



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap- profil pedagogikk Emnekode: MUTMAS	Vårsemester, 2020  Åpen
Forfatter: Helene Kristoffersen Skår	
Veileder: Tarja Irene Tikkanen	
Tittel på masteroppgaven: Skolens arbeid med kompetanseheving av lærere i forbindelse med Fagfornyelsen. Engelsk tittel: The school's work on raising competence of teachers in connection with the subject renewal	
Emneord: Deltagelse, involvering, samarbeid, implementering, kompetanseutvikling og læreplanarbeider	Antall ord: 19239 + vedlegg/annet: 22661  Stavanger, 12.06.2020

## Sammendrag

De nye læreplanene som blir gjeldende høsten 2020 utgjør den nasjonale styringen av skolen. Til tross for at føringene fastsettes nasjonalt, har sentrale myndigheter lagt føringer som fokuserer på regionalt og lokalt arbeid med kompetanseutvikling. Formålet med denne masteroppgaven var å få kunnskap om hvordan skolen arbeidet med implementering av de nye læreplanene. Oppgaven ble avgrenset til organisatorisk kompetanseutvikling av lærere, det vil si at læring på individnivå ikke ble belyst. I denne oppgaven ble sentral teori fra det sosiokulturelle perspektivet på læring og lærende organisasjoner belyst.

For å svare på oppgavens problemstilling *Hvordan arbeider skolen med kompetanseheving av lærere i forbindelse med fagfornyelsen?* Ble det gjennomført en spørreskjemaundersøkelse (survey), for å kartlegge lærerens opplevelse og erfaringer rundt arbeidet med Fagfornyelsen. Undersøkelsen var i hovedsak kvantitativ, men omhandlet også noen kvalitative elementer. Totalt deltok 129 lærere, både fra barnetrinnet, ungdomstrinnet, videregående, yrkesfag og voksenopplæring. Begreper som deltagelse, involvering, samarbeid, implementering og læreplanarbeid var sentralt både i datamaterialet og drøftingen.

Hovedfunnene fra undersøkelsen viste at nesten alle (99%) deltok på kompetansehevende tiltak og aktiviteter på egen arbeidsplass, sett i forhold til deltagelse på tilbud utenfor egen arbeidsplass (31%). Nesten alle opplevde at ledelsen involverte de ansatte i planlegging og utforming (93%), samt i vurdering og evaluering (92%) av kompetansehevende tiltak og aktiviteter på egen arbeidsplass. Hovedfunnene viste også at de fleste (89%) opplevde at deres skole samarbeidet internt for å finne nye løsninger og fremgangsmetoder, samt at ledelsen hadde satt av tid til læreplanarbeid (95%). De fleste opplevde tiltak og aktiviteter som kjennetegnet muligheten for samarbeidslæring med kollegaer, som mest positiv for egen kompetanseheving, tilknyttet de nye læreplanene. Nesten alle (80%) opplevde at ledelsen brukte ulike nettverk, imidlertid opplevde bare litt over halvparten at relevante aktører, utenfor egen arbeidsplass, ble involvert i arbeidet.

Avslutningsvis ble hovedfunnene sett opp mot implementering og skolen som en lærende organisasjon, samt refleksjoner for videre utviklingsarbeid i skolen, og det videre arbeidet med de nye læreplanene.

## Forord

Det å skulle skrive en masteroppgave omkring Fagfornyelsen har vært spennende og samtidig krevende. Læringskurven har vært bratt gjennom hele prosjektet, og jeg føler arbeidet med denne oppgaven har gitt meg kompetanse som er viktig, både i forståelsen av meg selv, men også i rollen som kommende lærer.

Jeg vil takke min veileder Tarja Irene Tikkanen ved Universitetet i Stavanger, for gode råd og veiledning gjennom hele arbeidet. Jeg vil også takke studievenner for kaffepauser og gode råd, og familie og venner for å ha hatt forståelse av at arbeid med denne oppgaven har vært krevende, der oppgaven har vært prioritert framfor andre ting. En spesiell takk til min samboer, som har vært tålmodig og støttende under arbeidet med denne oppgaven.

Stavanger, våren 2020

Helene Kristoffersen Skår

# Innholdsfortegnelse

Tabelloversikt .....	6
Figuroversikt.....	6
<b>1. Innledning.....</b>	<b>7</b>
1.1 Studiens problemstilling .....	9
1.2 Oppgavens struktur og oppbygning.....	9
<b>2. Teori, forskning og begrep .....</b>	<b>10</b>
2.1 Sentrale begreper.....	10
Kompetansebegrepet .....	10
Ulike former for læring .....	11
Implementering.....	13
2.2 Teori og forskning .....	15
2.2.1 Sosiokulturelle læringsteorier.....	16
2.2.2 En lærende organisasjon.....	21
2.2.3 Tidligere forskning .....	24
<b>3. Metodikk.....</b>	<b>26</b>
3.1 Data/informanter .....	26
3.1.1 Utvalgsmetode.....	26
3.1.2 Målgruppe og utvalg.....	27
3.2 Måleinstrument .....	29
3.2.1 Spørreskjemaundersøkelse .....	29
3.2.2 Metode og forsknings designe.....	31
3.2.3 Epistemologi.....	31
3.3 Analyse og tolkning av data .....	32
3.4 Etiske betraktninger .....	35
3.5 Undersøkelsens troverdighet.....	36
<b>4. Resultater fra undersøkelsen .....</b>	<b>39</b>
4.1. Deltagelse på kompetansehevingstilbud, - tiltak og -aktiviteter.....	39
4.2. Lærerens opplevelse av muligheter og påvirkning på egen arbeidsplass .....	43
4.3. Lærerens opplevelse av samarbeidsrelasjoner og læreplanarbeid på egen arbeidsplass .....	46
4.4. Eksternt samarbeid og ledelsens bruk av nettverk.....	49
4.5 Skolen som lærende organisasjon.....	51
<b>5. Drøfting.....</b>	<b>53</b>
5.1 Lærerens deltagelse på kompetansehevingstilbud,- aktiviteter og - tiltak.....	53
5.2 Lærerens opplevelse av muligheter og påvirkning tilknyttet tiltak og aktiviteter.....	55
5.3 Lærerens opplevelse av samarbeidsrelasjoner og læreplanarbeid på egen arbeidsplass .....	56

<i>5.4 Lærereens opplevelse av skolens involvering/samarbeid med eksterne nettverk</i> .....	58
<i>5.5 Skolen som en lærende organisasjon</i> .....	60
<i>5.6 Metodiske implikasjoner</i> .....	62
<b>6. Konklusjon</b> .....	<b>64</b>
<b>7. Litteratur</b> .....	<b>67</b>
Vedlegg 1. Informasjonsskriv .....	72
Vedlegg 2. Spørreskjemaundersøkelse .....	73
Vedlegg 3. Kategorisering av kompetansehevingstilbud, - tiltak og -aktiviteter .....	78

## Tabelloversikt

Tabell 1: Fordeling av kjønn og klassetrinn representert i utvalget (N=129).....	28
Tabell 2: Fordeling av arbeidserfaring i utvalget (N=129).....	28
Tabell 3: Svaralternativer og tilsvarende verdier på intervallnivå.....	34
Tabell 4: Deltagelse på kompetansehevingstilbud etter trinn (N=129). ....	39
Tabell 5: Grad av motivasjon og endringsvillighet etter deltagelse på kompetansehevingstilbud (N=110).....	40
Tabell 6: Deltagelse på tiltak og aktiviteter etter trinn og arbeidserfaring (N=110).....	42
Tabell 7: Ledelsens involvering i planlegging og utforming, etter trinn og arbeidserfaring (N=110). .	43
Tabell 8: Ledelsens involvering i evaluering og vurdering, etter trinn og arbeidserfaring (N=110)....	44
Tabell 9: Opplevelsen av mulighet for å påvirke igangsatte tiltak og aktiviteter, etter trinn og arbeidserfaring (N=110).....	45
Tabell 10: Ledelsens avsatt tid til læreplanarbeid, etter trinn og arbeidserfaring (N=129). ....	46
Tabell 11: Opplevelsen av samarbeid på egen arbeidsplass, etter trinn og arbeidserfaring (N=129)....	47
Tabell 12: Opplevelsen av ledelsens bruk av ulike nettverk, etter trinn og arbeidserfaring (N=129)...	49
Tabell 13. Skole som lærende organisasjon: Svarfordeling på påstand om personlig mestring (%), N=110.....	51
Tabell 14: Skole som lærende organisasjon: Svarfordeling på påstand om felles visjon (%), N=110. .	52
Tabell 15. Skole som lærende organisasjon: Svarfordeling på påstand om mentale modeller og gruppelæring (%), N=129. ....	52

## Figuroversikt

Figur 1: Rammeverk for implementering (Fixsen et al. 2005, s. 28).....	14
Figur 2: (A)Vygotskys modell av medierende handlinger og (B) modellens vanlige assosiasjoner (Engeström, 2001, s. 134). ....	17
Figur 3: Engeström aktivitetssystem (Engeström, 1999, s. 31) .....	18
Figur 4: Fordeling av klassetrinn/stilling representert i utvalget (N=130). ....	27
Figur 5: Fordeling av kompetansehevingstilbud respondentene hadde deltatt på (N=40).....	40
Figur 6: Kompetansehevingstiltak og -aktiviteter som var satt i gang (N=105).....	41
Figur 7: Aktiviteter og tiltak som opplevdes som mest positiv for egen kompetanseheving (N=110). 48	

# 1. Innledning

Statsråd for kunnskapsdepartementet Jan Tore Sanner og leder i utdanningsforbundet Steffen Handle, uttrykte i et intervju positivitet vedrørende hvordan de nye læreplanene har engasjert og involvert lærere over hele landet (Garbo, 2019). Kunnskapsdepartementet (2016, s. 6) hevder at en fornyelse av kunnskapsløftet skal kunne bidra til en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket, slik at både skolens formål og elevenes faglige læring blir bedre.

De nye læreplanene som blir gjeldende høsten 2020, herunder navnet Fagfornyelsen, er en større forandring i skolen, og utgjør den nasjonale styringen av skolen/skoleutviklingen. Kunnskapsdepartementet og utdanningsdirektoratet legger disse føringene gjennom økonomiske insentiver, satsningsområder og juridiske reguleringer knyttet til kvalitetsutvikling og kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 22-23). En lærende organisasjon fremstiller ifølge Hanssen (2008, s. 4) en ny måte å tenke skoleutvikling på. Det å bli en mer lærende organisasjon krever nødvendigvis ikke at skolen tilegner seg mer kunnskap, men at skolen i større grad nyttiggjør seg av den kunnskapen som allerede finnes (Hanssen, 2008, s. 4).

Kompetanseutvikling er viktig og har en sentral rolle tilknyttet Fagfornyelsen. Dette fordi implementering av ny læreplan skaper et behov for ny kompetanse hos lærere, og dermed krever utviklingen av skolen gjennom kompetanseutvikling av både lærere og ledelsen. Til tross for at føringene for innholdet i skolen fastsettes nasjonalt, har skoleeier ansvaret lokalt, der skoler og lærere setter læreplanen ut i liv gjennom sitt daglige arbeid med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 22-23). Videre i intervjuet poengterer Handle at den viktigste jobben starter nå, der lærere og ledelsen på den enkelte skole sammen skal i gang med planlegging og tolkning av Fagfornyelsen (Garbo, 2019).

Sentrale myndigheter har i den nye modellen for desentralisert kompetanseutvikling (DEKOM) lagt føringer som anerkjenner betydningen av lokale forhold (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). I den overordnede delen av Fagfornyelsen beskriver departementet skoleeier, skoleleder og lærerens rolle. Det poengteres blant annet at alle har et ansvar for å legge til rette for god skoleutvikling. Skolens ledelse skal gi retninger for, og tilrettelegge for elevenes og lærerens læring og utvikling, bidra til utvikling av stabilt og positivt miljø, og samtidig lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Skoleledere og lærere skal ifølge departementet få gode muligheter til å videreutvikle og bygge profesjonelle fellesskap. Profesjonelle fellesskap beskrives her som avgjørende for at lærere skal kunne utvikle undervisningspraksisen sin (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 25-40). Lahn og Jensen (2008, s. 295) hevder at man vet lite om hvordan kunnskapsutvikling og læring foregår i yrkessammenheng. Dette førte til et ønske om å ha mer kunnskap om hvordan kompetanseutvikling og lærernes læring foregår i skolen.

Formålet med denne oppgaven er å få kunnskap om hvordan skolen arbeider med implementering av de nye læreplanene, og belyse hvordan lærere opplever dette arbeidet. Motivasjonen for å skrive en oppgave om arbeidet med Fagfornyelsen, er primært basert på personlig interesse og nysgjerrighet. Fra mitt ståsted, er de nye læreplanene aktuelle, da jeg selv skal arbeide i skolen når Fagfornyelsen blir gjeldende.

Oppgaven er avgrenset til en mer organisatorisk tilnærming til kompetanseutvikling, nemlig hvordan skolen organiserte og involverte lærere i arbeidet. Læring og utvikling på individnivå blir dermed ikke belyst i denne oppgaven. Hensikten med et læreperspektiv er å belyse hvordan lærere opplevde arbeidet med de nye læreplanene. Dette fordi deres opplevelse og erfaringer kan gi nyttig kunnskap om hvordan skolen arbeidet med Fagfornyelsen, muligheter og utfordringer i arbeidet, men også kunnskap som kan være relevant for senere utviklingsarbeid i skolen.



## 1.1 Studiens problemstilling

Problemstillingen er følgende:

*Hvordan arbeider skolen med kompetanseheving av lærere i forbindelse med fagfornyelsen?*

Problemstillingen utdypes videre gjennom følgende forskningsspørsmål:

- a. I hvilken grad deltar lærere på kompetansehevingstiltak, -tilbud, og -aktiviteter?
- b. Hvordan opplever lærere muligheter og påvirkning tilknyttet kompetansehevingstiltak og -aktiviteter på egen arbeidsplass?
- c. Hvordan opplever lærere samarbeidsrelasjoner og læreplanarbeid, på egen arbeidsplass?
- d. Hvordan benytter skolen eksterne nettverk/samarbeid for å ivareta lærerens kompetanseheving?
- e. Hvordan kan skolen arbeide for å bli en mer lærende organisasjon?

## 1.2 Oppgavens struktur og oppbygning

Etter dette innledende kapittelet vil det i kapittel 2. redegjøres for sentrale begreper, herunder kompetansebegrepet og implementering. Redegjørelsen innebærer hvilken forståelse som legges til grunn, i det formål å tydeliggjøre bruk og forståelse av begrepene. I dette kapittelet vil det også redegjøres for studiens teoretiske utgangspunkt, og tidligere forskning på temaet. I kapittel 3. blir detaljer om hva som er gjort i forskningsprosessen presentert og begrunnet. Det vil her redegjøres for studiens designe, metodiske overveielser, datakilder, datainnsamling, utvalgsmetode, utvalg, data-analyse, relevante forskningsetiske retningslinjer og hvilke vurderinger som er tatt i det formål å styrke studiens troverdighet I kapittel 4. presenteres resultater fra den empiriske undersøkelsen. I kapittel 5. drøftes resultater fra undersøkelsen. Det vil her drøftes hovedfunn mot tidligere forskning og teori, samt metodiske implikasjoner, utfordringer, svakheter og forslag til videre forskning. Avslutningsvis vil det i kapittel 6. presenteres en konklusjon.

## 2. Teori, forskning og begrep

### 2.1 Sentrale begreper

#### **Kompetansebegrepet**

Kompetansebegrepet brukes i flere sammenhenger og har ulike definisjoner. Videre presenteres ulike beskrivelser og definisjoner av begrepet, noe som videre viser hvilken kompleksitet begrepet er forbundet med. Ann Hilde Gullichsen (1992, s. 5) hevder at kompetansebegrepet brukes i flere sammenhenger. Innenfor utdanningssektoren blir begrepet et uttrykk for at studenter har tilegnet seg en bestemt type kunnskap. Mens i samfunnsvitenskapelig sammenheng knyttes kompetanse ofte til en form for anvendelse, der kompetanse beskrives som noe en person har, i den grad personen kan praktisere dette i en gitt sammenheng.

Motivasjonspsykologen White definerte i 1959 kompetanse som «individens kapasitet til å mestre krav de stilles ovenfor fra omgivelsene» (White sitert etter Nordhaug & Gooderham, 1996, s. 24). Denne definisjonen kan forstås som bred, i den forstand at søkelyset rettes mot uspesifiserte krav fra omgivelsene. Imidlertid kan denne definisjonen også presentere aktuelle begrensninger, da kompetanse her kan knyttes til behov og krav på et og samme tidspunkt.

Odd Nordhaug og Paul Gooderham definerer kompetanse som «kunnskaper, ferdigheter og evner som kan anvendes til å utføre arbeidsoppgaver» (Nordhaug & Gooderham, 1996, s. 25). Kunnskap forstås her som «... ulike former for informasjon som er mer eller mindre organisert hos individet» (Nordhaug & Gooderham, 1996, s. 24). Ferdighet forstås som kapasiteter til å handle på bestemte måter, herunder å utføre konkrete oppgaver. Mens evner forstås som medfødte og potensielle kapasiteter til å utvikle kunnskaper eller ferdigheter (Nordhaug & Gooderham, 1996, s. 24). I tilknytning til definisjonen, presenterer Nordhaug og Gooderham en begrepsmodell, som er basert på Nordhaugs tidligere arbeid. Begrepsmodellen består av tre hovedkomponenter: Kunnskap, ferdigheter og evner.

Kompetanse Norge (2017) er et direktorat under kunnskapsdepartementet. Direktoratet skriver at kompetanse «...kan defineres som evnen til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner» (Kompetanse Norge, 2017). Kompetansebegrepet blir også belyst i NOU-rapporten, *Fremtidens skole- fornyelse av fag og kompetanser* (2015). Utvalget definerer kompetanse som det «...å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 14). Med litt ulik uttrykk, kan man i utgangspunktet forstå de nevnte definisjonene som sammenfallende, herunder at kompetanse benyttes for å mestre/utføre noe. Samtidig vektlegges det ulike sider ved kompetansebegrepet.

Videre vektlegger Kompetanse Norge (2017) at kompetanse omhandler individets ferdigheter, holdninger og kunnskaper, og hvordan disse brukes i samspill med hverandre. NOU rapporten har imidlertid en mer detaljert beskrivelse av hva kompetanse innebærer, der kompetanse «...omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 14). Med litt ulikt innhold, vektlegger både Kompetanse Norge og kunnskapsdepartementet ferdigheter, holdninger og kunnskaper, som elementer i individuell kompetanse. I tilknytning til dette hevder Nordhaug og Gooderham at av analytiske grunner, er det mer fruktbart å operere med et evne-, kunnskaps- og ferdighetsbasert kompetansebegrep, enn med et utvidet begrep der faktorer som motivasjon og holdninger inngår (Nordhaug & Gooderham, 1996, s. 25). I følge med problemstillingen, fokuseres det på hvordan skolen arbeider med de nye læreplanene, derav en mer organisatorisk tilnærming til kompetansebegrepet. Definisjonen til Nordhaug og Gooderham blir her benyttet som utgangspunkt for videre bruk av kompetansebegrepet.

### **Ulike former for læring**

Nordhaug og Gooderham (1996, s. 15) hevder at kompetanse ikke utvikles av seg selv, men snarere er et resultat av tjenester og aktiviteter som spenner fra *formelle* opplæringstilbud til *uformell læring* på arbeidsplassen. I litteratur og forskning skilles læring ofte i tre former: Formell-, ikke- formell- og uformell læring.

### **Formell læring**

Formell læring beskrives av Merriam og Caffarella som strukturert, sponset av institusjon, ofte klasseroms basert med en instruktør som planlegger, implementerer og evaluerer læringen som har foregått (Merriam og Caffarella gjengitt etter Conlon, 2004, s. 285).

Kompetansen denne formen for læring medfører beskrives av nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT, 2014), som en kvalifikasjon på et visst nivå, som er dokumenterbart og som godkjennes av en instans. Denne formen for læring skjer ifølge Kompetanse Norge innenfor det formelle utdanningssystemet, der opplæring eller studier gir formell kompetanse, slik som videreutdanning. Kortere kurs, slik som etterutdanning gir imidlertid ikke formell kompetanse (Kompetanse Norge, 2017).

### **Uformell læring**

Thomas Conlon (2004) hevder at uformell læring har sitt teoretiske utgangspunkt helt tilbake til 1900-tallet, fra blant annet filosofene John Dewey, Kurt Lewin og Mary Parker Follett. Uformell læring som begrep ble imidlertid introdusert i 1950 av teoretikeren Malcolm Shepherd Knowles (Conlon, 2004, s. 286). Knowles brukte begrepet uformell, for å referere til bruken av uformelle programmer utenfor formell utdanning, og til en viss grad læring som ble oppnådd fra tilknytnings- eller klubblivet (Knowles gjengitt etter Smith, 2002). Coombs og Ahmed (1974) skiller imidlertid mellom tre former: Formell-, ikke formell- og uformell utdanning. Deres beskrivelse av uformell- og ikke-formell utdanning kan forstås som en videreutvikling av Knowles beskrivelse av uformell læring.

Uformell utdanning beskrives av Coombs og Ahmed (1974, s. 8) som en livslang prosess, der hver enkelt tilegner seg holdninger, verdier, ferdigheter og kunnskap fra daglige erfaringer, og de pedagogiske påvirkningene og ressursene fra omgivelsene (familie, arbeid, massemedia osv.). Uformell læring refererer ifølge Cseh et al. til den læringen som skjer i hverdagslige situasjoner, hvor den som lærer kontrollerer sin egen læring (Cseh et al. gjengitt etter Conlon, 2004, s. 285). Uformelle læringsaktiviteter eksemplifiseres av Marsick og Watkins blant annet som veiledning, nettverk, modellering, tilrettelegging og individuelle egenskaper og kapasiteter (Marsick og Watkins gjengitt etter Conlon, 2004, s. 287). Videre skriver Conlon at uformell læring også benyttes ved oppsøking av hjelp, informasjon eller støtte, refleksjon over prosesser for å vurdere læringserfaringer, vurdering av alternative måter å tenke på, både planlagt og ikke planlagt, og ta valg om hvor oppmerksomheten skal rettes (Conlon, 2004, s. 287).

### **Ikke- formell læring**

Ikke- formell utdanning beskrives av Coombs og Ahmed (1974, s. 8) som organisert, systematisk og pedagogiske aktiviteter som er utført utenfor det formelle utdanningssystemet, som er ment å tjene identifiserbare læringsmål og læringsklienter.

