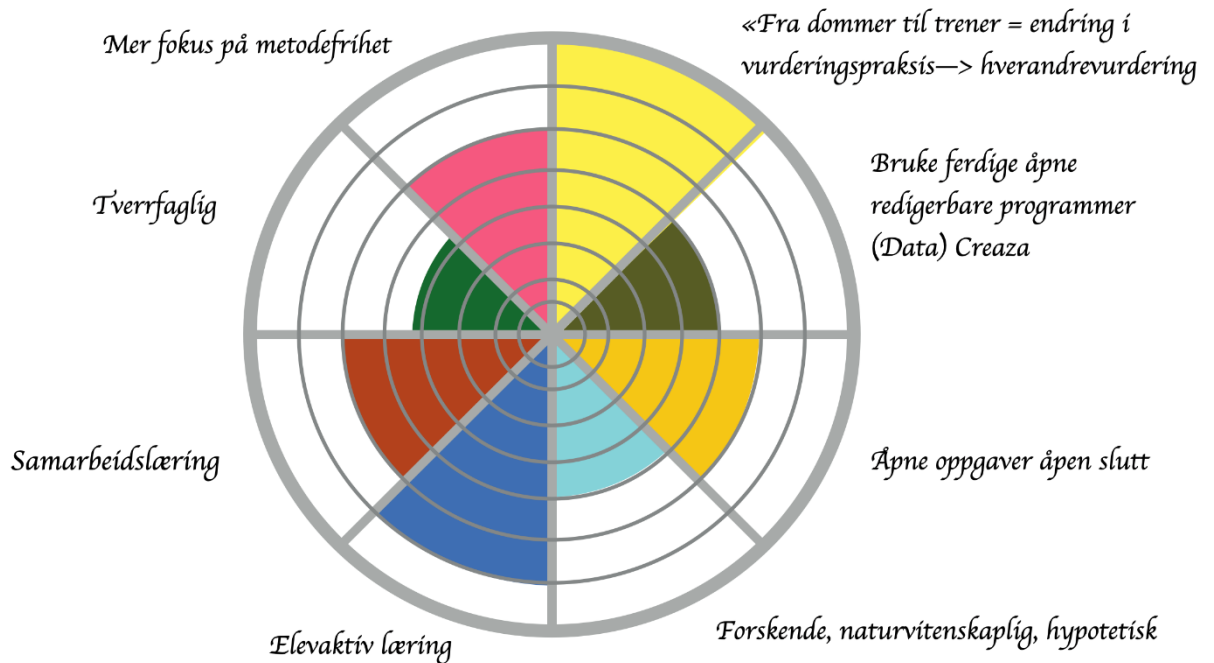




SINTEF



# Rapport

## Fagfornyelsen, profesjonsfellesskap og partssamarbeid

### Forfattere:

Lisbeth Øyum, Siw Olsen Fjørtoft, Mari-Ann Letnes, Thomas Dahl og Joakim Caspersen

### Rapportnummer:

2022:00963

### Oppdragsgivere:

KS og Utdanningsforbundet



SINTEF Digital  
Postadresse:

Sentralbord: 40005100  
info@sintef.no

Foretaksregister:  
NO 919 303 808 MVA

COMPANY WITH  
MANAGEMENT SYSTEM  
CERTIFIED BY DNV  
ISO 9001 • ISO 14001  
ISO 45001



SINTEF

DIS Digital  
Postadresse:

Sentralbord: 40005100  
info@sintef.no

Foretaksregister:  
NO 919 303 808 MVA

# Rapport

## Fagfornyelsen, profesjonsfelleskap og partssamarbeid

### EMNEORD

Fagfornyelsen  
Skole  
Partssamarbeid

### VERSJON

Endelig

### DATO

2022-09-23

### FORFATTERE

Lisbeth Øyum, Siw Olsen Fjørtoft, Mari-Ann Letnes, Thomas Dahl og Joakim Caspersen

### OPPDRAKSGIVER(E)

KS og Utdanningsforbundet

### OPPDRAKSGIVERS

#### REFERANSE

Marianne Lindheim og Elise  
Wedde

### PROSJEKTNUMMER

102023828

### ANTALL SIDER OG

#### VEDLEGG

97

### SAMMENDRAG

Prosjektet gir innsikt i hvordan profesjonsfelleskap i grunnskoler og videregående skoler jobber for at elevene skal oppleve Fagfornyelsens intensjoner, og hvordan lokale skolemyndigheter, skoleledelse, lærere og tillitsvalgte kan bidra til å styrke profesjonsfelleskapet i dette arbeidet.

