 139). Selv om en forståelse av hermeneutikken er viktig under forberedelse og innsamling av data, vil analyseprosessen også være preget av vår bevissthet rundt fortolkning. I denne sammenheng vil det være positivt å avklare studiets intensjon i lys av samfunnsvitenskapelige teorier, altså hvilke fortolkningstilnæringer som er relevant for vår oppgave. En hermeneutisk analyse vil for eksempel ikke belyse informantenes forståelse like sterkt som en fenomenologisk analyse, men ha mer fokus rettet mot egne fortolkning av fenomenet (Grønmo, 2016). Slik vil en hermeneutisk tilnærming på analyse fokusere mer på forskerens forforståelse og helhetsforståelse enn en fenomenologisk tilnærming.

### 3.2.1 Deduktiv og induktiv tilnærming

Et mål innen samfunnsvitenskapelig forskning er å forene teoretiske referanserammer og virkeligheten, med bakgrunn i vitenskapelige prosesser og prosedyrer for å ivareta gyldighet og pålitelighet i ny kunnskap. I denne sammenhengen er det viktig å redegjøre for to tilnæringer som ser på forholdet mellom teori og empiri (Johannessen et al., 2010). Deduktiv tilnærming går *fra teori til empiri*, som vil si at undersøkelsesprosessen går fra det generelle til det konkrete. Hensikten med en slik tilnærming er å teste generelle påstander eller hypoteser ved hjelp av empiri for å bekrefte eller avkrefte hypotesen. Induktiv tilnærming går *fra empiri til teori*, der hensikten er å observere generelle mønstre som kan gjøres til mer allmenne teorier eller begreper. Johannessen et al. (2010) presiserer viktigheten med å ha en overordnet pragmatisk tilnærming til innsamlingen, med en hensikt om å besvare problemstillingen på best mulig måte.

Tilnærmingene bygger på hermeneutikkens problemstillinger rundt fortolkning og forståelse, da valg av forskningsfelt ofte er preget av nysgjerrighet på individuelt plan (Halvorsen, 2012). Forskerens forståelseshorisont bestående av tidligere erfaringer, opplevelser og forståelse av teori, vil alltid prege hvilken mening som tillegges datamaterialet. Studien blir altså verdiladet, og forskeren må erkjenne at forskning aldri kan være verdifri eller objektiv (Postholm, 2010). Vi kan bekrefte disse tankene, da tematikken er inspirert av våre interesser. Våre personlige forståelseshorisonter vil, som hermeneutikken sier, legge føringer for hvordan vi fortolker virkeligheten. Denne fortolkningsprosessen gjør vi daglig, og vil være en naturlig prosess i vårt forskningstudie. Slik vil våre forståelsesrammer være preget av en

deduktiv tilnærming, hvor teori og erfaring ligger til grunn for utformingen av tematikk og datainnsamling. Derimot vil vårt forskningsstudie vil ha en induktiv tilnærming som tar utgangspunkt i empiri og virkeligheten, som vi i etterkant tolker og belyser gjennom fagteori. Studiet er med andre ord ikke preget av enten deduktiv eller induktiv tilnærming, men en vektlegging og kombinasjon av de begge. Som nevnt tidligere, peker Johannessen et al. (2010) at hovedmålet er å besvare problemstillingen med å innta en pragmatisk holdning til de to tilnærmingene.

### **3.3 Sosiokulturell læring og fenomenologi**

Halvorsen (2012) skriver at samfunnet er menneskeskapt og i kontinuerlig forandring, hvor menneskene benytter språket for å bygge forståelse av virkeligheten. Dette gjør at folk, ting og hendelser er predefinert gjennom språkets begreper, noe som anses som grunnleggende i den sosialkonstruktivistiske læringstradisjonen. Denne læringstradisjonen plasserer oppbygning av kunnskap som kognitivt konstruktivistisk, altså som en byggeprosess innad i hver enkelt hode, men på basis av ulike sosiale faktorer. Læring er med andre ord situert gjennom samhandling mellom mennesker, med påvirkende sosiale, kontekstuelle og kulturelle faktorer. Ved å vektlegge disse faktorene snakker vi om en sosiokulturell tilnærming under sosialkonstruktivistiske teorier. "Det sosiokulturelle synet er forankret i et syn på kunnskap som noe som ikke primært tilhører individet, men til den sosiale gruppa individet tilhører" (Solerød, 2009, s. 80). Derimot vil interaksjon med ulike grupper virke inn på individets overordnede virkelighetsforståelse, som forklarer at ulike folk kan ha ulike oppfatninger av et konkret og spesifikt fenomen (Tjora, 2012). Forståelsen rundt denne tradisjonen er viktig dersom man ønsker å utforske sosiale fenomen i et forskningsfelt, hvor språket må ses i sammenheng med de ulike sosiale situasjonene. Språkets er av stor betydning for samhandling, meningsdeling, forståelse og læring, noe vi aktivt peker på i denne oppgaven. Under selve innsamlingen ønsker vi å benytte en fenomenologisk tilnærming hvor språket vil formidle den enkeltes bevissthet om hvordan et fenomen fremstår for dem.

Fenomenologi er kort fortalt læren om det som viser seg eller slik det framstår for oss (Johannessen et al., 2010, s. 82), og er først og fremst en filosofisk disiplin og ikke en empirisk vitenskap. Likevel er fenomenologisk tilnærming nyttig og nødvendig innenfor de empiriske vitenskapers metodologi og kvalitativt design (Ingebrigtsen, 2012, s. 127). Sistnevnte innebærer å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer for å forstå hvilken mening mennesker legger i et fenomen, som kan være en handling, ytring eller mønster i en viss kontekst (Postholm, 2010). Mer konkret deler Spiegelberg (ref. i

Ingebrigtsen, 2012, s. 124) det fenomenologiske designet inn i syv trinn, som oppsummert handler om å utforske og beskrive de generelle trekkene ved et spesifikt fenomen, oppfatte relasjonene mellom trekkene, observere hvordan fenomenet arter seg og konstituerer seg i bevisstheten og undertrykke forhåndsoppfatninger ved å tolke betydningen av fenomenet.

Fenomenologi og hermeneutikk ligger under det Grønmo (2016) kaller forstående eller fortolkende teorier, som benyttes i fag som sosialantropologi og sosiologi. Hensikten med slike teorier, å belyse informantenes meningsaspekter, intensjonen bak handlinger og skape en helhetlig forståelse, i lys av de historiske, kulturelle og sosiale kontekstene. Grovt sett kan fenomenologi inndeles i et sosiologisk og et psykologisk individuelt perspektiv. Et sosiologisk perspektiv undersøker grupper av individer og interaksjon mellom de, mens et psykologisk perspektiv setter individet i fokus (Postholm, 2010).

Fenomenologiens overordnede formål er å beskrive et eller flere fenomen hvor man prøver å forklare, svekke eller forsterke sammenhenger mellom disse. Et fenomen forstås som "det som er fremtredende" og i vårt fokus som forskere. Vi er samtidig ute etter å redusere fenomenet til hvilken mening aktørene legger i fenomenet og hvilken grad dette gjøres bevisst. En slik reduksjon vil gjøre fenomenets *essens* tilgjengelig for analyse, og fenomenet er ikke lenger en bit av den erfarbare verden, men et objekt som *eksisterer* i vår tankevirksomhet. Her får vi et klart skille til naturvitenskapene som benytter *eksistens* i en ren empirisk og fysisk tilnærming (Ingebrigtsen, 2012; Postholm, 2010). Viktigheten av å undersøke menneskers forståelse og erfaringer ligger i påstanden om at en kun kan forstå verden gjennom å forstå mennesket, der menneskers definisjon av virkeligheten vil være med på å skape virkeligheten (Halvorsen, 2012).

Vi må hele tiden ha i bakhodet at alle opplevelser er koblet til en fortolkning (Johannessen et al., 2010) og at mennesket ikke kan observeres som ikke-deltagende i den sosiale konteksten rundt fenomenet (Embree & Fuglseth, 2013). Slike hermeneutiske tanker preger i stor grad fenomenologiens intensjon, hvor vi må se oss selv som et deltagende subjekt i samhandling med andre subjekter, her informantene. "Det handler altså om subjektets bevissthetsrelasjon til verden rundt det" (Ingebrigtsen, 2012, s. 125), som er et mye brukt og fremdeles sterkt argument for gyldigheten til fenomenologisk innfallsvinkel i studier. Selv om det fins ulike fremgangsmåter for fenomenologiske tilnærming og design, vil grunnleggende forståelse av hermeneutikk og sosiokulturell teori forberede oss til å ta i bruk fenomenologisk tankegang. I

tillegg vil det også sette oss i stand til å forstå informantenes forståelsesmønstre, hvor en reflektert klargjøring av egen forforståelse vil gi økt intersubjektivitet.

Problemstillingen må formuleres på en slik måte at vi ønsker å forstå meningen bak fenomenet (Johannessen et al., 2010). For å komme fram til en slik forståelse søker vi å få informantene til å beskrive sine meninger, hvor vi har benyttet intervju som metode for datainnsamling. For å kunne stille gode spørsmål krever det at vi på forhånd har satt oss inn i hvilken forforståelse informantene innehar rundt fenomenet, hvor vi har benyttet dokumentanalyse for å oppnå en slik innsikt.

Som nevnt tidligere kan fenomenologi brukes som design eller filosofisk disiplin, hvor vi ønsker å gjennomføre vår studie i lys av fenomenologi som filosofisk disiplin.

Fenomenologiske studier benytter ofte et psykologisk individuelt rettet perspektiv, som Postholm (2010) kategoriserer som et type design. I vår oppgave ønsker vi derimot å benytte et casedesign for å utforske skolen som et system. Det vil være gunstig å bruke et sosio-fenomenologisk tilnærming til studiet, der vi er ute etter menneskelige erfaringer og meninger, i de samhandlingene som foregår i gruppene og skolens system. De konkrete innsamlingsmetodene vi kommer til å bruke, vil forholde seg til språket som meningsformidler, hvor sosiokulturelle tanker om språkets viktighet kan tilknyttes tankene til hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapsfilosofi. Slik sett vil en aldri kunne kopiere informantenes tankesett helt nøyaktig, hvor vi må søke å trekke ut det generelle eller essensen bak meningene. Essensen vil da ikke være en del av virkeligheten, men bli vår subjektive forståelse av informantenes uttalelse. Ved å gjøre det vil essensen kun eksistere i våre tanker, som vil være den eneste måten å kunne analysere forskningsfeltet på.

### **3.4 Kvalitativ forskningsmetode**

En metode er en systematisk måte å innhente datamateriale med hensikt å se sammenhenger mellom problemstillinger og forskningsfeltet (Gran, 2012), hvor man i samfunnsvitenskapelig forskning tradisjonelt skiller mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Kvantitativ metode tar ofte utgangspunkt i å undersøke overflaten av forskningsfeltet, hvor kvalitativ forskning opererer med fokus på erkjennelse av ny viten, gjerne rundt områder som krever en grundigere undersøkelse av fenomener. I nyere tid har også forståelsen av dette skillet utviklet seg, hvor en kombinasjon av begge metoder kan gi hensiktsmessig svar på problemstillingen (Karlsaune, 2012). Dette stiller krav til at forskeren har kunnskap om ulike innsamlingsmetoder, da metodene har ulike karakteristikk som gjør de passende til ulike

forskningsområder. Ved å benytte korrekte metoder for innsamling vil metoden gi data som er mest formålstjenlig opp mot problemstillingen, som forhåpentligvis vil kunne gi ny kunnskap og dypere innsikt. Disse valgene av innsamlingsmetode tar utgangspunkt i kunnskap om vitenskapsfilosofi og tilnæringsmåte, problemstillingens formulering og formålet med undersøkelsen, kunnskap om forskningsfeltet og vurderinger rundt innsamlingen rammer, og forskerens forutsetninger, ressurser og relasjon til datakildene (Halvorsen, 2012).

I en historisk sammenheng har kvalitativ forskning gått fra et forsøk på å være rent objektiv til å bli en tradisjon preget av fortolkning (Hansen, Tanggaard & Brinkmann, 2012). I denne utviklingen har forskere argumentert for at kvalitativ metode er vitenskapelig legitimt, som kritikk mot at kvantitative metoder klarer å fange menneskers erfaringer på en grundig måte. I dag benyttes kvalitativ forskning for å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere menneskelige erfaringsbaserte kvaliteter, på andre premisser enn statistiske tester. En slik intensjon tar sikte på innsamlinger av meninger, verdier, holdninger som mennesker har, altså et forsøk på å forstå mennesket innenfra (Hansen et al., 2012).

I vårt studie ønsker vi en dypere innsikt i menneskers erfaringer og meninger i forskningsfeltets fenomener knyttet til kasusskolen. Her vil en kvalitativ metode kunne gi gode svar, i motsetning til en kvantitativ metode som ofte gir en overflatekartlegging i form av mengder og verdier.

### **3.5 Casestudie som forskningsdesign**

Et casestudie kan brukes for å studere et samtidfenomen i sin naturlige kontekst, hvor skolen er et eksempel på et fenomen som inngår i en samfunnskontekst. Skolen styres av samfunnsmessige føringer som preger skolens virksomhet og påvirker dens praksis. Postholm (2010, s. 50) definerer kasusstudier, ensbetydende med casestudier, som "... utforskning av et 'bundet system', et system som både er tids- og stedbundet. Fokus i en slik studie kan være et program, en hendelse, en aktivitet, et individ, en institusjon eller en sosial enhet".

Innsamlingen vil derfor være en utforskning av skolen som organisasjon, da problemstillingen prefererer et studie av skolen som et organisatorisk system. Et casedesign kan bidra til å gi en detaljert beskrivelse av konteksten til det systemet som skal utforskes (Postholm, 2010; Yin, 2014). I vår oppgave har vi forsket på kasusskolens sosiale og historiske setting, for å kunne utarbeide en detaljert fremstilling av skolens arbeid med lokale læreplaner på bakgrunn av de sosiale og historiske rammene. I følge Yin (2014, s. 10) er det ofte hensiktsmessig å bruke et casestudie dersom forskningsspørsmålene baserer seg på spørreordene *hvorfor* eller *hvilke*,



der vår problemstilling spør *hvilke* erfaringer ledelsen på kassuskolen har rundt lokalt arbeid med læreplaner. Yin (ibid., s. 32) vektlegger også viktigheten rundt utformingen av konkrete forskningsspørsmål i forkant av undersøkelsen, da dette bidrar til avdekke hvilket system som skal utforskes.

I denne oppgaven har vi utforsket én skole, altså et single-casestudie. Vi har benyttet tre ulike innsamlingsmetoder, slik at studien mer nøyaktig kan betegnes som en sammensatt singel-casestudie (Yin, 2014, s. 50, egen oversettelse). I følge Postholm (2010, s. 52) er formålet med et single-casestudie å kunne gå i dybden på det systemet som undersøkes, samtidig som det blir mulig å gjennomføre forskningsarbeidet innenfor strenge tidsrammer. Et slikt design var relevant for vår innsamling, med tanke på oppgavens omfang og tidsramme. Intensjonen bak den sammensatte singel-casestudien kan avklares som en *common case*, hvor fokuset er å fange opp sosiale prosesser i en hverdagslig situasjon for å belyse teoretiske antagelser (Yin, 2014, s. 52). Vi ønsket å bruke denne intensjonen på casestudiet for å beholde oppgavens fenomenologiske perspektiv, ut fra informantenes reelle hverdagsopplevelse. Dette gir en form for induktiv tilnærming til forskning, og er tråd med fenomenologisk forståelse for hvordan man kan søke å tolke virkeligheten.

### 3.5.1 Triangulering

Metodetriangulering handler om å benytte en kombinasjon av flere metoder for å belyse problemstillingen i større grad (Halvorsen, 2012). Triangulering innebærer at forskeren benytter flere ulike kilder, flere datainnsamlingsmetoder, forskningsresultater fra flere forskere og ulike teorier for å understøtte sine funn. Dersom ulike metoder gir sammenfallende resultater, styrker det studiens validitet. Om de derimot gir høyst ulike resultater, er det tegn på at de muligens har målt ulike begreper (Chambliss & Schutt, ref. i Halvorsen, 2012, s. 14). Målet med triangulering er altså å se om de ulike kildene støtter opp mot hverandre, eller om de bidrar med inkonsistent informasjon (Postholm, 2010, s. 138). Vi benyttet en triangulering av metoder under vår innsamling ved bruk av kvalitativt intervju, dokumentanalyse og observasjon. Primært brukte vi intervju som innsamlingsmetode, hvor dokumentanalysen bidro til å forbedre intervjuguiden. Videre har vi benyttet både observasjon og dokumentanalyse for å underbygge funn fra intervjuet.

### 3.6 Datainnsamling

Yin (2014, s. 84) understreker viktigheten ved å presentere en oversikt over datainnsamlingsplanen. En god oversikt gjør også innsamlingen mer etterprøvable, og dermed

en god teknikk for å øke oppgavens reliabilitet. Som en del av forberedelsesfasen i forkant av datainnsamling, ble det viktig å formulere forskningsspørsmål og en teoretisk avklaring av temaet, noe Kvale, Brinkmann, Anderssen og Rygge (2015) kaller for tematisering av intervjuundersøkelse. Aktuell litteratur rundt tematikken språk, skoleutvikling og planarbeid styrket vårt teoretiske grunnlag, som videre inspirerte til utformingen av forskningsspørsmål. Dette er en deduktiv tilnærming i forberedelsesfasen, og forskningsspørsmålene skulle på dette tidspunkt være retningslinjer for hvilke områder vi ønsket svar på. En slik tilnærming til forskningsfeltet ville kunne si noe om problemstillingen i sin helhet. Empiri ble samlet inn ved å triangulere metoder, hvor dokumentstudie, intervju og fokusgruppe skulle gi gode svar på vår daværende problemstilling. Før innsamlingen på kasusskolen ønsket vi å gjennomføre en pilotundersøkelse. Ifølge Yin (2014, s. 96) er pilotundersøkelsens hensikt å utforske et lignende system sammenlignet med det systemet som skal utforskes i henhold til oppgavens formål, slik at intervjuguiden kan bearbeides i forkant innsamlingen i kasusskolen. Pilotundersøkelsen skulle også gi oss uerfarne intervjuere mer erfaring i rollen som intervjuer og forsker. Utfra disse rammene utformet vi en intervjuguide for fokusgruppe, og en intervjuguide for intervjuet blant rektor og ressurslærer på pilotskolen.

Vår veileder var involvert i mange skoleutviklingsprosjekt, slik at han hadde innblikk i de lokale skolenes arbeid med utvikling. Vi snakket om hvilke skoler som kunne være aktuelle å forske på, og vi fikk raskt avklart både pilotskole og kasusskole. Denne utvalgsprosessen kan anses som et strategisk utvalg, som forsterker sannsynligheten for hensiktsmessige svar på vår problemstilling. Denne metoden kaller Johannessen et al. (2010, s. 109) for snøballmetoden. Pilotskolen ble valgt ut fra geografisk nærhet, og at pilotskolen og kasusskolen hadde like utviklingsområder i ungdomstrinnsatsingen. Vi sendte et informasjonsskriv rundt vår masteroppgave til både pilot- og kasusskolen, og fikk positive tilbakemeldinger rundt spørsmålet om datainnsamling ved deres skole. Derimot hadde ingen av skolene mulighet til å gjennomføre fokusgruppe, grunnet høyt arbeidstrykk og manglende kapasitet blant lærerne. På grunn av tidspress valgte vi imidlertid å bruke begge skolene til innsamlingen, til tross for at vi ikke kom til å få belyst lærernes syn i den grad vi hadde ønsket.

Vi gjennomførte deretter et intervju med rektor og ressurslærer på pilotskolen. Et av formålene med pilotintervjuet var å se om intervjuguiden var utformet med begrep som var forståelige for informantene, slik at spørsmålene ga hensiktsmessige svar på de områdene vi ønsket svar på. Resultatet fra pilotintervjuet tydet på at vår og informantenes forforståelse av begrepene som ble nyttet var i overenstemmelse, og ga svar på de ønskede områdene. I

etterkant av pilotintervjuet forbedret vi intervjuguiden som skulle benyttes i innsamlingen ved kasusskolen. For å forbedre intervjuguiden ytterligere, ønsket vi å se hvilke relevante dokumenter kasusskolen hadde benyttet i sitt utviklingsarbeid, samt avtale tidspunkt for gjennomføring av intervju. Vi mottok deretter et dokument fra kasusskolen, og ble informert om at det kanskje var mulig å gjennomføre en observasjon på et av skolens utviklingsmøter.

### 3.7 Dokumentanalyse

Dokumentet fra kasusskolen omhandlet skolens oppfatning rundt språk og skoleutvikling, samt en plan for videre utvikling. Dette spesifikke dokumentet kaller vi for *utviklingsdokumentet* heretter. Ved å gjennomføre en dokumentanalyse kunne vi avklare begrep og stille mer relevante spørsmål under intervjuet. Dette er i tråd med subjektivitetsprinsippet som ble presentert i kapittelet om hermeneutikk.

I henhold til Johannessen et al. (2010, s. 164) skilles det lite mellom en dokumentanalyse og en fenomenologisk analyse av et transkribert intervju, hvor begge analysemetodene handler om å trekke ut essensen av teksten. På lik linje med et transkribert intervju, kan et dokument sies å være språk som er fiksert i tekst og tid (Lynggaard, 2012, s. 154) og bidra til å fortelle noe om kasusskolens utviklingsforløp, endringsprosesser over lengre tidsperioder eller skolens større tankemønstre. Vår dokumentanalyse kan defineres som en innholdsanalyse. En innholdsanalyse er når dokumentene blir gjennomgått på en systematisk måte med sikte på kategorisering, registrering og analyse av innholdet (Grønmo, 2016, s. 135).