Ikke formelle opplæringstilbud eksemplifiseres av Kompetanse Norge som kurs, seminarer, konferanser og foredrag/forelesninger som ikke inngår i en formell utdanning, der læring beskrives som et resultat av frivillig og aktiv deltagelse (Kompetanse Norge, 2017, u.å).

I denne oppgaven skilles det mellom ikke-formell-, formell- og uformell læring, dette for å kartlegge hvordan skolen arbeider med de nye læreplanene. Definisjonen til Coombs og Ahmed blir her brukt som utgangspunkt for videre bruk av begrepene. Utvikling av kompetanse forstås i denne oppgaven som et resultat av læring, herunder at utvikling er noe som skjer gjennom læring. Denne forståelsen samsvarer blant annet med Peter M. Senge og Lev Vygotsky (Bråten, 1996, s. 125; Senge, 1999, s. 19). I denne oppgaven brukes begrepene kompetanseheving og kompetanseutvikling om hverandre, da jeg opplevde det vanskelig å skille begrepene fra hverandre.

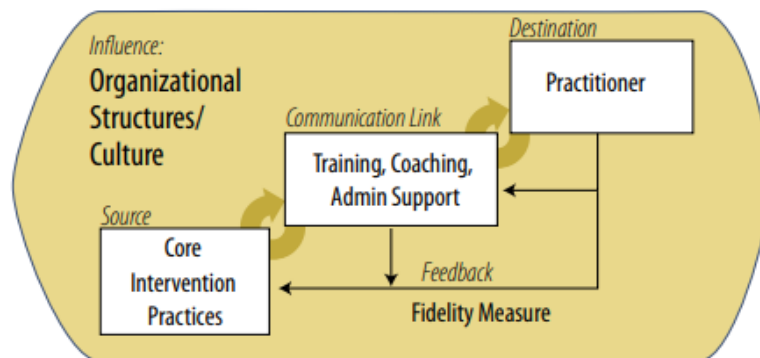
### **Implementering**

*Implementering* beskrives av Roland og Westergård (2015, s. 14) som en konkretiserings- og omformingsprosess som er nødvendig for å kunne innføre for eksempel ideer og visjoner til praksisfeltet. Implementering omhandler dermed kort hvordan dette skal gjøres. I tillegg har man begrepet intervensjon, som handler om hva som skal innføres (Blase, Van Dyke, Fixen & Bailey, 2012, s. 13).

Implementering omhandler flere samspillende faktorer, noe som medfører vanskeligheter med å gi en presis definisjon av begrepet (Roland, 2015, s. 20). Michael Fullan definerer implementering som «...the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expected to change» (Fullan, 2016, s. 67). I boken *Implementation research: a synthesis of the literature* (2005), oppsummeres funn fra en gjennomgang av forskning og litteratur. Implementing defineres her som «... specified set of activities designed to put into practice an activity or program of known dimensions» (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005, s. 5).

Begrepet Implementering blir i denne oppgaven brukt for å beskrive hvordan skolen arbeidet med Fagfornyelsen. Forstått at dette arbeidet er komplisert, men nødvendig for å kunne ta i bruk de nye læreplanene. Med litt ulikt uttrykk, vektlegger både Fixsen et al. (2005) og Fullan (2016) omsetting fra idé, visjon, teori og aktivitet til praksis, noe som blir brukt som utgangspunkt for videre bruk av begrepet.

Implementering omhandler de første erfaringene ved å implementere en idé eller reform, og preges i stor grad av kompleksitet (Fixsen et al., 2005, s. 16; Fullan, 2016, s. 55). Fixsen et al. (2005) har utarbeidet en forståelsesramme for implementering, som i hovedsak retter søkelyset mot implementering av programmer (figur 1.). Modellen omhandler implementeringens fem essensielle komponenter: *Kilde*, *kommunikasjonsforbindelse*, *destinasjon*, *organisasjonskultur/struktur* og *lojalitetsmåling*.



Figur 1: Rammeverk for implementering (Fixsen et al. 2005, s. 28).

Med henvisning til Fixsen et al. (2005) beskriver Roland (2015, s. 22-23) hva de ulike komponentene omhandler. *Kilde* omhandler her den bestemte endringen som skal implementeres, altså det sentrale innholdet i endringen (kjernekomponenter). Fixsen et al. (2005, s. 16) hevder at implementering forutsetter endring, endringene kan foregå i ulik grad, både på individ- og organisasjonsnivå. I tilknytning til dette hevder Roland (2015, s. 24) at forutsetningen for å oppnå endring er trening og kompetansebygging av de ansatte.

*Kommunikasjonsforbindelsen* beskrives her som avgjørende, for å kunne overføre kjernekomponentene (endringen) til *destinasjonen* (skolen). Denne forbindelsen utgjøres av grupper eller individer som arbeider aktivt med å implementere endringen med lojalitet (Roland, 2015, s. 22). Roland skriver videre at *trening* omhandler hvordan kjernekomponentene innlæres og omsettes til praksis. *Administrativ støtte* eksemplifiseres av Roland som motivasjon, tildeling av ressurser og ledelsens tilsyn. Mens *veiledning* eksemplifiseres som korreksjoner og innspill på treningsaktiviteter.

Fullan (2016, s. 54) skriver at antall og omfanget av faktorer som samhandler og påvirker en endringsprosess er for overveldende til å beregne på en helt bestemt måte. Basert på forskning de siste 50 årene hevder Fullan at det ikke finnes konkrete og faste regler, men snarere forslag eller implikasjoner. I tilknytning til dette hevder Fullan at ulike typer aktiviteter og støttestrukturer, slik som kapasitetsbygging/ kompetanseutvikling, samarbeid og veiledningsmateriell, hver for seg og sammen kan være avgjørende for implementering av nytt innhold i skolen (Fullan, 2016, s. 43-68).

## 2.2 Teori og forskning

I dette kapitlet presenteres to tilnærminger for å belyse studiens forskningsspørsmål. Læring vil i denne oppgaven løsrives fra et individualistisk perspektiv, og vektlegge hvordan deltagelse i sosiale fellesskap og omgivelser påvirker læring og kompetanseutviklingen. I denne sammenheng trekkes det inn det sosiokulturelle perspektivet på læring, med utgangspunkt i Lev S. Vygotsky, Yrjö Engeström, Jean Lave og Etienne Wenger. I tillegg til det sosiokulturelle perspektivet, vektlegges det også organisasjonens mulighet for å lære, og sammenhengen mellom individuell og organisasjonsmessig læring. I denne sammenheng trekkes det inn lærende organisasjoner, med utgangspunkt i Peter M. Senge. Avslutningsvis presenteres tidligere forskning på temaet.

### 2.2.1 Sosiokulturelle læringsteorier

Den sosiokulturelle tilnærmingen beskrives av Stray og Wittek (2014, s. 108) som en hovedretning innenfor nyere læringsforskning. I et sosiokulturelt perspektiv er sosialt samspill og interaksjon grunnlaget for menneskelig tenkning, der deltagelse og interaksjon beskrives som bindeleddet mellom tenkning og læring på det individuelle- og kollektivet nivået (Wittek & Brandmo, 2014, s. 126).

Den russiske psykologen Lev S. Vygotsky beskrives som en av de viktigste opphavsmennene til utforming av det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling (Säljö, 2016, s. 106; Wittek & Brandmo, 2014, s. 123). Læring og utvikling ble av Vygotsky forstått som grunnleggende sosiale prosesser, der all intellektuell tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet (Imsen, 2014, s. 188), der samspill gjør læring mulig (Vygotsky, 1978, s. 90; Wittek & Brandmo, 2014, s. 123). En vanlig feiltolkning av det sosiokulturelle perspektivet er at individ påvirkes av omgivelsene og kulturen (Säljö, 2016, s. 112). *Appropriasjon* omtales av Roger Säljö (2016, s. 113) som den grunnleggende metaforen for læring innenfor denne tradisjonen, og oversettes av Säljö med *å ta til seg og ta over og gjøre til sitt eget*. Metaforen innebærer at kunnskap og erfaringer først blir tilgjengelige gjennom interaksjon mellom mennesker, deretter kan andre ta del i denne kunnskapen. Vygotsky mente at individ utvikler seg til tenkende skapninger ved å delta i kommunikasjon, ved *å ta til seg* blir kunnskapen og erfaringene til deler av individets tenkning (Vygotsky sitert i Säljö, 2016, s. 112-113).

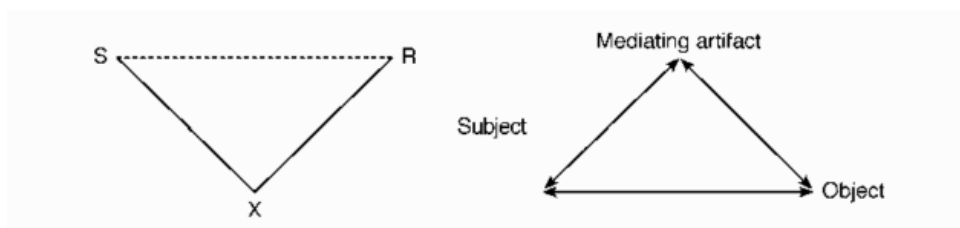


Line Wittek (2014b, s. 134) hevder at den sosiokulturelle tilnærmingen må forstås som et overordnet begrep, da det innenfor denne tilnærmingen finnes ulike orienteringer. Videre fokuseres det på aktivitetsteorien, læring som situert og mediert. Dette fordi aktivitetsteorien beskrives av Stray og Wittek (2014, s. 109) som en sentral retning innenfor den sosiokulturelle tradisjonen. Læring som situert og mediert vektlegges fordi disse beskrives som noe av fellesarven for det sosiokulturelle perspektivet (Stray & Wittek, 2014, s. 109).

### Læring som mediert

Vygotsky var blant de først som lanserte konseptet *mediert læring*, og gjorde denne formen for læring som utgangspunkt for pedagogisk praksis (Bråten, 1996, s. 127). At læring er mediert, omhandler ifølge Wittek (2014b, s. 135) at utvikling og læring skjer gjennom deltagelse, og ved å benytte de mulighetene som knytter seg til *kulturelle verktøy*. Kulturelle verktøy beskrives her som omgivelser og ressurser individet har tilgang til, som deltager i bestemte grupper eller kulturer (Wittek, 2014b, s. 135).

Vygotsky bruker imidlertid begrepet *redskap*, for å beskrive individets muligheter til å kontrollere både seg selv og miljøet. Dette ved at individet kan påvirke miljøet og gjennom dette fungere som aktør i sin egen utvikling (Bråten, 1996, s. 149). Redskap oppstår som et resultat av menneskelig samhandling og aktuelle utfordringer i miljøet (Vygotsky sitert i Bråten, 1996, s. 149). For å forstå læringsprosessen, trekker Vygotsky også frem selve aktiviteten. Dette ved å undersøke hvorvidt redskapene begrenser eller styrker aktiviteten, og hvordan redskapene anvendes (Vygotsky sitert i Wittek, 2014a, s. 289).



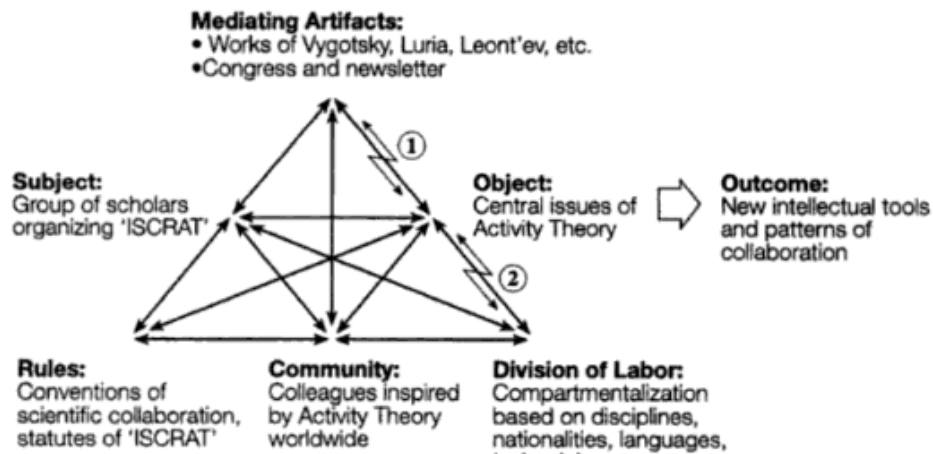
Figur 2: (A) Vygotskys modell av medierende handlinger og (B) modellens vanlige assosiasjoner (Engeström, 2001, s. 134).

Vygotskys uttrykk *medierende handlinger* uttrykkes ofte ifølge Yrjö Engeström som et triangel bestående av subjekt, objekt og medierende artefakter/hjelpemidler (Figur 2.B). *Medierende hjelpemidler* beskrives av Postholm og Jacobsen (2018, s. 42) som et bindeledd, som det handlende subjektet velger å benytte (kulturelle verktøy/redskaper) for å nå målet med handlingen (objekt).

Når individet lærer å bruke redskapene som *mediierende ressurser*, kan individet ifølge Säljö (2016, s. 108) gjøre ting individet ellers aldri ville klart, med de evnene individet har fått fra naturens side. Dette er i samsvar med det Wittek (2014b, s. 135) hevder, vedrørende bruk av kulturelle verktøy medfører en utvidelse av spillerommet individet har til rådighet. Engeström (1999) eksemplifiserer Vygotskys handlingstriangel, som handlinger for å forberede og skrive en presentasjon, ved hjelp av tilgjengelig litteratur (kulturelle verktøy/redskaper), handlingene blir her *mediert* gjennom tekst.

### Kulturhistorisk aktivitetsteori

Kulturhistorisk aktivitetsteori har ifølge Engeström (2001, s. 133) utviklet seg gjennom tre generasjoner med forskning, noe han utdyper i tidligere publikasjoner. Engeström hevder at kulturhistorisk aktivitetsteori ble initiert av Vygotsky, der den første generasjonen var sentrert rundt mediert læring. Engeström har ifølge Lange (2014, s. 166) et vesentlig bidrag i andre generasjons aktivitetsteori. Aktivitetssystemet fra Engeström (1999, 2001) belyser hvordan sosiale praksiser har et felles grunntrekk, der hele modellen utgjør et aktivitetssystem. Et aktivitetssystem beskrives av Gunn Imsen som et system, der mennesker forholder seg til regler og motiver, og samhandler i forhold til visse mål (Imsen, 2014, s. 205).



Figur 3: Engeström aktivitetssystem (Engeström, 1999, s. 31)

Engeström aktivitetssystem (Figur 3.) representerer en videreutvikling av Vygotskys modell, dette ved å utvide modellen til å også inkludere arbeidsdeling, regler og et konkret sosialt fellesskap. Engeström hevder at aktivitet/handlinger i hans videreutviklede modellen, retter oppmerksomheten mot komplekse relasjoner mellom individet (subjekt) og individets fellesskap. Individets handlinger blir med andre ord nå plassert innenfor en større kontekst (Engeström, 1999, s. 30; 2001, s. 134-135).

Læring og endring i andre generasjons aktivitetsteori, bygger ifølge Lange på ideen om at et fenomen, i en sosial situasjon, kan oppfattes eller belyses på ulike måter. Dette benevnes av Lange (2014, s. 169) som *dialektiske motsetninger*. Ulike oppfatninger i en sosial situasjon fremstår ifølge Lange (2014, s. 169) som en tese og antitese, der en påstand blir møtt med en motsatt påstand, denne dialektiske motsetningen kan videre danne nye og mer sammensatte oppfatninger, gjerne høyere og mer utviklet enn de to isolerte oppfatningene hver for seg (Lange, 2014, s. 169). Motsetninger bærer her et endringspotensial, både for individuell læring men også utvikling av praksis (Lange, 2014, s. 169-170).

### **Læring som situert**

Et sentralt trekk ved *situert læring* er å studere virksomheten i lys av en større kontekst (Imsen, 2014, s. 184). At læring er situert, omhandler ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 22) å rette oppmerksomheten mot hvordan mennesker løser praktiske og konkrete problem i fellesskap med andre. Säljö (2016, s. 138) hevder at læring i et situert perspektiv skjer gjennom deltagelse i *praksisfellesskap*.

Praksisfellesskap har en sentral rolle i Etienne Wengers (2004, s. 24) sosiale teori om læring. Et slikt fellesskap beskrives av Wenger som et sted, der mennesker utvikler, forhandler, og deler teorier og måter å forstå verden på. Wenger benytter begrepet *praksisfellesskap* for å beskrive *praksis* som tilhører en form for *fellesskap*, skapt over tid gjennom langvarig utøvelse av en felles virksomhet (Wenger, 2004, s. 59-62). For å forstå og understøtte læring, presenterer Wenger betydningen av deltagelse sett fra tre ulike dimensjoner. Wenger hevder at for individet betyr deltagelse at læring er et spørsmål om å engasjere seg i, og bidra i praksisfellesskapet. For fellesskapet betyr deltagelse at læring er et spørsmål om å sikre nye medlemmer og finne deres praksiser. Mens for organisasjon betyr deltagelse at læring er et spørsmål om å opprettholde det som forbindes med praksisfellesskap (Wenger, 2004, s. 18).

Relevant i dette perspektivet er forskning fra Jean Lave og Wenger (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2004). Læring som *situerte aktiviteter* blir av Lave og Wenger sett på som en prosess, som peker på forholdet mellom nyankomne og erfarne, aktivitet, identitet, artefakter (gjenstander) og fellesskapets samlede kunnskap og praksis. De fant ut at nyankomne lærte komplekse kunnskaper og ferdigheter ved å delta i et fellesskap med andre, og ble etter hvert mer kompetente og fullverdige medlemmer. Denne prosessen, fra nyankommen til å bli en deltager av praksisfellesskapet, benevnes av dem som *legitim perifer deltagelse* (Lave & Wenger, 1991, s. 29-33).

Læring i praksisfellesskap blir av Lave og Wenger ikke sett på som en særskilt aktivitet, men som en integrert del av den sosiale praksisen (Lave & Wenger, 1991, s. 34; Wenger, 2004, s. 14-15). Læring i praksisfellesskap påvirkes imidlertid av hvordan læringskontekster er lagt opp, og hvordan fellesskapene fungerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 22-23; Säljö, 2016, s. 134; Wittek, 2014b, s. 138).

Wenger hevder at deltageren lærer gjennom interaksjon og engasjement, der kunnskap konstrueres, framfor at kunnskap tilegnes (Wenger, 2004, s. 14-17). Wenger trekker også frem forholdet mellom deltagerens ulike erfaringer og kompetanse, som avgjørende for praksisutviklingen. Forholdet rommer her både muligheter for en transformasjon av både erfaring og kompetanse, både individuell og kollektiv læring (Wenger, 2004, s. 163). Personer som deltar i praksisfellesskap kan bidra med ulike handlinger, ideer, perspektiver og innspill. Deltagerens ulike kompetanse og erfaringer kan på denne måten distribueres, ved at personer som deltar i sosiale sammenhenger kan komme med ulike bidrag innenfor helheten (Wittek, 2014b, s. 138).

Utrykket *den nærmeste utviklingssonen* fokuserer ytterligere på at læring må ses i sammenheng med de sosiale sammenhengene vi er i, personene vi samhandler med og tilgjengelige redskaper, der sosial samhandling er utgangspunktet for læring (Bråten, 1996, s. 123-124; Wittek, 2014b, s. 138). Utrykket ble lansert av Vygotsky for å beskrive barnets utviklingspotensial, og er et viktig poeng i hans teori (Imsen, 2014, s. 192). Helt konkret innebærer den nærmeste utviklingssonen avstanden mellom det barn får til alene, og det barnet kan prestere med hjelp av andre (Vygotsky, 1978, s. 86; Wittek, 2014b, s. 138). Vygotsky hevdet at barnet i samarbeid med en mer kompetent person kan prestere mer, enn det barnet hadde klart på egenhånd, og det barnet klarer med hjelp i dag, vil barnet klare på egen hånd alene senere (Vygotsky sitert i Bråten, 1996, s. 125; Imsen, 2014).

Vygotsky mente at den mest stimulerende læringen foregår i relasjon til en mer kompetent annen (Bråten, 1996, s. 130). Gjennom interaksjon og deltagelse med en mer kompetent person, styres individet mot et høyere trinn i egen utvikling, der individet mestrer noe utover sin personlige kunnskap (Bråten, 1996, s. 125; Wittek, 2014b, s. 139). Wittek (2014b, s. 139) beskriver dette med at individet lærer å mestre nye redskaper. Den kompetente andre beskrives av Gunn Imsen (2014, s. 192) som en *medierende hjelper* ovenfor barnet, dette ved å bidra til å forklare eller vise hvordan det skal gjøres.

Med utgangspunkt i den nærmeste utviklingssonen hevder Vygotsky at utvikling skjer gjennom læring, der læring innebærer at personer fungerer som støtte for hverandre (Vygotsky sitert i Bråten, 1996, s. 125; Wittek, 2014b, s. 139). Hvilke kulturelle redskaper/verktøy og muligheter for samspill individet har tilgang til, blir videre beskrevet som avgjørende faktorer for utvikling og kognitiv vekst (Wittek & Brandmo, 2014, s. 126).

### 2.2.2 En lærende organisasjon

I boken *Den femte disiplin* retter Peter M. Senge (1999) oppmerksomheten på organisasjonens mulighet for å lære. Læring forstås av Senge som langt mer enn innhenting av informasjon. Han hevder at gjennom læring tilegnes en ny forståelse av verden, vi utvikler oss, gjenskaper oss selv, og utvider vår kapasitet (Senge, 1999, s. 19). *Lærende organisasjoner* kan ifølge Senge betraktes som et verktøy, både for utvikling av organisasjoner og vår intelligens (Senge, 1999, s. 367). Senge definerer lærende organisasjoner følgende:

Organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap (Senge, 1999, s. 9).

Sammenhengen mellom individuell- og organisasjonsmessig læring er et sentralt teorifundament hos Senge. Han hevder at forutsetningene for organisasjonsmessig læring, er at medlemmene av organisasjonen lærer (Senge, 1999, s. 145). Senge presenterer fem *disipliner* som skaper fundamentet for å bygge og ivareta læring i lærende organisasjoner. En disiplin beskrives av Senge som en utviklingsvei, «...der man kan tilegne seg visse ferdigheter eller kompetanse» (Senge, 1999, s. 16). Hver disiplin omhandler hvordan vi samhandler, tenker, lærer sammen med andre og hva vi ønsker. Alle læredisiplinene er ifølge Senge opptatt av å forandre tankemåte, herunder til å oppfatte helhet, og se mennesker som aktive deltagere som skaper sin virkelighet (Senge, 1999, s. 76). I tillegg til de fem disiplinene belyser Senge også syv barrierer for læring, noe han benevner *læringshemninger* (Senge, 1999, s. 23-31). Organisasjonens oppbygning og ledelse, definisjon av arbeidsroller og hvordan vi tenker og samhandler, skaper ifølge Senge fundamentale svakheter når det gjelder læring, der «de fem disiplinene kan virke som motgift» (Senge, 1999, s. 32). Videre fokuseres det på hva Senge vektlegger i de ulike disiplinene. Senge presenterer følgende disipliner: *Systemtenkning, personlig mestring, å skape felles visjoner, mentale modeller og gruppelæring*.