Fem skoler har deltatt i prosjektet. Vi har sett at i disse fem skolene har lærerne gjennom Fagfornyelsen fått et større handlingsrom for å utvikle ny undervisningspraksis, men som også kan oppleves som utfordrende i fag som har sentralgitt eksamen. Der vi ser det tydeligste tegnet på endring av undervisningspraksis, er arbeidet knyttet til tverrfaglige tema, både i enkeltfag og ikke minst på tvers av fag. Arbeidet impliserer et tettere samarbeid mellom lærerne i arbeidet med Overordnet del. Når det gjelder elevmedvirkning er det fortsatt et stort potensial for når og hvordan elevene kan medvirke i egne læringsprosesser.

Skoleledelsen har hatt en sentral rolle i å drive arbeidet med Fagfornyelsen framover. Ledelsen har vist tillit til at de ansatte kan utvikle undervisningspraksis og lage planer for å realisere Fagfornyelsen.

Partsdialogen mellom plasstillitsvalgte og skolens ledelse, og dialogen mellom skoleeier og hovedtillitsvalgte er jevnt over ikke utnyttet godt nok til å jobbe innovativt med utvikling av nye samarbeidsformer og undervisningspraksiser. Den viktigste konklusjonen om partssamarbeidets rolle i denne undersøkelsen er likevel den felles viljen og lysten til å ta i bruk en utviklingsorientert form for lokalt partssamarbeid i å skape nye organisatoriske og

COMPANY WITH  
MANAGEMENT SYSTEM  
CERTIFIED BY DNV  
ISO 9001 • ISO 14001  
ISO 45001

SINTEF Digital  
Postadresse:

Sentralbord: 40005100  
info@sintef.no

Foretaksregister:  
NO 919 303 808 MVA

---

**UTARBEIDET AV**

Lisbeth Øyum, Siw Olsen Fjørtoft, Mari-Ann Letnes  
Thomas Dahl, Joakim Caspersen

SIGNATUR

*Lisbeth Øyum*  
Lisbeth Øyum (23. sep. 2022 11:41 GMT+2)

---

**KONTROLLERT AV**

Tove Håpnes, forskningsleder

SIGNATUR  
*Tove Håpnes*  
Tove Håpnes (23. sep. 2022 11:32 GMT+2)

---

**GODKJENT AV**

Hans Torvatn, konstituert forskningssjef

SIGNATUR  
*Hans Torvatn*

---

**RAPPORT**

**NR.**

2022:00963

**ISBN**

978-82-14-07578-6

**GRADERING**

Åpen

**GRADERING DENNE**

**SIDE**

Åpen

## Forord

Dette prosjektet er et felles initiativ og samfinansiering mellom KS og Utdanningsforbundet med mål om å få innsikt i hvordan profesjonsfelleskap i grunnskoler og videregående skoler jobber for at elevene skal oppleve Fagfornyelsens intensjoner, og å få kunnskap om hvordan lokale skolemyndigheter, skoleledelse, lærere og tillitsvalgte kan bidra til å styrke profesjonsfellesskapet i dette arbeidet.

Det empiriske arbeidet har vært gjennomført ved Gjernes barneskule i Voss herad kommune, Batnfjord skule i Gjemnes kommune, Vestbygda ungdomsskole i Fredrikstad kommune, Meldal Videregående skole og Steinkjer Videregående skole – begge i Trøndelag Fylkeskommune. Og, prosjektet hadde aldri latt seg gjennomføre uten disse skolenes positive innstilling til å delta i et forskningsprosjekt i en periode med pandemi, som rammet skole Norge hardt. Både gjennomføring av intervjuer og ikke minst arbeidsverksted ute på alle skolene lot seg gjennomføre til tross for perioder med rødt, gult eller grønt nivå, og vi opplevde stor vilje til deling, refleksjon og læring når vi kom på besøk. Tusen takk for innsatsen til skolene!