Dokumentanalysen ble gjennomført i forkant av datainnsamlingen ved kasusskolen, hvor vi forbedret intervjuguiden basert på begrep benyttet i utviklingsdokumentet, samt dens utforming. Intervjuguiden fremstod for oss som mer relevant for kasusskolens informanter og spørsmålene var nå mer spesifikk mot områdene vi ønsket svar på sammenlignet med den tidligere intervjuguiden som ble benyttet under pilotundersøkelsen. Det ble ikke nyttet konkrete koder eller kategorier i analysen, hvor fokuset var å oppsummere tekstens innhold som kan si noe om hvilke områder kasusskolen anså som viktige i utformingen av dokumentet. Dokumentanalysen virket med andre ord som et forarbeid for å gi oss innsikt i forskningsfeltet før gjennomføringer av andre innsamlinger. I tillegg har vi benyttet dokumentets innhold for å belyse sammenhenger i kasusskolens utviklingsområder i drøftingskapittelet.

### 3.8 Kvalitativt forskningsintervju

I henhold til fenomenologiske tanker er samtale et nøkkelord når det gjelder kvalitativ forskningsmetode. Samtale mellom mennesker er en grunnleggende form for samspill, hvor våre tanker og meninger formidles til andre. Hvordan samtalen utarter seg er helt avhengig av samspillet kontekst og formål. Samtalen er ofte bygget på en gjensidighet mellom samtalepartnerne. Når vi som forskere ønsker å avdekke andres opplevelser eller erfaringer, endres formålet med samtalen til et middel for forskning og kunnskapsutvikling. I denne sammenhengen benyttes intervju, hvor engelske *interview* direkte oversettes til *mellom – synspunkt* (Kvale et al., 2015, s. 22). Dette bygger på en forståelse om at kunnskapsutvikling oppstår når synspunkt deles mellom mennesker. Et slik syn på intervju i kombinasjon med en kvalitativ tilnærming vil kunne gi innblikk i menneskers følelser, erfaringer og tanker, hvor intervjuet fungerer som kunnskapsinnhenting. Intervjuet kan ikke kun ses som en metode, men mer et håndverk som avhenger av intervjuers dyktighet i sosiale sammenhenger og kunnskap om emnet og forskningsfeltet. Intervjuer må av den grunn bruke tid på forberedelse, litteraturstudier, transkribering og analyse for å forsvare studiet i lys av forskning og kunne gi innsikt i forskningsfeltet (Hansen et al., 2012). Ved å bruke tid på forberedelser ble vi genuint interessert og engasjert i kassuskolens synspunkt rundt tema, hvor intervjuet ble et høydepunkt for oss under studiet. Samtidig ønsket vi å være ydmyke og lærevillig for å fremme informantenes meninger og beskrivelser i tråd med den fenomenologiske tilnærmingen.

Vi kan skille kvalitative intervjuer som en fenomenologisk tilnærming der intervjuet blir betraktet som et forskningsverktøy, eller at man gjennomfører diskurs- og samtaleanalyser fra intervju som samler inn data fra sosial praksis (Kvale et al., 2015). Begge tilnærmingene har ulike forestillinger om hva som er intervjudata og hvilke analysemetode som brukes, der intervju som forskningsverktøy rapporterer intervjudata som levd erfaring, og intervju som sosial praksis redegjør for hvordan informantene samhandler i situerte kontekster.

Hovedutfordringene vil også være ulike hos de to tilnærmingene, henholdsvis rapportens validitet og intervjubetraktningens relevans. Kvale et al. (2015) betrakter en balansert midtposisjon som gylden middelvei, da tilnærmingenes ytterlighet vil virke absurde. Hver av tilnærmingene vil belyse ulike dimensjoner, slik at en kombinasjon vil komplementere, mer enn bestride hverandre. For å kunne velge de innsamlings- og analysemetodene som kunne gi rike svar på vår problemstilling, måtte vi avklare hvilket formål og tema oppgaven hadde. Dette tematiseringsarbeidet gjennomførte vi som nevnt tidlig, som ble en viktig brikke i

intervjuguidens utforming. En slik tankegang er også i henhold til Kvale et al. (2015) som beskriver intervjuprosessen i syv faser i en lineær framstilling. Her anbefaler de uerfarne forskere å tenke igjennom alle fasene i forkant av datainnsamling for å identifisere utfordringer, og klargjøre egen visjon med studiet.

Den første fasen er *tematisering* som omhandler en kartlegging av studiets helhetlige hva-, hvorfor- og hvordan-spørsmål. Disse spørsmålene tar utgangspunkt i teoriforankring og undersøkelse av forskningsfeltets praksiser. Den andre fasen er *planlegging* som tar hensyn til alle syv fasene i forkant av datainnsamling. Så gjennomføres selve *intervjuet* på bakgrunn av en intervjuguide som er utarbeidet med en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes. Etter intervjuet utføres *transkribering*, hvor en klargjør intervjumaterialet for *analyse*, som er neste fase. Her må forskerne benytte en analysemetode som ivaretar studiets formål, i rammene som intervjudataene gir. Deretter ønsker forskerne å *verifisere* empiriens gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet, som vurderer om studiet har undersøkt det den er ment den skulle undersøke. Den siste fasen er *rapporteringen*, som presenterer funn og metodebruk i et lesbart produkt som ivaretar vitenskapelige kriterier.

I henhold til vårt formål med oppgaven, og innsamlingens singel-casedesign, ville et intervju av kassuskolens ledelse gi gyldige svar innenfor det kvalitative forskningsfeltet. Dette begrunner Kvale et al. (2015, s. 148) med at så lenge problemstillingen besvares, er antallet informanter svært varierende. En uke i forkant av innsamlingen sendte vi intervju spørsmålene til rektor etter hans ønske, slik at han og ressurslærer kunne forberede seg til intervjuet. Tidligere i vår lærerutdanning har vi blitt frarådet dette, men vi opplevde å få reflekterte og grundige svar under intervjuet. De fikk imidlertid ikke spørsmålet om de kjente til begrepet literacy. Intervjuet med rektor og ressurslærer var preget av en semi-strukturert intervjuform (Johannessen et al., 2010, s. 139), med mulighet til å følge ikke-planlagte retninger som oppstod under intervjuet. Intervjuguiden inneholdt underpunkter som skulle minne oss om hvilke områder vi ønsket å dekke eller utdype. Vi fulgte ikke intervjuguiden slavisk, men ønsket et dialogpreget intervju der vi kunne stille nødvendige oppfølgingsspørsmål og bekreftende spørsmål for å avklare våre antagelser (Kvale et al., 2015, s. 170).

Intervjuet hadde en varighet på litt over en time. Det ble benyttet to lydopptakere for å sikre opptak av intervjuet, hvor opptakernes plassering var ulike for å redusere støy. Lydopptakere registrerte tonefall, pauser og ordvalg under intervjuet. Vi registrerte og noterte informantens atferd og kroppsspråk, samt andre påvirkende faktorer som innvirket på informantens

velbehag. Ved avslutning av intervjuet fikk informantene mulighet til å tilføye egne tanker. Under intervjuet opplevde vi ikke et typisk asymmetrisk maktforhold som Kvale et al. (2015) beskriver, men vår ydmyke holdning bidro til et mer balansert forhold som fremmet dialog. Etter intervjuet skrev vi en beskrivelse av vår oppfatning rundt intervjuets gjennomføring, rammer og generelle følelse, som hjalp oss med å sette ord på tanker vi hadde i etterkant.

### **3.9 Observasjon erstattet fokusgruppe**

Som nevnt hadde ingen av skolene mulighet til å gjennomføre fokusgruppe blant lærerne, noe som ville resultere i lite tilstrekkelige svar på daværende problemstilling. Vi endret problemstillingens formulering og fokuserte mer på ledelsens erfaringer rundt temaet, men hadde et håp om å observere lærerteamet på kasusskolen under deres arbeid med lokale læreplaner. Det var imidlertid vanskelig å forberede seg til en mulig observasjon, da vi ikke visste hvem eller hva vi kunne observere, noe Johannessen et al. (2010) kaller en ustrukturert observasjon. Det ble derimot mulighet til å observere to lærerpar som arbeidet med lokale læreplaner. Observasjon er da en egnet metode for å få tilgang til sosiale samhandlingsmønstre, hvor vi som forskere forsøker å forstå hvordan det egentlige handlingsforløpet oppstår (Johannessen et al., 2010, s. 118). En slik observasjon kunne også inngå som en del av metodetriangulering hvor funnene sammen kan styrke svaret på problemstillingen.

Observasjon ble gjennomført med to lærerpar på hver sine rom, hvor vi som observatører kunne observere de ulike parene. Vår intensjon var å ikke forstyrre arbeidet under observasjonen, da et stort press på lærerne var begrunnelsen for at fokusgruppen utgikk. Det ble ikke nyttet båndopptaker og vi deltok ikke aktivt i samhandlingen, noe Johannessen et al. (2010, s. 127) klassifiserer som en tilstedeværende observatør. Denne type rolle inngår i mange observasjonsarbeid, hvor forskeren er en interessert utenforstående som engasjerer gjennom samtaler og intervjuer, og ikke som deltaker. Det ble ved hjelp av penn og papir skrevet feltnotater om arbeidet, uttalte sitater og vår egen tolkning, som i etterkant av observasjonen ble godkjent av lærerne for bruk i denne oppgaven.

### **3.10 Tolkning, transkribering og analyse**

Etter datainnsamling transkriberte vi intervjuet, som handler om å transformere tale til skriftspråk. Denne prosessen er preget av fortolkning og vil aldri kunne gi et helhetlig inntrykk av situasjonen som intervjuet oppstod i. Disse hermeneutiske grunntankene må vi være bevisste, når vår tolkning skal representere informantens mening. I henhold til Kvale et

al. (2015) er transkripsjonsprosessen nødvendig for å få oversikt over datamaterialet, hvor struktureringen i seg selv en begynnelsen på en analyse. På forhånd av transkriberingen, ble vi enige om hvilke retningslinjer og transkripsjonskonvensjoner vi skulle bruke. Konvensjonene avklarte bruken av parentes, kursiv, store bokstaver og deres betydning i transkriberingen. Vi skulle i tillegg transkribere hvert vårt lydklipp, for å sikre to dokument preget av ulike fortolkninger. Her ønsket vi ordrett skriftspråkstil, som preges mindre av fortolkning allerede under transkriberingen. Likevel vurderte vi nødvendigheten av intervjupersonenes paraspråk og irrelevante fyllord, for å hindre at informantens mening ble nedlesset og utydelig i den transkriberte teksten. Dette er til fordel for oss som ønsket å trekke ut essensen av samtalen i god fenomenologisk stil, men også en fordel for informantene som fikk tilsendt et mer sammenhengende transkripsjonsdokument preget av et skriftlig språk. Skriftspråket skulle være bokmål og ikke dialekt, men vi tok hensyn til lokale ord og uttrykk som ble skrevet i parentes. Her var hensikten å ivareta informantens anonymitet.

For å analysere innsamlet materiale fra kasusskolen, valgte vi å benytte oss av det Johannessen et. al. (2010, s. 173) omtaler som en fenomenologisk analyse. I denne formen for analyse er innhold og mening sentralt, hvor vi søkte å trekke ut essensen fra informantens utsagn for å ivareta det fenomenologiske aspektet ved oppgaven. Johannesen viser til Malterud (2010, s. 173) som påpeker at en fenomenologisk analyse består av fire hovedsteg: 1) helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold, 2) koder, kategorier og begreper, 3) kondensering og 4) sammenfatning. Vi begynte dermed vår analyse ved å skape et helhetsinntrykk av datamaterialet, for så å notere hovedtema. Deretter så vi etter meningsbærende elementer i tekstmaterialet, også kjent som koding. Koding brukes for å avdekke og organisere de meningsfulle utsnittene og bidrar til å redusere og ordne datamaterialet, noe som skal gjøre det lettere å analysere innholdet (Johannessen et al., 2010, s. 174). For å skape disse kodene, valgte vi å ha to ulike tilnærminger. Vi trakk ut koder i setninger og avsnitt, men også fra teksten i sin helhet. Tanken med en slik fordeling var å få med både store sammenhenger, men også små detaljer. Kodene var hovedsakelig basert på problemstillingen og teori, noe som kalles for deduktive koder (ibid.). I casestudier er de teoretiske antagelsene ofte viktige i analyseprosessen, da teorien er et element som bidrar til utformingen av innsamlingsplanen (Yin, 2014, s. 136). Vi brukte for eksempel teoretiske antagelser for å utforme intervjuguiden for kasusskolen. Deretter ble kodene plassert under bredere kategorier i et skjema. Dette er en prosess som kalles for *kondensering* (Johannessen et al., 2010, s. 176). Vi så også om det var noen koder som kunne slås sammen

eller ordnes inn under hverandre. Til slutt ble innholdet i kodene sammenfattet i en sammenhengende tekst der formålet var å presentere empiri på en oversiktlig måte. Her ble alle kodene representert under en kategori, altså ble hele intervjuet ivaretatt og ingen deler utelatt. Vi vurderte også om teksten ivaretok inntrykket fra det ordinære materialet, både for å ivareta oppgavens validitet, men også det fenomenologiske perspektivet. Gjennom hele analyseprosessen var terskelen lav for å kunne diskutere våre oppfatninger og tolkninger av utsagnene. Disse diskusjonene styrket ytringenes gyldighet og mening, som er et nødvendig arbeid gjennom transkribering- og analyseprosessene.

### 3.11 Gyldighet og pålitelighet

Under arbeidet med forskningsprosessen i dette studiet, har vi stilt tydelige krav rundt vår *refleksivitet*. For å ha en refleksiv tilnærming til forskningsprosessen, har vi hatt en åpen og kontinuerlig refleksjon over styrker og svakheter knyttet til måten informasjon ble samlet inn og behandlet på (Chambliss & Schutt, ref. i Halvorsen, 2012, s. 72). I denne sammenheng har vi hatt gode diskusjoner og rettet et kritisk blikk rettet mot egne handlinger. Slik har vi kommet fram til hvilke løsninger vi ønsket å benytte ved både innsamling og etterarbeid. I tillegg har vi ut fra et hermeneutisk perspektiv erkjent at våre personlige verdier og interesser influerer hele oppgaven. Disse utfordringene poengterer viktighetene ved å reflektere over hvor gyldige og pålitelige resultatene er, ved å undersøke empiriens validitet og reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). Slike refleksjoner nytter ikke validitetsbegrepet som en rettleiding med visse kriterier som skal sikre sannhet i uttalelser, men søker å argumentere fornuftig, velfundert, sterkt og overbevisende ved å undersøke og beskrive feilkilder. Jo sterkere falsifiseringsbestrebelse en påstand har overlevd, jo mer gyldig eller troverdig er kunnskapen (Kvale et al., 2015). Videre i dette kapittelet vil vi presentere hvordan vi har arbeidet for å ivareta empiriens gyldighet og pålitelighet.

#### 3.11.1 Validitet

Validiteten forteller noe om studiens gyldighet, altså om man kan trekke gyldige slutninger ut fra formålet med undersøkelsen. Kort sagt handler validitet om hvordan våre framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien, og videre representerer virkeligheten i kassuskolen (Johannessen et al., 2010, s. 230). Herunder kan validitet kan deles inn i innholdsvaliditet, indre validitet og ytre validitet.

Innholdsvaliditet tar utgangspunkt i om innsamlingen fokuserer på det fenomenet som faktisk skal måles, altså hvor godt samsvar det er mellom studiens teoretiske forankring og



innsamlede data. Dersom studien for eksempel måler mindre enn det som var hensikten, kan dette bidra til å svekke studiens innholdsvaliditet (Halvorsen, 2012). I vår oppgave var det ønskelig å gjennomføre en fokusgruppe blant lærere, som skulle gi oss informasjon som kunne si noe om lærer- og systemnivået på kassuskolen. Dette lot seg, som nevnt tidligere, ikke gjennomføre og vi endret problemstillingen for å rette fokus mot *ledelsens* erfaringer. Derimot fikk vi mulighet til å observere lærerpar i deres arbeid, som gjennom triangulering vil underbygge ledelsens utsagn. Metodetriangulering er en metode som kan bidra for å styrke innholdsvaliditet, fordi det brukes flere kilder for å måle det relevante fenomenet, og dermed bidrar til at aktørens syn måles mer nøyaktig (Yin, 2014, s. 122). Ifølge Yin (ibid., s. 46) kan innholdsvaliditet styrkes dersom en definerer spesifikke årsaker til fenomenet som undersøkes, og se om disse årsakene samsvarer med tidligere studier eller teoretiske overensstemmelser. Som en del av en deduktiv tilnærming til studiet har vi utarbeidet forskningsspørsmål ut fra fagteori. Videre har vi brukt disse forskningsspørsmålene som retningslinjer for vår datainnsamling. Forskningsspørsmålene har derfor blitt brukt som en metode for å fremme et tydelig samsvar mellom teori og empiri.

Indre validitet brukes for å se hvorvidt det er dekning for å si at noe henger sammen som årsak og virkning. En utfordring med å undersøke indre validitet er at det er lett å blande årsak og virkning med andre sammenhenger. Det kan være utfordrende å si om det er reelle sammenhenger som blir observert, eller om det er en tilsynelatende sammenhenger (Brewer, ref. i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 128). Dette er spesielt viktig når det tas slutninger som ikke er direkte observerbare. Et eksempel på en slutning som er ikke direkte observerbar for vårt studie, er i hvilken grad arbeidet med UiU hadde vært en sentral faktor for utviklingsarbeidet i kassuskolen. Det var ønskelig at intervjuet skulle gi informasjon rundt studiets hensikt, som var hvordan ungdomstrinnsatsingen fungerte som en årsak for skolens utviklingsarbeid. Vi undersøkte derfor om begrepene fra intervjuguiden ville etterspørre skolens arbeid rundt UiU, eller om tilsynelatende sammenhenger ble målt. Tilsynelatende sammenhenger i dette studiet er andre påvirkninger som kan fungere som en årsak til arbeid med skoleutvikling. Å finne data rundt tilsynelatende sammenhenger forklarer noe om mulige sammenhenger, men det gir ikke nok informasjon til å trekke slutninger i henhold til undersøkelsens hensikt. God kontroll på andre tilsynelatende forklaringer kan bidra til å styrke de slutningene som tas for å besvare forskningsspørsmål og problemstilling. Ved å minimisere disse faktorene og sørge for at de har liten eller ingen effekt, kan den indre validiteten styrkes (Yin, 2014, s. 47). For å undersøke om hvilke faktorer som ble etterspurt i

intervjuguiden, gjennomførte vi en pilotundersøkelse. Pilotskolen hadde også deltatt i ungdomstrinnsatsingen, og hadde på lik linje med kasusskolen hatt lesing som fokusområde. Gjennom pilotundersøkelsen fikk vi undersøkt om intervjuguiden ga hensiktsmessige svar om hvordan pilotskolen hadde arbeidet med skoleutvikling under og etter UiU. Vi opplevde at begrepene var i overensstemmelse med undersøkelsens formål, og ga hensiktsmessige svar på det vi ønsket. Det ble derfor ingen omfattende revidering av intervjuguiden før innsamlingen på kasusskolen. Informantene fikk også tilsendt det transkriberte intervjuet, slik at de også kunne kontrollere vår tolkning av utsagnene.

Ytre validitet baserer seg på om funnene kan overføres til andre utvalg og situasjoner, altså hvorvidt de kan generaliseres til en annen skole enn den som blir utforsket i dette casestudiet (Brewer og Hunter 2006, ref. i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). I et casestudie er det spesielt relevant å trekke inn *analytisk generalisering*, der funnene fra en studie kan brukes som en veiviser for hva som kan skje i en andre lignende caser, situasjoner eller steder. I den forstand er det mer aktuelt å omtale en *overføring* enn en generalisering. Å bruke overføring er mer vanlig innenfor kvalitativ forskning, da generalisering ofte gir assosiasjoner til kvantitative studier (Halvorsen, 2012, s. 72). En undersøkelses overførbarhet dreier seg om «... hvorvidt det lykkes å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres» (Johannessen et al., 2010, s. 231) For å muliggjøre en slik overføring, er det altså viktig å skaffe tilstrekkelig og relevant informasjon, slik at man kan bekrefte eller avkrefte teoretiske antagelser som ble brukt under utformingen av casestudiet. Under vårt studie brukte vi forskningsspørsmålene som påminnelser for å skaffe relevant informasjon i henhold til fagteorien.

### **3.11.2 Reliabilitet**

Hensikten med reliabilitet er at den skal kunne sikre data en pålitelighet som gjør dem egnet til å belyse en vitenskapelig problemstilling (Halvorsen, 2012, s. 68). Metodene skal altså kunne etterprøves av andre, og gi omtrentlig like funn. En studie som har høy reliabilitet vil altså representere den virkelige situasjonen, noe som er viktig i en common case, der målet er å fange opp hverdagslige prosesser. Forskeren kan styrke påliteligheten ved å gi leseren en åpen og detaljert beskrivelse av innsamlingsprosessen (Johannessen et al., 2010, s. 230). Innenfor kvalitativ forskning omtales ofte en slik oversikt for *konsistens*, der man gir andre forskere anledning til å gå gjennom det innsamlede materialet og mulighet til å gjenta studiet (Halvorsen, 2012, s. 72). En åpenhet rundt studien, gjør det altså mulig for andre å etterprøve studien, i tillegg til at det blir mulig å vurdere kvaliteten og troverdigheten til arbeidet som er

gjort (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 130). Vi har tidligere gitt nøye beskrivelser av hvordan vi har samlet inn data, og redegjort for hvordan empirien er blitt tolket, transkribert og analysert.