## **Systemtenkning**

*Systemtenkning* forstås som den grunnleggende disiplin, ved at systemtenkning beskrives som et rammeverk for å oppfatte helheten, og som hjørnesteinen i hvordan lærende organisasjoner ser sin verden (Senge, 1999, s. 75-76). Senge skriver at det sentrale ved disiplinen omhandler en endret tankemåte. Dette ved «å se reaksjoner og gjensidige påvirkninger..., og å se endringsprosesser...» (Senge, 1999, s. 80). I tillegg til dette vurderes også systemtenkning som et integrerende element for de andre læredisiplinene. Senge hevder at «uten en systemmessig orientering har man ingen mulighet for å se hvordan de enkelte disiplinene henger sammen og griper inn i hverandre» (Senge, 1999, s. 17-18). Imidlertid hevder Senge at å mestre systemtenkning krever de andre, komplementære læringsdisiplinene. Dette fordi alle læredisiplinene bidrar med vesentlige redskaper og prinsipper for å gjøre den enkelte, grupper og organisasjoner i bedre stand til å gjennomføre forandring, herunder å handle og se på en systemorientert måte (Senge, 1999, s. 142).

## **Personlig mestring**

Disiplinen *personlig mestring* blir av Senge og hans kollegaer knyttet til personlig vekst og læring, og representerer det åndelige fundamentet ved lærende organisasjoner. Disiplinen forstås av Senge som noe mer enn ferdigheter og kompetanse, forstått at individets egenskaper baseres på dens ferdigheter og kompetanse (Senge, 1999, s. 146-147). Personlig mestring beskrives av Senge som en prosess, en livslang lærings prosess (Senge, 1999, s. 148). Senge hevder at denne prosessen omhandler to underliggende bevegelser: *Kontinuerlig kartlegging av visjon*, herunder hva som er viktig for oss, og *kontinuerlig læring*, vedrørende hvordan vi ser vår nåværende virkelighet (Senge, 1999, s. 147). Avstanden mellom de to underliggende bevegelsene (visjon og nåværende virkelighet) beskrives som det sentrale prinsippet bak disiplinen personlig mestring, noe Senge benevner som *kreativ spenning*. Kreativ spenning beskrives av Senge som «... den kraften som spiller opp i det øyeblikket vi erkjenner at det er avstand mellom en visjon og nåværende virkelighet» (Senge, 1999, s. 156).

Kreativ spenning eksemplifiseres av Senge med en gummistrikk. Strikken skaper en kreativ spenning når den strekkes ut, og representerer spenningen mellom virkelighet og visjon.

Ifølge Senge finnes det to mulige løsninger for å fjerne denne spenningen, å trekke visjonen mot virkeligheten, eller motsatt. Det avgjørende her er hvorvidt vi holder fast på visjonen (Senge, 1999, s. 155). Sentralt ved personlig mestring er ifølge Senge å lære hvordan man kan opprettholde og skape kreative spenninger i livet. Dette fordi kreativ spenning beskrives av Senge som en kilde til kreativ energi.

### **Å skape en felles visjoner**

Disiplinen *å skape en felles visjon*, innebærer å utvikle et felles bilde av fremtiden, som fremmer deltagelse og innsatsvilje blant organisasjonens medlemmer (Senge, 1999, s. 15). En felles visjon beskrives av Senge som «... en kraft av imponerende styrke» (Senge, 1999, s. 211). Felles visjoner beskrives videre som bilder, som alle i organisasjonen medbringer. Senge hevder at disse bildene gir en fellesskapsfølelse, og at felles visjon er avgjørende for lærende organisasjoner, nettopp fordi dette gir læring fokus og energi (Senge, 1999, s. 212).

### **Mentale modeller**

Disiplinen *mentale modeller*, beskrives av Senge som forestillinger, bilder eller antagelser, som kan påvirke hvordan vi handler, forstår og tolker verden. Mentale modeller er ofte ubevisste, og kan skape barrierer for læring. Ved å bringe disse modellene frem i lyset og utfordre dem, kan en skape grunnlag for å utvikle nye og mer realistiske modeller (Senge sitert i Bakka, Fivelsdal & Nordhaug, 2004, s. 325; Senge, 1999, s. 14). Arbeid med organisasjonens mentale modeller omhandler både å lære nye ferdigheter, og å ta i bruk institusjonelle nytenkninger, slik at de nye ferdighetene blir en del av organisasjonens praksis (Senge, 1999, s. 191).

### **Gruppelæring**

Disiplinen *gruppelæring* retter oppmerksomheten mot læring i fellesskap. Senge hevder at når grupper lærer, resulterer ikke dette bare i gode resultater, men de enkelte deltagerne opplever også en langt raskere personlig vekst enn de ellers kunne fått til (Senge, 1999, s. 15). Gruppelæring som disiplin starter ifølge Senge med en dialog, der grunnlaget for læring bygger på tillitt mellom aktørene. Dialog beskrives av Senge som kreativ og fri utforskning av utfordrende tematikker, der egne synspunkter legges til side, og vi lytter til hverandre (Senge, 1999, s. 240). I tilknytning til dette skriver Senge «... gruppemedlemmenes evne til å sette tidligere overbevisninger til side og på en genuin måte å engasjerer seg i å tenke i fellesskap» (Senge, 1999, s. 16). Å forstå dialog på denne måten, innebærer av Senge, også å kjenne igjen hva som kan fremme og dempe læring i gruppens samhandling.

For å oppsummere skaper de fem disiplinene fundamentet for å bygge og ivareta læring i lærende organisasjoner. Dette innebærer at individer utvikler sin egen personlige mestring, mennesker utvikles til å se på samme måte som systemtenkere, og til å belyse, utfordre og gjenskape mentale modeller sammen med andre (Senge, 1999, s. 367).

### 2.2.3 Tidligere forskning

Fagfornyelsen er en større forandring i skolen. Selv om føringene for innholdet i skolen fastsettes nasjonalt, har sentrale myndigheter i den nye modellen for desentralisert kompetanseutvikling (DEKOM) lagt føringer som fokuserer på regionalt og lokalt arbeid med kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). Det er gjort mye tidligere forskning på både læring, kompetanseutvikling og implementering. For å avgrense mengden av forskning, fokuseres det videre på forskning basert på deltagelse, lærende organisasjoner og kompetanseutvikling på arbeidsplassen. Videre vises det blant annet til relevant forskning utarbeidet av forskningsstiftelsen FAFO og *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD).

Statistisk sentralbyrå (SSB) viser i rapporten *Livslang læring 2008-2017* (2017), til resultater fra undersøkelsen Lærevilkårsmonitoren i perioden 2008 til 2017. Undersøkelsen omhandler voksnes deltagelse i formell videreutdanning, ikke- formell opplæring og læringsmuligheter i arbeidslivet, av både sysselsatte og ikke- sysselsatte fra 22-66 år.

Inger Thronsen, Tone C. Carlsten og Julius K. Björnsson viser i rapportene *Første hovedfunn fra ungdomstrinnet* (2019) og *Flere hovedfunn fra ungdomstrinnet* (2020), til resultater fra den norske delen av OECDs undersøkelse *Teaching and Learning International Survey* (TALIS 2018). TALIS belyser temaer og forhold som anses som sentrale for undervisning og læring på ungdomstrinnet. Den første rapporten omhandler kort profesjonskunnskap, kompetanse og praksis, mens den andre rapporten omhandler kollegasamarbeid, tilfredshet med jobben, læreryrket som karrierevei og lærerens autonomi og ansvar.

Marco Kools, Louise Stroll og Bert et al. viser i artikkelen *The school as a learning organisation. The concept and its measurement* (2020), til resultater fra en selvrapporteringsundersøkelse. Undersøkelsen tok utgangspunkt i syv dimensjoner på en lærende organisasjon. Undersøkelsen var basert på et tilfeldig utvalg av lærere, skoleledere og ansatte på både ungdomsskolen, barneskolen og videregående skole i Wales. Totalt 517 skoler ble med i undersøkelsen.

Michel Grangeat og Peter Gray skisserer i artikkelen, *Factors influencing teachers' professional competence development* (2007), et rammeverk for å forstå lærerens faglige kompetanseutvikling. Deres rammeverk blir videre brukt for å undersøke hvordan lærere i Frankrike klarer å forbedre sin praksis til tross for utfordringer. Undersøkelsen omhandlet 60 intervjuer.



Joseph A. Durlak og Emily P. Dupre (2008) presenterer gjennom sin metaanalyse av temaet implementering flere faktorer som påvirker implementeringsprosessen. Disse faktorene påvirker implementering både hver for seg, og i samspill med hverandre. Deres forskning omfatter over 500 kvantitative studier, og er utarbeidet med bakgrunn i studier som omhandler ulike typer programmer. Til tross for at deres forskning vektlegger programmer og implementering av disse, kan faktorene imidlertid utgjøre viktig kunnskap også for andre type endringer enn programmer.

Til tross for at det har blitt gjort mye tidligere forskning på både læring, kompetanseutvikling og implementering, finnes det imidlertid mindre forskning rundt skolens arbeid med de nye læreplanene. I denne studien fokuseres det imidlertid på hvordan skolen arbeider med kompetanseheving av lærere, tilknyttet Fagfornyelsen, som et bidrag for å belyse hvordan dette arbeidet oppleves av lærere. Denne undersøkelsen kan gi nyttig kunnskap om hva lærere mener er av betydning for sin egen kompetanseutvikling, men også for å belyse eventuelle utfordringer og muligheter når kompetanseutvikling fokuserer på det lokale og regionale (DEKOM). Jeg mener mer forskning på dette er viktig, da dette kan gi en mer konstruktiv vurdering for videre utviklingsarbeid i skolen, men også videre arbeid med de nye læreplanene.

## 3. Metodikk

May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018) presenterer fire ulike faser som illustrerer forskningens logiske oppbygning, der de mest grunnleggende valgene blir tatt. Fasene struktureres etter følgende rekkefølge: *Ontologi, epistemologi, metodologi (forsknings designe)* og *metode*. Disse fasene danner videre grunnlaget for kapitlets oppbygning. Fasen *ontologi*, omhandler hvilke perspektiver som legges til grunn for å forstå, forklare og beskrive virkeligheten, noe som ble redegjort for i kapittel 2.

### 3.1 Data/informanter

I en kvalitativ og kvantitativ tilnæringsmetodikk finnes det flere måter å innhente data på. I dette kapitlet blir utvalgsmetode, målgruppe og utvalg, samt metodiske implikasjoner presentert og begrunnet.

#### 3.1.1 Utvalgsmetode

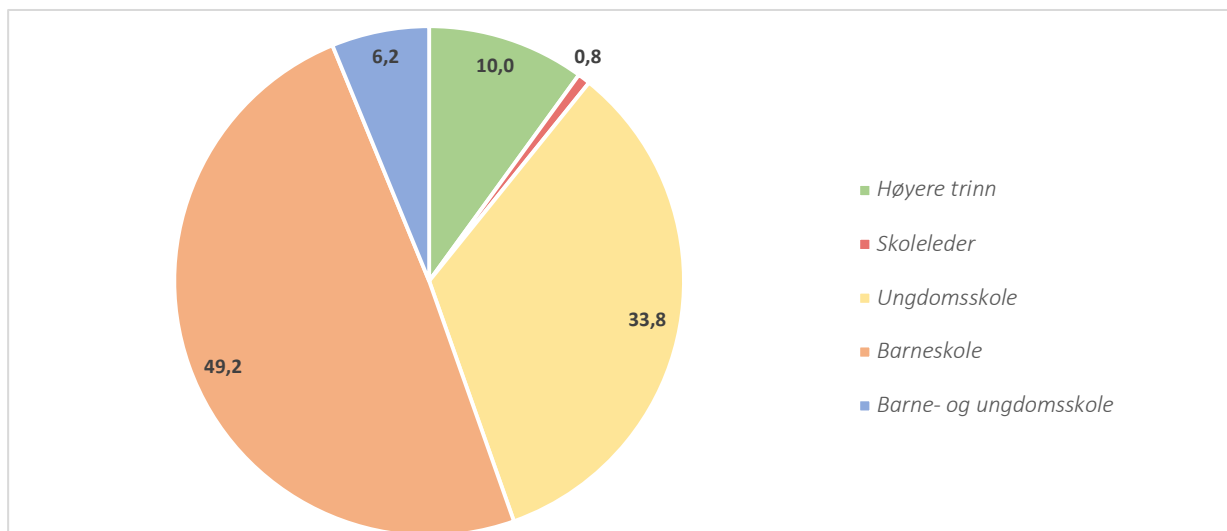
Fagfornyelsen som blir gjeldende høsten 2020 er en større forandring i skolen. Empirien i denne studien ble innsamlet i forberedelses perioden, altså før de nye læreplanene ble gjeldende. For å rekruttere lærere benyttet jeg et *tilgjengelighetsutvalg*, som beskrives av Thagaard (2016, s. 61-62) som en fremgangsmetode for *strategisk utvalg*. Denne fremgangs-metoden omhandler at jeg først utarbeidet en formell beskrivelse av studien (se informasjonsskriv vedlegg 1.), i det formål å rekruttere potensielle deltagere. Spørreskjemaundersøkelsen og invitasjonen til å delta ble så publisert i UDIR sin gruppe *Læreplaner- for deg som vil dele erfaringer med andre*, på plattformen Facebook. Denne gruppen hadde ved publisering 8 095 medlemmer.

Datainnsamlingsmetoden skulle i utgangspunktet foregå i perioden 6. februar til 14. februar 2020. På grunn av lite respons i UDIR sin gruppe på Facebook, ble undersøkelsen videre publisert i Facebook-gruppen *Undervisningsopplegg*, som er en gruppe for lærere, studenter og personer som driver med undervisningsmateriell, der formålet med gruppen er å dele undervisningsmateriell og undervisningsopplegg. Denne gruppen hadde ved publisering 60 842 medlemmer. Innsamlingsperioden ble dermed forlenget med 2. uker. Begrunnelsen for en publisering på de utvalgte Facebook-gruppene, var at spørreskjemaundersøkelsen kunne nå ut til langt flere.

### 3.1.2 Målgruppe og utvalg

I denne studien var målgruppen opprinnelig ungdomsskolelærere, der forutsetningene for å bli med i utvalget, forutsatte medlemskap i Facebook- gruppene; *Læreplaner- for deg som vil dele erfaringer med andre* og *Undervisningsopplegg*. Lærere som imidlertid ikke var medlem, fikk dermed ikke mulighet til å være med i utvalget. Dette fordi undersøkelsen kun ble publisert her, med mindre lærere som var medlem videresender undersøkelsen til andre, som ikke var medlem.

Spørreskjemaundersøkelsen fikk totalt 132 besvarelser, imidlertid var det to av respondentene som ønsket å trekke besvarelsen, og ble dermed fjernet. Til tross for fokusering på ungdomsskolelærere i både informasjonsskriv, informasjon i forkant av undersøkelsen og beskrivelser ved publisering, fikk undersøkelsen flere besvarelser fra lærere som arbeidet på andre trinn/andre stillinger. Dersom vi ser på fordelingen av hvilket klassetrinn respondentene arbeidet på (figur 4.), viser fordelingen at det var to kategorier som dominerte i utvalget: *Lærere som arbeidet på barneskolen (1-7. trinn)* og *ungdomskolen (8-10. trinn)*. Der lærere som arbeidet på barneskolen utgjorde 49%, mens lærere som arbeidet på ungdomsskolen utgjorde 34% av utvalget. Figur 4. viser klassetrinn/stilling som var representert i utvalget.



Figur 4: Fordeling av klassetrinn/stilling representert i utvalget (N=130).

Respondentene fikk her mulighet til å krysse av på: *1-7 trinn*, *8-10 trinn* eller *annet*. Dersom respondentene krysset av for annet, måtte de spesifisere hvilket trinn de arbeidet på, i en åpen tekstboks. Utfordringen her var at åtte respondenter skrev at de arbeidet på både barneskole og ungdomsskole, noe som medførte vanskeligheter med å fordele på enten barneskole eller ungdomsskole. Løsningen ble dermed å gruppere dem i kategorien: *Barne- og ungdomsskole*.

Respondenter som skrev at de arbeidet som lærer på videregående, yrkesfag, allmennfag og voksenopplæring, ble videre samlet i kategorien *høyere trinn*. utfordringer i forhold til utvalgsstørrelse finner man også for denne kategorien, noe som drøftes i kapittel 5.6.

På grunn av utvalgsstørrelsen for ungdomsskolelærere, ble målgruppen endret til å omhandle alle lærere som deltok i undersøkelsen. Av de totalt 130 besvarelsene, var det en av respondentene som ikke arbeidet som lærer, men skoleleder, og ble fjernet fra utvalget. Dette på grunn av studiens målgruppe, og antall besvarelser fra skoleledere. Utvalget ble dermed basert på 129 besvarelser fra lærere. Tabell 1. viser frekvensfordeling av kjønn fordelt på trinn, som var representert i utvalget.

Tabell 1: Fordeling av kjønn og klassetrinn representert i utvalget (N=129).

		Barneskole (1-7 trinn)	Barne- og ungdomsskole (1-10 trinn)	Ungdomsskole (8-10 trinn)	Høyere trinn
Kjønn	Annet	1	-	-	-
	Kvinne	56	7	42	10
	Mann	7	1	2	3
	<b>Totalt</b>	<b>64</b>	<b>8</b>	<b>44</b>	<b>13</b>

Dersom vi ser på kjønnsfordelingen i utvalget, ser man at det var en overvekt av kvinnelige respondenter: 89%, mens 10% var menn, og 0,8% annet. Tabell 2. viser arbeidserfaring (år) representert i utvalget.

Tabell 2: Fordeling av arbeidserfaring i utvalget (N=129).

	Frekvens	Prosent
0-10 år	93	72,1%
10-20 år	28	21,7%
Lengre enn 20 år	8	6,2%
<b>Totalt</b>	<b>129</b>	<b>100,0</b>

Ifølge spørsmålet *Hvor lenge har du arbeidet på din nåværende skole*, var det en gruppe som i hovedsak skilte seg med høyest svarprosent, 94%, som var lærere som hadde arbeidet mellom 0-20 år på nåværende skole. Svaralternativene *20-30 år*, *30-40 år* og *lengre enn 40 år*, ble videre slått sammen til *lengre enn 20 år*, dette på grunn av lav svarprosent. Arbeidserfaring følget ikke reglene for normalfordeling, men ble allikevel brukt i analysen. Imidlertid burde svaralternativene vært strukturert annerledes, noe som drøftes i kapittel 5.6.

## 3.2 Måleinstrument

Det finnes flere måter å innhente og forstå data på. I dette kapittelet beskrives studiens måleinstrument, metode, forsknings designe og epistemologi.

### 3.2.1 Spørreskjemaundersøkelse

Det empiriske materialet ble samlet inn på en runde, gjennom en selvutviklet, internettbasert spørreskjemaundersøkelse. Programmet Easyquest ble her benyttet. Undersøkelsen ble strukturert med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål.

I forkant av spørreskjemaundersøkelsen fikk respondentene informasjon om undersøkelsen, og definisjoner av sentrale begreper, i det formål å skape en felles forståelse av formålet med undersøkelsen, og de begrepene som ble benyttet. Kompetanseheving ble her definert som utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger, som bidro til at lærere var bedre forbered til å ta i bruk fagfornyelsen. Kompetansehevingstiltak og -aktiviteter ble definert som lokale tiltak og aktiviteter, ledelsen eller lærere, har innført eller hatt påvirkning på. Mens kompetansehevingstilbud ble definert som eksterne tilbud, som var tilgjengelige for lærere, slik som kurs, seminarer eller foredrag.

Spørreskjemaundersøkelsen hadde som formål å kartlegge hvordan skolen arbeidet med fagfornyelsen, og hvordan lærere opplevde dette arbeidet. Det ble her fokusert generelt på fagfornyelsen, og spesielt på tiltak, aktiviteter og tilbud. Fokusområdene var her deltagelse, påvirkning, involvering, samarbeidsrelasjoner og læreplanarbeid, både lokalt og eksternt. Et tiltak for å synliggjøre hvem som deltok i spørreundersøkelsen, var å inkludere avkrysningsfelt før selve undersøkelsen, vedrørende kjønn, arbeidserfaring (år) og hvilket trinn respondenten arbeidet på.

Undersøkelsen inneholdt i all hovedsak konkrete og lettfattelige påstander og spørsmål knyttet til arbeidet med fagfornyelsen. De fleste spørsmålene oppfordret respondentene til å velge det svaralternativet som best tilsvarte hans/hennes opplevelse og mening, eller bekrefte eventuelt avkreftede spørsmål/påstander. Spørsmålene var i hovedsak selvutviklet, med utgangspunkt i teori som ble presentert i kapittel 3, med unntak av ett spørsmål. Spørsmål nr. 4. (se spørreskjema, vedlegg 2) ble imidlertid inspirert fra rapporten *TALIS 2018. Første hovedfunn fra ungdomstrinnet* (Thronsen et al., 2019). Inspirasjonen var her spørsmålsformulering og utvalgte påstander.

I hovedsak omhandlet undersøkelsen lukkede spørsmål med forhåndsdefinerte svaralternativer, men unntak av to delvis-åpne spørsmål (se spørreskjema, vedlegg 2). Åpenhet eller lukkethet innebærer her begrensninger forskeren bevisst legger i forkant av undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-103). De delvis-åpne spørsmålene var konstruert slik at respondentene skulle få mulighet til å utdype sine besvarelsen, med egne ord, i en åpen tekstboks. Formålet med disse spørsmålene var å bidra med dybdeinformasjon og eksempler, og muligheten for å belyse andre sider ved studiens forskningsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

### **Avgrensninger i spørreskjemaundersøkelsen**

Spørreskjemaundersøkelsen ble utformet slik at respondentene fikk mulighet til å svare på spørsmål, dersom disse spørsmålene var relevant for dem, basert på hva respondentene hadde svart tidligere i undersøkelsen. Respondentene som svarte *ja* eller *vet ikke*, på spørsmålet om skolen eller ledelsen har satt i gang tiltak eller aktiviteter, fikk videre muligheten til å svare på spørsmål spesifikt knyttet til innførte tiltak og aktiviteter (se spørsmål nr. 4. og 5 i spørreskjemaet). Respondenter som svarte *nei* på tilsvarende spørsmål, fikk dermed ikke mulighet til å svare på disse spørsmålene. Dersom respondentene svarte ja på følgende spørsmål:

- (1) Har du deltatt på kompetansehevingstilbud utenfor din arbeidsplass, slik som kurs, seminar eller konferanser tilknyttet de nye læreplanene?
- (2) Har skolen eller ledelsen på din skole, satt i gang kompetansehevingstiltak og -aktiviteter spesifikt tilknyttet de nye læreplanene?