Vi vil også takke for kontinuerlig og konstruktiv dialog med oppdragsgiverne representert ved Elise Wedde i Utdanningsforbundet og Marianne Lindheim i KS. De har utvist fleksibilitet til å foreta endringer i opprinnelig oppdragsbeskrivelse som følge av prosjektets sammenfall med pandemien. Også referansegruppen i prosjektet har vært gode refleksjonspartnere i arbeidet.

Forskergruppen som har vært ansvarlig har bestått av forskere ved tre institusjoner: Lisbeth Øyum og Siw Olsen Fjørtoft ved SINTEF Digital, Mari-Ann Letnes ved NTNU Institutt for lærerutdanning og Thomas Dahl og Joakim Caspersen ved NTNU Samfunnsforskning. Som representanter for ulike faglige spisskompetanse har det vært givende å lære av hverandre.

*Lisbeth Øyum*

Lisbeth Øyum (23. sep. 2022 11:41 GMT+2)

Lisbeth Øyum

Trondheim 23. september 2022

## SUMMARY

Through this project, we provide insight into how professional communities in primary and secondary schools work to ensure that the education practice meets the intentions in the new curriculum “Fagfornyelsen”. We have studied how local school authorities, school management, teachers and union representatives can contribute to strengthening the professional community in school.

Five schools have participated in the project. All the schools have an organizational culture that supports school development. The schools experience themselves as a community, they work towards the same goal and there is good dialogue and trust between the management and the employees. The well establish culture gives a good basis for the development work. The curriculum reform has given teachers more room for action about their education practice. However, this room for action is also felt limited in subjects that have a central examination. The most visible change of the schools’ educational practices is through the work with interdisciplinary themes, both in individual subjects and not at least across subjects. When it comes to student participation, there is still great potential for when and how students can participate in their own learning processes and in the school's development work.

The school management has had a central role in driving the work on the curriculum reform. The management has shown confidence that the employees can develop teaching practices and make plans to realize the principles and values of the reform.

The dialogue between local employee representative and the school's management, and the dialogue between the school owner and employee representative, is generally not used well enough to work innovatively with the development of new forms of collaboration and teaching practices. The most important conclusion about the role employee and employer cooperation in our study is nevertheless the common will and desire to adopt a development-oriented form of workplace partnership in creating new organizational and professional practices.

# Innholdsfortegnelse

## BILAG/VEDLEGG

## Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>8</b>
<b>2 Overordnede perspektiver på fagfornyelsen, profesjonsfellesskap og partssamarbeid</b> .....	<b>10</b>
2.1 Fagfornyelsen.....	10
2.1.1 Fagkonsentrasjon og tverrfaglighet.....	12
2.1.2 Elevmedvirkning .....	12
2.1.3 Vurdering .....	13
2.2 Profesjonsfellesskapet .....	14
2.2.1 Fra lærersamarbeid til profesjonsfellesskap .....	14
2.2.2 Profesjonsfellesskap, fagorganisering og ledelse .....	15
2.3 Profesjonsfellesskap, profesjonelt læringsfellesskap og organisatorisk læring .....	16
2.4 Partssamarbeid .....	18
<b>3 Metode</b> .....	<b>21</b>
3.1 Utvalg og forankring.....	21
3.1.1 Utvalgsprosedyren.....	21
3.1.2 Forankring av skolenes deltagelse.....	22
3.2 Strategier for innsamling av data.....	22
3.2.1 Fokusgruppeintervju.....	22
3.2.2 Arbeidsverksted på skolene.....	23
3.2.3 Dialogkonferanse.....	27
3.3 Analysestrategi.....	28
3.3.1 Tematisk analyse .....	28
3.4 Konstruksjon av praksisfortellinger gjennom en tematisk narrativ analyse.....	29
<b>4 Praksishistorier fra deltagende skoler</b> .....	<b>32</b>
Batnfjord skule .....	33
Profesjonsfellesskap.....	33
Samarbeidsprosesser .....	35
Fagfornyelsen.....	37
Vestbygda ungdomsskole.....	40
Profesjonsfellesskap.....	40
Samarbeidsprosesser .....	42