### 3.12 Etske sammenhenger

I en samfunnsvitenskapelig undersøkelse, er det viktig å reflektere over etiske prinsipper, da all virksomhet som får konsekvenser for andre mennesker, må bedømmes ut fra etiske standarder (Johannessen et al., 2010, s. 89). De følgende prinsippene som vil bli presentert kan virke abstrakte og universelle. På bakgrunn av dette mener vi det er vesentlig å se til dydsetikken. Dydsetikk kan defineres som: "evnen til å vurdere og handle i overensstemmelse med bestemte situasjoner på en måte som bidrar til generelt god livsførsel" (Lovibond, ref. i Kvale et al., 2015, s. 101). Gjennom hele studiet har vi lagt etiske prinsipper som grunnleggende føringer, hvor vi samtidig har inntatt en pragmatisk holdning til de spesifikke situasjonene vi har møtt på. Her spiller våre praktiske ferdigheter og personlige vurderinger en stor rolle (Kvale et al., 2015, s. 36). Et slikt utgangspunkt har ivaretatt en bevisst holdning for å sikre anonymitet.

I forkant av innsamlingen kontaktet vi rektor på pilot- og kassuskolen for å informere om forskningsoppgaven. På en slik måte kunne rektor som aktør vite hva de samtykket å engasjere seg i (Postholm, 2010, s. 145). Dette gjaldt samtlige informanter. Halvorsen (2012, s. 252) mener samtykke fra aktørene må være fritt, det vil si at det skjer uten press, trusler eller løfte om belønning. Samtlige informanter ble orientert rundt de etiske retningslinjene som lå til grunn for innsamlingen. Alle fikk fullstendig informasjon om hensikten med forskningen, og en orientering om at de ubegrunnet kunne trekke seg fra deltakelse når som helst (Moustakas ref. i Postholm, 2010). Alle opplysninger skulle behandles *konfidensielt*, hvor anonymiteten skulle sikres, slik at ingen informasjon kunne spores direkte eller indirekte tilbake til de aktuelle aktørene. Det stiller krav til at forskeren må holde tilbake informasjon eller funn som vil være uetisk å presentere, selv om de er relevante for studiet. Hvis forskeren tar slike hensyn faller studien utenfor personopplysningens definisjon om hvilke prosjekt som må meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Database (Johannessen et al., 2010, s. 94). De nevnte prinsippene ivaretar også de nasjonale retningslinjene rundt personer som deltar i forskning (De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene, 2009).

## 4 Empiri

I dette kapittelet vil vi beskrive våre funn fra innsamlingen ved kasusskolen. Først gis det en casebeskrivelse av skolen, før empiri presenteres fra dokumentanalysen, intervjuet og observasjonen ved skolen. Intensjonen med vårt forskningsdesign var å foreta en common case av kasusskolen. Dette innebærer at vi ser på skolens historie og de sosiale prosessene ut fra et hverdagslig perspektiv. Casebeskrivelsen vil bidra til å bygge en kontekst som funnene kan plasseres i. Utgangspunktet for denne fremstillingen er vår oppfatning av skolen under innsamlingsdagen, samt data fra innsamlingsmetodene.

Kasusskolen er en elevmangfoldig barne- og ungdomsskole i en liten by. Fra høsten 2014 deltok skolen i satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*. Gjennomføringen av UiU er delt inn i fire puljer for de forskjellige skolene i landet, der en ny pulje startet hver høst, og varigheten var tre semestre per pulje. Kasusskolen deltok altså i pulje to. UiU innebærer at skolen, med alle ansatte, deltar i utviklingsprosesser på egen arbeidsplass. Målet med satsingen er blant annet å legge til rette for at de aktuelle skolene skal kunne bli lærende organisasjoner. Et annet element med UiU er lærende nettverk, der høyskoler og universitet samarbeider med de deltakende skolene, og bidrar med faglig støtte. I dette tilfellet bidro Nord Universitet i et slikt samarbeid. Vår veileder hadde deltatt i denne samarbeidsprosessen, og kunne derfor fortelle oss at kasusskolen hadde hatt lesing som et satsingsområde i UiU. Vi foretok derfor et strategisk utvalg, og anså dette som en relevant skole for vår innsamling av data.

Intervju og observasjon ved kasusskolen ble gjennomført på en dag. De ansatte ved skolen tok oss godt imot og vi følte oss både velkomne og ivaretatt. Informantene overholdt de avtalte tidsfristene og intervjuet ble gjennomført på rektors kontor. Kontoret var ryddig og systematisk organisert, og det hang en evaluering av UiU på veggen som det hyppig ble vist til under intervjuet. Atmosfæren var avslappet og komfortabel, og informantene virket opplyste og åpne rundt intervjuets tema. Vi opplevde intervjuet som givende for vår problemstilling, hvor dokumentanalysen hadde bidratt til å forbedre intervjuguiden.

### 4.1 Dokumentanalyse av utviklingsplan

I forbindelse med ungdomstrinnsatsingen ble det gjennomført en ståstedsanalyse ved skolen som tok for seg elevenes lærings- og miljøresultater, samt lærernes svar fra en spørreundersøkelse. Denne informasjonen ble analysert, hvor utviklingsområder ble avklart og nedfelt i utviklingsdokumentet. Utviklingsdokumentet er utformet av og for kasusskolen og gjelder for tidsperioden høsten 2014 til og med høsten 2015. Dokumentet avklarer

relevante begrep og sammenhenger i utviklingsarbeidet, og beskriver gjennomføringen av og målsetninger i utviklingsprosessen. Før innledningen informeres det om lederteamet og plangruppen som har forfattet dokumentet, og innledningen avklarer bakgrunn for valg av tematikk som omhandler et utviklingsarbeid rettet mot læringskultur innenfor klasseledelse og lesing som grunnleggende ferdighet. Ved å utvikle disse områdene, er skolens hovedmål "å skape mer variert og praktisk arbeid i skolen, slik at man øker trivsel og læring, og på lang sikt forhindre frafall i videregående skole." Videre blir overskriftene med tilhørende innhold presentert punktvis.

Punkt to begrunner kort valg av tema, før punkt tre viser målsetningene for arbeidet. Målsetningene skal nås innen periode på tre år, og er nivå delt i målsetninger for elever, lærer og team, skolens ledelse og samarbeidet mellom hjem og skole. Målsetningen tar sikte på å innarbeide utviklingsdokumentets intensjon og hensikt på lærernivå, hvor ledelsen aktivt skal være pådrivere for skolebasert kompetanseutvikling (SKU). På begge nivå skal en etablere en kultur preget av systematikk, samarbeid og refleksjon rundt skolens virksomhet.

Punkt fire forklarer skolens utviklingsstrategi, som viser stort fokus på å inkludere hele undervisningspersonalet i et systematisk utviklingsarbeid. Personalet skal ta utgangspunkt i "grunnlagsdokument" som omhandler utviklingsområdene lesing og klasseledelse, og ligger tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsider. Videre skal utviklingsarbeidet blant annet bestå av "observere god praksis hos hverandre", også kalt lesson-study, samt gjennomføre aksjonsforskning for å forbedre egen utdanningsvirksomhet. Gjennom hele arbeidet er det viktig med jevnlig refleksjon og diskusjon, mens utviklingsprosessen er ferskt i minnet. Resultat av arbeidet vil dokumenteres igjennom "trivsel og læringsresultater (nasjonale prøver og grunnskolepoeng)".

Punkt fem omhandler en rollefordeling, som lister opp ansvaret til skoleeier, utviklingsveileder, Nord Universitet, skoleledelsen, ressurslærere, lærere, elever, foreldre, foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU) og samarbeidsutvalget (SU). Punkt seks beskriver tilgangen til relevante nettverk og refleksjonspartnerne, som er tilgjengelig for et lærende samarbeid. Til slutt viser punkt syv at utviklingsdokumentet er et arbeidsdokument, som viser at dokumentet ikke framstår som noe fast og urokkelig, men vil bli endret.

Videre foreligger en "milepælplan" som med rubrikkene "når, ansvarlig, hva og notater" beskriver målsetninger for utviklingsarbeidet i perioden høsten 2017 til våren 2017. Noen gjennomgående milepæler er at det skal foreligge mer konkrete halvårsplaner rundt

skoleutvikling, som omhandler UiU, vurdering for læring (VFL) og læringsmiljø og pedagogisk analyse (LP). VFL og LP er utviklingsprosjekt som kassuskolen arbeidet med før ungdomstrinnsatsingen startet.

#### **4.1.1 Halvårsplaner**

I forkant av intervjugjennomføringen mottok vi, i tillegg til utviklingsdokumentet, tre halvårsplaner som avklarer utviklingsarbeidet mer konkret med rubrikkene når, hvem, hva, hvor og eventuelle merknader. Det er lett å se at planenes fokus og utforming har endret seg gjennom periodene de gjelder for, altså fra høsten 2014 til høsten 2015. Dette er også perioden der skolen deltok i UiU. Den første planen viser konkret når møtene holdes og hvem som skal delta, men informerer grovt om møtenes innhold og hvilke målsetninger og utbytte som møtene skal bidra til. Den andre planen er mer konkret på dette området, og viser spesifikke oppgaver som lærerne skal gjøre i forkant eller etterkant av møtene. Det er også tydelig at møtene preges av en forutsigbar møtestruktur som avklarer møtets innhold, der praksisdeling, teamarbeid og leksjoner rundt utviklingsarbeid går igjen. Den siste planen fortsetter en slik utforming, men retter mer fokus mot hvilke utviklingsområder skolen skal arbeide med. Her kommer det tydelig frem at teamene skal arbeide med halvårsplanlegging med utgangspunkt i LK06 hvor de skal bruke nye analyse- og tolkningsmaler i arbeidsprosessen. Det planene har til felles er at arbeidet rundt tidligere utviklingsprosjekter ikke står stille. Det fremgår av planene at SKU skal komme i tillegg til at arbeid med VFL og LP, og skolen viser å holde fokus og utviklingstrykk på disse utviklingsområdene.

#### **4.2 Literacy og de grunnleggende ferdighetene**

Som en del av ungdomstrinnsatsingen måtte skolene velge en grunnleggende ferdighet, gjerne i kombinasjon med klasseledelse. Slikt sett var skolene låst til utvikling på konkrete områder, noe som påvirket kassuskolen til å velge lesing som utviklingsområde. Derimot har skolen endret tankesett fra å fokusere på en enkelt ferdighet til et mer helhetlig fokus på ferdighetene, og inkluderer alle ferdighetene inn i undervisningsplanleggingen. Dette argumenterer de med at alle de grunnleggende ferdighetene etterspørres i kompetansemålene som er presentert i LK06, og at lesing har en nær tilknytning til skriving. De har derimot merket en endring blant lærerne, at nesten alle hadde forstått at alle er leselærere.

...at lesing ikke er forbeholdt norsk. Lesing er en ferdighet lærerne må beherske i alle fagene, og de driver lesetrening i alle fagene....det er kanskje det vi sitter igjen med. Og bare den er jo ekstremt verdifull (Rektor)

Som en følge av en økt bevissthet rundt lesing, har også lærerens språk endret seg til en mer faglig art. Det eksemplifiserte rektoren med en lærer som kom tilbake fra jordomseiling, ikke forsto begrepene som ble nyttet. "Og i skolen er det *utrolig* mye begreper " presiserte rektoren.

Under intervjuet blir det tydelig at informantene ser kompetansen som elevene oppnår i fagene, skal kunne brukes hele livet. Her ble et samspill mellom de grunnleggende ferdighetene viktig for å kunne takle fremtiden. Informantene bekreftet momentant og med stor iver at de hadde kjennskap til literacy, og forklarte at begrepet ikke lot seg oversette på en god måte ved hjelp av norske ord. De benyttet ordet skriftkyndighet og leseferdigheter, og at disse var innbakt i alt man foretok seg. Til slutt konkluderte informantene med at literacy handlet om å gjøre eleven til "gagns menneske", hvor skolen skal kyndiggjøre eleven til å møte fremtidens tekst og muntlighet. Her var lesing, skriving og tekniske ferdigheter viktig.

Verden er jo ikke inndelt i fag, det er jo bare de med 120 studiepoeng i naturfag som tror det, at verden er naturfag. Du blir ikke noe bedre lærer hvis du har hovedfag i multebloomsten, men du er steike god på multebloomsten, men verden er faktisk videre. Og det er faktisk vårt oppdrag der, ellers så må de gjøre noe med formålsparagrafen. Så en sånn diskusjon er jo artig å ta iblant og. Vi skal jo lære disse ungene våre å takle fremtiden, en fremtid som ingen vet noe om. Og elevene skal stå, og forhåpentligvis dra oss videre (Rektor)

Informantene pekte på utfordringen med dagens kompetansemål hvor tradisjonell lærerpraksis benyttet en undervisningsmetode som lukket målenes mulighet til å fungere sammen med andre mål og virkeligheten. De mente at deres arbeid med å åpne målene var i tråd med literacypedagogikken, hvor det var nødvendig med et helhetlig syn på de grunnleggende ferdighetene slik at elevene så flere sammenhenger mellom fag og kunnskap.

### **4.3 Begrepers betydning**

Informantene kom stadig tilbake til begrepsbruk og forståelse i intervjuet, og viktigheten rundt et likt begrepsapparat ble presisert rundt flere emner. Ved å diskutere et begreps innhold og mening, ville de involverte i diskusjonen kunne få en lik oppfatning og forståelse for hva begrepet representerer. En slik diskusjon anså informantene som nyttig for alle i skolen, på alle nivå. Dette kom allerede frem før intervjuet, da ressurslærer forklarte at utvikling i skolen er betinget lik begrepsforståelse. Hun eksemplifiserte dette med at skoleeier i kommunen hadde en juridisk og økonomisk bakgrunn, og ulikt begrepsapparat kunne bidra til forvirringer og manglende forståelse av skolens virksomhet. Dette hadde resultert i at skoleeier var lite delaktig i utviklingsprosessen. Rektor ved skolen argumenterte entusiastisk om at lærerne

måtte beherske det profesjonelle språket og samtidig kunne oversette dette til utenforstående. En profesjon uten egne begreper ville ikke kunne kreve noen profesjonell lønn og miste sin status. En profesjon uten et eget språk ville fungere som en erklæring om at hvem som helst kunne gjennomføre lik virksomhet. Det var viktig å bruke korrekte faglige begreper, "eller så har lærerne slaktet seg selv, som profesjon".

Ressurslæreren beskrev hvordan begrepsavklaring var hele bakgrunnen for utviklingsdiskusjoner. Begrepsavklaring krever en refleksjon for å skape forståelse, og det hadde blitt satt av for lite tid til slike diskusjoner, både blant lærere og elever. Hun baserte avklaringsdiskusjoner rundt nasjonal læreplan og dens begreper, ikke bare for å samle lærerens og elevens begrepsapparat, men også for å skape økt forståelse rundt læreplanens innhold og intensjon.

Men så tenker jeg jo også at begreper er uhyre viktig innenfor de ulike fagene og der har man kanskje heller ikke hatt fokus nok på at man skal bruke de rette begrepene ovenfor elevene. Elevene må lære dem. Så det er jo modellering hele veien der også, at lærerne forklarer, avklarer og har refleksjon rundt begrepene. Så det går jo på både lærere og elever, læring på alle nivå.

Ressurslæreren mente det lå mye læring i slike lærings situasjoner, og at man kunne få forståelse av begrep i samtale med andre. Det var ikke kun ordboka som definerte begrepene, men elevene kunne sammen finne en lik forståelse av begrepet, og samtidig plassere begrepet i kontekster som var relevant for dem.

Informantene virket bevisst på viktigheten rundt en lik forståelse av begreper, hvor det ble satt av mer tid til begrepsavklaringer. De argumenterte i tillegg at lærerprofesjonen måtte ha et eget begrepsapparat, som befestet profesjonens virke og bidro til økt samarbeid og forståelse innad i organisasjonen.

#### **4.4 Om å snu en supertanker, skynde seg sakte og bestige Kilimanjaro**

...all endring, det utløser motstand....16 prosent av personalet uansett type organisasjon er ikke med. Det er ikke de samme personene til enhver tid, det forandrer seg litt, du kan ha personer som er i front og som er langt fremfor, som etter hvert ender bak i det feltet som ikke er med. Og organisasjonsutvikling i en skole er ekstremt vanskelig. Skole er ekstremt komplisert. Og det handler om at vi holder på med folk, vi holder ikke på med maskiner (rektor)

Overskriften og sitatet ovenfor viser hvordan skolen som organisasjon er bygd opp av mennesker, og hvordan endringsarbeidet må ivareta menneskene. Informantene peker på elevmassens kompleksitet hvor noen elever henger etter i undervisningen mens andre ønsker mer utfordringer. En slik kategorisering kjenner de igjen i lærermassen, hvor personlighetene



kommer tydelig fram i utviklingsarbeidet. Alle lærere i alle skoler er like forskjellige som elevene. "Og det er kanskje det som er spesielt med læreryrket, at personligheten er så innsyret i det du gjør" påstår ressurslæreren. Sammensetninger i team og relasjonene mellom lærerne vil ha påvirkning rundt utviklingsarbeidet, og informantene mener det er viktig å gi lærerne mestringfølelse og en "klapp på skuldra" for å motivere til utvikling. Informantene tilføyer at det er interessant, utfordrende og krevende å arbeide i skolen, og at lærerne har flotte dager på jobb.

#### **4.4.1 Lærers kompetanse**

Til det å arbeide med mennesker, mener informantene at lærers kompetanse ikke bare kan bestå av studiepoeng. Dette eksemplifiserer rektoren med at et likt undervisningsopplegg som gjennomføres på nøyaktig lik måte i to ulike klasser, vil oppnå ulike resultater. Erfaring blir da en viktig brikke i kombinasjon med studiepoeng for å takle virkeligheten. Ifølge rektor er for mange påvirkende faktorer til at nok studiepoeng alene kan "sette to strek under svaret".

Det er relasjoner som skjærer seg, man skulle ønske det var slik, men dette reguleres ikke av studiepoeng. Det vil jeg si med gang, at denne kompetansereformen med en tilbakevirkende kraft, det er galskap, det er et dårlig politisk håndverk.

I skolen gis det mange beskjeder, og rektoren refererer til et kanadisk forskningsteam som hadde målt at blir gitt ca. 50 000 beskjeder i løpet av en skoletime. Når skolen er så kompleks, må en erkjenne at det oppstår feil som skaper misforståelser, slik at det bør handle om lærers håndtering av situasjonen.

#### **4.4.2 Endringsvilje og endringsarbeid**

Informantene viser tidlig at de har lav terskel og høy takhøyde for endring, og betyr at de skal være en transparent skole. Det er lov å være enig og uenig, men de som er uenig skal måtte lansere et løsningsforslag. Endringsviljen varierer på bakgrunn av at lærerne har tatt utdanning i ulike epoker, og informantene erkjenner at endringsarbeid er tungt for den enkelte. Noen lærere føler deres autonome posisjon trues, og føler det går utover elevene når utviklingsprosjekt forstyrrer undervisningen. "Men det er jo norsk lov da som forstyrrer undervisningen" sier rektoren, og viser til at utvikling og ivaretagelse av læreplanverket er pålagt gjennom lov. Han viser igjen forståelse for at endringsarbeid er tungt, og at slike prosesser må ta tid. Som kapitteloverskriften, bruker han mange bilder og metaforer for å presisere at kulturendringer ikke skjer over natten. Informantene er enige om at de må holde på i mange år for å kunne hevde at skolen er kollektivt utviklingsorientert. Og selv da vil det være noen team som er mer utviklingsorientert enn andre. Derimot merker de at

endringsviljen blant personalet er til stede, da den avsatte utviklingstiden hver tirsdag gir lærerne en forutsigbar og trygg tid til utvikling. Informantene er opptatt av å høre på organisasjonen, og tar hensyn hvis utviklingsprosessen overskrider for mye av lærerens tid. Derfor er utviklingsplanene levende og dynamisk, for å kunne tilpasses den lokale situasjonen i skolen.

### 4.4.3 Implementering

Tidligere utviklingsprosjekt ved kassuskolen har gitt lærerne erfaringer som kan knyttes opp mot de nye utviklingsprosjektene. Disse erfaringene går på hvordan lærerne skal samarbeide for en kollektiv utvikling, så skoleutvikling er ikke noe nytt for lærerne.

Ja, vi kommer aldri til å stå i ro. Det er noen som ønsker det, men det er klart at skolen er jo en del av et samfunn som er i konstant utvikling. Så ro i skolen vil det aldri bli, og det er jo heller ikke noe poeng (rektor)

I oppstarten av UiU var Nord Universitet, som samarbeidspartner, opptatt av å sette tidsfrister for ulike steg i utviklingen. Stegene i utviklingen ble imidlertid ikke godt nok innarbeidet eller implementert, som resulterte i at skolen måtte gjøre en del arbeid om igjen. Rektoren forklarte at det var forståvidt greit, og at ble møtt med forståelse fra universitetet. Informantene gir uttrykk for at det må ligge noen forutsetninger for å kunne holde på med utviklingsarbeid, og rektoren presiserer viktigheten med å "sørge for å få alle med først, før vi kan gå videre. Uten det så blir det bare tull".