Fikk respondentene mulighet til å spesifisere hvilke tilbud de hadde deltatt på, og hvilke tiltak og aktiviteter skolen eller ledelsen hadde satt i gang. Påstander til spørreskjemaet og kategorisering av kompetansehevingstilbud, - tiltak og aktiviteter er vist i vedlegg (se vedlegg 3.). Utfordringen ved kategorisering av både tilbud, aktiviteter og tiltak, var at flere av respondentene ikke var spesifikke i sine besvarelsen. Noe som medførte vanskeligheter med å kategorisere disse, slik som besvarelsene «ja», «kurs» og «vi har fellestid». Disse utfordringene drøftes mer i kapittel 5.6.

### **3.2.2 Metode og forsknings designe**

Studiens problemstilling og forskningsspørsmål ble belyst ved å benytte mixed methods. Nemlig et forsknings designe som kombinerte spørreskjemaundersøkelse (survey) med både kvalitative og kvantitative spørsmål. Begrunnelsen for mixed methods var basert på metodevalg, som ble forsvart med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål og problemstilling (Frederiksen, 2014, s. 12-14; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 55).

Jeg valgte mixed methods på grunn av muligheten for ny innsikt, flere perspektiver og validering av resultatene. En kombinasjon av både kvalitativt materiell og tall materiell, åpnet opp muligheten til å både komme i dybden og å uttale noe om utbredelse (Fekjær, 2019, s. 16). En kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode kan forsterke og underbygge resultatene, kompensere for metodenes svakheter, spesielt den kvalitative delen av spørreskjemaundersøkelsen (Cohen, Morrison & Manion, 2007, s. 141; Frederiksen, 2014, s. 12). I forhold til ny innsikt, kan en kombinasjon medføre dette, enn ved å bare bruke en enkeltmetode (Frederiksen, Gundelach & Skovgaard N., 2014, s. 255-256).

Med en kvalitativ tilnærming utforsker forskeren hvordan et fenomen fortolkes eller forstås, og har ofte en åpen tilnærming til det som skal undersøkes (Jacobsen, 2010, s. 56-57). En slik tilnærming var hensiktsmessig for å gå i dybden og for å illustrere/eksemplifisere respondentenes erfaringer og opplevelser (delvis- åpne spørsmål). De lukkede spørsmålene (kvantitativt materiell) fikk også frem respondentenes egne oppfatninger, holdninger og opplevelser, men her ble antall og utbredelse vektlagt (Fekjær, 2019, s. 20-21; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89; Thagaard, 2016, s. 17-18).

### **3.2.3 Epistemologi**

Det finnes flere ulike perspektiver på hvordan kunnskap om virkeligheten innhetens og omformes. Forskerens vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hva forskeren søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler (Thagaard, 2016, s. 37). Spørreskjemaundersøkelsen trakk både på etablert teori og samtidig åpenhet til feltet. Metodikken i denne studien var basert på teori som ble presentert i kapittel 2., der epistemologien tok utgangspunkt i konstruktivismen.

Felles for konstruktivistiske epistemologier er at verden ikke er objektiv, men heller noe mennesker mer eller mindre aktivt konstruerer. Kunnskap beskrives som en fortolkning av virkeligheten, der fortolkning både skjer individuelt og kollektivt. Forskeren og virkeligheten vil her være sammenvevd, der kunnskapen er avgrenset til spesielle kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51-54). Studiens vitenskapelige forankring tar utgangspunkt i at mennesker ikke konstruerer sin oppfatning/virkelighet alene, men at den konstrueres ved samhandling med andre, noe som benevnes som sosial-konstruktivisme (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51).

De åpne spørsmålene i spørreskjemaundersøkelsen, åpnet opp for *fenomenologi* og *symbolsk interaksjonisme*. Symbolsk interaksjonisme beskrives av Thagaard (2016, s. 38) som en relevant tilnærming for studier av hvordan personer samhandler med hverandre. Formålet med denne tilnærmingen var å forstå omverden, slik personene som ble studert, oppfatter den, og baseres videre på et fenomenologisk vitenskapssyn (Thagaard, 2016, s. 40).

Fenomenologiske studier egner seg for å skaffe ulike sider, nyanser og dybder ved et fenomen og forståelsen av dette. Det fenomenologiske vitenskapssynet tar utgangspunkt i informantene, der forståelsen av fenomener bygges på aktørens egne erfaringer og perspektiver, og beskriver virkeligheten slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76; Thagaard, 2016, s. 40). Virkeligheten blir med andre ord ikke beskrevet slik den er, men hvordan den oppleves av den enkelte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Metodologiske utfordringer var her hvordan jeg som forsker tolket respondentenes besvarelser, der respondentenes egne perspektiver ble fremhevet på bekostning av en mer omfattende fortolkningsramme.



### 3.3 Analyse og tolkning av data

I en kvalitativ og kvantitativ tilnæringsmetodikk finnes det flere måter å analysere og tolke data på. I dette kapittelet blir detaljer om hvordan data ble analysert og tolket presentert, herunder hvilke analyser som ble benyttet, målnivå, kategoriseringer og utfordringer.

Data ble analysert med analyseverktøyet SPSSX og analysemetodene som ble benyttet var fordelingsanalyse (frekvensanalyse), variansanalyse og korrelasjonsanalyse. Frekvens- og variasjonsanalysen, dannet videre grunnlaget for å se om en fordeling, variasjon eller en tendens tegnet seg i svarmønsteret. Sammenhenger mellom variabler ble undersøkt ved å benytte bivariat korrelasjonsanalyse (Pearsons R, Spearmans RHO og Kendall's tau). Spørreskjemaundersøkelsen inneholdt i hovedsak lukkede spørsmål, unntaket var to delvis-åpne spørsmål, og to spørsmål der respondentene fikk mulighet til å utdype sine svar, i en åpen tekstboks. Av de delvis-åpne spørsmålene ble utvalgte besvarelser brukt for å illustrere/utdype og peke på interessante funn, uten en dypere analyse av innholdet i disse besvarelsene.

#### **Analyse og målnivå**

Svarfordeling av svaralternativene *vet ikke* og *vanskelig å si*, ble imidlertid fjernet fra fremstillingen i resultat kapitelet. Spørreskjemaundersøkelsen omhandlet i hovedsak data på *ordinalnivå*, men omhandlet også data på *nominalnivå*.

Nominalnivå omhandler gruppering av data under ulike navne- verdier, slik som kjønn eller nasjonalitet. Disse kategoriene kan man ikke tolkes mer enn at det er forskjell (Bjørndal & Hofoss, 2004, s. 32). Spørreskjemaundersøkelsen omhandlet to spørsmål på dette nivået, dette omhandlet spørsmål med svaralternativene *Ja*, *nei* og *vet ikke*. For å kunne analysere samvariasjon ble data her transformert til *intervallnivå*, for at koeffisienten kunne gi en meningsfull tolkning (Kleven, 2010c, s. 68). Ettersom variabelen *vet ikke* ble fjernet fra analysen, fikk data to mulige nivåer (ja eller nei), derav kalles data på dette nivået også for en dikotom variabel (Kleven, 2010a, s. 32). Korrelasjonskoeffisienten Kendall's tau ( $\tau_b$ ) ble her benyttet for å undersøke sammenhengen mellom dikotom variabel (Kleven, 2010c, s. 68).

Ordinalnivå kjennetegnes ved at kategoriene grupperes i en rekkefølge, og vi får informasjon om verdier er høyere enn den neste nedover skalaen (Bjørndal & Hofoss, 2004, s. 32). Data på dette målnivået, omhandlet spørsmålene *hvor ofte* og *i hvilken grad*. Også her ble enkelte data transformert til intervallnivå. Tabell 3. presenteres verdi på intervallnivå, som ble benyttet for de ulike svaralternativene, for data på nominal- og ordinalnivå.

Tabell 3: Svaralternativer og tilsvarende verdier på intervallnivå

	Svaralternativer	Verdi på intervallnivå
<b>Data på nominalnivå</b>		
	Nei	1
	Ja	2
<b>Data på ordinalnivå</b>		
I hvilken grad	Ikke i det hele tatt	0
	I liten grad	1
	I noen grad	2
	I stor grad	3
Hvor ofte	Ikke i det hele tatt	0
	1-2 ganger i året	1
	Månedlig	2
	Ukentlig	3

I forhold til spørsmål som omhandlet *hvor ofte* ble følgende svaralternativer benyttet: *ikke i det hele tatt*, *1-2 ganger i året*, *månedlig*, *flere ganger i måneden*, *ukentlig* og *flere ganger i uken*. For å utføre analyser i samsvar med spørsmål som omhandlet *i hvilken grad* ble svaralternativene her slått sammen. Svaralternativet *månedlig* og *flere ganger i måneden* ble slått sammen til *månedlig*, mens *ukentlig* og *flere ganger i uken* ble slått sammen til *ukentlig*.

Korrelasjonskoeffisienten Pearsons R ble benyttet for å undersøke sammenhenger mellom to variabler (Bjørndal & Hofoss, 2004, s. 215). Koeffisienten vil ligge mellom +/- 1, der 1 er perfekt og 0 er ingen sammenheng. Negativ verdi betyr at økning i en variabel medfører en reduksjon av den andre variabelen, mens positiv verdi betyr at økning i en variabel er korrelert med økningen i den andre variabelen. Desto nærmere verdien er +/- 1, jo sterkere kan man si at sammenhengen er (Fekjær, 2019, s. 47-48). Korrelasjonskoeffisienten Spearmans RHO er et annet mål for samvariasjon, som benyttes for data på ordinalnivå. For to variabler på ordinal nivå kan samvariasjonens styrke uttrykkes ved rangkorrelasjonskoeffisienten RHO (Bjørndal & Hofoss, 2004, s. 123). Korrelasjonsanalyse vurderer kun hvorvidt det er en sammenheng mellom variablene, uten at de sier noe om årsaksforholdet mellom variablene.

Korrelasjonens effektstørrelse og statistisk signifikans var viktig å teste for å finne ut om korrelasjonene hadde reell betydning i (overføringsverdi over) hele populasjonen. Statistisk signifikans indikerer om funnene har en reell verdi, og om vi kan generalisere funnene til hele populasjonen. Imidlertid kan utvalgsstørrelsen påvirke resultatene. Utvalgsstørrelsen kan medføre statistisk signifikante resultater, selv om forskjellene ikke er store nok til å være av substansiell interesse, noe som drøftes i kapittel 5.6. Videre blir det viktig å vurdere størrelsen på utvalget, herunder er sammenhengen stor nok til at den er viktig, og utgjør dette en forskjell i praksis (Bjørndal & Hofoss, 2004, s. 77; Fekjær, 2019, s. 79).

### 3.4 Etske betraktninger

De forskningsetiske retningslinjene er hentet fra Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). Retningslinjene har som formål å gi kunnskap om anerkjente forskningsetiske normer, herunder ved å være rådgivende, veiledende, avklare etiske dilemmaer, bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, og fremme god vitenskapelig praksis (NESH, 2016, s. 5-7).

I forbindelse med utforming av spørreskjemaundersøkelse, ble det gjort en forespørsel om vurdering fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Spørreskjemaundersøkelsen er ifølge NSD ikke meldepliktig. Dette fordi undersøkelsen ikke behandler personopplysninger eller mulighet for å identifisere de enkelte respondentene. I forkant av spørreskjemaundersøkelsen hadde jeg en beskrivelse av prosjektet, der jeg hadde et informasjonsskriv samt begrepsavklaringer. Denne beskrivelsen omhandlet formålet med studien, hva resultatene skulle brukes til og informasjon om forskningskonteksten. Det ble også oppgitt at undersøkelsen var frivillig, anonym og at IP- adressen var avslått i programmet, slik at besvarelsene ikke kunne kobles opp til respondentene.

Informert samtykke er en av utfordringene Cohen et al. (2007, s. 231) trekker frem ved internett-baserte undersøkelser, der muligheten for å trekke seg fra undersøkelsen, beskrives som en løsning. Da undersøkelsen var anonym, og IP-adressen var avslått, ble det umulig å koble besvarelsene opp mot respondentene. I slutten av undersøkelsen hadde jeg dermed et avkrysningsfelt, der respondentene kunne krysse av om besvarelsen kunne brukes i forskningssammenheng, eller om besvarelsen vil trekkes. Det at informantene kan bekrefte eller trekke besvarelsen var valg på bakgrunn av informert samtykke og deltagerens mulighet til å trekke seg fra forskningen (NESH, 2016, s. 14-15).

### 3.5 Undersøkelsens troverdighet

Forskning er både et resultat og en prosess, der kvaliteten i hovedsak bestemmes ut fra prosessen, vedrørende hvordan kunnskap er produsert. Kvaliteten avhenger med andre ord av en dialog om substans i de funnene som er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). I tilknytning til dette trekker Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) frem to forhold som forskeren må reflektere over, disse er *reliabilitet* og *validitet*.

Reliabilitet knyttes til refleksjoner om hvorvidt undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-224). Videre trekkes det frem to sentrale aspekter ved reliabilitet: (1) Forskerens refleksjoner over egen påvirkning, og (2) forskningsprosessens transparens (synlighet). Validitet forteller om måleinstrumenter (spørreskjemaet og hver enkelt spørsmål) har målt det forskeren ønsket å måle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222; Thagaard, 2016, s. 204). De videre refleksjonene tar utgangspunkt i sjekklisten som presenteres av Postholm og Jacobsen (2018, s. 224-227).

For å styrke studiens overførbarhet trekkes det frem betydningen av forskningsprosessens åpenhet og detaljerte beskrivelser (Kleven, 2010b, s. 131; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I denne oppgaven har jeg forsøkt å vise hvordan jeg har arbeidet, i det formål å gjøre forskningsresultatene pålitelige og gyldige, og for å vise hvordan arbeidet med oppgaven har vært gjennomført. Jeg har forsøkt å synliggjøre valg som er foretatt i prosessen, og samtidig begrunnet disse valgene. Ved å dokumentere arbeidet, håper jeg å ha tydeliggjort arbeide i en slik grad at andre kan både se og vurdere kvaliteten av forskningen.

Valg av datainnsamlingsmetoden omhandlet ingen fysisk nærhet til forskningsdeltageren. Relasjonen ble dermed basert på selve spørreskjemaet, herunder hvordan jeg formulerte spørsmål og påstander til spørreskjemaet. Ledende- og uklare spørsmål vil være forhold som kan senke forskningens pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Da jeg arbeidet med utforming av spørsmål, var en utfordring å formulere gode og konsise spørsmål. Jeg brukte mye tid på å reflektere over mulige innvirkninger jeg som forsker kunne ha, og i hvilken grad spørsmålene kunne oppleves som kritikkverdige eller mistolkes. Et tiltak for å vurdere spørsmålene var å utføre flere pilotstudier før spørreskjemaet ble publisert. Jeg utførte totalt fem, der tilbakemeldingene i hovedsak omhandlet formulering av påstander.

Innenfor kvalitativ- og kvantitativ forskning beskrives *intersubjektivitet* som det nærmeste vi kommer sannhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Intersubjektivitet innebærer at all kunnskap er subjektiv, men at det finnes tilfeller der flere har samme oppfatning av virkeligheten. Det at flere har lik oppfatning er imidlertid ingen garanti for at dette er virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51).

Validiteten styrkes ved at resultatene fra ulike studier bekrefter hverandre (Fekjær, 2019, s. 97; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220-221; Thagaard, 2016, s. 208). Der kvaliteten på forskningen blant annet avhenger av hvor godt forskeren klarer å forankre egen forskning i andres forskning. Det som var utfordrende her, var at forskning som ble benyttet fokuserte generelt på kompetanseutvikling og læring i arbeidslivet, og ikke spesifikt kompetanseutvikling og læring tilknyttet de nye læreplanene.

*Ytre validitet* omhandler hvordan resultatene fra en kontekst kan overføres eller generaliseres til en større populasjon, case eller situasjon (Cohen et al., 2007, s. 136; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Hvor stor andel av lærere i Norge som var medlem i Facebook-gruppene var imidlertid ukjent. Utvalgsmetoden i denne studien forutsetter medlemskap i utvalgte Facebook-grupper, og vil dermed ikke oppfylle kravet til *statistisk generalisering*. Statistisk generalisering er relevant i de tilfeller populasjonen har en kjent sannsynlighet for å bli med i utvalget (Kleven, 2010b, s. 126).

*Skjønnsmessig generalisering* brukes i samme betydning som overførbarhet ved kvalitativ forskning (Kleven, 2010b, s. 125). Overførbarhet i kvalitativ forskning baseres på fortolkning, der fortolkning gir grunnlag for resultatenes overførbarhet (Thagaard, 2016, s. 210). I et kvalitativt perspektiv blir overførbarhet knyttet til leserens gjenkjennelse. Gjenkjennelse innebærer her at tolkningene gir leseren dypere mening, vedrørende tidligere kunnskaper og erfaringer, og samtidig overskrider leserens forståelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238; Thagaard, 2016, s. 213). Relevant i denne sammenheng er Stake og Trumbulls beskrivelse av *naturalistisk generalisering* (Stake og Trumbull sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Dette fordi en slik generalisering innebærer at leseren opplever det som ble lest, som parallelle erfaringer og tilpasser og overfører disse til egne settinger. Resultatene fra denne studien vil på denne måten overføres til leseren, ved at resultatene fungerer som et utviklingsredskap for leserens egen praksis (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

Ut ifra den kvalitative og kvalitative forskningstradisjonen kunne det også blitt brukt andre datainnsamlingsmetoder. Jeg kunne for eksempel benyttet intervju i kombinasjon med observasjon og spørreskjemaundersøkelse med penn og papir, som også er godt egnet for å svare på oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling. Postholm og Jacobsen (2018, s. 185-191) presenterer svake og sterke sider tilknyttet web- baserte datainnsamlingsmetode, der diskusjonen deres baseres på flere kilder.

Fordelen ved å bruke denne datainnsamlings-metoden er bl.a. lave kostnader, den er arbeidsbesparende, tilgjengelighet, anonymitet og at forskeren har mindre effekt på besvarelsen til respondentene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 185-191). Det at informantene kan opptre anonymt kan videre føre til at lærere blir mer direkte og ærlige i sine beskrivelser, da jeg som forsker ikke sitter ansikt til ansikt, slik som i en intervjusituasjon. Louis Cohen et al. presenter i kapittelet *Internet- based research and computer usage* (2007, s. 226-251) fordeler og utfordringer med internett- baserte undersøkelser, sett i forhold til undersøkelser med penn og papir, der fordelene og utfordringene baseres på flere kilder. De hevder at det er større mulighet for generalisering ved internettbaserte undersøkelser, da internett-baserte undersøkelser rekker over flere informanter. De trekker også frem at det er mindre manglende besvarelser ved internett- basert undersøkelse, i forhold til undersøkelser med penn og papir (Cohen et al., 2007, s. 229-228).

Det som trekkes frem som svakheter er bl.a representativitet, frafall, svak interesse og manglende interaksjon mellom respondentene og forskeren (Fekjær, 2019, s. 22-24; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 185-191). Den manglende interaksjonen kan videre minimere muligheter for oppklaring og oppfølgingsspørsmål, noe et intervju har bedre forutsetninger for. Cohen et al. (2007, s. 231-235) trekker i tillegg frem tekniske utfordringer, vedrørende internetttilgang og programvare, respondentenes tekniske ferdigheter, undersøkelsens designe, brukervennlighet og presentasjon.

I denne studien har jeg forsøkt å minimere svakhetene ved innsamlingsmetoden gjennom flere tiltak. Jeg har bland annet vurdert hvor det er hensiktsmessig å publisere undersøkelsen og undersøkelsens brukervennlighet, og beskrivelser av studiens formål, bruksområder og begrepsavklaringer, i det formål å skape en felles forståelse og interesse for å delta.

## 4. Resultater fra undersøkelsen

Dette kapittelet er strukturert med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål. Alle resultatene i dette kapittelet presenteres i forhold til arbeidserfaring og trinn. Svaralternativene *vet ikke* og *vanskelig å si* ble imidlertid fjernet fra presentasjonen, dette på grunn av lav svarprosent.

### 4.1. Deltagelse på kompetansehevingstilbud, - tiltak og -aktiviteter

#### Kompetansehevingstilbud

Av de 129 deltagerne i undersøkelsen svarte 31% ja på spørsmålet *har du deltatt på kompetansehevingstilbud utenfor din arbeidsplass, slik som kurs, seminar eller konferanser tilknyttet de nye læreplanene*. De fleste har ikke deltatt på tilbud utenfor egen arbeidsplass, henholdsvis 67,4%. Tabell 4. viser fordeling av deltagelse på kompetansehevingstilbud etter trinn. Svaralternativet *vet ikke* er tatt bort fra denne fremstillingen, derfor blir ikke summen på hver rad 100%.

Tabell 4: Deltagelse på kompetansehevingstilbud etter trinn (N=129).

	Ja	Nei
Trinn		
Barne- og ungdomsskole	25,0	75,0
Barneskole	31,3	67,2
Høyere trinn	30,8	69,2
Ungdomsskole	31,8	65,9
Total	31,0	67,4

I fordeling etter trinn, fremkommer det av frekvensfordelingen at deltagelse varierte ikke etter trinn: Ca. en av tre på hvert trinn hadde deltatt på kompetansehevingstilbud (tabell 4). Et unntak var kategorien *barne- og ungdomsskole*, der enda færre, bare en av fire, hadde deltatt. Etter arbeidserfaring fremkommer de samme tendensene, nemlig at flertallet i hver gruppe oppgir at de ikke hadde deltatt på tilbud.

Imidlertid viste analysen en positiv signifikant sammenheng mellom deltagelse og informasjon om tilbud ( $\tau_b = .44$ ,  $p < .001$ ). I fordeling mellom trinn og arbeidserfaring, var sammenhengen sterkest desto høyere trinn respondentene arbeidet på, og for lærere med arbeidserfaring fra 0-10 år ( $\tau_b = .45$   $p < .001$ ). Sammenhengen var sterkest på høyere trinn ( $\tau_b = .70$ ,  $p < .05$ ) og ungdomskolen ( $\tau_b = .51$ ,  $p < .001$ ), sett i forhold til lærere på barneskolen ( $\tau_b = .34$ ,  $p < .001$ ).

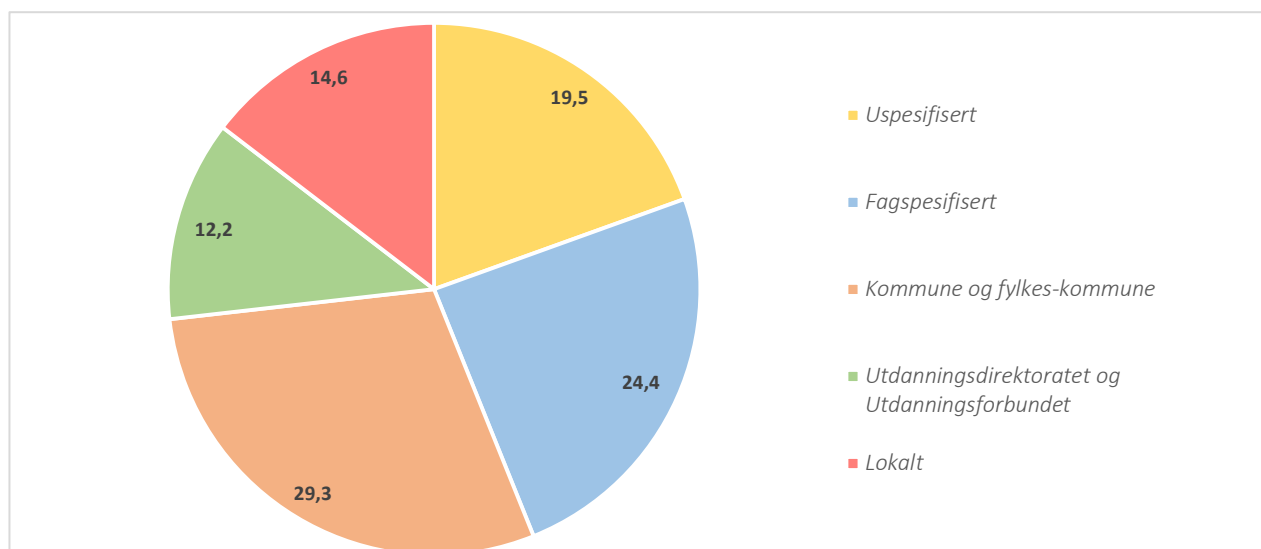
Tabell 5. viser fordeling av grad av motivasjon og endringsvillighet mot deltagelse på kompetansehevingstilbud.

Tabell 5: Grad av motivasjon og endringsvillighet etter deltagelse på kompetansehevingstilbud (N=110).

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad
<b>Deltagelse</b>				
Ja	0	10,8	21,6	67,6
Nei	1,4	2,8	36,1	59,7
Total	0,9	6,4	30,9	61,8

I fordelingen ovenfor fremkommer det av resultatene at flertallet (av både de som har deltatt og ikke deltatt) responderer at de i stor grad er motivert og endringsvillig. 68 % av de som hadde deltatt, svarte at de i stor grad er motivert og endringsvillig. Tilsvarende svarte 60% av de som ikke hadde deltatt på tilbud. Andelen for svaralternativet i liten grad var langt mindre, henholdsvis 3% for de som ikke hadde deltatt, mot 11% for de som hadde deltatt.

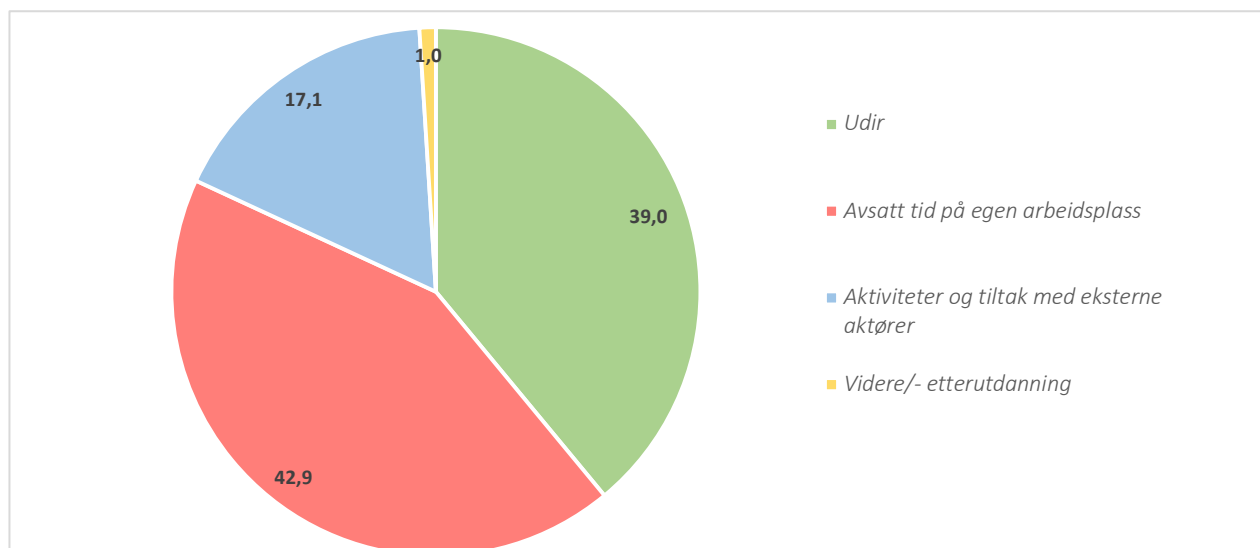
Av de som hadde deltatt på kompetansehevingstilbud, svarte 73% at tilbudet i *noen* eller *stor grad* hadde høy kvalitet, mens 27 % svarte i *liten grad* eller *ikke i det hele tatt*. De fleste (29%) hadde deltatt på tilbud i regi av kommune og fylkeskommune, mens de færreste (12%) på tilbud i regi av Utdanningsdirektoratet og Utdanningsforbundet. Figur 5. viser fordeling av tilbydere av kompetansehevingstilbud respondentene hadde deltatt på.



Figur 5: Fordeling av kompetansehevingstilbud respondentene hadde deltatt på (N=40).



Nesten alle (81%) respondentene svarte at skolen eller ledelsen hadde satt i gang tiltak og aktiviteter. De fleste (43%) svarte at skolen eller ledelsen hadde satt i gang tiltak og aktiviteter knyttet til avsatt tid på egen arbeidsplass, mens de færreste (1%) svarte tiltak og aktiviteter i form av etter/-videreutdanning. Figur 6. viser fordeling av kompetansehevings-tiltak og -aktiviteter, skolen eller ledelsen på respondentenes arbeidsplass hadde satt i gang, tilknyttet arbeidet med de nye læreplanene.



Figur 6: Kompetansehevingstiltak og -aktiviteter som var satt i gang (N=105).

I tilknytning på kompetansehevingstiltak og – aktiviteter på egen arbeidsplass, uttrykte seks respondenter hvordan de opplevde arbeidet med tiltak og aktiviteter. Videre presenteres utvalgte sitater fra lærere på alle trinn som svarte på undersøkelsen.

En av lærerne skrev at «flere av de ansatte valgte å ikke være med for de anser ikke de nye læreplanene som viktig...». En annen lærer skrev at «... jeg har vært veldig engasjert i høringene på mine fag... jeg er derimot usikker på om kollegaene mine har lest de nye læreplanene for sine fag...». Noen lærere kommenterte at «det er tungt å arbeide dobbelt...», og at «jeg tror kanskje mange ser på dette som ekstremt belastende i en ellers krevende hverdag». Noen lærere mente at arbeidet burde blitt gjort annerledes, en lærer uttrykte at arbeidet «opplevdes som hypotetisk jobbing, og tiden burde vært brukt til konkret planlegging». Dette samsvarer med flere besvarelser, slik som «...savner mulighet til å jobbe mer konkret med hvordan vi kan undervise bedre etter de nye læreplanene på skolen, og utarbeiding av gode opplegg og rutiner». Andre lærere opplevde arbeidet for teoretisk, «vi bruker mye tid, men på et nivå som er for teoretisk» og «opplever det som svært teoribasert og lite praksisnært...»

## Deltagelse på kompetansehevende aktiviteter og tiltak på egen arbeidsplass

Med tanke på grad av deltagelse på aktiviteter og tiltak, svarte flertallet av alle lærere at de hadde deltatt i stor grad på tiltak og aktiviteter. Et unntak var lærere med lengre enn 20 års arbeidserfaring, der flertallet (50%) svarte at de hadde deltatt i noen grad. Tabell 6. viser fordelingen av grad av deltagelse på kompetansehevingstiltak og- aktiviteter, etter arbeidserfaring og trinn.

Tabell 6: Deltagelse på tiltak og aktiviteter etter trinn og arbeidserfaring (N=110).

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad
<b>Trinn</b>				
Barne- og ungdomsskole	0	0	57,1	42,9
Barneskole	1,8	10,7	28,6	58,9
Høyere trinn	0	20,0	30,0	50,0
Ungdomsskole	0	2,7	40,5	56,8
Total	0,9	8,2	34,5	56,4
<b>Arbeidserfaring</b>				
0-10 år	0	6,3	36,7	57,0
10-20 år	0	16,0	24,0	60,0
Lengre enn 20 år	16,7	0	50,0	33,3
Total	0,9	8,2	34,5	56,4

Resultatene fra analysen av grad av deltagelse på tiltak og aktiviteter i sammenheng med alle påstandene under spørsmål 5. viste at grad av deltagelse på tiltak og aktiviteter hadde en statistisk signifikant sammenheng med følgende seks påstander: (1) *Jeg er motivert og endringsvillig*, (2) *kompetansehevingstiltak og -aktiviteter er oppnåelige, gjennomførbare og realistiske*, (3) *tiltak og aktiviteter er tilpasset lokale/lærerens behov på min skole*, (4) *tiltak og aktiviteter blir fulgt opp av ledelsen*, (5) *jeg opplever tiltak og aktiviteter som stressende*, og (6) *lærerne går ofte imot ledelsens tiltak og aktiviteter tilknyttet de nye læreplanene*.

Analysen viste at grad av deltagelse er positiv signifikant relatert til egen motivasjon og endringsvillighet ( $r = .52$ ,  $p < .001$ ), aktivitetenes og tiltakenes omfang, herunder behov ( $r = .43$ ,  $p < .001$ ) og gjennomførbarhet ( $r = .40$ ,  $p < .001$ ), og hvorvidt ledelsen fulget opp tiltakene og aktivitetene ( $r = .32$ ,  $p < .001$ ). Analysen viste også at grad av deltagelser er negativ signifikant relatert til opplevelse av stress ( $r = -.30$ ,  $p < .001$ ), og hvorvidt lærere gikk imot ledelsens tiltak og aktiviteter ( $r = -.31$ ,  $p < .001$ ).

## 4.2. Lærerens opplevelse av muligheter og påvirkning på egen arbeidsplass

Tre påstander i spørreskjemaet handlet om lærerens opplevelse av muligheter og påvirkning på kompetanseheving på egen arbeidsplass: (1) *Ledelsen involverer de ansatte i vurdering og evaluering av tiltak og aktiviteter som er satt i gang*, (2) *ledelsen involverer de ansatte i utforming og planlegging av tiltak og aktiviteter*, og (3) *lærere har mulighet for å påvirke tiltak og aktiviteter som allerede er satt i gang*.

### Ledelsens involvering av ansatte

Nesten alle respondentene opplevde at ledelsen involverte de ansatte i utforming og planlegging av kompetansehevingstiltak og – aktiviteter (93%), og i vurdering og evaluering (92%) på egen arbeidsplass. Tabell 7. viser grad av involvering ved utforming og planlegging, etter trinn og arbeidserfaring.

Tabell 7: Ledelsens involvering i planlegging og utforming, etter trinn og arbeidserfaring (N=110).

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad
<b>Trinn</b>				
Barne- og ungdomsskole	0	28,6	28,6	42,9
Barneskole	0	21,4	46,4	32,1
Høyere trinn	40,0	0	30,0	20,0
Ungdomsskole	8,1	27,0	43,2	21,6
Total	6,4	21,8	43,7	28,2
<b>Arbeidserfaring</b>				
0-10 år	8,9	22,8	41,8	25,3
10-20 år	0,0	20,0	48,0	32,0
Lengre enn 20 år	0,0	16,7	33,3	50,0
Total	6,4	21,8	43,7	28,2

Etter arbeidserfaring svarte flertallet av alle lærere (42-48%) at ledelsen har involvert dem i noen grad i utforming og planlegging av tiltak og aktiviteter. Et unntak var de som hadde lengst arbeidserfaring, over 20 år, der de fleste (50%) hadde vært involvert i stor grad. Etter trinn, viste resultatene at lærere på høyere trinn, i mindre grad opplevde at ledelsen involverte de ansatte i utforming og planlegging, sett i forhold til lærere på lavere trinn. Flertallet (40%) av lærere på høyere trinn mot ingen på barneskolen svarte at ledelsen ikke i det hele tatt involverte de ansatte i dette arbeidet. I tilknytning til dette uttrykte en lærere på høyere trinn, i den delvis åpne besvarelsen, mangel på tid og organisering: «Ansatte gir innspill. Vi har konkrete ønsker. Vi får noe annet lagt til forberedelsestiden vår. Nesten ingen faste møter erstattes med læreplanarbeid eller opplæring. Mange lærere deltar ikke. De som deltar får alt og slites ut...» (sitat fra lærer på høyere trinn).

Respondentene ble også spurt hvor ofte de samarbeider om planlegging og utvikling av tiltak og aktiviteter på egen arbeidsplass. Flertallet av alle lærere (50-55%) svarte at de ukentlig samarbeider om planlegging og utvikling av tiltak og aktiviteter. Resultatene viste ingen merkbare forskjeller i hyppighet etter trinn og arbeidserfaring. Tabell 8. viser svarfordeling på ledelsens involvering i vurdering og evaluering, etter trinn og arbeidserfaring. Svaralternativet *vanskelig å si* er tatt bort, derfor blir ikke summen på hver rad 100%.

Tabell 8: Ledelsens involvering i evaluering og vurdering, etter trinn og arbeidserfaring (N=110).

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad
<b>Trinn</b>				
Barne- og ungdomsskole	0	0	71,4	28,6
Barneskole	1,8	30,4	26,8	39,3
Høyere trinn	20,0	30,0	30,0	20,0
Ungdomsskole	10,8	21,6	40,5	24,3
Total	6,4	25,5	34,5	31,8
<b>Arbeidserfaring</b>				
0-10 år	7,6	26,6	34,2	29,1
10-20 år	4,0	20,0	40,0	36,0
Lengre enn 20 år	0	33,3	16,7	50,0
Total	6,4	25,5	34,5	31,8

Resultatene viste at lærere på høyere trinn opplevde i større grad at ledelsen involverte de ansatte i vurdering og evaluering, sett i forhold til planlegging og utforming. Etter trinn, svarte flertallet av alle lærere (30-71%) at ledelsen hadde involvert dem i noen grad i vurdering og evaluering. Et unntak var de som arbeidet på barneskolen, der de fleste (39%) svarte at ledelsen i stor grad involverte de ansatte. Funn fra den delvis-åpne besvarelsen støtter funnene:

«Vår ledelse er veldig opptatt av at vårt profesjonsfelleskap skal være i utvikling, hvor vi har mulighet til å påvirke de ulike aktivitetene som skal gjennomføres...» (sitat fra lærer på barnetrinnet). «Vi blir involvert i arbeidet, men føler vi har en lang vei å gå. Ledelsen viser forståelse for at dette arbeidet er tidkrevende, og har derfor ikke lagt tidspress på oss» (sitat fra lærer på barnetrinnet).

### **Mulighet for påvirkning av igangsatte tiltak og aktiviteter**

For de fleste av lærerne (86%) var det mulighet for å påvirke igangsatte tiltak og aktiviteter, mens 10% opplevde at de ikke hadde mulighet til dette. Tabell 9. viser svarfordelingene etter trinn og arbeidserfaring. Svaralternativet *vanskelig å si* er tatt bort, derfor blir ikke summen på hver rad 100%.

Tabell 9: Opplevelsen av mulighet for å påvirke igangsatte tiltak og aktiviteter, etter trinn og arbeidserfaring (N=110).

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad
<b>Trinn</b>				
Barne- og ungdomsskole	0	14,3	57,1	14,3
Barneskole	7,1	39,3	32,1	19,6
Høyere trinn	30,0	10,0	40,0	10,0
Ungdomsskole	10,8	29,7	37,8	18,9
Total	10,0	31,8	36,4	18,2
<b>Arbeidserfaring</b>				
0-10 år	12,7	31,6	34,2	16,5
10-20 år	0	40,0	36,0	24,0
Lengre enn 20 år	16,7	0	66,7	16,7
Total	10,0	31,8	36,4	18,2

Etter arbeidserfaring svarte flertallet av alle lærere (34-67 %) at de hadde i noen grad mulighet for å påvirke igangsatte tiltak og aktiviteter. Et unntak var lærere som hadde arbeidet mellom 10-20 år, der de fleste (40%) svarte i liten grad. Etter trinn, svarte flertallet av alle lærere (38-57%) i noen grad. Et unntak var lærere på barneskolen, der flertallet (39%) i liten grad opplevde mulighet for påvirkning av igangsatte tiltak og aktiviteter. Funn fra den delvis åpne besvarelsen trekker frem tid og andre fokusområder som en utfordring i arbeidet:

«Dessverre er ikke bare de nye læreplanene vi satser på for tiden ..., det oppleves overveldende og stressende at vi ikke dette året bare fokuserer på Fagfornyelsen» (sitat fra barneskolelærer).  
 «Kommunen pålegger tre andre, omfattende, nye satsningsområder samtidig med fagfornyelsen. Det er IKKE TID!» (sitat fra barneskolelær).

Analysen viste en signifikant positiv sammenheng mellom de tre hovedpåstandene, for å kartlegge lærerens opplevelser av mulighet og påvirkning. Sammenhengen er sterkest mellom ledelsens involvering i utforming, planlegging, vurdering og evaluering ( $r=.76$ ,  $p<.001$ ). Foruten den sterke sammenhengen mellom påstandene ovenfor, hadde involvering i utforming og planlegging sterkest sammenheng med skolens åpenhet for å prøve nye ideer, fremgangsmetoder, tiltak og aktiviteter i arbeidet ( $r=.53$ ,  $p<.001$ ). Involvering i vurdering og evaluering hadde sterkest sammenheng med ledelsens oppfølging av tiltak og aktiviteter ( $r=.55$ ,  $p<.001$ ). Mens mulighet for å påvirke igangsatte tiltak og aktiviteter korrelerte henholdsvis likt med ledelsens involvering ( $r=.68$  og  $.67$ ,  $p<.001$ ).

### 4.3. Lærerens opplevelse av samarbeidsrelasjoner og læreplanarbeid på egen arbeidsplass

For å finne indikasjoner på hvordan lærere opplevde samarbeidsrelasjoner og læreplanarbeid på egen arbeidsplass, omhandlet spørreskjemaet flere påstander om dette. Nesten alle respondentene opplevde at ledelsen hadde satt av tid for å diskutere om hvordan og tolke og arbeide med de nye læreplanene (95%). Tabell 10. viser svarfordeling, etter trinn og arbeidserfaring. Svaralternativet *vanskelig å si* er tatt bort, derfor blir ikke summen på hver rad 100%.

Tabell 10: Ledelsens avsatt tid til læreplanarbeid, etter trinn og arbeidserfaring (N=129).

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad
<b>Trinn</b>				
Barne- og ungdomsskole	0	0	62,5	37,3
Barneskole	3,1	9,4	32,8	53,1
Høyere trinn	7,7	46,2	23,1	23,1
Ungdomsskole	6,8	22,7	34,1	36,4
Total	4,7	17,1	34,1	43,4
<b>Arbeidserfaring</b>				
0-10 år	4,3	19,4	37,6	38,7
10-20 år	3,6	10,7	28,6	57,1
Lengre enn 20 år	12,5	12,5	12,5	50,0
Total	4,7	17,1	34,1	43,4

Etter arbeidserfaring svarte flertallet av alle lærere (39-58%) at ledelsen i stor grad har satt av tid til slikt arbeid. Etter trinn, viste resultatene at flertallet av lærere på barneskole (53%) og ungdomsskole (36%) svarte i stor grad. Flertallet av lærere på høyere trinn (46%) svarte imidlertid at ledelsen i liten grad hadde satt av tid til slikt arbeid.

Som forventet, viste en analyse av påstanden ovenfor, i sammenheng med påstanden *tolkning og arbeid med de nye læreplanene overlates til den enkeltes lærer initiativer*, at det finnes en negativ signifikant sammenheng mellom de dem ( $r = -.44$ ,  $p < .001$ ). I fordeling mellom trinn og arbeidserfaring, fremkommer det at sammenhengen var sterkest, og bare signifikant for lærere med kortest (0-10 år) arbeidserfaring, på høyere trinn ( $r = -.77$ ,  $p < .001$ ) og på ungdomsskolen ( $r = -.47$ ,  $p < .001$ ).

Funn fra den delvis åpne besvarelsen støtter disse funnene. For eksempel fortalte en lærer på høyere trinn at «vi er pålagt å gjennomføre kompetansehevingsmodulen fra Udir individuelt innen fastsatt frist. De som ikke fullfører vil bli kaldt inn til leder på samtale». Videre fortalte en ungdomsskolelærer at «mye overlates til lærerne selv foreløpig. Mye usikkerhet rundt hvilke læremidler vi har til rådighet i arbeidet. Hva kvalitets sikrer arbeidet, hvis så mye skal overlates til oss...»

De fleste av lærerne (89%) opplevde at deres skole samarbeidet internt for å finne nye løsninger og fremgangsmetoder i arbeidet. Tabell 11. viser svarfordeling for internt samarbeid etter trinn og arbeidserfaring. Svaralternativet *vanskelig å si* er tatt bort, derfor blir ikke summen på hver rad 100%.