Rektoren drar paralleller mellom dagens skolesystem og "kenguruskolen", hvor det stadig dukker opp nye prosjekt og pålagte føringer fra alle linjer og mange ting man bare må ta tak i, innenfor både drift og utvikling. Han peker på at lærerne tradisjonelt har utført en klassisk unnvikelsesmanøver, hvor de satser på at fokuset på utvikling går over slik at de kan fortsette med sitt. Løsningen for implementering blir å utvikle seg, hvor noen lærere har dette som et indre motto, andre ikke. Ressurslæreren mente den avsatte tiden til utvikling hver tirsdag, er viktig for å kunne tvinge fram et samarbeid i teamet, slik at utvikling både skjer individuelt og kollektivt. Slik oppnår en i tillegg sammenheng i utviklingsarbeidet. Derimot krever implementering tid, hvor informantene estimerer 4-5 år før de kan si noe om deres skolevirksomhet.

Men vi kan si at vi er på vei dit. Det kan vi si. Vi er på vei mot en mer kollektiv orientert skole (rektor)

#### 4.4.4 utfordringer og motstand

Informantene peker tidlig på at endring utløser motstand, hvor de lokale menneskelige faktorene påvirker graden av endringsvilje og at det alltid er noen som ikke ønsker utvikling. Lærerne har utviklet trygge strategier som fungerer, og det er tungt å innrette seg til å gjøre ting annerledes. Ressurslærer ser dette i sammenheng med lærerens syn på den tradisjonelle selvstyrte lærerrollen, at undervisningen tilhører hver enkelt lærer. Rektor setter dette synet på læreren til en tid der organiseringen av skolevirksomheten omhandlet logistikk og drift, og at nåtiden krever økt fokus på didaktikk, pedagogikk og et kollektivt samarbeid. Han forklarer videre at noen lærere mener skolebasert utvikling går utover planlegging av undervisning, som resulterer i dårligere undervisning for elevene.

Og jeg vil ikke ha lærere som ikke kan være ledere. Men da må vi også tåle litt motstand, det får vi hele tiden og vi lærer masse av det, men vi gir *aldri* opp. Jeg sier som Churchill: *We shall never surrender*

Ressurslæreren peker på en ny metodikk rundt tolkning av læreplan, som lærerne opplever som innviklet og arbeidskrevende. Dermed blir det også en utfordring å få lærerne til å tro på det. Løsningen er å sette av tid til utviklingsarbeid, og lede dem igjennom slike arbeidsprosesser. Informantene er enige om at lærerne har det travelt og at de "gjærne vil tilbake til dit at de fikk lov til å ha litt mer føringer på tiden selv".

#### 4.5 Ungdomstrinnsatsingen

Kasusskolen hadde deltatt på den nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*. I oppstarten av pulje to var skolens fokus hovedsakelig kun på lesing og klasseledelse, men ressurslærer sa de hadde fått en aha-opplevelse der de innså at det ikke handlet om *en* grunnleggende ferdighet, men heller en kombinasjon av alle: "Det er snakk om å ha alle de grunnleggende ferdighetene når det faktisk etterspørres i kompetansemålene". Ressurslærer hadde også samarbeidet og utvekslinget erfaringer med andre skoler og lærere i fylket: "Gjennom UiU så har en også kunne ha snakket med hverandre og gjort refleksjoner med andre skoler". Hun hadde også forstått hva den overordnede tanken bak satsingen; "tanken i hele UiU er jo mer relevant, mer praktisk og mer motiverende undervisning, som etter hvert skal også forhindre frafall i videregående."

Etter ungdomstrinnsatsingen hadde de ansatte ved skolen utarbeidet en firedelt evalueringsplansje av satsinga. Plansjen hang på rektors kontor, hvor han forklarte plansjens inndeling: Fremtidsbilde, gammel hverdag, analyse og refleksjon, og ny og ønsket hverdag. Han gikk spesielt inn på hvilke punkter plansjen viste for ny og ønsket hverdag:

Mer tid til samarbeid og planlegging, skolen må organiseres mer utviklingsorientert, mer fokus på mål, faggrupper på tvers av årstrinn, mer praktisk-varierte undervisning gjennom modellering, praksisdeling av personer, planer, planlegging sammen, observasjon, også videre. Så hvis vi kommer oss dit noen gang, så er det egentlig veldig bra.

Informantene erkjente at det var nødvendig å fortsette med utviklingsarbeidet.

Den her satsinga innafor UiU, den er jo egentlig bare et spytt i havet. Man har jo egentlig fortsatt, og hvis man ikke fortsett og ikke på en måte har et system som gjør at vi drar det videre, så stopper det opp (ressurslærer)

Arbeidet med ungdomstrinnsatsingen hadde bidratt til utvikling på kasusskolen, både når det gjaldt synet på grunnleggende ferdigheter, men også for å skape forståelse for hva de måtte arbeide med for å oppnå videre utvikling i skolen.

## 4.6 Skolebasert kompetanseutvikling

Et av de sentrale virkemidlene under UiU, er skolebasert kompetanseutvikling (SKU).

Gjennom skolebasert kompetanseutvikling skulle alle ansatte på skolen delta i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. I følge rektor ble utviklingsdokumentet utformet for å se hvilke fokusområder de skulle ha under arbeid med SKU. Utgangspunktet for dette dokumentet var en ståstedsanalyse, der han forklarte prosessen for analysen.

...vi gikk igjennom alt av læringsresultater, miljøresultater som vi har vært med på de siste årene og analysert og fant ut hvordan vi presterte. Også meldte lærerne inn, jeg vet ikke hvor mange spørsmål, det var flere hundre spørsmål cirka som de svarte på i forhold til. Og ut i fra den her prosessen der, så kom vi fram til den utviklingsplanen

Arbeidet med utviklingsdokumentet foregikk i et år. Rektor opplevde dette som en prosess som godt kunne vært lenger, men de følte seg tvungen til å levere planen innenfor tidsfristen fra Nord Universitet. "Det så vi jo etter hvert at det var jo bare tull fordi at det var ikke godt nok implementert i folket, så vi måtte gjøre en del... på nytt".

Informantene opplevde SKU som en satsing det var mye bevegelse i. Dette var et resultat av universitetets analyser av foregående pulje, noe som førte til endringer i pulje to. Ressurslærere mente at det var viktig for utviklingen at kasusskolen var med på endringer fra universitetet.

Hadde vi vært veldig firkanta her, så tror jeg vi hadde falt litt utenfor, men vi valgte å bevege oss i lag med og fant ut at det her er ei satsing som er i bevegelse, vi må bare være i bevegelse

Rektor tilføyde at arbeidet med SKU hadde ført til en endring av skolens drift, noe som førte til at de utarbeidet to virksomhetsplaner; en for utvikling og en for drift:

Det skal være sånn relativt like stort trykk på utvikling som drift, for hvis ikke tar driften deg. Driftsoppgavene tar deg hvis du ikke avsetter tid til utvikling. Da hadde vi ikke fått gjort noen ting. Da hadde vi kommet til å surra med det samme hele tiden

Han fortalte videre at de nå arbeidet mer kollektivt og systematisk ved hjelp av SKU: "...det er slutt med å sende enkeltlærere på kurs. Vi skal ha kollegabasert veiledning, observasjon hos hverandre og refleksjon i lag. Skolebasert kompetanseutvikling. Det er det som er nå i tiden".

For å arbeide systematisk med SKU, har skolen avsatt tid på tirsdager for å kollektiv utvikling med vekt på for eksempel undervisningsplanlegging, tverrfaglig planlegging og vurdering for læring. Det er også satt av tid for at lærerne kan jobbe med tverrfaglig planlegging i par. Noen av lærerne ønsket å jobbe med planleggingen på hele team, men ifølge ressurslærer kan det være en utfordring.

Vi vet at på det ene teamet møter vi utfordringer med at de ikke blir helt enige om hvor skal vurderingen komme inn, hvor drar vi inn elevene for elevinnvolving, også videre. Så derfor så tenker man egentlig at par er det beste

Arbeidet med SKU avdekket hvilke satsingsområder som var aktuelle for kassuskolen og bidro også til mer trykk på kollektiv utvikling.

#### **4.6.1 Samarbeid med universitet**

Rektor opplevde forståelse fra Nord Universitet, til tross for tidsfrister for ferdigstilling av utviklingsdokumentet: "Ungdomstrinnsatsingen har jo vært et voldsomt løft for universitetet, og ei voldsom utfordring for dem, for de har lært i takt med oss". Universitetets analyse av pulje en skapte også endringer i kassuskolens pulje, ifølge ressurslærer så "...hadde de nok ikke gjort mange nok analyser av hvordan pulje en hadde gjort det, før vi satte i gang. Så vi oppdaget jo hele tiden at det gjordes endringer i pulje to". Under arbeidet med UiU hadde også skolen endret fokus fra kun lesing som grunnleggende ferdighet, til en kombinasjon av alle. Ressurslærer nevnte at de imidlertid hadde hatt fokus på lesing da universitetet var på besøk, "...vi har hatt noen som har vært veldig god på det, men samtidig så har det jo vært veldig knyttet opp mot skriving når de har vært her". Rektor kunne fortelle at utviklingsdokumentet var en bestilling fra universitetet, slik at universitetet kunne bruke det som grunnlag for sine besøk. Etter avslutningen av pulje to, opplevde de at utviklingsdokumentet stod i ro og fokuset i dokumentet måtte endres for å være oppdatert med skolens nye tanker. Dermed ønsket de å utvikle en ny plan som nedfelte de aktuelle

målene for utvikling, "... så vi må skrive et nytt utviklingsdokument. Da må vi på en måte tolke, hvor er vi nå".

#### **4.7 Ny kollektiv organisering i skolevirksomheten**

Som nevnt tidligere har kassuskolen et fokus på å endre skolevirksomheten fra en logistikkpreget organisering, til en mer kollektiv orientert virksomhet preget av likt trykk mellom drift og utvikling. Videre fokuserer de på læring på alle nivå, som inkluderer skoleeier, skoleleder, lærere og elever. Dette praktiserer kassuskolen ved å sette av tid hver tirsdag for å skape rom for utvikling på et kollektivt plan, noe rektor mener er nødvendig for å unngå at driftsoppgavene tar overhånd. En slik systematisk avsatt tid virker forutsigbart for lærerne, og fremmer fokus og vilje til utvikling. Videre konkluderte ressurslæreren at det produktive utviklingsarbeidet skjedde i par og noen ganger i team, for utfordringen var ofte å bli enige om selve utføringen av planarbeidet.

Den faste avsatte tiden hver tirsdag er forbeholdt kollektiv utvikling, og ble innført for 2 ½ år siden. Utviklingstiden har varierende opplegg hvor lærerne blant annet observerer hverandre og gir kollegabasert veiledning, reflekterer sammen som gruppe og gjennomfører tverrfaglig planlegging. Ressurslærer forklarer at møtene må organiseres for å oppnå læring hos de involverte, og trekker frem Knut Roald og Torbjørn Lund som inspirasjonskilde. Hun sier videre at de begge har tanker om en slik organisering for å skape en lærende arena.

Møtene må organiseres på en måte, det må være modellering, praksisdeling, en teoretisk bit, forberedelse og etterarbeid. Så tanken er at de må organiseres på en viss måte for å få læring inn i møter. Det nytter ikke bare å møte opp. Vi har jo gått i den fella og sagt "sum" på gruppa og ikke brukt dette med individuell-plenum, altså metodikker for å få alle stemmer frem. Så vi prøver å forholde oss til de rammene når vi setter opp tirsdager.

Kassuskolens visjon handler om å få med alle gjennom et helhetlig og sammenhengende fokus på utvikling, hvor rektor ønsker å ha med alle for å "unngå strekk i laget". Informantene tenker også innovativt og ser for seg at en avdelingsleder med et større ansvar for utvikling kunne fulgt opp den kollektive virksomheten. Her mener ressurslæreren at 1.-7. trinn har fått mye gratis, hvor det har vært mer naturlig at faggrensene er mer utvasket da barneskolelærerne ofte underviser flere fag. Dette mener rektoren er et godt syn på undervisningen, og argumenterer med at alt for klare faggrenser fører til lite sidesyn. Informantene har også sett på hva NOU 2015:8 mener om dette, som konkluderer med at samfunnets fremtid er preget av komplekse utfordringer, hvor et økt fokus på sammenhenger

mellom fagene og dybdelæring må bli løsningen i fremtidens skole, som tvinger kollegialt samarbeid frem.

Det ligger en ny læreplan på beddingen. Så vi har bare satt troppene i alarmberedskap til å takle den nye læreplanen, for det eneste som er sikkert er at det kommer en ny læreplan, og den er forpliktet til alle som jobber i skolen, hvis ikke må de faktisk finne seg noe annet å gjøre. Kassa på Rema, det er fullt (rektor)

## 4.8 Undervisningsplanlegging

Ressurslærer forklarte at kassuskolen under arbeidet med UiU begynte å inkludere alle de grunnleggende ferdighetene i deres undervisningsplanlegging. Tidligere hadde skolen hatt hovedfokus på lesing som grunnleggende ferdighet, og hadde en intensjon om å utarbeide en leseplan. Ledelsen så imidlertid at det var nødvendig å få med hele personalet for å kunne utvikle en slik plan. Rektor nevnte at de måtte arbeide med årsplaner og modulplaner, og god undervisningsplanlegging før de kunne gå videre. Ressurslærer fortalte at de var i gang med tverrfaglig undervisningsplanlegging ut fra Henning Fjørtofts (2016) metoder, der lærerne arbeidet i par for å utforme sentrale ideer mellom ulike kompetansemål i ulike fag. Hun sa også at skolen så tverrfaglig planlegging som et verktøy for analyse av kompetansemålene fra LK06, i tillegg til at det var i tråd med NOU 2015:8 anbefaling om mer dybdelæring i skolen.

...her er jo egentlig en *stor* sjanse for oss å se en del mål i sammenhenger, og se at det faktisk er sammenhenger imellom de fleste målene i K06. Og hvis du da utnytter kompetansen som du har i norsk inn i naturfag, så kan du også påvise en slik sammenheng overfor elevene.

Informantene erkjente at det tidligere hadde vært for lite fokus på hvordan kompetansemålene i LK06 skulle analyseres. I følge ressurslærer er en god metode å analysere målene ved å først analysere verbene, substantivene og adjektivene for å se sammenhenger i mellom målene, og deretter planlegge læringsaktivitet. Hun mente at en slik analyse gjør det mulig å utforme undervisningsopplegg som kan ses direkte opp mot LK06. Økt refleksjon rundt kompetansemålene vil også gi økt elevmedvirkning: "Man må jo involvere elevene, også snakke med dem i forhold til hva som er forventet i forhold til kompetansen som etterspørres". Informantene var begge enige om at tverrfaglig analyse ville øke sammenhengene mellom målene, et arbeid de beskrev med metaforen "å åpne lukkede mål".

...sånn som lærerne tradisjonelt har gjort, satt seg ned og sett i K06 og bryte ned målene, hvor mange tusenvis av mål har du, og hvor komplekst blir det for elevene å forstå. Det blir veldig vanskelig å se sammenhenger.

På spørsmålet om de benyttet veiledningen for lokalt arbeid med læreplaner, svarte ressurslærer at de ikke hadde satt seg inn i dokumentet, grunnet mangel på tid. Kasusskolen brukte imidlertid metoder for planlegging som er i tråd med aktuell teori fra Fjørtoft (2016).

#### 4.8.1 Modulplaner

Rektor viste oss en avisartikkel som beskrev et konkret tverrfaglig prosjekt som elevene hadde gjennomført. I dette prosjektet hadde elevene kombinert samfunnsfag, norsk, og kunst og håndverk. I følge rektor kunne et slikt opplegg være et alternativ til "å følge boka", da elevene hadde brukt alternative metoder.

Det her er jo lært over kilder. De har vært å intervjuet folk som har vært med på det her, de har skrevet en lik beskrivelse av hele hendelsesforløpet historisk, og her har de bygd modeller på formingen.

Han mente også at det ikke blir noe utav slike prosjekt dersom lærerne ikke samarbeider "...du må reflektere og du må samarbeide. Det der er ikke noe du klarer å lage alene".

Da vi spurte informantene om hvordan planleggingen av det tverrfaglige prosjektet hadde foregått, svarte ressurslærer at de hadde forberedt seg ved å se en videoforelesning fra NTNU av Henning Fjørtoft, som omhandler operasjonalisering av kompetansemål. Tanken bak forberedelsen var at personalet skulle kjenne til forskjellen mellom det å analysere og kombinere kompetansemål og fag i sentrale ideer, sammenlignet med tradisjonell nedbryting av mål. Lærerne skulle deretter kunne reflektere over hvordan kompetansemålene kan gjøres mer forståelige for elevene. Ut fra Fjørtofts (2016) mal av en modulplan, utarbeidet kollegiet en egen lokal mal. Ressurslærer forklarte at hensikten med modulplanlegging er å analysere kompetansemålene slik at lærerne kunne se sentrale ideer i egen undervisningsplanlegging. Hun fremviste også malen som var blitt utarbeidet.

Tanken er at man ser først på at man har noen sentrale spørsmål man stiller seg selv underveis når man planlegger .... modulplanen i forhold til tema, trinn, varighet, kompetansemål, sentrale ideer, altså sentrale ideer mellom målene. Hovedspørsmål man kan stille seg selv eller stille elevene i temaet for å kunne svar på, eller oppnå målene i kompetanse. Også er det læringsmål, sentrale begrep i dette, vurderingsoppgaver....

Hun nevnte at lærerne hadde gjennomført prosjekt ved bruk av modulplaner to ganger, så hun mistenkte at undervisning ved bruk av modulplan var for lite innarbeidet i kasusskolen.

#### 4.9 Systematikk

Informantene trekker frem systematikk som et nøkkelord for utviklingsarbeid, og at det må legges mye arbeid i å systematisere og organisere lærerens hverdag.



Ja, det er det eneste som er sikkert at hvis du ikke gjør det, så skjer det ingen verdens ting. Det er ikke sikkert at det skjer noe med systematisering heller, men uten så skjer det i alle fall ikke. I alle fall ikke sånn planmessig og kollektivt, da er det mer sporadisk individuelt (rektor)

Rektoren argumenterer for at planer er nødvendige for å kunne strukturere arbeidet, og selvfølgen det medfører å nedfelle hvilke fag som involveres, hva er tema, mål fra fagene, kombineringen, læringsmål osv. Videre sier han at planene gjerne endres, og trekker frem planen for utvikling ved skolen som til stadig redigeres, noe som også er intensjonen.

Ressurslæreren peker på at den lokale modulmalen er ment som et systematiserende verktøy for å analysere kompetansemålene i LK06, og oppfordrer lærerne til å bruke malen i undervisningsplanlegging. Oppsummert mener informantene at den nye kollektive orienterte hverdagen må organiseres med struktur for å legge til rette for utvikling. Her fungerer den avsatte utviklingstiden, møtene, malene og rolleavklaringer som noe forutsigbart og trygt for lærerne, som har stor innvirkning på endringsvilje og motivasjon.

#### **4.10 Konstant utvikling – ansvar og oppfølging**

Ressurslæreren fremhever viktigheten med en klar og tydelig leder som har tro på utvikling og rektoren peker på at kollektiv utvikling er lovfestet i opplæringsloven, som ansvarliggjører skoleledere. Han forteller videre at en forutsetning for en profesjon er at den er i konstant utvikling, og at ledelsen er dyktige til å endre på ukeplanene slik at de passer overens med utviklingsplanen. Ressurslæreren påpeker at dette forutsetter å ta hensyn til de involverte i organisasjonen og eksemplifiserer med at de har mindre fokus på utviklingsarbeid der lærerne har mye å gjøre, slik som eksamenstiden. Slik vil utviklingsdokumentene være levende dokument.

På spørsmål om hvordan de følger opp utviklingsarbeidet, svarer rektor at de "hører det på praten" på disse utviklingstidene. I tillegg gjennomfører han en veiledningssamtale i uka og god oversikt over organisasjonen bare igjennom denne samtalen. Lærerne ønsker også oppfølging av rektor, noe han ikke har tid til å gjennomføre. I et tenkt regnestykke vil oppfølgingen av et team i uken, ta 2 ½ måned før han har rukket over hele organisasjonen. Derfor har han teamledermøter, og presiserer at de ikke har nok stor administrasjon til å vite nøyaktig hva som skjer, men at de stoler på at de driver seg selv. Siden det er en så stor skole, er de avhengig av å fordele utviklingsansvaret på flere personer. Men utviklingen er avhengig av oppfølging fra ledelsen, og trekker igjen frem at 16 prosent av kollegiale til enhver tid ikke er med.

Det etterspørres nå, hvis det ikke kommer informasjon om utviklingstiden, selv om det står på planen. Og rektor er veldig flink til å sende ut påminnelse om hva som skal skje, men hvis lærerne ikke hører noe, så etterspørres det. "Hva er det som skjer i dag?" (ressurslærer)

Den nedfelte evalueringen av UiU viser at lærerne ønsker mer tid til samarbeid og planlegging, i en skolevirksomhet som er organisert mer utviklingsorientert. Her vil de ha mer fokus på kompetansemålene fra LK06, og gjennom tverrfaglige grupper på tvers av årstrinn vil de sørge for en mer praktisk og variert undervisning.