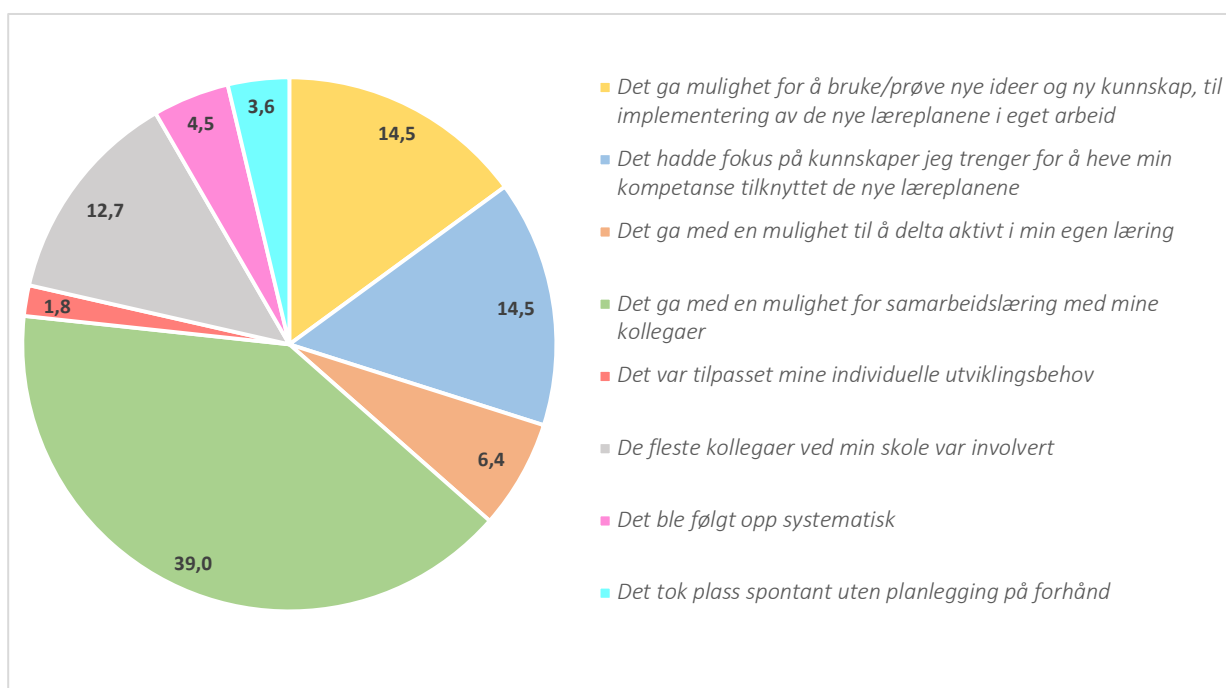
Tabell 11: Opplevelsen av samarbeid på egen arbeidsplass, etter trinn og arbeidserfaring (N=129).

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad
<b>Trinn</b>				
Barne- og ungdomsskole	0	25,0	50,0	0
Barneskole	6,3	15,6	39,1	3,1
Høyere trinn	7,7	23,1	53,8	7,7
Ungdomsskole	6,8	11,4	50,0	6,8
Total	6,2	15,5	45,0	28,7
<b>Arbeidserfaring</b>				
0-10 år	6,5	15,1	49,5	25,8
10-20 år	7,1	21,4	28,6	35,7
Lengre enn 20 år	0	0	50,0	37,5
Total	6,2	15,5	45,0	28,7

Etter trinn, svarte flertallet av alle lærere (39-54%) at deres skole i noen grad samarbeidet for å finne nye løsninger og fremgangsmetoder. Tilsvarende resultater fremkommer også for arbeidserfaring. Et unntak var lærere som hadde arbeidet mellom 10- 20 år, der flertallet (36%) opplevde at skolen i stor grad samarbeidet internt. I den delvis åpne besvarelsen uttrykte utvalgte lærere følgende om samarbeid:

«Setter pris på tiden vi får til gruppearbeid med kollegaer, den er veldig fin» (sitat fra ungdomsskolelærer). «Samarbeid er noe som vi konstant er en del av...» (sitat fra barneskolelærer). «...Samarbeidsrelasjonen til kollegaer er positivt, men det kan være utfordrende til tider» (sitat fra barneskolelærer).

Respondentene ble også spurt hva som kjennetegner aktiviteter og tiltak, som i størst grad har hatt positiv betydning for egen kompetanseheving. Dette var først og fremst aktiviteter og tiltak respondentene hadde deltatt på, som var ment å skulle støtte lærere, i arbeidet med de nye læreplanene. De fleste (39%) opplevde at tiltak og aktiviteter som kjennetegnet mulighet for samarbeidslæring, som mest positiv for egen kompetanseheving. Mens de færreste opplevde at tiltak og aktiviteter som var tilpasset individuelle utviklingsbehov (2%), og systematisk oppfølging (5%) som mest positiv. Svarfordeling er vist i figur 7.



Figur 7: Aktiviteter og tiltak som opplevdes som mest positiv for egen kompetanseheving (N=110).

For å få kunnskap om forekomsten av samarbeidsrelasjoner og læreplanarbeid, fikk respondentene spørsmål om hvor ofte de tar initiativ til samarbeid med kollegaer på egen skole, og hvor ofte de drøfter med ledelsen, vedrørende de nye læreplanene, tiltak og aktiviteter. Etter trinn svarte flertallet (25-40%) av alle lærere at de ukentlig tar initiativ til samarbeid med kollegaer. De samme resultatene fremkommer også for arbeidserfaring, der flertallet svarte at de ukentlig tar initiativ til samarbeid. Med tanke på drøfting med ledelsen, viste resultatene at flertallet av alle lærere (50-53%) gjorde dette månedlig med ledelsen. Et unntak var lærere på høyere trinn, der flertallet (53%) svarte 1-2 ganger i året på det samme spørsmålet. Etter arbeidserfaring svarte flertallet av alle lærere (44-75%) at de månedlig drøftet med ledelsen.



Flere av respondentene uttrykte utfordringer og løsninger i arbeidet med de nye læreplanene. Videre presenteres utvalgte sitater fra lærere som svarte på undersøkelsen.

To lærere på barnetrinnet skrev at «vi trenger tid til å lage de konkrete planene», og «...om vi skal jobbe med dybdelæring og la elevene utforske mer, trenger vi også materiale til å gjennomføre dette. Vi trenger flere konkreter, mer utstyr og bedre lærebøker». To lærere på ungdomstrinnet skrev følgende: «Håper på at det settes i gang et mer organisert arbeid rundt dette i løpet av våren ved vår skole», og «...vi trenger mer forankring i fag».

#### 4.4. Eksternt samarbeid og ledelsens bruk av nettverk

To påstander i spørreskjemaet handlet om lærerens opplevelse av skolens bruk av ulike nettverk og samarbeid:

- (1) *Ledelsen bruker ulike nettverk for å utfylle og ivareta lærerens kompetanseheving på min skole*
- (2) *Relevante aktører utenfor min skole involveres i arbeidet.*

De fleste (80%) opplevde at ledelsen brukte ulike nettverk for å utfylle og ivareta lærerens kompetanseheving, herunder 23% i liten grad, 44% i noen grad, mens 12% opplevde at ledelsen i stor grad brukte ulike nettverk. Tabell 12. viser svarfordeling etter trinn og arbeidserfaring. Svaralternativet *vanskelig å si* er tatt bort, derfor blir ikke summen på hver rad 100%.

Tabell 12: Opplevelsen av ledelsens bruk av ulike nettverk, etter trinn og arbeidserfaring (N=129).

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad
<b>Trinn</b>				
Barne- og ungdomsskole	12,5	37,5	12,5	25,0
Barneskole	9,4	20,3	46,9	17,2
Høyere trinn	23,1	38,5	15,4	7,7
Ungdomsskole	11,4	20,5	54,5	4,5
Total	11,6	23,3	44,2	12,4
<b>Arbeidserfaring</b>				
0-10 år	14,0	18,3	43,0	14,0
10-20 år	7,1	42,9	42,9	7,1
Lengre enn 20 år	0	12,5	62,5	12,5
Total	11,6	23,3	44,2	12,4

Etter arbeidserfaring svarte flertallet av alle lærere (43-63%) at de opplevde at ledelsen i noen grad brukte ulike nettverk for å utfylle og ivareta lærerens kompetanseheving. Etter trinn svarte flertallet av lærere på barneskole (47%) og ungdomsskole (55%) at ledelsen i noen grad brukte ulike nettverk. Mens flertallet av lærere på høyere trinn (39%) og barne- og ungdomsskole (38%) svarte i liten grad på tilsvarende påstand. Funn fra den delvis åpne besvarelsen viste hvordan en lærer på barnetrinnet opplevde involvering av aktører:

«... Ledelse henter inn aktører som bidrar til refleksjon om nye læreplaner og tema».

Over halvparten av alle lærere (60%) opplevde at relevante aktører, utenfor egen arbeidsplass, ble involvert i arbeidet. De fleste (38%) opplevde dette i noen grad, 9% i stor grad og 27% i liten grad. 16% opplevde at skolen ikke i det hele tatt involverte relevante aktører i arbeidet. Etter trinn og arbeidserfaring, svarte flertallet av barne- og ungdomsskolelærere (13%) i stor grad, mot ingen på høyere trinn og 5% av ungdomsskolelærere på tilsvarende grad.

Respondentene ble spurt hvor ofte deres skole tok initiativ til samarbeid med andre skoler, og andre relevante aktører. De fleste opplevde at deres skole månedlig tok initiativ til samarbeid med relevante aktører (42%), samt månedlig samarbeid med andre skoler (50%). Etter trinn og arbeidserfaring svarte flertallet at deres skole tok initiativ 1-2 ganger i året, til samarbeid med andre skoler (50-88%), og samarbeid med andre relevante aktører (54%). Et unntak var lærere som arbeidet på høyere trinn, der flertallet svarte at deres skole ikke i det hele tatt tok initiativ til samarbeid med andre skoler (54%), og involverte andre relevante aktører (40%). Analysen viste en positiv sammenheng mellom skolens initiativ til samarbeid med andre skoler, og skolens samarbeid med andre aktører ( $r=.61$ ,  $p<.001$ ). Analysen viste også at respondentenes eget initiativ til erfaringsdeling med andre lærere, er positivt signifikant relatert til hvor ofte skolen tar initiativ til samarbeid med andre skoler ( $r=.49$ ,  $p<.001$ ). Tilsvarende positive sammenheng fremkommer også ved eget initiativ til samarbeid med eksterne aktører, og hvor ofte skolen tok initiativ til samarbeid med eksterne aktører ( $r=.50$ ,  $p<.001$ ).

«Omtrent halvparten av lærerne og alle lederne på min skole deltar i ulike fagnettverk (online og/eller IRL [in real life]), og fagfornyelsen har vært naturlig tema de siste årene» (sitat fra ungdomsskolelærer om faglig nettverk).

## 4.5 Skolen som lærende organisasjon

Flere påstander i spørreskjemaet omhandlet momenter fra Senges fem disipliner. I dette kapitlet presenteres de disiplinene, som ikke har blitt presentert tidligere, herunder hvilke påstander som ble brukt for å kartlegge disiplinene. Resultatene ses her i forhold til alle respondentene, da forskningsspørsmålet omhandlet hvordan skolen kunne arbeide for å bli en mer lærende organisasjon, og ikke spesifikt hvilke trinn eller arbeidserfaring.

### Personlig mestring

To påstander i spørreskjemaet handlet om disiplinen personlig mestring. Flertallet av alle lærere svarte at de i stor grad var motivert og endringsvillige (62%), mens flertallet opplevde at tiltak og aktiviteter i noen grad var oppnåelige, gjennomførbare og realistiske (53%). Tabell 13. viser prosentvisfordeling på de to påstandene. Svaralternativet *vanskelig å si* er tatt bort, derfor blir ikke summen på hver rad 100%.

Tabell 13. Skole som lærende organisasjon: Svarfordeling på påstand om personlig mestring (%), N=110.

Påstand	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Kompetansehevingstiltak og – aktiviteter er oppnåelige, gjennomførbare og realistiske	27,3	52,7	10,9	2,7
Jeg er motivert og endringsvillig	61,8	30,9	6,4	0,9

Ved å sammenligne gjennomsnittet i svarfordelingene, viste det seg at påstanden om tiltak og aktivitetenes omfang skårer noe lavere (2,12), enn på respondentenes egen motivasjon og endringsvillighet (2,54). Medianen for egen motivasjon og endringsvillighet hadde også en høyere verdi (3), i forhold til tiltak og aktivitetenes omfang (2).

### Felles visjon

I tillegg til respondentenes motivasjon og endringsvillighet, omhandlet spørreskjemaet fire andre påstander om disiplinen felles visjon. Flertallet av alle lærere svarte at deres skole i stor grad hadde en felles forpliktelse og forståelse om at det var viktig å delta (50%), der flertallet svarte at de deltok i stor grad på tiltak og aktiviteter (56%). Flertallet svarte også at tiltak og aktiviteter i noen grad var tilpasset skolens/lærerens behov (50%), og at ledelsens tiltak og aktiviteter i liten grad fikk motstand fra lærere (36%). Tabell 14. viser prosentvisfordeling på de fire påstandene. Svaralternativet *vanskelig å si* er tatt bort, derfor blir ikke summen på hver rad 100%.

Tabell 14: Skole som lærende organisasjon: Svarfordeling på påstand om felles visjon (%), N=110.

Påstand	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
På vår skole har vi en felles forpliktelse og forståelse om at det er viktig å delta	50,0	38,2	7,3	3,6
Jeg deltar i tiltak og aktiviteter tilknyttet de nye læreplanene	56,4	34,5	8,2	0,9
Tiltak og aktiviteter er tilpasset lokale/lærerens behov på min skole	25,5	40,9	23,6	4,5
Lærere går ofte i mot ledelsens tiltak og aktiviteter tilknyttet de nye læreplanene	3,6	22,7	36,4	28,2

### Gruppelæring og mentale modeller

Flertallet av alle lærere opplevde at deres skole i noen grad var åpen for å prøve nye ideer og fremgangsmetoder i arbeidet (38%), flertallet opplevde også i noen grad at skolen hadde aktiv dialog om antagelser og utfordret disse (41%). Tabell 15. viser prosentvisfordeling på de to påstandene. Svaralternativet *vanskelig å si* er tatt bort, derfor blir ikke summen på hver rad 100%.

Tabell 15. Skole som lærende organisasjon: Svarfordeling på påstand om mentale modeller og gruppelæring (%), N=129.

Påstand	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Min skole er åpen for å prøve nye ideer, fremgangsmetoder, tiltak og aktiviteter i arbeidet.	34,9	38,8	17,8	4,7
Vi har aktiv dialog om antagelser eller forestillinger om hva som er hensiktsmessige tiltak og aktiviteter, og utfordrer disse.	16,3	41,1	24,0	10,9

Ved å sammenligne gjennomsnittet i svarfordelingene, viste det seg at det er noe lavere på påstanden om aktiv dialog om antagelser (1,68), enn på skolens åpenhet for å prøve nye ideer og fremgangsmetoder (2,08). Resultatene viste at lærere gjennomsnittlig i mindre grad opplevde at skolen hadde aktiv dialog om antagelser eller forestillinger om hva som er hensiktsmessig i arbeidet, og samtidig utfordre dem, sett i forhold til lærerens opplevelse av å prøve nye ideer, fremgangsmetoder, tiltak og aktiviteter i arbeidet. Imidlertid viste resultatene at median på de to påstandene hadde samme verdi (2). I tilknytning til dette uttrykte en lærer i den delvis åpne besvarelsen følgende: «Kun generell del. Initiert av fylket og ikke diskutert... Lite felles. Skaper ikke felles forståelse og grunnlag for ny kultur» (sitat fra lærer på høyere trinn).

## 5. Drøfting

Ifølge resultatene som ble presentert i forrige kapittel, viste det flere interessante sammenhenger. I dette kapitlet drøftes det i hovedsak hovedfunnene, det vil si påstander/spørsmål som belyste studiens forskningsspørsmål. Avslutningsvis drøftes metodiske implikasjoner, herunder utfordringer og svakheter med denne studien, samt forslag til videre forskning.

### 5.1 Lærerens deltagelse på kompetansehevingstilbud,- aktiviteter og - tiltak

#### **Deltagelse på kompetansehevingstilbud**

Hovedfunnene fra spørreskjemaundersøkelsen viste at de fleste lærerne ikke hadde deltatt på kompetansehevingstilbud, der 31% hadde deltatt. Sammenlignet med tilsvarende tall fra SSB (2017), er tendensene sammenfallende. SSB peker på at rundt 40% i aldersgruppen 22-66 år, hadde i løpet av de siste 12 månedene, deltatt på ikke- formell opplæring, slik som kurs, seminarer eller konferanser. Flere faktorer kan påvirke lærerens deltagelse på kompetansehevingstilbud, for eksempel: Hvordan blir tilbud finansiert, er dette noe lærere selv må legge ut? Når foregår disse tilbudene, i arbeidstiden eller etter arbeidstid? Eller tilbudenes tilgjengelighet, herunder lokasjon og informasjon om tilbud.

Resultatene viste en signifikant positiv sammenheng mellom deltagelse og informasjon om tilbud ( $\tau_b = .44$ ,  $p < .001$ ), der sammenhengen var sterkest desto høyere trinn respondentene arbeidet på. Lærere på høyere trinn og ungdomsskolen deltok i større grad, dersom de hadde fått informasjon om tilbudet fra skolen eller ledelsen, mens lærere på lavere trinn, i større grad deltok uavhengig om ledelsen eller skolen hadde informert om tilbudet. Informasjon om tilbud fra ledelsen eller skolen kan på den ene siden være negativt, herunder at lærere føler seg presset til å delta. På den andre siden kan skolens eller ledelsens informasjon om tilbud være positivt, da dette kan åpne opp for flere muligheter for lærere, vedrørende læringsmuligheter. Hvorvidt respondentene har fått informasjon om tilbud, er interessant. Samtidig mener jeg at tilbud skal være frivillig og et genuint ønske fra den enkelte, dersom ledelsen eller skolen pålegger deltagelse, kan man stille spørsmål om slik deltagelse påvirker respondentenes læringsutbytte.

Respondentenes motivasjon og endringsvilje mot deltagelse på tilbud, viste ingen merkbare forskjeller, vedrørende deltagelse på kompetansehevingstilbud og grad av respondentenes motivasjon og endringsvillighet. Med første øyekast kan resultatene tolkes som at flere av de som ikke deltok svarte at de ikke i det hele tatt var motivert og endringsvillig (1,4%), mot ingen av de som deltok. Imidlertid utgjorde dette bare en forskjell på en respondent. Med tanke på respondenter som svarte liten grad av motivasjon og endringsvillighet, svarte 10,8% av de som deltok, mot 2,8% av de som ikke deltok på kompetansehevingstilbud. Også her utgjorde forskjellen bare en forskjell på to respondenter. I lys av dette tolkes egen motivasjon og endringsvilje ikke som en betydelig faktor for deltagelse på kompetansehevede tilbud, utenfor egen arbeidsplass. Av de som deltok på kompetansehevingstilbud, deltok de fleste på tilbud i regi av kommune, fylkeskommune og kategorien fagspesifisert. Dette kan videre vise hva de fleste lærere oppsøkte i arbeidet med Fagfornyelsen. Mens de færreste deltok på tilbud i regi av Utdanningsdirektoratet og Utdanningsforbundet.

Resultatene viste at de fleste (81%) svarte at skolen eller ledelsen hadde satt i gang tiltak og aktiviteter tilknyttet Fagfornyelsen. Flertallet svarte tiltak og aktiviteter tilknyttet avsatt tid på egen arbeidsplass (43%), og tiltak og aktiviteter tilknyttet Utdanningsdirektoratet og Utdanningsforbundet (39%). Det at færre deltok på kompetansehevingstilbud, trenger nødvendigvis ikke være negativt, men kan indikere at lærere opplevde å få læringsmuligheter gjennom skolens eller ledelsens igangsatte tiltak og aktiviteter.

### **Deltagelse på kompetansehevede tiltak og aktiviteter på egen arbeidsplass**

Hovedfunnene viste at respondentene i utvalget med stor overvekt, deltok i stor eller noen grad på igangsatte tiltak og aktiviteter. 90% deltok i noen eller stor grad, 8% i liten grad, mens 1% deltok ikke i det hele tatt. Dersom vi sammenligner disse resultatene med tall fra TALIS 2018, vedrørende deltagelse på faglige og yrkesmessige utviklingsaktiviteter, er tendensen sammenfallende. TALIS viste at 93% av ungdomsskolelærere svarte at de hadde deltatt på faglig og yrkesmessige utviklingsaktiviteter (Thronsen et al., 2019). Resultatene viste en positiv signifikant sammenheng mellom grad av deltagelse på tiltak og aktiviteter, og respondentenes grad av egen motivasjon og endringsvillighet, tiltakenes og aktivitetenes omfang (behov og gjennomførbarhet), og grad av ledelsens oppfølging av tiltak og aktiviteter. Der respondentenes egen motivasjon og endringsvillighet hadde sterkest sammenheng med grad av deltagelse.

I motsetning til deltagelse på kompetansehevingstilbud, tolkes respondentenes egen motivasjon og endringsvilje som en betydelig faktor for deltagelse på kompetansehevende tiltak og aktiviteter. Samtidig kan ikke deltagelse i seg selv kartlegge hvorvidt respondentene har utviklet sin egen kompetanse, annet enn at resultatene kan tolkes som at respondentene hadde forutsetninger for læring og utvikling, da nesten alle deltok på tiltak og aktiviteter.

## 5.2 Lærerens opplevelse av muligheter og påvirkning tilknyttet tiltak og aktiviteter

Respondentene i utvalget, med stor overvekt, opplevde at ledelsen involverer de ansatte i utforming og planlegging (93%), samt i vurdering og evaluering av tiltak og aktiviteter på egen arbeidsplass (92%). Disse hovedfunnene gir noe støtte på resultater fra TALIS 2018, der 86% oppfattet at skolen gir personalet muligheter til å ta del i beslutninger som angår skolen (Thronsen et al., 2020).

Delt beslutningstaking blir av Durlak og Dupre (2008) listet opp som en faktor for implementeringsprosessen. Denne faktoren omhandler lokalt innspill, deltagelse, engasjement, involvering, lokalt eierskap og samarbeid, herunder hvilken grad relevante parter samarbeider for å bestemme hva som skal implementeres og hvordan. I lys av dette kan hovedfunnene indikere at delt beslutningstaking fant sted i arbeidet med de nye læreplanene. Dette på grunn av lærerens opplevelse av ledelsens involvering, respondentenes grad av motivasjon og endringsvillighet, samt grad av deltagelse på kompetansehevende tiltak og aktiviteter. Etter arbeidserfaring opplevde de fleste (50%) med lengst (lengre enn 20 år) arbeidserfaring, at ledelsen i stor grad involverte de ansatte i utforming og planlegging. Videre kan et spørsmål være om deres lange, erfaringsbaserte kompetanse ble vurdert av ledelsen som viktig, da lærere med lengst arbeidserfaring opplevde at ledelsen involverte dem i større grad enn lærere med lavere arbeidserfaring.