#### **4.11 Observasjon av lokalt arbeid med læreplan**

I etterkant av intervjuet fikk vi mulighet til å observere hvordan kaskolen gjennomførte den ukentlige utviklingstiden. En slik datainnsamling ville gi oss økt innsikt i hvordan lærerne gjennomførte utviklingsarbeidet med en kollektiv orientert tilnærming. Som normalt, startet personalet i plenum ledet av rektor. De fem første minuttene fikk personalet noen meldinger angående drift, men også angående utvikling. Rektor viderefremidlet i tillegg skryt til personalet som kom fra besøkende tidligere i uken. Deretter gikk lærerne tilbake til teamene sine, og det virket som de hadde en tydelig ide for deres bruk av utviklingstid.

Vi fikk videre observere to lærerpar som skulle utarbeide lokale planer ut fra LK06. Det ene lærerparet skulle utforme plan i naturfag for 6. trinn. Det virket som lærerne hadde en klar tanke om hvordan arbeidet med denne planen skulle gjennomføres, de virket altså sikker på eget oppdrag. Arbeidet startet med å ta utgangspunkt i kompetansemålene i naturfag for hva elevene skal kunne etter 7. trinn, der målene tar for seg hva elevene skal kunne etter 5., 6. og 7.trinn. Lærerne ytret at det var vanskelig å organisere en plan direkte ut fra LK06, og de tok utgangspunkt i en lokal læreplan som var utarbeidet for en annen skole. Jeg fikk inntrykk av at denne planen var hentet fra internett, og tanken var å utforme en lokal plan med de samme punktene, eller "bolkene" som den ene læreren sa. I tillegg brukte de læreboken i naturfag for 6.trinn som var en del av et læreplanverk som skolen nylig hadde anskaffet. Læreboken hadde utfra kompetansemålene i LK06 formulert mer konkrete læringsmål, som stod presentert fremst i hvert kapittel.

Etter observasjonen var mitt inntrykk at lærerne forsøkte å se sammenhenger mellom kompetansemålene innad i naturfaget, noe som krevde kjennskap til skoleåret og lokal virksomhet, i tillegg til elevenes forutsetninger. I tillegg så de muligheter for tverrfaglige undervisningsopplegg, noe de hadde gjennomført med tidligere kull. Mot slutten av arbeidet

konkluderte de med at både læreboken og den lokale læreplanen som var hentet fra nettet, ikke ivaretok kompetansemålene fra LK06.

Er det bare "fenomener og stoffer"? Der ser vi hva vi oppdager, vi kan ikke holde oss til læreboka (lærer)

De virket smått forbauset over at kompetansemålene ikke ble representert på en god måte i læreboken, og mente at boken dekket målene av varierende grad. Noen mål ble lite eller ikke dekket, andre mål fikk unødvendig tilleggsinformasjon som ikke stod beskrevet i LK06. Et eksempel på dette var læringsmålene rundt verdensrommet, hvor lærerne anså mange av målene som irrelevante mot kompetansemålene i LK06. Dette kunne forklares med at "verdensrommet" var et eget kompetanseområde tidligere, slik som "fenomener og stoffer", og verdensrommet i dagens utgave av LK06 blir fremstilt av to spesifikke kompetansemål. Lærerne så nytten med å utforme en lokal plan, men brukte mye tid på å kartlegge hvordan kompetansemålene ble presentert i de andre fremstillingene. Av den grunn ble de ikke ferdig med planen slik de hadde håpet på. Siden kompetansemålene omhandler elevens læringsutbytte etter gjennomført 5. - 7.trinn, ønsket lærerne å utforme en slik plan over elevenes utbytte for hele perioden, noe de blant annet hadde gjennomført i norsk, engelsk og matematikk.

Det er jo egentlig i 5. klasse man skulle ha startet å utforme lokal plan. Det er jo nyttig å sitte slik. For en ser jo.

Det må spesifiseres at lærerne ikke tok for seg hele læreplanverket, men kun læreboken for 6. trinn. Slik kan det hende at læreplanverket i sin helhet representerer kompetansemålene på en god måte.

## 5 Drøfting

For å kunne besvare problemstillingen i sin helhet har vi i dette kapittelet valgt å ta utgangspunkt i noen konkrete områder, som er basert på de fire forskningsspørsmålene fra innledningen:

- Hvilket syn har kasusskolen på sammenhengen mellom de grunnleggende ferdighetene og literacy?
- Hvilken bevissthet har kasusskolen rundt bruk av begreper i læreplaner og undervisning?
- Hvordan har kasusskolen arbeidet med skoleutvikling?
- Hvordan har kasusskolen arbeidet med lokale læreplaner?

Disse forskningsspørsmålene har blitt utformet ut fra det fagteoretiske kapittelet, og har fungert som retningslinjer for datainnsamlingen, der intervjuguiden eksempelvis ble basert på disse spørsmålene. I drøftingskapittelet har vi dermed valgt å bruke forskningsspørsmålene som et bindeledd for å knytte sammenhenger mellom teori og empiri. Hensikten med en slik tilnærming er å styrke oppgavens innholdsvaliditet, da forskningsspørsmålene kan bidra til et mer tydelig samsvar mellom teori og empiri. Vi hatt en deduktiv og induktiv tilnærming til besvarelsen av spørsmålene. Mer konkret har samfunnsvitenskapelige og fagteorier bidratt til å systematisere empiri i lys av en deduktiv tilnærming. Likevel har vi gjennomgått empiri med et åpent sinn, for å ivareta eventuelle funn gjennom en induktiv tilnærming. Vi kan dermed si at vi har innatt en pragmatisk holdning til samspillet mellom deduktiv og induktiv tilnærming.

I denne oppgaven har vi gjennomført datainnsamling ved å triangulere metoder. Her har vi benyttet et dokumentstudie, et intervju og en observasjon som samlet vil kunne avdekke og støtte funn i empirien som vil styrke oppgavens validitet. Målet med triangulering er å se om de ulike kildene støtter opp mot hverandre, eller om de bidrar med inkonsistent informasjon (Postholm, 2010, s. 138). Gjennom intervjuet fikk vi tydelige svar og gode eksempler, som bidro til innsikt i hvilke erfaringer informantene rundt spørsmålenes tema. Det mest oppsiktsvekkende var hvor mange ganger de nevnte menneskene i skolen, og at all utvikling eller drift er avhengig av skolens personell. Grunnen til at dette var oppsiktsvekkende for oss, var at vi ikke hadde ivaretatt denne tankegangen i like stor grad som ren språk- og organisasjonsteori. Dette funnet var spesielt spennende da det avdekker en virkelighet som blir lite presentert i fagteorien.

Begrepet *ledelsen* henviser til informantene fra intervjuet, som med sine ytringer viser til tankesett og forståelsesrammer innad i kasusskolen. Ressurslærer påpeker at de ikke har satt seg inn i veilederen for lokalt arbeid med læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2014), men vi ser nære sammenhenger mellom tankesettet som presenteres i veilederen og kasusskolens utførelse av undervisningsplanlegging. Til tross for Skjervheims (ref. i Gilje & Grimen, 1993, s. 114) argument for å bruke ord som aktørene bruker for å forklare sin virkelighet, vil vi benytte begge begrepene for å fremme likheten mellom de.

I dette kapitlet vil vi drøfte hvilket syn kasusskolen har på sammenhengen mellom grunnleggende ferdigheter og literacy. Videre vil vi beskrive hvordan skolen har arbeidet med gjennomgående begrepsbruk, og innlæring av begreper ut fra et sosiokulturelt syn på læring. Deretter vil vi se nærmere på informantenes erfaringer rundt skoleutvikling, hvor faktorer som skolebasert kompetanseutvikling, en ny kollektiv organisering og de menneskelige faktorene vil bli presentert. Til slutt vil vi drøfte hvilke erfaringer informantene har rundt lokalt arbeid med læreplaner, og se hvilke sammenhenger som kan knyttes opp mot de overnevnte områdene.

## **5.1 Sammenhengen mellom literacy og de grunnleggende ferdighetene**

I NOU 2015:8 (s. 30) presiseres nødvendigheten med å styrke elevenes samhandlingskompetanse, som innebærer å delta i samfunnet gjennom kommunikasjon og samhandling. Det stilles stadig større krav til elevens kompetanse i å kunne kommunisere og samhandle, hvor skriving, lesing og å uttrykke seg muntlig inngår som viktige ferdigheter. I skolen blir også disse grunnleggende ferdighetene vektlagt for å kunne bidra til en utvikling i elevenes evne i å kommunisere. I kunnskapsløftet er de grunnleggende ferdighetene basert på et literacy-tankesett, noe som tilsier at ferdighetene skal fungere som en helhetlig, sammensatt kompetanse på tvers av alle fag (St.meld. nr. 30, 2003 - 2004). I dag er det derimot for lav bevissthet rundt forholdet mellom de grunnleggende ferdighetene og literacy, noe som tyder på at LK06 ikke er godt nok implementert (Fjørtoft, 2014; Skjelbred & Veum, 2013). Denne utfordringen resulterer i at skolene har et instrumentelt syn på hver enkelt ferdighet, i stedet for et mer helhetlig og sammensatt syn på skriving, lesing og muntlig kompetanse ut fra et språklig og sosiokulturelt aspekt. NOU 2015:8 (s. 10) anbefaler derfor at lesing, skriving og muntlig kompetanse fortsatt skal være en del av alle fag, men det må bli tydeligere hvordan de virker sammen som forutsetninger for elevenes læring. Gjennom arbeidet med ungdomstrinnsatsingen hadde kasusskolen arbeidet med lesing som grunnleggende ferdighet.

Her ønsket vi å vite mer rundt kassuskolens syn på de grunnleggende ferdighetene, og om det hadde skjedd en endring etter ungdomstrinnsatsingen.

I utviklingsdokumentet fremheves det at utviklingsarbeidet skal ta utgangspunkt i grunnlagsdokument som omhandler lesing og klasseledelse for å sikre en lik forståelse blant personellet. Rektor kunne fortelle at ungdomstrinnsatsingen rettet et fokus mot at alle lærere måtte være leselærere, noe informantene mente nesten alle lærere på kassuskolen hadde skjønt. Ifølge rektor er ikke lesing kun forbeholdt norskfaget, men nødvendig i alle fag. Hvert fag består av forskjellige typer tekster, og dermed skal lesing som grunnleggende ferdighet kunne forberede elevene til å møte et komplekst mangfold av tekster i fremtiden. Dette gjenspeiler et literacy-syn på lesing, der tekstene også må forstås ut fra den konteksten de tilhører. Hensikten bak et slikt tankesett er at elevene skal være i stand til å tolke de tekstene de møter i samfunnet, og bruke sin samhandlingskompetanse for å gjenskape og reprodusere tekster som formidler egne tanker (Skjelbred & Veum, 2013, s. 19). Informantene bekreftet at de hadde et slikt syn på literacy, hvor de beskriver literacy med å kyndiggjøre elevene til samfunnsdeltakelse. Skjelbred og Veum (ibid.) viser også til at den nærmeste oversettelsen av literacy vil være kyndighet fremfor kompetanse og ferdighet. Rektor nevnte at verden ikke er inndelt i fag og fagtekster, så dermed må elevene lære hvordan de skal håndtere ulike teksttyper i de kontekstene som de vil møte i samfunnet. Elevene skal lære faginnholdet i læreplanene, men de skal også forberedes til å takle en fremtid der verden blir stadig mer globalisert, noe som gjør at kommunikasjons- og samhandlingskompetanse blir desto viktigere.

Tkachenko (2015) definerer literacy som et sett med språklige og kulturelle praksiser som styrer hvordan vi snakker, tolker, skaper og gjenspeiler meninger, holdninger og verdier. På kassuskolen var alle lærere på vei til å bli leselærere, i den forstand at lærerne har et økt fokus på at elevene lærer nye begreper igjennom samhandling og refleksjon med hverandre. Dette understreker at kassuskolen oppfatter lesing som en del av det helhetlige synet på samspillet mellom de grunnleggende ferdighetene. Ressurslærer mente at det måtte settes av mer tid til felles begrepsavklaringer, der elevene sammen kunne reflektere rundt begreper og utvide sin forståelse av de aktuelle begrepene. Tradisjonelt sett hadde ofte ordboken blitt brukt for innlæring av nye begreper, men basert på informantenes syn, var samhandling en viktig metode der elevene kunne lære nye begreper fra hverandre og kompetente lærere. Slike tanker gjenspeiler et sosiokulturelt perspektiv, der språket anses som et viktig redskap for læring (Vygotskij, 2001). Å kunne reflektere rundt språk og begreper gjennom samhandling og

samarbeid er et sentralt virkemiddel for elevenes læring, men også som et middel for å forberede elevene til fremtiden. Et helhetlig syn på de grunnleggende ferdighetene slik literacy-pedagogikken legger opp, vil fremme elevenes kyndighet til å bidra og tilhøre samfunnet (UNESCO, 2005). Å kunne samhandle, drøfte, diskutere og lære av hverandre er sentrale tanker som er gjennomgående for hele skolen, da elevene faktisk skal møte en kompleks verden som krever samhandling innenfor en rekke samfunnsarenaer.

Informantene hadde altså innsett at det ikke er mulig å se lesing atskilt fra skriving, og at det handler mer om å se på alle de grunnleggende ferdighetene som en helhet. Informantene hadde god kjennskap til literacy, og at et helhetlig syn på de grunnleggende ferdighetene var viktig for å forberede elevene til å møte samfunnet og gjøre de til "gagns mennesker". De mente videre at et slikt tankesett må inkluderes i undervisningsplanleggingen. Det er viktig å kunne beherske de grunnleggende ferdighetene i alle fag, da det er innbakt i alt man foretar seg. Språket er noe som brukes og utvikles konstant, og en helhetlig ivaretagelse av de grunnleggende ferdighetene er viktig for å utvikle elevenes evne til å kommunisere og samhandle.

## **5.2 Kasusskolens bevissthet rundt bruk av begreper**

Funnene fra innsamlingen gir innsikt rundt kasusskolens bruk av begreper, hvor ledelsen ved skolen ønsker at de ansatte skal være bevisst rundt bruken av begrep i planlegging og undervisning. Informantene sier de har avsatt mer tid til refleksjon rundt begrepenes betydning på alle nivå, noe de har hatt lite fokus på tidligere. En slik tankegang viser at informantene vektlegger en sosiokulturell tradisjon, der mennesker bruker språket for å forklare virkeligheten hvor språket er i kontinuerlig forandring (Halvorsen, 2012). Begrepene vil slik sett være preget av assosiasjoner og gi ulik forståelse av innhold i ulike sosiale sammenhenger (Johannessen et al., 2010; Tjora, 2012). Det ble spesifisert under intervjuet at lærerne er like ulike som elevene, og at det var ønskelig fra ledelsen at lærerne måtte inneha lik oppfatning av begreperes innhold og mening for å sikre et likt begrepsapparat i skolen. Gjennom avklaring- og refleksjonsarbeid vil lærerne se at begreper alltid er tilknyttet tidligere hendelser, og at lik forståelse av begrepene fremmer begrepenes mening innad i skolens kontekster. Herunder vil alle språklige samhandlingskontekster i skolen bli mer tydelig og konkret, og knytte begrepenes innhold opp mot like hendelser. Slik vil et felles begrepsapparat hjelpe lærerne i deres daglige virke, enten det er kollektivt utviklingsarbeid eller direkte undervisning. Skolens ansatte har da en lik *kulturifisert kunnskap* som fungerer som en nødvendig forutsetning for videre utvikling av *kognifisert, kroppsliggjort og nedfelt*

*kunnskap* (Blackler, 1995). Informantene ser det nyttig å reflektere rundt begrepene som brukes i LK06 opp mot lokalt arbeid med læreplaner. Intensjonen er fremdeles å avklare begrepers mening og hvilke rammer som lærerne må ivareta i sin undervisning.

Informantene forklarer hvordan bruken av språket har endret seg i den senmoderne utviklingen, og trekker klare paralleller til literacyforståelsen av språket. Ulike tekstmodaliteter blir benyttet i ulike tekstformål, som forutsetter at begrepene som beskriver tekstene må nyanseres. Fjørtoft (2014) mener en inndeling av literacybegrepet vil være med på å avklare språket og gi en økt forståelse av dens bruk. Informantene peker på at meningen bak begrepene ikke kun kan læres ved hjelp av ordbøker, men at elever sammen kan avklare begreper og plassere de i kontekster som er relevant for dem. Dette er i tråd med tanken om at forståelse rundt begreper oppstår i samhandling med andre, og må ses som kontekstavhengig (Bakhtin ref. i Høigård, 2006; Rommetveit, 2008). Informantene forklarer at elever kan ha en ulik forståelseshorisont enn lærerne, hvor språket som nyttes mellom elevene vil bygge på likere horisonter og valg av mer erfaringsnære ord (Geertz ref. i Gilje & Grimen, 1993; Lægreid & Skorgen, 2006). Dette viser at informantene er kjent med hvordan språket kan fungere i sosiale læringskontekster, et felt hvor Vygotskij (2001) er fremtredende. Eksemplet informantene bruker der elever lærer av hverandre lar seg beskrive av Vygotskijs (ibid.) teori om den proksimale utviklingssonen, som konkret tar for seg hvordan elevenes forståelse utvides som en følge av sosial interaksjon.

Vygotskij (2001) skriver også om hvordan begrepsinnlæringsprosessen foregår hos elever. Elevers forståelse av virkeligheten beskrives som en vekslingsprosess mellom abstrakt og konkret forståelse, hvor spontane og vitenskapelige begrep utvikler språket som brukes for å forklare virkeligheten. Spontane begrep omfatter de mer hverdagslige begrepene som tilføres uten noen form for struktur, hvor de vitenskapelige begrepene med sin abstrakte natur tilføres under skoleundervisning. En helhetlig språkutvikling vil avhenge av begge begrepskategoriene, hvor det må ses sammenhenger mellom de to kategoriene. Ved å se begrepsinnlæringsprosessen mot de områdene som etterspørres i Meld. St. 22 (2010 - 2011), hvor elevene ønsker en mer relevant, variert, praktisk og motiverende undervisning, kan forståelsen rundt elevers begrepsinnlæring være et verktøy for lærerne. Ressurslæreren sier elevene og lærere må lære begreper ved å avklare, reflektere og forklare begreper, og at prosessen er avhengig av modellering. Hun presiserer at begreper i fag er viktige, men at de ikke har hatt nok fokus på å bruke de "rette" begrepene ovenfor elevene i undervisning. Ut fra et teoretisk perspektiv kan det være hensiktsmessig å jevnlig avklare hvilke begreper som



nyttes i undervisningen, slik at elevene først og fremst forstår meningen bak de vitenskapelige begrepene som nyttes, men og for å knytte sammenhenger til deres spontane begrepsvokabular. En slik prosess vil ifølge Gamlem og Rogne (2016) føre til en økt forståelse for ulike teksttyper, sjangre og fagområder og mer dybdelæring. Det er uklart hva ressurslæreren legger i "rette" begrep, men ut fra det hun forklarer virker det som arbeidet med felles avklaring skal bidra til å omsette vitenskapelige begreper til mer lik og erfaringsnær forståelse på alle nivå.

Rektoren ved kasusskolen argumenterer for språkets betydning for profesjonen og trekker fram viktigheten med å benytte profesjonsfaglige begreper for å befeste profesjonens virke og identitet. Språket må da, som Blackler (1995) skriver, være kulturifisert for å sikre at et lik begrepsapparat benyttes i de nedfelte planene. Ressurslæreren nevnte et eksempel rundt språklige misforståelser, da skoleeier hadde en juridisk og økonomisk bakgrunn, og at lite innsikt i skolens begrepsapparat kunne føre til forvirringer. Robinson (2014) presiserer viktigheten med å inneha og anvende relevant kunnskap for å kunne ta gode beslutninger, hvor en som leder må inneha kunnskap om begrepene som nyttes i skolen.

Kasusskolen ser altså språket som essensielt i lærings- og samhandlingskontekster, hvor begreper må avklares i felleskap for å sikre lik forståelse av innhold. Det sosiokulturelle synet på språket er fremtredende her. Literacy er et resultat av endret tekst-forståelse og bruk i samfunnet, og som literacy må begrepene i skolens undervisning følge samfunnsutviklingen og samtidig ta hensyn til elevenes individuelle forståelseshorisonter. Et godt gjennomarbeidet begrepsapparat vil styrke elevenes forståelse, og tydelig avklare hvilke forventninger som stilles til deres innsats. Begrepene spiller en stor rolle i undervisningen, hvor kasusskolen har hatt et økt fokus på å forene læreres og elevers forståelseshorisonter med å avklare og reflektere rundt begreper. Dette arbeidet har også fungert godt i kasusskolens lokale arbeid med læreplaner, hvor begrepsavklaringer har gitt gode forutsetninger for videre kollektivt samarbeid.

### **5.3 Ledelsens erfaringer med skoleutvikling**

Kasusskolen hadde deltatt i ungdomstrinnsatsingen, hvor de på forhånd og i etterkant av arbeidet hadde vurdert hvilke utviklingsområder som var relevante for skolen. I forkant av satsingen ble det gjennomført en ståstedsanalyse, der kasusskolen avdekket deres ivaretagelse av ulike områder i virksomheten. De relevante målene fra ståstedsanalysen ble deretter nedfelt i utviklingsdokumentet, som vi henviser til flere ganger i denne oppgaven. Etter at arbeidet

med satsingen var over, foretok kollegiet en evaluering av arbeidet med satsingen. Evalueringen ble systematisert og nedfelt i en plansje som bestod av fire punkter: fremtidsbilde, gammel hverdag, analyse og refleksjon, og ny og ønsket hverdag. Plansjen fokuserte hovedsakelig på hva skolen hadde oppnådd gjennom arbeidet, og hva de ønsket å fokusere på videre. Ved bruk av denne plansjen viste informantene til viktigheten ved å nedfelle ervervet kunnskap i plansjen, noe Blackler (1995) omtaler som den nedfelte kunnskapen i en organisasjon. En systematisk nedfellelse av kunnskap skal bidra til å reflektere kollegiets felles forståelse og kunnskap, da alle ansatte på skolen hadde bidratt til å utforme plansjen. Det virker som ledelsen verdsetter prosessen med å nedfelle kunnskap, hvor både plansjen og utviklingsdokumentet sier noe om organisasjonens kunnskap på de gitte tidspunktene. De snakket om å utforme nye utviklingsdokument, som ivaretok kaussskolens nye ståsted innen skoleutvikling og hva de skulle fokusere videre på.

En av intensjonene med UiU er at elevene skal oppleve undervisningen som mer relevant, praktisk og motiverende, hvor det på lang sikt skal være et verktøy for å forhindre frafall fra videregående skole (Regjeringen, 2015). I kaussskolens utviklingsdokument beskrives skolens egen lokale satsing i UiU, som uttrykkelig inkluderer tankesettet fra de overordnede nasjonale målene. Ressurslærer forklarte i tillegg at de gjennom samarbeid med andre skoler og ressurslærere, hadde hentet gode ideer og løsninger. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv, viser det hvordan ansatte ved kaussskolen hadde fått utviklet kunnskap gjennom interaksjon med andre individer og grupper (Solerød, 2009). Informantene hadde fått gode erfaringer gjennom arbeidet med satsingen, og fått innsikt i hvilke utviklingsområder de trengte å satse på i framtiden. Dette ser vi i utviklingsdokumentet hvor halvårsplanene utvikles og avklarer utviklingsarbeidet mer konkret og tydelig. Evalueringsplansjen som ble utarbeidet etter UiU hadde et felt for fremtidsbilde og ny og ønsket hverdag, og informantene mente det var viktig å fortsette utviklingsarbeidet til tross for at arbeidet med ungdomstrinnsatsingen var over. Dette viser at informantene hadde en reell forståelse om hvor organisasjonen befant seg i læringsprosessen.

Arbeidet med UiU kan vi se i sammenheng med fem-trinnsmodellen for læringsprosessen i en organisasjon (Irgens, 2007). Basert på kaussskolens uttalelser ser det ut som at skolen arbeider med trinnet som klassifiseres som kunnskapsutvikling. Dette plasserer kaussskolen midt i prosessen som går fra de individuelle påvirkningene til den organisatoriske læringen. En organisatorisk læring har skjedd når ansatte i skolen blir i stand til å utføre nye arbeidsoppgaver og håndtere utfordringer på en ny og bedre måte, uten at de er avhengige av

de enkeltindividene som først tilegnet seg den nye kunnskapen (ibid.). Ledelsen så det nødvendig å fortsette utviklingsarbeidet for å oppnå en organisatorisk læring. Vi vil videre presentere funn som kasusskolen anså som viktige faktorer i deres utviklingsarbeid. Her ble skolebasert kompetanseutvikling, en ny tidsorganisering og menneskene i skolen trukket frem.

### **5.3.1 Skolebasert kompetanseutvikling ved kasusskolen**

Et av de sentrale virkemidlene innenfor UiU er skolebasert kompetanseutvikling (SKU), som omhandler hvordan de lokale utviklingsprosessene ved kasusskolen gjennomføres og ivaretas. Som nevnt hadde kasusskolen foretatt en ståstedsanalyse, for å avdekke relevante fokusområder for sitt utviklingsarbeid. I tillegg hadde kasusskolen et samarbeid med Nord Universitet under ungdomstrinnsatsingen, som et virkemiddel for å skape lærende nettverk innad i skoleutvikling. På bakgrunn av ståstedanalysen og samarbeidet ble utviklingsdokumentet utformet, som avklarer relevante begrep og sammenhenger i skolens utviklingsarbeid. Videre beskriver dokumentet hvordan kasusskolen skal arbeide for å nå målsetningen de har satt, og avklarer hvilke roller og ansvar de involverte aktørene har. Det fremheves også i dokumentet at ledelsen skal være aktive pådrivere for de ansattes arbeid under SKU, noe som er viktig både for skoleutvikling og elevenes læring. Robinson (2014) fremhever at lederen med fordel burde inngå som en del av utviklingsarbeidet, som vil innvirke på samarbeidet innad i skolen og indirekte påvirke elevenes læringseffekt. Hun presiserer videre at ledelse av lærernes læring og utvikling bidrar til å skape sammenheng i undervisningsplanleggingen, noe som i stor grad har positiv effekt på elevenes læring. Rektor ved kasusskolen presiserte viktigheten med kollektivt arbeid gjennom kollegabasert veiledning, observasjon av undervisningstimer og refleksjon rundt det som ble observert. På denne måten kan lærerne lære av hverandre gjennom faglige samtaler og refleksjon, noe som står sentralt innenfor et sosiokulturelt syn på læring (Vygotskij, 2001).

Ledelsen ved kasusskolen møtte også utfordringer rundt arbeidet ved SKU, da universitetets analysene av foregående pulje forårsaket endringer i puljen som kasusskolen tilhørte. Ifølge ressurslærer var det viktig at skolen var med på disse endringene, for å unngå å falle utenfor satsingen. Å kunne løse slike utfordringer er sentralt i skoleledelsens arbeid, hvor Robinsons (2014) dimensjon om å lede lærerens læring og utvikling igjen er sentral. Videre omtaler hun en ferdighet som vil påvirke et slikt ledelsesarbeid. Lederen vil gjennom å *løse komplekse problemer* søke etter en løsning som i stor grad tilfredsstillende et problems betingelser. En slik ferdighet hos skoleledelsen er avgjørende for arbeidet med skoleutvikling.

Skolen hadde avsatt møtetid hver tirsdag for å arbeide med kollektiv utvikling. Under disse møtene fokuserte kassuskolen hovedsakelig på temaer som undervisningsplanlegging, tverrfaglig arbeid og vurdering for læring. Ifølge rektor skulle arbeidet med kollektiv kompetanseutvikling også bidra til systematisk samarbeid mellom lærerne, kollegabasert veiledning og observasjon av undervisning. For å ivareta et kollektivt utviklingsarbeid preget av systematikk er det nødvendig med en tydelig leder, da en evaluering av satsingsprosjekter i norsk skole peker på at det blir mer press på den enkelte lærer i skoler med passiv ledelse og lite kollektivt arbeid (Ertsås & Irgens, 2014, s. 173). Vi observerte hvordan kollegiet arbeidet under den ukentlige utviklingstiden. Under oppstarten samlet rektorene alle lærerne, hvor relevant informasjon ble tatt opp i plenum. Deretter gikk lærerne til teamene sine, hvor de hadde et tydelig fokus på hva de skulle arbeide med under resten av økten. Da lærerne skulle jobbe med undervisningsplanlegging og tverrfaglig arbeid, benyttet de pararbeid. Ledelsen hadde valgt å organisere arbeidet på en slik måte fordi de tidligere hatt møtt utfordringer i form av uenighet blant lærerne som jobbet med planlegging på hele team. Irgens (2007) referer til Illeris når han påpeker at uenighet blant gruppen kan fungere som en kollektiv barriere, noe som kan være forhindrende for endring og kunnskapsutvikling i skolen. Lærerne jobbet derfor i par, som fremmet et bedre samarbeid og bidro til økt kapasitet for å effektivisere utviklingsarbeidet (ibid., s. 55).

Det er altså en sammenheng mellom kollektiv utvikling og skolens kulturifiserte kunnskap, der lærerne til slutt benytter like faglige ideer og begreper for å knytte sterkere sammenhenger i undervisningen (Blackler, 1995; Robinson, 2014). Kassuskolen har valgt å nedfelle skolens kulturifiserte kunnskap som mer presist omhandler en forståelse av hvordan planlegging og læreplanarbeid henger sammen. UiU og SKU hadde vært viktige momenter for en implementering av utviklingsarbeidet i kassuskolen, og ledelsen ønsket å fortsette arbeidet for å oppnå en organisatorisk læring. Et mål for veien videre var å utarbeide nye utviklingsdokumenter som ivaretok kassuskolens ståsted innen skoleutvikling. Dette viser hvordan de nedfelte dokumentene er preget av tiden de ble utformet i, og basert på kunnskaper skolen har ervervet på det gitte tidspunkt.

### **5.3.2 Ny kollektiv organisering**

Gjennom arbeidet med SKU hadde kassuskolen endret fokus til en mer kollektiv virksomhet, som videre skulle preges av likt trykk mellom drift og utvikling. Allerede her viser de tydelig til Irgens' (2010) tanker om en kollektiv orientert skole. I samarbeid med Nord Universitet ble utviklingsdokumentet utarbeidet, som fungerte som et sentralt redskap i skolens arbeid for ny

organisering og utvikling. I dokumentet blir det redegjort for skolens utviklingsstrategi, der hele undervisningspersonalet kollektivt skal delta i systematisk utviklingsarbeid. En slik plan over utviklingen viser hvordan ledelsen nedfeller kunnskap for å ivareta lik forståelse av prosessen (Blackler, 1995). Ledelsen så med andre ord viktigheten med å få med alle i personalet, for å unngå det som rektor omtalte som "strekk i laget". Kasusskolen hadde en visjon om at alle skulle være med gjennom et helhetlig og sammenhengende utviklingsarbeid i de kollektive rom. For å ivareta en slik tanke hadde skolen utarbeidet en plan over utviklingsarbeidet fra uke til uke, som ble endret flere ganger i måneden etter tilbakemeldinger fra lærerne. Rektoren mente det var viktig å lytte til organisasjon for å justere tempoet i utviklingen, for å fremme arbeidet med langsiktige utviklingsoppgaver framfor å løse de kortsiktige driftsoppgavene. Irgens (2010, s. 127) mener at skoler som ikke har et slikt fokus mangler bevissthet om at utviklingsarbeid kan redusere antallet oppdukkende oppgaver, skylder på tidspress og prioriterer oppgaver som de allerede behersker.

I oppstarten av UiU hadde skolen hovedsakelig fokusert på klasseledelse og lesing som grunnleggende ferdighet, og at det skulle utarbeides en leseplan. Ledelsen så imidlertid at hele kollegiet måtte være med for at en leseplan kunne innarbeides i skolen, og at det var mer nødvendig å fokusere på mer grunnleggende planer som for eksempel gode årsplaner og god undervisningsplanlegging. Robinson (2014, s. 85) trekker fram at et felles undervisningsrammeverk skal forsterke like faglige ideer, knytte sterkere sammenhenger i undervisningen og vurdere læringseffekten på en bedre måte. Dette er gode argumenter for å samkjøre de kollektive tankene i et forsøk på å forene et likt undervisningsrammeverk. I tillegg var det nødvendig å kontinuerlig arbeide videre med vurdering for læring, undervisningsvurdering og elevenes selvevaluering, da dette var utviklingsområder ikke var helt implementert i kasusskolen.

Før arbeidet med SKU ble igangsatt hadde skolen vært preget av en autonom organisering, der lærerne ofte arbeidet individuelt med undervisningsplanlegging. En for stor grad av autonomi uten rammebetingelser som er preget av kollektivt utviklingsarbeid, fører til et større press på den enkelte lærer, noe som kan gi helseplager og stress (Irgens, 2010). Det ble derfor nødvendig med et omstillingsarbeid der ledelsen på kasusskolen var opptatt av at læringen og utviklingen skulle gjelde på alle nivå: Skoleeier, skoleleder, lærere og elever. På sikt er det fordelaktig å flytte fokuset fra individuell organisering til kollektiv organisering. Kollektivt arbeid blant personalet vil bidra til at den enkelte lærer får mindre ansvar for

skolens driftsoppgaver, og dermed får mer rom til å fokusere på eget drifts- og utviklingsarbeid (ibid.). Manglende samarbeid i undervisningsplanleggingen mellom de forskjellige faglærerne kan også skape utfordringer når det kommer til tverrfaglig arbeid. Informantene hadde imidlertid merket at det var forskjell på samarbeidet mellom lærerne på barneskolen og ungdomsskolen. Lærerne på 1.-7. trinn hadde fått "mye gratis" under arbeidet med tverrfaglig planlegging, da faggrensene hadde vært mer utvisket på barneskolen, i motsetning til ungdomsskolen der lærerne ofte fremstår mer som faglærere. Dette førte til at lærerne på barnetrinnet fikk mer rom for kollektivt arbeid enn lærerne på ungdomstrinnet, som heller hadde mer fokus på fagene sine. Formålet med en mer kollektivt orientert skole er mer positive holdninger til samarbeid mellom ledelse og lærere, som skal skape en økt endringsvilje med fokus på elevenes læringsmiljø (ibid.). Et bedre samarbeid skal bidra til et bedre læringsutbytte for elevene, i form av mer tverrfaglighet og bedre tilpasset opplæring (ibid.).

Rektor argumenterte med at alt for klare faggrensener fører til lite sidesyn, hvor mer samarbeid mellom lærerne kan bidra til mer rom for skoleutvikling og tverrfaglig planlegging. Kollegiet på kassuskolen hadde brukt modulplaner i undervisningsplanleggingen, hvor formålet var å bruke sentrale ideer for å øke elevenes forståelse (Fjørtoft, 2016). Rektor var svært tydelig på at samarbeid med lærerne var sentralt under planleggingsarbeid med modulplaner.

Informantene viste til NOU 2015:8 som presiserer behovet for et økt fokus på sammenhenger mellom fagene, et arbeid som krever et kollektivt samarbeid. Et systematisk samarbeid i utviklingsarbeidet blir dermed en viktig faktor for at lærerne utøver en ny praksis og utformer alternative undervisningsformer, som for eksempel tverrfaglig arbeid med modulplaner (Ertsås & Irgens, 2014, s. 173) Ledelsen på kassuskolen så at en løsning på å skape mer samarbeid mellom lærerne kunne være at en avdelingsleder hadde større ansvar i skoleutviklingen og fulgte opp den kollektive virksomheten. Som nevnt anbefaler Robinson (2014) at ledelsen med fordel bør delta i læringsarbeidet, som vil knytte større sammenhenger i det kollektive arbeidet og bidra til økt samarbeid innad i skolen.

Ifølge informantene er omstillingsarbeid i skolen tidkrevende, fordi det dukket opp innspill fra "alle linjene", i tillegg til de driftsoppgavene som måtte løses fortløpende. Kassuskolen var ifølge rektor på vei til å bli mer kollektivt orientert, men det var enda nødvendig med tydelig struktur og trykk på det kollektive arbeidet for å sikre økt samarbeid i teamene. Det er først når kunnskapen utvikles fra å være individuell til å bli kollektiv at en organisatorisk læring er mulig, da personalet ikke lenger er avhengig av enkeltindivider for å utføre nye

arbeidsoppgaver (Irgens, 2007). Ledelsen hadde innsett etter evalueringen av UiU at ansvaret måtte fordeles i hele kollektivet, for å ikke være individavhengig under utviklingsarbeidet (Irgens, 2010; Robinson, 2014). For å oppnå en skolevirksomhet med trykk på kollektivt arbeid og utvikling, så skoleledelsen at det var nødvendig med en ny organisering. Som nevnt ble det avsatt tid hver tirsdag for å bedrive kollektivt utviklingsarbeid. Ifølge rektor var det nødvendig med en tydelig systematisering, og at lærerne opplevde endringsarbeidet som forutsigbart. Møtene ble systematisert på en måte som gjorde at kollegiet kunne lære mest mulig, og det ble lagt opp til modellering, praksisdeling, en teoretisk bit, og forarbeid og etterarbeid. Ressurslærer påpekte at møtene ble organisert etter tankene fra Roald og Lund, som begge forklarer hvordan møtevirksomhet kan organiseres for å oppnå læring.

Informantene mente at uten en tydelig organisering ville lærerne heller jobbet mer sporadisk med individuelt drifts- og utviklingsarbeid. Ifølge Irgens (2010, s. 127) bidrar en tydelig leder til at den kollektive tiden brukes til utviklingsarbeid, og ikke utfordringer vedrørende drift. Lærerne følte ofte at de hadde det veldig travelt, og at kollektivt utviklingsarbeid var noe som kunne ta mye tid. Ledelsen var derfor påpasselig med å sende ut informasjon om utviklingsmøtene, for at lærerne igjen skulle oppleve møtene som noe forutsigbart. Ledelsen så på forutsigbarhet som en faktor som skulle ha påvirkning på lærernes motivasjon og endringsvilje. For at det skulle bli mulig med en ny organisering der lærerne jobbet med kollektivt utviklingsarbeid, var det svært sentralt med en systematisk, tydelig og forutsigbar utførelse av utviklingsarbeidet. Dette kunne vi også observere under den ukentlige utviklingstiden, hvor lærerne virker trygg på organiseringen. Lærerne viste forståelse for ansvarsfordeling, utviklingsområder og et tydelig fokus på hva de skulle gjøre.

Ertsås og Irgens (2014) viser til en evaluering av de siste satsingsprosjektene som tar for seg kompetanseutvikling i norsk skole. Evalueringen viser at skolene i varierende grad benyttet systematisk med strukturelle grep om tid og rom for bedrive utviklingsarbeid. De skolene som gjennomførte slike grep, oppnådde "større samarbeid og mer læring mellom lærere, mer utprøving av ny praksis, flere forsøk med alternative undervisningsformer og systematisk observasjon av undervisningen" (ibid. s. 173). Dette var i kontrast til skoler der lærerne for egen maskin måtte gjennomføre utviklingsarbeid, i en skole med passiv ledelse og lite kollektiv samarbeid.

For å oppsummere dukker det kontinuerlig opp kortsiktige driftsoppgaver i skolen som må løses, hvor det blir nødvendig å skape kollektive rom for utvikling for å sikre skoleutvikling. Skolebasert kompetanseutvikling hadde vært et viktig redskap for å ta et oppgjør med den

tradisjonelle organiseringen av skolen, hvor målsetningen var å gjøre kassuskolen mer kollektivt orientert (Utdanningsdirektoratet, 2013). Å kunne bedrive både drift og utvikling er avhengig av et sterkt kollektiv, da det blir for mye press på den enkelte om alle oppgavene skal løses individuelt (Irgens, 2010). Kollektiv planlegging er en viktig faktor for organisatorisk læring, men det avhenger imidlertid av systematisk organisering og tydelig ledelse for å unngå "strek i laget". Kassuskolen hadde en visjon om at alle skulle være med i utviklingsarbeidet, og dermed var det også et stort fokus på samarbeid, systematikk og kollektivt arbeid. Ifølge rektor er utviklingsarbeid tidskrevende, hvor han mente at de måtte ta tiden de trengte for å drive utviklingsarbeid, og deretter tilpasse tempoet etter organisasjonen. En tydelig og god skoleleder er en viktig faktor for å kontinuerlig bedrive kollektiv skoleutvikling, men at ansvaret må ligge i de kollektive rommene (Irgens, 2010; Robinson, 2014). Det virker som om kassuskolen med sitt mål å bli en kollektiv orientert skole, har bidratt til økt samarbeid og forbedret praksis gjennom å sette av tid til kollektiv utvikling.

### 5.3.3 Den menneskelige faktoren i skoleutvikling

Rektor bedyret at skolen er verdens mest kompliserte organisasjon, som følge av at mennesker jobber med mennesker. Under empirikapittelet presenteres dette under overskriften "om å snu en supertanker, skynde seg sakte og bestige Kilimanjaro", som var et utvalg metaforer uttalt av rektoren. Metaforene representerer et tankesett som må ivaretas i skoleutvikling, hvor man må ta hensyn til lærernes ulikheter, endringsvilje og forutsetninger. Rektor peker på at studiepoeng ikke automatisk gir dyktige lærere, men at erfaring gir læreren uvurderlig kompetanse. Han eksemplifiserer at relasjoner mellom lærer og elev som skjærer seg ikke styres av studiepoeng.

Som nevnt tidligere har Blackler (1995) kategorisert ulike typer kunnskap som finnes i en organisasjon. I denne kategoriseringen fremkommer *kroppsliggjort kunnskap* som selve praktiseringen og handlinger mellom menneskene, og må ses i sammenheng med de andre kunnskapstypene. Slik vil god kroppsliggjort kunnskap være preget av de individuelle menneskene, begrepsapparatet mellom de og de nedfelte planene i organisasjonen. Dette viser hvordan den enkelte lærer i skolen er avhengig av et kollektiv orientert virksomhet, hvor fellesskapet sammen ønsker å utvikle undervisningen. Robinsons (2014) tre lederferdigheter *å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer og å bygge tillitrelasjoner* har alle stor påvirkning i utøvelsen av elevsentrert skoleledelse. Disse lederferdighetene henviser til utfordringen som rektoren beskriver, hvor lederen må løse komplekse skoleutfordringer og bygge tillitrelasjoner for å gjennomføre et forbedringsarbeid som involverer mennesker. Det



er uten tvil at skoleutvikling må ta hensyn til menneskene i skolen, da skolens virksomhet består av mennesker. Denne gjensidige avhengigheten mellom mennesker og organisasjon, gjør det absurd å tenke utviklingsutvikling uten å ivareta menneskene.