Hovedfunnene viste også at de fleste (86%) opplevde mulighet for å påvirke igangsatte tiltak og aktiviteter. Selv om undersøkelsen ikke gir belegg for å svare på hvorfor færre opplevde dette, sett i forhold til ledelsens involvering, kan det imidlertid pekes på flere forhold som kan påvirke dette. For eksempel kan man stille spørsmål om hvordan og hva lærere prøvde å påvirke. Videre kan man diskutere hva lærere legger til grunn for sine besvarelser.

I den delvis-åpne besvarelsen uttrykte ti av respondentene, mangel på tid, et ønske om bedre organisering og mer forankring i fag. Disse funnene gir noe støtte på resultater fra undersøkelsen til Grangeat og Gray (2007), der 42% klagde på arbeidstid dedikert for å diskutere undervisning med kollegaer, som et hinder for faglig samhandling.

Mangel på tid, et ønske om bedre organisering og omfang, kan være en faktor for at færre opplever å ha mulighet for å påvirke igangsatte tiltak. Samtidig tenker jeg at arbeidet med Fagfornyelsen er nytt for både lærere og ledelsen, det er tidskrevende og vanskelig å tilfredsstille alle ønsker i en ellers hektisk arbeidsdag. Hovedfunnene viste at nesten alle opplevde at ledelsen involverte dem i både planlegging, utforming, vurdering og evaluering, noe jeg mener er viktig for at lærere skal få eierskap, men også motivasjon til det videre arbeidet.

### 5.3 Lærers opplevelse av samarbeidsrelasjoner og læreplanarbeid på egen arbeidsplass

Hovedfunnene viste at de fleste (89%) opplevde at deres skole samarbeidet internt for å finne nye løsninger og fremgangsmetoder i arbeidet. Samtidig viste resultatene at de fleste (39%) opplevde at tiltak og aktiviteter, som kjennetegnet mulighet for samarbeidslæring med kollegaer, som mest positiv for egen kompetanseheving tilknyttet Fagfornyelsen. Svaralternativer som omhandlet fagdidaktikk/didaktisk kunnskap (15%) og at de fleste kollegaer var involvert (13%), fikk også høy tilslutning. Mens svaralternativene som omhandlet individuelle utviklingsbehov (2%), at aktiviteten tok plass spontant (4%) og systematisk oppfølging (5%) fikk lavest tilslutning.

Disse funnene gir noe støtte på resultatene fra TALIS 2018 samt Grangeat og Gray (2007). I undersøkelsen til Grangeat og Gray ble seks kilder til profesjonell læring identifisert, der flertallet av handlingsuttalelsene fra franske lærere (59%), omhandlet hvordan franske lærere reflekterte over klasseroms aktivitet for å forbedre eller mestre faglige problemer. Mens 17% brukte interaksjon med kollegaer som en kilde for å forbedre undervisning. Videre hevder de at profesjonell samhandling så ut til å være nyttig støtte for forbedring av egen undervisning, der 25% forklarte at de lærte om undervisning ved å utveksle ideer med kollegaer på en uformell måte (Grangeat & Gray, 2007). Throndsen et al. (2019) viser til resultater som peker på hva lærere mener kjennetegner aktiviteter som har hatt størst betydning for deres undervisning.



De temaene som fikk høyest tilslutning, var aktiviteter som dreier seg om fagspesifikk/didaktisk kunnskap. Mens de aktivitetene som fikk lavest tilslutning, omhandlet at det ble gitt systematisk oppfølging og at de fleste kollegaene var involvert. Selv om min undersøkelse ikke gir noe belegg for å svare på hvorfor resultatene ikke er sammenfallende, kan en faktor være at både TALIS 2018 og Grangeat og Gray rettet oppmerksomheten mot aktiviteter/kilder for å forbedre egen undervisning. Min undersøkelse rettet imidlertid oppmerksomheten mot kompetanseheving i forhold til Fagfornyelsen, og ikke spesifikt mot respondentenes egen undervisning.

Selv om Vygotsky sin teori om *den nærmeste utviklingssonen* tar utgangspunkt i barnets utviklingspotensial, har den også relevans i denne studien, forstått på kontekst av en læringssituasjon. Herunder at deltagerne gjør sosiale erfaringer og lærer å ta i bruk nye redskaper, samtidig som deltagerne utfordres innenfor sonen for nærmeste utvikling, der de beste mulighetene for læring etableres (Wittek, 2014b, s. 139). Imidlertid er det viktig å tenke på at flere faktorer kan påvirke læringsmuligheter ved samarbeidslæring, for eksempel: Hvordan fellesskapene fungerte? Hvordan ble samarbeidet organisert? Eller hvorvidt ble respondentene utfordret innenfor sin sone for nærmeste utvikling?

Hovedfunnene viste også at nesten alle respondentene (95%) opplevde at ledelsen hadde satt av tid for å diskutere om hvordan å arbeide med, og tolke de nye læreplanene. Resultatene viste at grad av ledelsens avsatt tid til læreplanarbeid, hadde en negativ sammenheng til påstanden om tolkning og arbeid overlates til den enkelte lærers initiativer. Nærmere forklart kan denne sammenhengen tolkes ved at lærere som svarte at ledelsen i stor grad hadde satt av tid, i mindre grad svarte at tolkning og arbeid med de nye læreplanene overlates til den enkeltes lærers initiativer.

Etter trinn, viste resultatene at sammenhengen var sterkest og statistisk signifikant for lærere på høyere trinn og ungdomsskolen. Disse resultatene tolkes som at lærere på de aktuelle trinnene i større grad opplevde at tolkning og arbeid ble overlatt til den enkeltes initiativer, og i mindre grad opplevde at ledelsen hadde satt av tid til slik arbeid, sett i forhold til lærere på lavere trinn. Der lærere på høyere trinn (54%) og ungdomstrinnet (30%) svarte at ledelsen *ikke i det hele tatt og i liten grad* hadde satt av tid til slikt arbeid, mot 13% på barnetrinnet for tilsvarende svaralternativer.

Imidlertid er det viktig å tenke på at flere faktorer kan påvirke lærerens opplevelse av at arbeidet overlates til respondentenes eget initiativ, for eksempel: I hvilken grad er ledelsen fraværende? Hvordan opplevde lærere på ungdomsskole og høyere trinn den opplæringen de hadde fått, dersom de har fått? Eller har lærere på høyere trinn og ungdomsskolen høyere forventninger til seg selv, mens lærere på lavere trinn tenker at det er godt nok?

I lys av lærende organisasjoner hevder Senge at man ikke kan påstå å være en lærende organisasjon, fordi «jo mer du lærer, desto mer vil du bli klar over hvor lite du vet» (Senge, 1999, s. 16). Dette kan videre forstås som at økt opplevelse av at tolkningsarbeid overlates til eget initiativ, kan vise til den opplæringen lærerne har fått, herunder at kunnskapen medfører bevissthet rundt egen uvitenhet, vekstområder og inkompetanse. Mennesker med høy grad av personlig mestring, karakteriseres av Senge med viljestyrke til å regelmessig videreutvikle sin evne, og bevissthet rundt uvitenhet, vekstområder og inkompetanse (Senge, 1999, s. 147-148). Samtidig uttrykte en lærer på høyere trinn, i den delvis åpne besvarelsen, at ansatte var pålagt å gjennomføre oppgaver individuelt, til fastsatt tid. Mens en lærer på ungdomstrinnet stilte spørsmål om kvalitet, da mye overlates til lærerne.

#### 5.4 Lærerens opplevelse av skolens involvering/samarbeid med eksterne nettverk

Hovedfunnene viste at de fleste (80%) opplevde at ledelsen brukte ulike nettverk for å utfylle og ivareta lærernes kompetanseheving, samt 60% opplevde at relevante aktører utenfor egen arbeidsplass, ble involvert. Disse funnene kan tolkes som at de fleste opplevde at skolen handlet på en systemorientert måte, da andre nettverk ble brukt i arbeidet (Senge, 1999, s. 75-76). Av de 105 deltagerne som svarte ja, på påstanden om skolen eller ledelsen hadde satt i gang tiltak og aktiviteter. Viste resultatene imidlertid at over halvparten (57%) svarte at tiltak og aktiviteter var knytte til eksternt samarbeid eller ressurser, herunder samarbeid med eksterne aktører (17%), ressurser fra Udir (39%), og videre/- etterutdanning (1%). Selv om resultatene ikke gir noe belegg for å svare på hvorfor disse resultatene ikke er sammenfallende med hovedfunnene, kan en faktor være kategorisering av tiltak og aktiviteter (Jfr. Kapittel 5.6.), men også skolens bruk av nettverk og ressurser uavhengig av skolens igangsatte tiltak og aktiviteter.

Etter trinn, viste resultatene imidlertid at opplevelsen av at ledelsen ikke i det hele tatt brukte ulike nettverk, økte desto høyere trinn respondentene arbeidet på. Flere faktorer kan påvirke lærerens opplevelse, slik som: Hvilke vurderinger legges til grunn for lærerens besvarelser? Hva ligger i ulike nettverk? Eller har lærere på barnetrinnet mer innsyn/informasjon om nettverk ledelsen brukte, i forhold til lærere på høyere trinn og ungdomsskolen?

Resultatene viste en signifikant positiv sammenheng mellom hvor ofte respondenten tok initiativ til erfaringsdeling med andre lærere (utenfor egen arbeidsplass), og hvor ofte skolen tok initiativ til samarbeid med andre skoler ( $r=.49$ ,  $p<.01$ ), tilsvarende positiv sammenheng fremkommer også for skolens samarbeid med eksterne aktører og lærerens eget initiativ ( $r=.50$ ,  $p<.01$ ). Kommunikasjon blir av Durlak og Dupre (2008) listet opp som en faktor for implementeringsprosessen. Kommunikasjon beskrives videre som effektive mekanismer som oppmuntre til hyppig og åpen kommunikasjon. I lys av de signifikante sammenhengene ovenfor, kan resultatene tolkes som at skolens kommunikasjon med eksterne skoler og aktører, oppmuntret lærere til å kommunisere med andre, der lærere benyttet de mulighetene de hadde tilgang til (Witteck, 2014b, s. 135).

Flertallet av lærere på høyere trinn, svarte imidlertid at skolen ikke i det hele tatt tok initiativ til samarbeid med andre skoler, samt 40% svarte tilsvarende for ledelsens bruk av relevante aktører. Selv om min undersøkelse ikke gir noe belegg for å svare på hvorfor man ikke finner en negativ sammenheng, mellom hvor ofte lærere på høyere trinn oppsøkte andre og hvor ofte skolen samarbeidet med andre. Kan en signifikant positiv sammenheng tolkes som at de fleste lærere opplevde å få læringsmuligheter gjennom igangsatte tiltak og aktiviteter, og derav ikke behov for å oppsøke andre. På den andre siden kan resultatene også tolkes som at flertallet av lærere på høyere trinn kan gå glipp av muligheter, vedrørende ressurser og omgivelser fra relevante aktører og samarbeid med andre skoler. Relevant i denne sammenheng er faktoren *koordinering med andre etater* fra Durlak og Dupre (2008). Denne faktoren omhandler partnerskap, nettverk og flerfaglige koblinger, herunder i hvilken grad det er samarbeid mellom lokale etater som kan bringe forskjellige perspektiver, ferdigheter og ressurser å bære på implementeringen.

## 5.5 Skolen som en lærende organisasjon

Hovedfunnene viste at flertallet svarte i noen eller stor grad, på de ulike påstandene som var knyttet til de ulike disiplinene. Nemlig at flertallet av de som svarte på undersøkelsen svarte i noen eller stor grad på påstander knyttet til skolen som en lærende organisasjon. Imidlertid viste resultatene at det var betydelig variasjon mellom de ulike disiplinene. I forhold til disiplinen personlig mestring svarte nesten alle (80-93%) stor eller noen grad, over halvparten svarte tilsvarende grad for disiplinen mentale modeller (57%) og disiplinen gruppelæring (60%). En større variasjon finner man for disiplinen felles visjon, der flertallet (63-93%) svarte noen eller stor grad. Disse funnene gir noe støtte på resultatene fra undersøkelsen til Kools et al. (2020), der gjennomsnittresultatene på de ulike dimensjonene var ganske høy, men at det var betydelig variasjon mellom og innenfor dem. Dimensjonen som skulle kartlegge felles visjon fikk lavest gjennomsnitt (3.7), og hadde størst standardavvik (SE=0.73).

### **Personlig mestring**

Senge hevder at uten kreativ spenning (avstand mellom visjon og virkelighet) vill det ikke vært nødvendig å bruke energi for å komme nærmere visjonen (Senge, 1999, s. 148-155). Det at flertallet (53%) svarte at tiltak og aktiviteter i noen grad var oppnåelige, gjennomførbare og realistiske, kan videre tolkes som at de fleste lærere opplevde at det i noen grad var avstand mellom visjon og virkelighet, nemlig en kreativ spenning. Mestring av kreativ spenning medfører tålmodighet og utholdenhet, endrer vår oppfatning av det å mislykkes, og vår innstilling til virkeligheten (Senge, 1999, s. 159). Det at over halvparten (62%) svarte at de i stor grad var motivert og endringsvillig, kan videre tolkes som at de fleste lærere hadde mestret kreative spenninger tidligere, samt at det var kreativ spenning i arbeidet med Fagfornyelsen.

### **Gruppelæring**

Hovedfunnene viste at de fleste (74%) opplevde at deres skole i noen eller stor grad var åpen for å prøve nye ideer og fremgangsmetoder i arbeidet. Disse resultatene kan tolkes som lærerens, men også skolens tillitt, synspunkter og at de lyttet til hverandre. Nemlig at skolen hadde et godt grunnlag for gruppelæring, fordi de fleste opplevde at skolen i noen eller stor grad var åpen for å prøve nye ideer og fremgangsmetoder. Imidlertid er det viktig å tenke på at flere faktorer kan påvirke skolens grad av åpenhet for å prøve nye ideer og fremgangsmetoder: Hvordan gruppene fungerte? Hvorvidt lærere var involvert? Eller hvilke vurderinger som ble lagt til grunn for å prøve nye ideer og fremgangsmetoder?

Det at nesten alle (92-93%) opplevde at ledelsen involverte de ansatte i utforming, planlegging, vurdering og evaluering, kan videre tolkes som at nesten alle lærere hadde gode forutsetninger for gruppelæring, og hadde mulighet til å bidra i fellesskapet.

### **Å skape en felles visjon**

Å skape en felles visjon fremmer ifølge Senge deltagelse og innsatsvilje bland organisasjonens medlemmer (Senge, 1999, s. 15). Resultatene viste at flertallet svarte at de i stor grad var motivert og endringsvillige (62%), at deres skole i stor grad hadde en felles forpliktelse og forståelse om at det var viktig å delta (50%), og at de deltok i stor grad på tiltak og aktiviteter (56%).

Fra et aktivitetsteoretisk perspektiv beskrives motsetninger som et element for endring, både for individuell læring, men også utvikling av praksis. Der en påstand blir møtt med en motsatt påstand kan videre danne nye og mer sammensatte oppfatninger (Lange, 2014, s. 169-170).

På den ene siden kan ikke påstanden om grad av motstand i seg selv, kartlegge hvorvidt deltagerne hadde et endringspotensial, annet enn at hovedfunnene viste at flertallet (36%) opplevde at ledelsens tiltak og aktiviteter i liten grad ble møtt med motstand. På den andre siden kan grad av motstand også tolkes som at de fleste var tilfreds med det ledelsen hadde satt i gang, derav mindre grad av motstand. Da hovedfunnene viste at flertallet (50%) svarte at tiltak og aktiviteter i noen grad var tilpasset skolens/lærerens behov. Disse hovedfunnene kan videre tolkes som at de fleste hadde skapt en felles visjon for arbeidet med de nye læreplanene.

### **Mentale modeller**

Senge skriver at forutsetningene for å skape grunnlag for å utvikle nye og mer realistiske mentale modeller, innebærer evnen til å gjennomføre lærende samtaler, der mennesker både er mottagelig fra andre, og samtidig åpen rundt sine egne tanker (Senge, 1999, s. 14). Det at over halvparten (62%) svarte at de i stor grad var motivert og endringsvillig, kan videre tolkes som at de fleste lærere hadde gode forutsetninger for å skape mer realistiske mentale modeller, og engasjert til å bidra i fellesskapet. Imidlertid viste hovedfunn av påstanden knyttet til disiplinen mentale modeller, et gjennomsnitt på 1,68 (i liten/noen grad). Dette tolkes videre som at skolens arbeid med aktiv dialog om antagelser eller forestillinger om hva som var hensiktsmessig, og utfordrer dem, er noe lærere i gjennomsnitt opplevde at skolen i liten/noen grad gjorde.

## 5.6 Metodiske implikasjoner

### **Kategorisering av kompetansehevingstiltak, -aktiviteter og tilbud**

Respondentene fikk i denne undersøkelsen mulighet til å spesifisere hvilke tilbud de hadde deltatt på, samt hvilke tiltak og aktiviteter skolen eller ledelsen hadde satt i gang. Disse besvarelsene ble videre kategorisert, basert på tilbyder av kompetansehevingstilbud og likheter i besvarelsene. En kategorisering vil kunne gi et helhetlig overblikk, over tiltak, aktiviteter og tilbud. Samtidig kunne resultatene blitt annerledes, dersom kategoriene hadde blitt strukturert på en annen måte, og dersom respondentene hadde vært mer spesifikke i sine besvarelser (Jfr. kapittel 4.2.1.).

### **Utvalgsstørrelse**

Undersøkelsen kunne hatt noe bedre troverdighet med høyere svarprosent. Dersom denne undersøkelsen skulle blitt gjennomført på ny, ville jeg vurdert muligheten for å sende ut spørreskjemaet til alle skoler i Norge, eller utvalgte fylker. Dette fordi utvalgsmetoden fordret medlemskap i utvalgte Facebook- grupper (Jfr. Kapittel 3.1.1.). I tillegg til dette kunne utelatt spesifiseringen av ungdomsskolelærere i informasjonsskriv (Jfr. Kapittel 3.1.2.), medført flere respondenter. Videre kan man stille spørsmål i hvilken grad resultatene fra denne undersøkelsen, ville vært sammenfallende ved å benytte en annen innsamlingsmetode.

Totalt deltok 129 lærere, der resultatene ble analysert etter trinn og arbeidserfaring. Fra resultatene fremkommer det både ulikheter og likheter, etter trinn og arbeidserfaring.

Disse resultatene kan videre tydeliggjøre hvordan lærere på ulike trinn og med ulik arbeidserfaring opplevde arbeidet, og hvilke områder som kan arbeides mer med, på de aktuelle trinnene. Imidlertid kan utvalgsstørrelsen i de ulike kategoriene (arbeidserfaring og trinn), medfører at vi ikke kan trekke sikre konklusjoner, med tanke på studiens problemstilling. Med tanke på trinn, fikk respondentene mulighet til å krysse av for tre ulike svaralternativer, der en av dem fordret respondentene til å skrive, dersom de to andre alternativene ikke var aktuell (Jfr. Kapittel 4.2.2.).

Fra resultatene fremkommer det flere tilfeller der kategorien *høyere trinn* avviker fra de andre. I denne gruppen var utvalgsstørrelsen alt for lavt for å kunne trekke konklusjoner basert på statistisk signifikans, da resultatene kan være helt tilfeldig. De samme utfordringene for utvalgsstørrelse gjelder også for arbeidserfaring.

Samtidig medførte svaralternativene for arbeidserfaring også andre utfordringer, i og med at flere svaralternativer kunne være relevant for en deltager. Dersom respondenten for eksempel hadde arbeidet på nåværende arbeidsplass i 10 år, kunne respondenten velge mellom svaralternativer *0-10 år* eller *10-20 år*. Svaralternativene 0-9 år, 10-19 år og lenger enn 20 år burde heller blitt benyttet.

### **Forslag til videre forskning**

Resultatene fra denne undersøkelsen medførte flere interessante spørsmål, noe som ikke var mulig å gå inn i, innenfor rammene av denne oppgaven. For eksempel oppstod spørsmål som hvem har ansvaret for måloppnåelsens? I hvilken grad styres kompetanseutviklingen av lokale og regionale forhold, vedrørende forskjeller på tvers av kommuner, fylker og individuelle skoler? Hvordan hadde resultatene blitt, dersom ledelsen også hadde blitt inkludert i utvalget? Og i hvilke grad utviklet lærere sin egen kompetanse gjennom skolens/ledelsens igangsatte tiltak og aktiviteter.

For å få ytterligere kunnskap om hvordan skolen arbeidet med kompetanseheving av lærere tilknyttet Fagfornyelsen, anbefaler jeg videre forskning på hvordan skolen spesifikt arbeidet med de nye læreplanene: Hva ble gjort og hvordan ble dette organisert i skolen. En intervjuundersøkelse kan i større grad belyse hvordan skolen spesifikt arbeidet med de nye læreplanene, samt gi mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål, noe min undersøkelse ikke hadde anledning til. Deretter undersøke hvordan lærere opplevde dette arbeidet, herunder hva som spesifikt fungerte og hva lærere ønsket mer av i det videre arbeidet. Jeg anbefaler også videre forskning på hvordan den enkelte skole transformerer planer fra kommune/fylkeskommune (DEKOM). En dokumentanalyse for en utvalgt kommune (DEKOM), i sammenheng med intervjuundersøkelse av skoleledere i gjeldende kommune, kan i større grad belyse hvorvidt skolen benytter seg av kommunens/fylkeskommunens planer. Videre kan man stille spørsmål i hvilken grad resultatene fra denne undersøkelsen, ville vært sammenfallende med andre metoder til datainnsamling.

## 6. Konklusjon

Høsten 2020 tas det i bruk nye læreplaner som et resultat av arbeidet med Fagfornyelsen. Før skolen og lærere kan ta i bruk disse, må planene blant annet tolkes og oversettes. Hvordan skolen arbeider og kvaliteten av dette arbeidet vil bli en kritisk faktor for om man lykkes med implementeringen. Dette fordi det er flere ledd fra den politiske intensjonen til den enkelte lærer. I dette kapitlet trekkes frem hovedfunnene fra undersøkelsen, for å svare på studiens problemstilling: *Hvordan arbeider skolen med kompetanseheving av lærere i forbindelse med fagfornyelsen?* Hovedfunnene ses i dette kapitlet opp mot implementering og skolen som en lærende organisasjon. Gjennomgående presenteres refleksjoner knyttet til skolens/ledelsens videre utviklingsarbeid, og arbeid med Fagfornyelsen.

### **Lokalt og eksternt samarbeid**

Skolens kultur er ulik, og det vil være ulikt hvordan skolen arbeider og hva som fungerer for den enkelte skole. Hovedfunnene viste at de fleste opplevde at deres skole samarbeidet internt for å finne nye løsninger og fremgangsmetoder i arbeidet, samt at koordinering med andre etater, fant sted. Dette fordi de fleste opplevde at ledelsen brukte ulike nettverk, at relevante aktører utenfor egen arbeidsplass ble involvert i arbeidet, samt at over halvparten svarte at igangsatte tiltak og aktiviteter var knyttet til eksternt samarbeid eller ressurser.

Resultatene viste samtidig at skolens hyppighet, vedrørende kommunikasjon med eksterne skoler og relevante aktører, samt informasjon om kompetansehevende tilbud, oppmuntret lærere til kommunikasjon med andre, utenfor egen arbeidsplass, samt deltagelse på eksterne tilbud. Skolens/ledelsens videre arbeid kan være mer nettverk, partnerskap og flerfaglige koblinger i arbeidet, samt mer informasjon om eksterne tilbud. Da dette kan bringe ulike perspektiver, ferdigheter og ressurser å bære implementeringen på (Durlak & DuPre, 2008), men også perspektiver for å utvikle nye og mer realistiske mentale modeller (Senge, 1999, s. 14). Hovedfunnene viste at nesten alle opplevde at ledelsen hadde satt av tid for å diskutere om hvordan å arbeide og tolke de nye læreplanene. Samtidig viste resultatene at dette opplevdes ulikt etter hvilke trinn respondentene arbeidet på.



Resultatene viste at tiltak og aktiviteter, som kjennetegnet mulighet for samarbeidslæring med kollegaer, opplevdes av de fleste som mest positiv for egen kompetanseheving tilknyttet de nye læreplanene. Skolens/ledelsens videre arbeid, kan være å legge til rette for mer organisert og systematisk samarbeid mellom lærere, spesifikt tilknyttet de nye læreplanene. Dette med henvisning til hva lærere opplevde som mest positivt, men også basert på funn fra den delvis-åpne besvarelsen (mangel på tid og et ønske om bedre organisering). Ved at skolen/ledelsen prioriterer og legger til rette for slikt arbeid, kan skolen samtidig signalisere for lærere at dette arbeidet er viktig for skolen.

### **Ledelsens involvering av ansatte**

Arbeidet med de nye læreplanene er nytt for både lærere og ledelsen, det er tidskrevende og vanskelig å tilfredsstille alle ønsker i en ellers hektisk arbeidsdag. Hovedfunnene viste at delt beslutningstaking fant sted i arbeidet med de nye læreplanene. Dette fordi nesten alle lærere opplevde at ledelsen involverte de ansatte i både utforming, planlegging, vurdering og evaluering av kompetansehevende tiltak og aktiviteter. Nesten alle svarte at de deltok i stor eller noen grad, samt over halvparten svarte at de i stor grad var motivert og endringsvillig. Med henvisning til flere studier hevder Durlak og Dupre at situasjoner der delt beslutningstaking forekommer, har konsekvent tilpasset bedre implementering (2008, s. 388).

### **Skolen som en lærende organisasjon**

Hovedfunnene viste at flertallet skåret i stor eller noen grad, på de ulike påstandene som var knyttet til de ulike disiplinene. Flere områder kan skolen arbeide mer med i det formål å bli en mer lærende organisasjon. Skolen/ledelsen kan arbeide med å prøve nye ideer og fremgangsmetoder, samt dialog om antagelser og utfordre disse (mentale modeller og gruppelæring). Dette fordi dersom gruppen ikke kan lære, vil heller ikke organisasjonen lære, men også fordi mentale modeller kan skape en barriere for læring (Senge, 1999, s. 14-16). Skolen/ledelsen kan også arbeide med å skape en felles visjon for arbeidet, samt å motivere og opprettholde lærernes motivasjon og endringsvilje.

«Effective change processes shape and reshape good ideas, as they build capacity and ownership among participants» (Fullan, 2016, s. 41).

## 7. Litteratur

- Bakka, J. F., Fivelsdal, E. & Nordhaug, O. (2004). *Organisasjon og ledelse* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørndal, A. & Hofoss, D. (2004). *Statistikk for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Blase, K. A., Van Dyke, M., Fixen, D. L. & Bailey, F. W. (2012). Implementation science: key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. I B. Kelly & D. Perkins (Red.), *Implementation science for psychology in education*. (s. 13-34 ). Cambridge University Press. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uis.no>
- Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Cohen, L., Morrison, K. & Manion, L. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Conlon, T. (2004). A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 28(2/3/4), 283-295. <https://doi.org/10.1108/03090590410527663>
- Coombs, P. & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty. How nonformal education can help*. Hentet fra <http://documents.worldbank.org/curated/en/656871468326130937/Attacking-rural-poverty-how-nonformal-education-can-help>
- Durlak, J. & DuPre, E. (2008). Implementation Matters: a Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American journal of community psychology*, 41(3-4). <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. I Y. Engeström, R. L. Punamäki & R. Miettinen (Red.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Fekjær, B., S. (2019). *Statistikk i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research. A synthesis of the literature*. University of South Florida: Tampa, Florida. Hentet fra <http://ctndisseminationslibrary.org/PDF/nirnmonograph.pdf>

- Frederiksen, M. (2014). Mixed methods: forskning, fra praksis til teori. I M. Frederiksen, P. Gundelach & R. Skovgaard N. (Red.), *Mixed methods-forskning, prinsipper og praksis* (s. 9-33). København: Hans Reitzels Forlag.
- Frederiksen, M., Gundelach, P. & Skovgaard N., R. (2014). Mixed methods i perspektiv. I M. Frederiksen, P. Gundelach & R. Skovgaard N. (Red.), *Mixed methods-forskning, prinsipper og praksis* (s. 239-256). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fullan, M. (2016). *The New meaning of educational change* (5. utg.). London: Routledge.
- Garbo, J., Minken, M., Vik, M., G. (2019, 18. november). Læreplanene klare- Nå starter den viktigste jobben. *Utdanningsforbundet*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2019/lareplanene-klare--na-starter-den-viktigste-jobben/>
- Grangeat, M. & Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(4), 485-501. <https://doi.org/10.1080/13636820701650943>
- Gullichsen, A., H. (1992). *Strategisk kompetanseutvikling eller profesjonsstyrt etterutdanning? En analyse av opplæringsadferden i et utvalg kommuner*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Hanssen, B. (2008). Å utvikle en organisasjon er en læringsprosess. Artikkel 5. *En lærende skole*, s. 1-40. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/artikkelstafett/utvikle\\_en\\_organisasjon.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/artikkelstafett/utvikle_en_organisasjon.pdf)
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D., I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kleven, T., A. (2010a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. Kleven, A. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 27-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T., A. (2010b). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmål om ytre validitet. I T. Kleven, A. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 123-137). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T., A. (2010c). Statistikk. I T. Kleven, A. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 49-83). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kompetanse Norge. (2017). Sentrale begreper i kompetansepolitikken Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/om-kompetanse-norge/sentrale-begreper-i-kompetansepolitikken/>
- Kompetanse Norge. (u.å). Hva betyr livslang læring? Hentet fra [https://min.utdanning.no/utdanningsvalg\\_artikkel\\_hva\\_betyr\\_livslang\\_laering](https://min.utdanning.no/utdanningsvalg_artikkel_hva_betyr_livslang_laering)
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V. & Gouédard, P. (2020). The school as a learning organisation: the concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1). <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole- et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014: 7). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole- fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag- Fordypning- Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. nr. 28). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Status for kvalitet i grunnopplæringen Meld. st. 21). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec3>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Lahn, L. C. & Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 295-306). Oslo: Universitetsforlaget
- Lange, d. T. (2014). Aktivitetsteori og læring. I H. Stray, J. & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 162-176). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

- NOKUT. (2014). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Hentet fra [https://www.nokut.no/siteassets/nkr/250414\\_nasjonalt\\_kvalifikasjonsrammeverk\\_for\\_livslang\\_laring\\_nkr.pdf](https://www.nokut.no/siteassets/nkr/250414_nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_laring_nkr.pdf)
- Nordhaug, O. & Gooderham, P. (1996). Kompetanse som ressurs og begrep. I O. Nordhaug & P. Gooderham (Red.), *Kompetanseutvikling i næringslivet* (s. 21-27). Oslo: Cappelen akademisk forlag. Hentet fra [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2010031003017?page=5](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2010031003017?page=5)
- Postholm, M., P. & Jacobsen, D., I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Roland, P. (2015). Hva er implementering? I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 19-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, P. & Westergård, E. (2015). Ulike perspektiver på implementering. I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 14-18). Oslo: Universitetsforlaget.
- Senge, M., P. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon* (A. Lillebø, Overs.). Oslo Egmont Hjemmets bokforlag.
- Smith, M. K. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. I *The encyclopedia of pedagogy and informal education* (2013, 4. April (sist oppdatert) utg.). Hentet fra [www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm)
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *Livslang læring 2008-2017: Resultater fra lærevilkårsmonitoren* (23). Hentet fra [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/317598?\\_ts=15dacd16b80](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/317598?_ts=15dacd16b80)
- Stray, H., J., & Wittek, L. (2014). *Pedagogikk: en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Säljö, R. (2016). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer* (I., C. Goveia, Overs.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thronsen, I., Carlsten, T. C. & Björnsson, J. K. (2019). TALIS 2018. Første hovedfunn fra ungdomstrinnet. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/talis-2018-norske-larere-har-gode-relasjoner-til-elevne-og-hoy-trivsel/>

- Thronsen, I., Carlsten, T. C. & Björnsson, J. K. (2020). TALIS 2018. Flere hovedfunn fra ungdomstrinnet. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/talis-2018-hoy-samarbeidskultur-i-norske-skoler/>
- Vygotsky, L., S. (1978). Interaction between learning and development. I M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Red.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Opprinnelig utgitt i 1930)
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet* (B. Nake, Overs.). København: Reitzel.
- Wittek, L. (2014a). Arven fra Vygotsky. I H. Stray, J. & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 286-297). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wittek, L. (2014b). Sosiokulturell tilnærming til læring. I H. Stray, J. & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 133-143). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wittek, L. & Brandmo, C. (2014). Ulike tilnærminger til læring. I H. Stray, J. & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 113-129). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

## Vedlegg 1. Informasjonsskriv

Dato: 05. Februar 2020



# Undersøkelse: Kompetanseheving av lærere i forbindelse med fagfornyelsen

Kjære ungdomsskolelærere

Jeg holder på med min masteroppgave i lærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger. I den forbindelse gjennomfører jeg en undersøkelse som har til hensikt å kartlegge hvordan du som lærer opplever, både lokalt og eksternt, arbeid med kompetanseheving tilknyttet de nye læreplanene. Din opplevelse av dette arbeidet kan gi nyttig kunnskap om hva du mener er av betydning, men også belyse eventuelle utfordringer og muligheter i dette arbeidet.

Hovedfokus i spørreundersøkelsen er hvordan skolen arbeider med kompetanseheving, hvordan du opplever dette arbeidet, og hva du mener er vesentlig, når det gjelder deltagelse, muligheter og påvirkning både lokalt (på din skole) og eksterne (kompetansehevingstilbud). Mer kunnskap om lærerens erfaringer i dette arbeidet er viktig, da dette kan gi mer konstruktive tilbakemeldinger for videre utviklingsarbeid i skolen. Formålet med undersøkelsen er å bidra til mer kunnskap som kan bedre kompetanseutvikling av lærere, men også det videre arbeidet med å implementere de nye læreplanene.

Spørreundersøkelsen er anonym og tar maks 20 minutter å svare på. All data vil bli behandlet og lagret konfidensielt, og det vil ikke være mulig å identifisere deg som person. Undersøkelsen er internettbasert og gjennomføres gjennom EasyQuest. Undersøkelsen er ifølge Norsk senter for forskningsdata (NSD) ikke meldepliktig, fordi den ikke inneholder personopplysninger eller mulighet for å identifisere den enkelte. Undersøkelsen er åpen i tidsrommet 05. februar- 12. februar.

Hvis du har spørsmål om undersøkelsen, er det bare å ta kontakt. Jeg kan enklest nås via e-post.

E-post: [hel.skar@stud.uis.no](mailto:hel.skar@stud.uis.no)

På forhånd takk!

Vennlig hilsen

Helene Skår



## Vedlegg 2. Spørreskjemaundersøkelse

### Begrepsavklaringer

De nye læreplanene, som blir gjeldende høsten 2020, er en større forandring i skolen. Kompetanseheving er viktig og har en sentral rolle tilknyttet de nye læreplanene. Dette fordi implementering av nye læreplaner skaper behov for ny kompetanse hos lærere.

*Kompetanseheving* blir i denne undersøkelsen forstått som utvikling av kunnskap, ferdigheter eller holdninger, som bidrar til at lærere er bedre forberedt til å ta i bruk de nye læreplanene. *Kompetansehevingstiltak og -aktiviteter* blir i denne undersøkelsen forstått som lokale tiltak og aktiviteter, ledelsen eller lærere, har innført eller hatt påvirkning på.

*Kompetansehevingstilbud* blir forstått som eksterne tilbud, som er tilgjengelige for lærere, i tilknytning til de nye læreplanene. Dette kan for eksempel være tilbud om kurs, seminarer eller konferanser.

### Bakgrunnsinformasjon

- Kvinne
- Mann
- Annet

### Hvilket trinn arbeider du nå på?

- Ungdomsskolelærer (8-10 trinn)
- Barneskolelærer (1-7 trinn)
- Annet, spesifiser gjerne nedenfor

### Hvor lenge har du arbeidet på din nåværende skole ?

- 0-10 år
- 10-20 år
- 20-30 år
- 30-40 år
- Lengre enn 40 år

På spørsmålene nedenfor bes du om å svare ved å velge det svaralternativet, som best tilsvarer din opplevelse eller mening. Spørsmålene deles i to kategorier. På slutten av hver kategori vil du få en mulighet til å utdype dine svar, med dine erfaringer i en åpen tekstboks.

### Kompetansehevingstilbud

Kompetansehevingstilbud blir forstått som eksterne tilbud, som er tilgjengelige for lærere, i tilknytning til de nye læreplanene (kurs, seminarer eller konferanser).

1. Har skolen eller ledelsen på din skole, informert om kompetansehevingstilbud spesifikt tilknyttet de nye læreplanene?

- Nei
- Vet ikke
- Ja

2. Har du deltatt på kompetansehevingstilbud, utenfor din arbeidsplass, slik som kurs, seminarer eller konferanser tilknyttet de nye læreplanene?

- Nei
- Vet ikke
- Ja, spesifiser gjerne nedenfor

### Kompetansehevingstiltak og – aktiviteter på egen arbeidsplass

Kompetansehevingstiltak og -aktiviteter blir forstått som lokale tiltak og aktiviteter, ledelsen eller lærere, har innført eller hatt påvirkning på, tilknyttet arbeidet med de nye læreplanene.

3. Har skolen eller ledelsen på din skole, satt i gang kompetansehevingstiltak og -aktiviteter spesifikt tilknyttet de nye læreplanene?

- Nei
- Vet ikke
- Ja, spesifiser gjerne nedenfor

På neste spørsmål bes du om å velge det alternativet, som best tilsvarer din opplevelse eller mening. Spørsmålet retter seg mot kompetansehevingstiltak og -aktiviteter som du har deltatt i de siste 12 månedene.

**4. Hva kjennetegner aktiviteter og tiltak, som i størst grad har positiv betydning for din kompetanseheving, tilknyttet de nye læreplanene?**

- Det ga mulighet for å bruke/prøve nye ideer og ny kunnskap, til implementering av de nye læreplanene i eget arbeid
- Det hadde fokus på kunnskaper jeg trenger for å heve min kompetanse tilknyttet De nye læreplanene
- Det ga meg en mulighet til å delta aktivt i min egen læring
- Det ga meg en mulighet for samarbeidslæring med mine kollegaer
- Det var tilpasset mine individuelle utviklingsbehov
- De fleste kollegaer ved min skole var involvert
- Det ble følget opp systematisk
- Det tok plass spontant uten planlegging på forhånd
- Annet, utdyp gjerne nedenfor

	<b>5. I hvilken grad opplever du følgende påstand, tilknyttet kompetansehevingstiltak og -aktiviteter på din arbeidsplass.</b>	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt	Vanskelig å si
A	Jeg deltar i tiltak og aktiviteter tilknyttet de nye læreplanene					
B	Kompetansehevingstiltak og -aktiviteter er oppnåelige, gjennomførbare og realistiske					
C	Tiltak og aktiviteter er tilpasset lokale/lærerens behov på min skole					
D	Jeg opplever tiltak og aktiviteter som stressende					
E	Lærerne går ofte imot ledelsens tiltak og aktiviteter tilknyttet de nye læreplanene					
F	Jeg er motivert og endringsvillig					
G	På vår skole har vi en felles forpliktelse og forståelse om at det er viktig å delta					
H	Ledelsen involverer de ansatte i utforming og planlegging av tiltak og aktiviteter?					
I	Ledelsen involverer de ansatte i vurdering og evaluering av tiltak og aktiviteter som er satt i gang?					
J	Lærerne har mulighet for å påvirke tiltak og aktiviteter som allerede er satt i gang?					
K	Tiltak og aktiviteter blir fulgt opp av ledelsen					

**Utdype dine svar nedenfor, dvs. hvordan du opplever deltagelse, involvering og påvirkning tilknyttet kompetansehevingstiltak og -aktiviteter på din arbeidsplass (spesifikt tilknyttet de nye læreplanene)?**

### Samarbeidsrelasjoner og læreplanarbeid

	<b>6. Hvor ofte gjør du følgende med andre, tilknyttet arbeidet med de nye læreplanene?</b>	Flere ganger i uken	Ukentlig	Flere ganger i måneden	Månedlig	1-2 ganger i året	Ikke i det hele tatt
A	Samarbeider om planlegging og utvikling av tiltak og aktiviteter på min skole.						
B	Drøfter med skoleledelsen, der de nye læreplanene, tiltak og aktiviteter diskuteres.						
C	Min skole tar initiativ til samarbeid med andre relevante aktører utenfor min skole.						
D	Min skole tar initiativ til samarbeid med andre skoler.						
E	Jeg tar initiativ til samarbeid med kollegaer på min skole.						
F	Jeg tar initiativ til erfaringsdeling eksternt med lærere fra andre skoler.						
G	Jeg tar initiativ til erfaringsdeling ved å oppsøke andre relevante, eksterne aktører.						

	<b>7. I hvilken grad opplever du følgende på din skole, tilknyttet kompetanseheving vedrørende de nye læreplanene.</b>	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt	Vanskelig å si
A	Ledelsen bruker ulike nettverk for å utfylle og ivareta lærerens kompetanseheving på min skole.					
B	Relevante aktører utenfor min skole involveres i arbeidet.					
C	Min skole er åpen for å prøve nye ideer, fremgangsmetoder, tiltak og aktiviteter i dette arbeidet.					
D	Min skole samarbeider internt for å finne nye løsninger og fremgangsmetoder i arbeidet.					
E	Min skole utforsker ulike alternative aktiviteter og tiltak, som er i samsvar med de behovene som eksisterer på min skole?					

F	Vi har aktiv dialog om antagelser eller forestillinger om hva som er hensiktsmessige tiltak og aktiviteter, og utfordrer disse.					
G	Tolkning og arbeid med de nye læreplanene overlates til den enkelte læreres initiativer					
H	Vi har aktiv dialog om hvordan å tolke og arbeide med de nye læreplanene.					
I	Ledelsen har satt av tid for å diskutere om hvordan å tolke og arbeide med de nye læreplanene					
J	Det er høy kvalitet på kompetansehevingstilbud, tilknyttet arbeidet med de nye læreplanene					

**Utdype dine svar nedenfor, dvs.** hvordan du opplever samarbeidsrelasjoner og læreplanarbeid, tilknyttet arbeidet med de nye læreplanene?

Sett kryss

- Jeg bekrefter at mine svar kan brukes i forskningssammenheng
- Jeg ønsker ikke at mine svar skal brukes i forskningssammenheng

Tusen takk for dine svar!

### Vedlegg 3. Kategorisering av kompetansehevingstilbud, - tiltak og -aktiviteter

Kompetansehevings-tilbud	<b>Kategorier</b>	<b>Hovedinnhold</b>	<b>Eksempler på besvarelser</b>
	Uspesifisert	Omhandlet uspesifiserte kurs, konferanse og foredrag	«Kurs», «foredrag», «ja»
	Fagspesifisert	Omhandlet fagspesifiserte tilbud	«Fagseminar», « fagkonferanse», «programmeringskurs»
	Kommune og fylkeskommune	Omhandlet tilbud i regi av kommune og fylkeskommune	«Kurs i bydel», «foredrag i regi av kommune», «fellessamling på fylkesnivå»,
	Utdanningsdirektoratet og utdanningsforbundet	Omhandlet tilbud i regi av utdanningsdirektoratet og utdanningsforbundet	«Nettkurs Udir», «Kommunale kurs i regi av utdanningsforbundet», «Udirs nettbaserte moduler»
	Lokalt	Omhandlet tilbud som fant sted på egen arbeidsplass.	«Kurs på skolen», «seminar tilknyttet universitet» «Planleggingsdag der de nye læreplanene var tema»
Kompetansehevingstiltak og -aktiviteter	<b>Kategorier</b>	<b>Hovedinnhold</b>	<b>Eksempler på besvarelser</b>
	UDIR	Omhandlet arbeid med kompetanse-pakker, moduler og oppgaver i regi av utdanningsforbundet eller utdanningsdirektoratet.	«Felles arbeid med modulene fra udir», «bruker møtetid på gruppearbeid med grunnlag fra Udir»
	Avsatt tid på egen arbeidsplass	Omhandlet aktivitet og tiltak som var organisert/avsatt tid til gruppearbeid, læreplanarbeid og teamarbeid.	«Vi har fått en fellestid til å begynne å se på de nye læreplanene», «det er satt sammen egne faggrupper i utvalgte fag, her jobber vi aktivt med de nye læreplanene»
	Aktiviteter og tiltak med eksterne aktører	Omhandlet aktiviteter og tiltak, i tilknytning til andre skoler eller andre eksterne aktører.	«Tiltak på tvers av ungdomsskoler i kommunen», «vi får besøk fra universitet»
	Videre-/ etterutdanning	Omhandlet aktiviteter og tiltak, i form av videre-/etterutdanning	«Programmeringskurs»