Rektoren forklarer at lærerne har gjennomført lærerutdanninger med ulikt innhold i ulike tidsepoker, som påvirker deres endringsvilje. Gadamer (ref. i Lægneid & Skorgen, 2006) hermeneutiske tanker om forståelsehorisonter er relevant også her, som viser at lærerne har ulike oppfatninger av virkeligheten da forståelse er fiksert i tid. Rektor illustrerer en holdning noen lærere inntar under endringsarbeid, hvor de ønsker å la endringsfokuset passere og ikke la seg påvirke. Lærerne er vant med at endringsprosjekter går over, slik at fokuset glir tilbake til gammel praksis. Disse individuelle barrierene beskriver Irgens (2007) i sin femtrinnsmodell for læringsprosessen i en organisasjon. Barrierene fungerer som et forsvar mot endring som problematiserer læringsprosessen i organisasjonen. For å overkomme slike barrierer peker Irgens (ibid.) på at kunnskapen som presenteres må tilpasses organisasjonens rammer og vilkår, slik at kunnskapen ikke virker som en standardisert løsning som ikke fungerer. Denne tankegangen kan også representeres med Robinsons (2014) ferdighet *å løse komplekse problemer*, som handler om å søke etter løsningen som i størst mulig grad tilfredsstillende et problems betingelser. Rektoren argumenterer for at loven pålegger utviklingsarbeid i skolen, men at man må høre på organisasjonen og refererer her til menneskene i den. Jevnlig blir det presisert at endringsarbeid er tungt for den enkelte, og at løsningen er et strukturert og forutsigbart utviklingsarbeid. Slik blir utviklingskulturen preget av lav terskel for endring, og høy takhøyde for forslag og løsninger. Rektoren anslår likevel at det konstant er 16 prosent som ikke ønsker endring. Derimot krever den nye lærerrollen jevnlig utvikling på faglige og personlige nivå. Lærerne må nå i større grad enn tidligere samhandle med andre lærere for å skape en kollektiv orientert virksomhet preget av felles løsninger og tankesett. Et slikt arbeid er tungt for den enkelte da endringsarbeidet krever kritisk refleksjon og innarbeiding av nye handlemønstre, som resulterer i at lærerne forlater de trygge rammene de er vant med.

Rektoren snakker med andre ord om sine erfaringer rundt kunnskapsutvikling i kasskolen. Irgens' femtrinnsmodell (ibid.) viser hvordan fokuset i læringsprosessen i en organisasjon går fra individuelle til det organisatoriske. Organisatorisk læring kan ifølge modellen kun skje gjennom kunnskapsutvikling og anvendelse, hvor innlæring har skjedd som følge av individuelle påvirkninger. Modellen illustrerer fasene bak implementeringen av ny kunnskap. Rektoren beskriver hvordan utviklingsprosjektet UiU har blitt gjennomført ved skolen, og sier

at progresjonen blant de ansatte var for lav sammenlignet med tiden de fikk til å utvikle seg. Prosjektet gikk med andre ord for raskt fram til at lærerne opplevde læring, som resulterte i at kasusskolen måtte jobbe mer grundig med oppstartsfaktorene. I henhold til Irgens (ibid.) modell, kan vi beskrive denne situasjonen med at innlæringsfasen ikke var god nok for å sikre kunnskapsutvikling, hvor de individuelle og kollektive barrierene i skolen hindret videre læring i organisasjonen. Det er en styrke at ledelsen ved skolen greier å lokalisere hvor organisasjonen befinner seg i utviklingsarbeidet. Til tross for pressende tidsfrister fra samarbeidspartner Nord Universitet, valgte ledelsen å bruke lengre tid på utviklingsarbeidet for å sikre implementering. Rektoren trekker paralleller til "kenguruskolen" som jevnlig må forholde seg til nye utviklingsprosjekt, hvor prosjektene til slutt virker mot sin hensikt. Han presiserer at implementeringen av en kollektiv orientert virksomhet tar tid, og anslår her 4-5 år. Likevel ser han at kasusskolen er på vei dit.

Robinson (2014) vinkler i sin bok at ledelsen er en viktig forutsetning for utvikling, men presiserer at en person alene ikke kan inneha gode nok kvaliteter til å utøve tilstrekkelig lederskap i utviklingsarbeidet. Her må ledelsen tenke læring i kollektive rom, hvor menneskene innad i organisasjonen kan utøve utvikling under støttende ledelse. Irgens (2010) sier at dyktige enkeltlærere en nødvendighet, men ikke en tilstrekkelig forutsetning for en god skole. Begge ser den kollektive orienterte skolen som løsningen på en god skole med fokus på utvikling, som vil lette arbeidspresset på hver enkelt ansatt.

Det fremkommer i dette kapittelet at skoleorganiseringen må verdsette de kollektive orienterte løsningene, som vil kunne sørge for et faktisk utviklingsarbeid i en kollektiv kultur som letter trykket på den enkelte. Kasusskolen viser at de ønsker en slik kultur, og presiserer viktigheten rundt de menneskelige faktorene. En kollektiv orientert virksomhet må fremdeles ivareta hver enkelt lærer, og sørge for at alle blir med på utviklingen, til tross lang implementeringstid. Ifølge rektor er den store utfordringen å holde fokus, da ulike prosjekt til stadig påvirker kasusskolens virksomhet. I tillegg vil skoleutvikling preges av lærernes endringsvilje, hvor rektor forklarer at det alltid er noen som er imot. Slike utfordringer vil skape barrierer som må håndteres for å skape organisatorisk læring (Irgens, 2007). Her må lederen kunne ivareta de tre lederferdighetene Robinson (2014) skriver om, å lede lærerens læring og utvikling gjennom å anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner. Men igjen, dette arbeidet må skje kollektivt i organisasjonen, og krever et fellesskap som er rustet for utviklingsprosessene slik at utviklingen ikke er avhengig av dyktige enkeltpersoner.

## 5.4 Kaussskolens arbeid med lokale læreplaner

Kaussskolen har som et resultat fra ungdomstrinnsatsingen konsentrert seg om undervisningsplanlegging, hvor satsingen på de grunnleggende ferdighetene har blitt en naturlig del av planleggingen og fokus i undervisningen. Kaussskolen bruker begrepet undervisningsplanlegging som kan klassifiseres som et lokalt arbeid med læreplaner, hvor skolen med utgangspunkt i LK06 tar sikte på å utarbeide en plan som omhandler et tema for en konkret periode. Et slikt lokalt arbeid vil ha innvirkning på skolens ivaretagelse av tilpasset opplæring. Kaussskolen bruker undervisningsplanlegging som et verktøy for å sikre at undervisningen som gis er forenelig med de styrende retningslinjene og skolens lokale forutsetninger og visjon, som stadig forbedrer den tilpassede opplæringen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Slik vil lokalt arbeid med læreplaner ivareta den paradoksale spenningen som ligger i skolens mandat, som legger vekt på å inkludere alle elever og samtidig tilpasse undervisningen til den enkelte (Buli-Holmberg et al., 2015). Lokalt arbeid med læreplaner vil da inngå "som et viktig element for å utvikle en skolekultur for tilpasset opplæring" (ibid., s. 27). Ressurslæreren sier de ikke har satt seg inn i veilederen for lokalt arbeid med læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2014) grunnet mangel på tid, men ut fra det vi kan se arbeider kaussskolen innenfor det tankesettet som veilederen presenterer. Veilederen (ibid.) presiserer at det ikke foreligger noen nasjonale føringer som spesifiserer hvordan lokalt arbeid med læreplaner skal gjennomføres og utformes. Vi skal i dette kapittelet se nærmere på hvordan kaussskolen arbeider med læreplaner.

En konkret fordel som det lokale arbeidet med læreplaner skaper, er prosessen med å avklare begreper som nyttes i den nasjonale læreplanen. Som nevnt tidligere gir et slikt arbeid mulighet til å forene et likt begrepsapparat med utgangspunkt i LK06. Begrepene som nyttes i LK06 gir iht. forskriften til opplæringslova §1-1 føringer for hva skolen skal undervise. Dette pålegger automatisk at lærerne må ha kjennskap til læreplanens innhold. En felles begrepsavklaring vil tydeliggjøre hvilke rammer som påvirker undervisning, og gi lik forståelse og utøvelse av LK06 innad i den kollektive skolekulturen. Robinson (2014) mener det å koordinere sammenhengen mellom læreplanen og undervisningen vil ha en moderat effekt på elevenes læring. Et felles undervisningsrammeverk vil forsterke like faglige ideer og begreper som knytter sterkere sammenhenger i undervisningen og lærerne vil vurdere elevens læringseffekt på en bedre måte. Dette bekrefter Engelsen (2015) som ser at undervisning som gis i skolen i dag ikke oppleves som relevant for elevene, hvor undervisningen ikke knytter sammen det Vygotskij (2001) kaller vitenskapelige og spontane begrep. Engelsen (2015)

presiserer videre at læreplanen tolkes ulikt av lærerne, slik at det lokale arbeidet burde inngå som en gjennomgående del av det kollektive samarbeidet innad i skolen. Derfor vil begrepsavklaringer og fortolkningsbevissthet være gunstig i arbeidet med LK06. På kassuskolen fikk vi mulighet til å observere to lærerpar som arbeidet med å utforme læreplaner. Lærerne presiserte at det var vanskelig å utforme en lokal læreplan kun ut fra kompetansemålene, og støttet seg til lærebøkene og andre relevante læreplaner lokalisert fra internett. Etter arbeidet konkluderte de at lærebøkene ikke kunne brukes direkte, da læringsmålene ikke ivaretok kompetansemålene fra LK06 på en god nok måte. Som nevnt skriver Engelsen (ibid.) at veien er lang fra den nasjonale læreplanen og til den undervisningen som gis, og at fortolkningsprosessene langs denne veien vil påvirke undervisningens kvalitet. Det kan med fordel kuttes i antall fortolkninger i denne prosessen. Lærerne fikk i gang gode diskusjoner og så nytten med det lokale arbeidet. Derimot ville de ha gjennomført et lokalt arbeid med læreplaner tidligere. Her ville de fastslå en lokal plan før elevene startet i 5. klasse, da LK06 beskriver hva elevene skal kunne etter 5. - 7. trinn. Dette viser at lærerne har fått en endret forståelse av virkeligheten, som er det første trinnet i Irgens' (2007) fem-trinnsmodell for læringsprosessen i en organisasjon. Denne påvirkningen er viktig for videre utvikling som omhandler lokalt arbeid med læreplaner.

Lærerne brukte mye tid på å få oversikt over de andre læreplanene og fortolkningene, som viste en usikkerhet i hvordan det lokale arbeidet med læreplanen skulle gjennomføres. Dette kunne avverges med en mer tydelig gjennomgang av Fjørtofts (2016) metodikk rundt modulplaner og sentrale ideer. Denne metodikken tar for seg en ny analyse av kompetansemålene som bryter med den mer tradisjonelle måten lærerne har benyttet tidligere. Ressurslæreren presiserte at de hadde benyttet modulplaner kun to ganger, og at analyseverktøyet ikke var godt innarbeidet. Hun peker videre på at undervisningen er i tråd med læreplanen når man utarbeider en plan med utgangspunkt i LK06s innhold. På denne måten ivaretas retningslinjene om å følge den nasjonale læreplanen i henhold til forskriften til opplæringslova §1-1. Under observasjonen oppdaget lærerne at lærebøkene ivaretok kompetansemålene i ulike grader, hvor blant annet læringsmålene tilknyttet emnet "verdensrommet" var mangfoldig. Dette viser hvordan lærebøkene er fastsatt i tiden de ble utformet, da kompetansemålene tilknyttet verdensrommet i dagens utgave av LK06 kun blir representert med to spesifikke kompetansemål under kompetanseområdet "fenomener og stoffer". Her må lærerne i skolen forholde seg til den gjeldende nasjonale læreplanen, og oppdatere sine undervisningsopplegg.

Informantene beskriver videre hvilke premisser som deres undervisningsplanlegging bygger på. De eksemplifiserer dette med et tverrfaglig prosjekt som ivaretok fagene samfunnsfag, norsk og kunst & håndverk, som var et oppdrag ledelsen tildelte lærerne. I forberedelsesfasen ble lærerne vist en informasjonsfilm om hvordan kompetansemålene i LK06 kunne inkluderes i undervisningen, hvor Fjørtofts (2016) modulplaner og sentrale ideer var den aktuelle teoriforankringen. Ledelsen gav lærerne et oppdrag som skulle løses, sammen med et bestemt verktøy for undervisningsplanlegging og vurdering. Allerede i oppstarten av prosjektet var lærerne innstilt på tverrfaglige ideer og avklare hvilke begrep og vurderingsformer som skulle ivaretas for å knytte sterkere sammenhenger (Robinson, 2014). Prosjektet tok utgangspunkt i kassuskolens modulmal basert på Fjørtofts modulplaner, som beskrev ulike områder i prosjektet. Prosjektet krevde et kollektivt arbeid mellom de berørte lærerne, som gjennom samarbeid trakk sentrale ideer mellom kompetansemålene fra de ulike fagene. Prosjektet var utvilsomt en suksess, og ble hyllet gjennom lokalavisen og andre aktører som hadde observert resultatet. Prosjektet trakk sammenhenger mellom ulike kompetansemål fra ulike fag, og bidro til en dypere forståelse av prosjektets tematikk (Fjørtoft, 2016). Dette er i tråd med literacy-pedagogikkens tanker om beherske sosialt betingede tegnsystem for å bygge økt dynamisk forståelse, noe Berge (2005) ønsker de grunnleggende ferdighetene skal bidra til.

Dessverre viser Fjørtoft (2014) og Skjelbred og Veum (2013) at mangelfull implementering av LK06 har ført til at de grunnleggende ferdighetene praktiseres som en smal tilnærming av literacy. Dette tyder på at et økt fokus på sammenhengen mellom lesing, skriving og muntlige ferdigheter vil føre til økt dynamisk dybdelæring, noe som må vektlegges mer i fremtiden i henhold til NOU 2015:8 og Meld. St. 28 (2015 – 2016). Informantene kunne ikke fortelle hvilken oppfatning elevene hadde gjennom prosjektarbeidet, men konkluderte med at elevene måtte ty til nye arbeidsmetoder for å løse oppgaven, som ivaretok en mer praktisk og variert undervisning. Dette er i tråd med hva som er skrevet i Meld. St. 22 (2010 - 2011) hvor elevene i ungdomstrinnet ønsket en mer praktisk, relevant og variert undervisning.

Arbeidsmetodene kan ha bidratt til mer dybdelæring gjennom å evaluere kilder, sammenligne ulike dokumenter og prøve å forstå den historiske konteksten som dokumentet tilhører (Gamlem & Rogne, 2016). Ressurslæreren peker som nevnt på at arbeidet med modulplaner ikke var implementert i kassuskolen, da de kun hadde gjennomført slike moduler et par ganger, og måtte bruke mer tid på å bruke modulplaner som et systematisk verktøy i undervisningsplanleggingen. Fjørtoft (2016, s. 125) mener at arbeid med modulplaner kan være et fint verktøy for langsiktig planlegging for å utvikle en oversikt over hele skoleåret.

Rektoren vektlegger systematikk som en viktig faktor i undervisningsplanleggingen. Det er helt nødvendig med planer som omhandler fagområder, kompetanse- og læringsmål og gjennomføring. Likevel skal planene være dynamiske som kan endres eller redigeres etter behov. Planens intensjon da vil være å sikre et felles rammeverk som lærerne kan bruke som et aktuelt og praktisk verktøy i undervisningen. Blackler (1995) skriver hvordan en organisasjon kan systematisere kunnskap ved å nedfelle den i planer. Den *nedfelle kunnskapen* i en organisasjon vil være preget av den *kulturifiserte kunnskapen*, som omhandler et likt begrepsapparat og felles forståelse innad i organisasjonen.

Bliksvær (2015) anbefaler i sin evaluering av et "tidlig innsats"- prosjekt at kompetansemålene i den nasjonale læreplanen bør fungere som retningslinjer for om spesialundervisning skal gis. Først når en sjekker om egen undervisning ivaretar LK06, vil skolen inneha det riktige grunnlaget for å tilpasse opplæringen til hver elev. I denne sammenhengen vil et lokalt arbeid med læreplanen sikre at undervisningen som gis er i tråd med bestemmelsene, og svekke behovet for spesialundervisning. Undervisningen vil fremme ordlyden i LK06 hvor eleven skal kunne anvende kunnskap i komplekse situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2014), hvor undervisningen vil virke mer motiverende og relevant for eleven med mer praktisk og varierende undervisning (Meld. St. 22, 2010 - 2011).

Et lokal læreplan vil kunne utformes gjennom systematisk arbeid som retter fokus mot sentrale sammenhenger mellom fagene, avklare intensjonen bak LK06 gjennom begrepsrefleksjon og hvilke målsetninger og vurderingsformer som eleven skal utføre. Fjørtofts (2016) metodikk med bruk av sentrale ideer tar et oppgjør med den tradisjonelle tolkningen av læreplanen, som resulterte i at elevene opplevde undervisningen som fragmentert og oppstykket. Undervisning basert på modulplaner vil derimot kunne føre til økt dybdelæring for elevene, der forståelse av begreper, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde blir belyst i langt større grad. I tillegg vil elevene forstå temaer på tvers av kunnskapsområder og utvikle evner til å analysere og reflektere over egen læring. Slik sett vil modulplaner i undervisning forberede elevene til å møte fremtidens yrkes- og utdanningslivets krav.

## 6 Oppsummering og veien videre

Rektoren ved kasusskolen hevder at skolen er en komplisert organisasjon som følge av samhandling og relasjoner mellom de involverte menneskene. De ansatte i skolen må håndheve lovverk og styringsdokumenter, og utøve undervisning som tar hensyn til elevmassens mangfold. Vi har i denne oppgaven sett nærmere på hvordan en bestemt skole løser disse utfordringene, og mer spesifikt hvordan de arbeider med læreplanen for å forbedre egen undervisning. De teoretiske og empiriske aspektene har avdekket mange påvirkende faktorer, hvor vi har forsøkt å trekke ut og belyse hvilke overliggende retningslinjer som vil virke avgjørende i det lokale arbeidet med læreplanen. Vi har sett hvordan de grunnleggende ferdighetene ivaretas i kasusskolen, hvordan begreper avklares og hvordan skoleutvikling med fokus på menneskene i organisasjonen må ligge til grunn for et lokalt arbeid med læreplan. Innsikt i disse områdene vil samlet kunne gi et svar på vår valgte problemstilling for oppgaven:

***Hvilke erfaringer har ledelsen på kasusskolen rundt lokalt arbeid med læreplaner, etter arbeid med lesing i ungdomstrinnsatsingen?***

Vi har i dette studiet vektlagt en fenomenologisk tilnærming til forskningsfeltet for å besvare problemstillingen. En slik tilnærming vil gi innsikt i menneskers erfaringer og hvilke meninger de iletter fenomener. I dette tilfellet snakker vi om kasusskolens rektor og ressurslærer, og deres erfaringer rundt lokalt arbeid med læreplaner. Det er viktig å presisere at oppgaven aldri vil kunne representere forskningsfeltets direkte sannheter, da våre fortolkninger vil prege hva vi tilegner verdi. I henhold til hermeneutikken vil det være umulig å forske rent objektivt, da vi oppfatter verden gjennom våre tidligere erfaringer og forståelse. Ved å erkjenne de hermeneutiske tankene og samtidig forstå fenomenologiens formål, vil en likevel kunne klare å trekke ut essensen fra datamaterialet og kunne si noe om de generelle mønstrene som har blitt avdekket under studiet.

I tråd med de fenomenologiske tankene var det viktig for oss å forsøke å forstå hvilket syn informantene hadde rundt språk. Mer konkret ønsket vi å avdekke kasusskolens tankesett rundt de grunnleggende ferdighetene, og hvilke sammenhenger de så etter deltagelse i ungdomstrinnsatsingen. En slik innsikt vil bidra til å forklare kasusskolens handlinger i deres lokale arbeid med læreplaner. Kasusskolen hadde i begynnelsen av UiU valgt å fokusere på lesing som grunnleggende ferdighet. Satsingen la opp til et instrumentelt syn i valg av satsingsområde, hvor en ferdighet skulle utvikles isolert fra de andre. Kasusskolen så dermed at dette ikke lot seg gjøre, da lesing ikke kunne ses adskilt fra skriving. Kasusskolen ser med

andre ord mer helhetlig på samspillet mellom de språklige grunnleggende ferdighetene, og hvordan de samlet sett må få mer fokus i undervisningsplanleggingen. Informantene viser også forståelse av begrepet literacy, og trekker frem sammenhengen mellom menneskers språklige handlingskompetanse og deres mestring av de grunnleggende ferdighetene. Menneskers språklige kyndighet ses som avgjørende for deltagelse i samfunnet, hvor språklige og kulturelle praksiser styrer vår måte å kommunisere på (Fjørtoft, 2014; UNESCO, 2005). Kasusskolens fokus på samspillet mellom lesing, skriving og muntlige ferdigheter vil kunne gi eleven evner til å samhandle og kommunisere med andre. Elevens språk vil da utvikles i et mer praktisk og handlingsrettet perspektiv, i motsetning til en oppstykket forståelse av ferdighetene som vil bidra til å kyndiggjøre elevene i mindre grad. Informantene mener at nesten alle lærere ved kasusskolen har skjønnet at de må være leselærere, uavhengig av hvilke fag de underviser i.

I forlengelse av det språklige fokuset så kasusskolen nytten i å avklare begreper på alle nivå innad i skolen. Dette omhandler et avklarings- og refleksjonsarbeid blant elever, lærere og ledelsen, der begrepene i den nasjonale læreplanen og begrepene som ble brukt i undervisningen fikk stor oppmerksomhet. Kasusskolen preges av et sosiokulturelt syn på læring, hvor språklig samhandling mellom mennesker er elementært for kunnskapsutvikling (Vygotskij, 2001). Prosessen med å avklare begreper var grunnlaget for et felles begrepsapparat, som forsterket lik forståelse av begrepene innhold på alle nivå (Robinson, 2014). Et felles begrepsapparat ville gi økt dybdelæring og knytte sterkere sammenhenger i undervisningen, og samtidig være en forutsetning for god skoleutvikling og arbeid med læreplaner.

Som en del av ungdomstrinnsatsingen har kasusskolen hatt fokus på skolebasert kompetanseutvikling. Hensikten med SKU er å utforme utviklingsprosesser i egen organisasjon som utvikler skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2013). Informantene forklarer gjerne hvordan de har arbeidet med skoleutvikling og hvilke erfaringer de sitter igjen med. Det virker som om de har kontroll på hvor kasusskolen befinner seg i læringsprosessen, og har gode eksempler på når de har gått for raskt frem. Denne erfaringen gav ledelsen innsikt i hvilket tempo utviklingen burde ha, og viktigheten med å tilpasse utviklingsprosessene til lærenes kompetanse og endringsvilje for å sikre implementering. Ifølge Robinson (2014) har det å lede lærerens læring og utvikling stor påvirkning når en snakker om elevenes læringseffekt, hvor informantene bekrefter viktigheten rundt en aktiv leder i



utviklingsarbeidet. Informantene mener likevel det er viktig at utviklingsarbeidet skjer i de kollektive rom og ikke avhenger av dyktige enkeltpersoner, noe som støttes av Robinson (2014) og Irgens (2007). En kollektiv orientert virksomhet vil redusere presset på den enkelte lærer og leder, hvor en utvikling preget av en kollektiv orientering vil føre til det Irgens (2007) kaller en organisatorisk læring. De ansatte ved skolen hadde nedskrevet en evaluering av UiU, som beskriver kasusskolens hverdag før og nå, og hvilke målsetninger de skal arbeide videre med etter satsingens avslutning. Informantene gav uttrykk for at de alltid måtte være i utvikling, og så nytten i å nedfelle planer som omhandlet gjennomføring og målsetninger for skoleutvikling (Blackler, 1995).

I tillegg til å kontinuerlig satse på utvikling, hadde kasusskolen iverksatt en ny organisering som gav rom for kollektiv utvikling. Tidligere har skolen tradisjonelt vært organisert for å ivareta drift, men ungdomstrinnsatsingen belyste hvilket utviklingsbehov skolen og lærerrollen har i dag. Informantene vektlegger at disse kollektive rommene skal være preget av systematikk, som har blitt praktisert gjennom et fastsatt tidspunkt for utvikling og forutsigbar møtestruktur og innhold. Irgens (2010) støtter disse tankene, og mener skolen må skape rom for kollektive prosesser preget av systematikk for å sikre utvikling. Informantene ved kasusskolen fremhever også den menneskelige faktoren i utviklingsarbeidet, hvor utviklingen avhenger av de ulike menneskene i organisasjonen. Informantene belyser hvor tungt endringsarbeid er for den enkelte, som må forlate de trygge kjente rammene i et søken etter å forbedre undervisningen. Den enkeltes endringsvilje vil ha innvirkning på utviklingen, og rektor anslår at det konstant er 16 prosent som foretrekker å arbeide med drift fremfor utvikling.

## **6.1 Ledelsens erfaringer med lokalt arbeid med læreplaner**

Funnene fra studiet har vist hvilke forutsetninger og retningslinjer som ligger til grunn for det kasusskolen kaller for undervisningsplanlegging. Ressurslæreren presiserer at de ikke har arbeidet med veiledningen for lokalt arbeid med læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2014), men som nevnt tidligere ser vi nære sammenhenger mellom forståelsen rundt lokalt arbeid som presenteres i veilederen (ibid.) og kasusskolens praktisering av undervisningsplanlegging. Som et resultat av ungdomstrinnsatsingen ble de grunnleggende ferdighetene viet et mer helhetlig fokus, hvor sammenhengen mellom ferdighetene ble inkludert i større grad i undervisningsplanleggingen. Informantene mener også at nesten alle lærere fokuserer på å ivareta lesing i alle fag. Det virker som et av kasusskolens underliggende mål er bruke de grunnleggende ferdighetene til å kyndiggjøre elevene i

henhold til det literacy representerer. Ved å ivareta et slikt tankesett innad i kollektivet ved utformingen av lokale læreplaner, vil fokuset på å utvikle elevenes språklige kyndighet fremme kunnskapssynet som LK06 representerer; at eleven *skal anvende* kunnskap.

I likhet med literacy-pedagogikkens fokus rundt å utforske språket har kassuskolen satt av tid til begrepsavklaringer i sammenheng med undervisning, skoleutvikling og undervisningsplanlegging. Her avklares begreper gjennom refleksjon og diskusjon i de kollektive rom, som vil gi felles forståelse og begrepsapparat innad i skolen. Denne prosessen vil gjøre det lettere å arbeide med lokale læreplaner, hvor fokuset rettes mot å forbedre undervisningen. Slikt sett vil lokalt arbeid med læreplaner skape en kultur for tilpasset opplæring som søker å forbedre egen undervisning (Buli-Holmberg et al., 2015). Skolen vil da unngå å lete etter feil hos eleven som et argument for å kunne gi spesialundervisning (Haug ref. i Solli, 2009). Denne type kultur vil med andre ord svekke behovet for spesialundervisning, hvor lokalt arbeid med læreplaner brukes for å forbedre og ivareta tilpasset opplæring.

Lokalt arbeid med læreplaner fremstår altså som en arbeidsprosess som bør skje i kollektive rom. Vi har i denne oppgaven undersøkt hvilke teoretiske antakelser og argumenter som fremmer en kollektiv orientert virksomhet, hvor informantene har bekreftet og bedyret viktigheten rundt det kollektive arbeidet. Informantene beskriver hvordan utviklingsarbeidet har blitt gjennomført ved skolen, og hvordan kassuskolen er avhengig av en kollektiv orientert virksomhet for å kunne arbeide med lokale læreplaner. Informantene har fått gode erfaringer med å bedrive utviklingsarbeid, og har innarbeidet gode rutiner som bidrar til utvikling. Likevel presiserer rektor at kassuskolen enda ikke kan klassifiseres som kollektivt orientert, men at de er på vei dit. Ved å observere to lærerpar som arbeidet med å utforme læreplaner, fikk vi bekreftet at lærerne så nytten med arbeidet, hvor de rettet et utforskende blikk på deres ivaretagelse av LK06.

Det er tydelig at utviklingsarbeid i skolen har blitt en mer naturlig del av skolevirksomheten, noe som også er et av Kunnskapsdepartementets (2014) overordnede tiltak for å øke elevenes læring. Kassuskolen har gjennom UiU rettet et økt fokus på skolebasert kompetanseutvikling, og avdekket hvilke utviklingsområder som var relevant for dem. I dette arbeidet har språket fått større oppmerksomhet, hvor sammenhengene mellom de grunnleggende ferdighetene har blitt inkludert i større grad i undervisningsplanleggingen. Kassuskolen har innarbeidet en ny organisering av skolehverdagen, som ivaretar det kollektive utviklingsrommet på en

systematisk måte. Slik har skoleutvikling blitt et forutsigbart virkemiddel for å forbedre undervisningen, hvor kasusskolen benytter en rekke verktøy for å sikre at utviklingsarbeidet gjennomføres i henhold til målsetningene. Ledelsen har sett nytten i å nedfelle tanker og intensjoner bak utviklingsarbeidet, som avklarer ansvarsfordelingen og gjennomføringen av selve utviklingsprosessen. Kasusskolen har rettet et konkret fokus mot undervisningsplanlegging, hvor de benytter modulplaner for å sikre dybdelæring og bedre ivaretagelse av LK06. Slike tanker blir også representert i veilederen for lokalt arbeid med læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Meld. St. 28 (2015 - 2016) viser at en ny læreplan er på vei, hvor kompetansemålene skal reduseres og tydeliggjøres for å bidra til økt dybdelæring blant elevene. Rektor ved kasusskolen sier at den nye organiseringen og utviklingsarbeidet skal forberede lærerne til å møte den nye nasjonale læreplanen. Tankene rundt lokalt arbeid med læreplaner og de konkrete arbeidsmetodene som kasusskolen representerer, har stor likhet med hvordan fremtidens skolevirksomhet blir presentert i overnevnte stortingsmelding. Erfaringene som presenteres i denne oppgaven bekrefter den nye stortingsmeldingen, som fremhever viktigheten med lokalt arbeid med læreplaner og skoleutvikling. I tillegg viser NOU 2015:8 og Engelsen (2016) aktualiteten med lokalt arbeid med læreplaner i skolen, og drøfter hvordan ansvarsfordelingen burde være for å sikre en god ivaretagelse av den nasjonale læreplanen. Slik kan denne oppgaven oppleves som nyttig for andre skoler som søker å forberede seg til neste utdanningsreform.

Vi har gjennom denne oppgaven lært mye om språkets betydning for læring og språklig kyndiggjøring, hvilke retningslinjer og virkemidler som sørger for at skolen skal ivareta den nasjonale læreplanen og tilpasset opplæring. Videre har vi sett på hvordan skoler må arbeide med lokale læreplaner og hvilke premisser som må ligge til grunn innenfor skoleutvikling for å legge til rette for et slikt arbeid. Vi har satt oss godt inn i de metodiske retningslinjene for kvalitativ forskning for å ivareta oppgavens gyldighet, hvor det ble nødvendig med en grundig forberedelse av innsamlingen og etterarbeidet. Det ble utrolig interessant å utføre innsamlingen, som skulle gi svar på våre formulerte forskningsspørsmål. Vi har med referanse i teori og empiri drøfter disse områdene, som har svart på vår problemstilling som omhandlet lederens erfaringer med lokalt arbeid med læreplaner. Å arbeide med denne oppgaven vært krevende og utfordrende, men vi sitter igjen med en stolt følelse av å utforske et fenomen vi begge hadde interesse for. Alt i alt har arbeidet med oppgaven vært utrolig givende.

## Litteraturliste

- Berge, K. L. (2005). *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier*. Universitetet i Oslo: Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap. Hentet fra [https://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwix4\\_6v0I3KAhUn7nIKHWZHBq8QFggfMAA&url=http%3A%2F%2Ffolk.uio.no%2Fkjellbe%2FSkriving.pdf&usq=AFQjCNFGsm0sA0ZQzG8\\_PCMEycpLupqnmQ&cad=rja](https://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwix4_6v0I3KAhUn7nIKHWZHBq8QFggfMAA&url=http%3A%2F%2Ffolk.uio.no%2Fkjellbe%2FSkriving.pdf&usq=AFQjCNFGsm0sA0ZQzG8_PCMEycpLupqnmQ&cad=rja)
- Blackler, F. (1995). Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation. *Organization Studies*, 16(6), 1021-1046.
- Bliksvær, T. (2015). *Prosjekt "Tidlig innsats i oppvekst" i Asker kommune : en følgeevaluering* (nr. 8/2015). Bodø: Nordlandsforskning.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring : skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok : praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene. (2009). *B. Hensyn til personer (5-19)*. Hentet 09.02 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/>
- Embree, L. & Fuglseth, K. (2013). *Refleksiv analyse : ei første innføring i fenomenologisk gransking*. Trondheim: Akademika.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engelsen, B. U. (2016). Skoleeierne og den lokale læreplanvirksomheten. *Bedre Skole*, 2016 (1), 54-57.
- Engen, D. A. A. (2012). Frå teori til forskningsobjekt. I: D. A. A. Engen, E. Karlsaune & K. Fuglseth (Red.). *Human empiri : fenomenologisk og sosiokulturelt basert forskning på samhandling : til 70-årsdagen for Gustav Erik G. Karlsaune*. Trondheim: Tapir akademisk.

- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap. I: M. B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk* (nr. 198). Bergen: Fagbokforl. Landslaget for norskundervisningen.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering : læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gamlem, S. T. M. & Rogne, W. M. (2016). *Læringsprosesser - dybdeforståelse, danning og kompetanse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gran, T. (2012). *Vitenskap i praksis : metoder i forskning på harde og sosiale fakta*. Oslo: Abstrakt.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Halvorsen, K. (2012). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hansen, W., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. & Goveia, I. C. (2013). *Synlig læring for lærere : maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Høigård, A. (2006). *Barns Språkutvikling: Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingebrigtsen, O. (2012). Til minne om de døde. I: D. A. A. Engen, E. Karlsaune & K. Fuglseth (Red.). *Human empiri : fenomenologisk og sosiokulturelt basert forskning på samhandling : til 70-årsdagen for Gustav Erik G. Karlsaune*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon : å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforl.

- Irgens, E. J. (2010). *Rom for arbeid : lederen som konstruktør av den gode skole. I.* Trondheim: Tapir akademisk forl., cop. 2010.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Karlsaune, G. E. G. (2012). Det helhetlige perspektivet. I: D. A. A. Engen, E. Karlsaune & K. Fuglseth (Red.). *Human empiri : fenomenologisk og sosiokulturelt basert forskning på samhandling : til 70-årsdagen for Gustav Erik G. Karlsaune.* Trondheim: Tapir akademisk.
- Karlsen, G. (2009). *Språk og argumentasjon for samfunnsvitere* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen.* Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd\\_strategiskole\\_w eb.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_w eb.pdf)
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* ( 2. oppl., 3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- LK06. (2006). *Kunnskapsløftet.* Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser.* Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative Metoder: Empiri og teoriutvikling.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Læg Reid, S. & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk : en innføring.* Oslo: Spartacus.
- Meld. St. 22. (2010 - 2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter.* Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>
- Meld. St. 28. (2015 - 2016). *Fag - Fordyping - Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet.* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Morken, I. (2013). *Normalitet og avvik: spesialpedagogiske utfordringer : en innføring.* Oslo: Cappelen Damm akademisk.

NOU. (2015:8). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), LOV-1998-07-17-61*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforl.

Regjeringen. (2015). *Ungdomstrinn i utvikling*. Hentet 13.04 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/ungdomstrinn-i-utvikling/id737594/>

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Rommetveit, R. (2008). *Språk, individuell psyke, og kulturelt kollektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster. I*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2013.

Solerød, L. (2009). *Læringstradisjoner. I: H. P. Wille & R. Svanberg (Red.). La stå!: læring - på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 63 - 89). Oslo: Gyldendal akademisk.

Solli, K.-A. (2009). *Elever som strever med skolearbeidet. I: R. Svanberg & H. P. Wille (Red.). La stå! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 302-330). Oslo: Gyldendal Akademisk.

St.meld. nr. 30. (2003 - 2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fwww.regjeringen.no%2Fcontentassets%2F988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61%2Fno%2Fpdfs%2Fstm20032004030000dddpdfs.pdf&h=ZAQH3GQDK&s=1>

Statistisk Sentralbyrå. (2015). *Gjennomstrømming i videregående opplæring, 2009-2014*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2015-06-04>

Svendsen, L. F. H., Säätelä, S. & Jason. (2007). *Det sanne, det gode og det skjønne : en innføring i filosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tkachenko, E. (2015). "Alle lærere er språklærere" - også i høyere utdanning. I: M. Greek & K. M. Jonsmoen (Red.). *Språkmangfold i utdanning : refleksjon over pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2015.
- UNESCO. (2005). Aspects of literacy assessment. Topics and Issues from the UNESCO Expert Meeting. Hentet fra <https://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiHp6-Ywo3KAhVGJHIKHQBxCvYQFgghMAA&url=http%3A%2F%2Funesdoc.unesco.org%2Fimages%2F0014%2F001401%2F140125eo.pdf&usq=AFQjCNGKk5YkOHfnFmLSUyTYP9ewdIXzA>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Hentet fra <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet---overordnet-plan-for-fullskala-2013-2017-/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet 04.03.16 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (5. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.



## Figurliste

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figur 1: Komplementaritetsprinsippet (Utformet etter Solli, 2009, s. 324).....                        | 11 |
| Figur 2: Utviklingshjulet (Utformet etter Irgens, 2010, s. 136) .....                                 | 17 |
| Figur 3: Fem-trinnsmodellen for læringsprosessen i en organisasjon (Utformet etter Irgens, 2007)..... | 18 |
| Figur 4: Fem dimensjoner i elevsentrert skoleledelse (Utformet etter Robinson, 2014, s. 20)           | 21 |

## Vedlegg

### Intervjuguide: Spørsmål til rektor og ressurslærer

Informasjon til informantene i forkant av intervjugjennomføring:

- Informasjon om oss
- Bekrefte vår avsatte tid til intervjuet
- Vi vil benytte lydopptaker rent metodisk for å transkribere intervjuet senere
- Høre om informantene har lest på spørsmålene

Dette er hvordan vi har utformet intervjuguiden:

1. **Spørsmålet som skal stilles til informantene?** Hva søker vi å få svar på med dette spørsmålet

- Hjelpeord eller retninger som vi gjerne ønsker svar på som vi kan spørre om
- Hjelpeord eller retninger som vi gjerne ønsker svar på som vi kan spørre om

1. **Hvorfor er lesing et viktig utviklingsområde for dere?** Hvilket syn har kasusskolen på lesing

- Viktig med individuell språkkyndighet for å kunne samhandle med andre samfunnsborgere
- Lesing som grunnleggende ferdighet isolert, eller lesing i et literacy-aspekt
- Språkets viktighet for læring (sosiokulturell)
- Literacy legger opp til en økt læring og bevissthet om språket, og ser ikke språket som instrumentelle verktøy for å lære seg fagkunnskap.

2. **Har dere merket en utvikling i hvordan lærerne tenker om lesing i undervisningen?** Kartlegge om det har skjedd en utvikling ved kasusskolen, hvilke abstrakte prosesser har blitt gjennomført

- Endringer
- Bevissthet

3. **Hvordan har skolen arbeidet på lærer/systemnivå for å utvikle lesing i alle fag?** Kartlegge en historisk tilnærming til utviklingsarbeidet ved skolen, lokalisere faktorer som har vært avgjørende under arbeidet

- Systemisk tenkning, personlig dyktighet, mentale modeller, felles visjon, teamlæring
- Bevissthet – implementere tankene bak planene

- Individuell-kollektiv, drift-utvikling
- Skolekultur
- Veiledning, Udir:
  - Utarbeidingsfasen
    - Ansvar avklares og arbeid fordeles på ulike nivåer
    - Innholdet i LK06 forankres på ulike nivåer
    - Målsettinger og helhet i læreplanverket sikres
    - LK06 videreutvikles lokalt og tilpasses lokale forhold
    - Valg av innhold og arbeidsmåter
  - Gjennomføringsfasen
  - Evalueringsfasen
  - Oppfølgingsfasen

4. **Hvilke erfaringer har dere med å arbeide med planer for å utvikle elevers lesing?**

Hvilke sammenhenger og erfaringer har informantene med å bruke planarbeid for å fremme elevers lesing – på et abstrakt nivå, eller som ide eller hensikt bak planen

- Plan som redskap for utvikling
- Plan som klargjøre felles visjon, bevisstgjøre mentale modeller
- Ideologi eller et praktisk bruksdokument
- Ser de en verdi av å nedfelle tanker, ansvar osv. i et dokument?

– og på et konkretnivå

- Mål som kassuskolens felles visjon, eller individuelle målsettinger for timen?
- Dybdelæring, overflatelæring
- Strategier

5. **Kan dere fortelle om hvordan leseplanen som nevnes i ansvarsdokumentet skal fungere?**

- For hvem? Nivå
- Fokus på (Udir):
  - Grunnleggende ferdigheter
  - Kompetanse og kompetansemål
  - Progresjon i læreplanen og kompetansemål
  - Prosess, arbeidsmåter og organisering – egnet til å oppfylle kompetansemålene
  - Tilpasset opplæring

- Vurdering
  - Tilpasset opplæring:
    - Organisering av opplæringen
    - Valg av arbeidsmåter og metoder
    - Variasjon i arbeidsoppgaver
    - Bruk av lærestoff
    - Variasjon i bruk av læringsstrategier
    - Ulikt tempo og progresjon i opplæringen
    - Vanskegrad i oppgaver
    - Ulik grad av måloppnåelse
  - Konkret/ abstrakt målsetninger
  - Begrepsbruk
6. **Er dere bevisst på hvordan dere bruker begreper i planene deres?** Kartlegge grad av bevissthet til begrepsbruk i planarbeidet
7. ***Kjenner dere til begrepet "Literacy"?*** (skal ikke sendes til informant i forkant)

Informasjon til informantene etter gjennomført intervju:

- Datamaterialet vil kun være tilgjengelig for oss to, og bli slettet etter innlevert oppgave
- Informantene kan ubegrunnet trekke seg når som helst
- Informantene vil få tilsendt den transkriberte teksten for gjennomlesing og godkjenning
- Vi har gjennomført en etisk vurdering av innsamlingen, hvor Norsk Samfunnsvitenskapelig Database ikke behøver å godkjenne innsamlingen, så lenge vi anonymiserer skolen, stedet og informantene og behandler data konfidensielt
- I etterkant: skriv en kommentar som fanger det generelle inntrykket. På denne måten fanger vi konteksten. De kulturelle rammene påvirker læringssituasjonene i stor grad.