Fagfornyelsen.....	43
Meldal videregående skole .....	47
Profesjonsfelleskap.....	47
Samarbeidsprosesser .....	49
Fagfornyelsen.....	50
Gjernes skule .....	53
Profesjonsfelleskap.....	53
Samarbeidsprosesser .....	54
Fagfornyelsen.....	56
Steinkjer videregående skole .....	59
Profesjonsfelleskap.....	59
Samarbeidsprosesser .....	59
Fagfornyelsen.....	61
Oppsummering av praksishistoriene.....	63
<b>5 Resultater .....</b>	<b>65</b>
5.1 Profesjonsfelleskapenes arbeid med fagfornyelsen .....	65
5.1.1 Hva som oppleves som intensjonene med fagfornyelsen.....	65
5.1.2 Hvordan de kom i gang med arbeidet .....	66
5.1.3 Fagfornyelsen i praksis .....	67
5.1.4 Fornyelse av infrastruktur og læremidler.....	71
5.2 Partssamarbeidets rolle i skolenes arbeid med fagfornyelsen.....	72
5.2.1 Praktisering av partssamarbeidet.....	73
5.2.2 Tillitsvalgtrollen .....	77
5.2.3 Lederrollen.....	80
5.2.4 Skoleeiers rolle .....	83
<b>6 Diskusjon og våre konklusjoner.....</b>	<b>85</b>
6.1 Hvordan arbeider profesjonsfelleskapet med å realisere fagfornyelsen?.....	85
6.2 Hvordan arbeider profesjonsfelleskapet med å etablere ny undervisningspraksis i tråd med fagfornyelsen?.....	87
6.3 Hva bidrar til å fremme og eventuelt hemme arbeidet med Fagfornyelsen? .....	89
6.4 Partssamarbeidets rolle og mulighet .....	91
6.5 Våre konklusjoner .....	92
<b>7 Referanser .....</b>	<b>95</b>

---

Klikk eller trykk her for å skrive inn tekst.

---



## 1 Innledning

I 2013 fikk Ludvigsen-utvalget som mandat å utrede et kunnskapsgrunnlag for fremtidens skole. Det resulterte i NOU 2015:8 *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*, som la grunnlaget for de nye læreplanene som nå innføres i hele grunnsopplæringen. Fagfornyelsen skulle gjøre noe med "stofftrengselen" i skolen. Det har vært for mange ulike kompetansemål, noe som kan gi for lite fordypning, og manglende grobunn for motivasjon og lærelyst. Et uttalt mål med Fagfornyelsen er nettopp å styrke utviklingen av elevenes dybdelæring og forståelse. I *Meld. St. 28 til Stortinget (2016)* om fornyelsen av Kunnskapsløftet, trekkes det frem at dybdelæring handler om både kvaliteten på læringsprosesser og elevenes læringsutbytte. Å legge til rette for dybde i opplæringen innebærer at elevene skal få fordype seg og jobbe med lærestoffet over tid, og motta tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling. Refleksjoner rundt egen læring og at elevene får hjelp til å forstå sammenhenger er viktig. Fagfornyelsen har dermed et større fokus på tverrfaglighet enn ved tidligere læreplanreformer. Det er tre tverrfaglige temaer som gjelder for alle fag: Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Dette er tema som bygger på samfunnsutfordringer og dilemmaer, og skal utforskes ut ifra ulike faglige perspektiver. Nytt med fagfornyelsen er også at fagene har kjerneelementer som ligger til grunn for de mer konkrete kompetansemålene.

Med Fagfornyelsen ble det utformet en overordnet del av læreplanen. Denne delen av læreplanen utdyper verdigrunnlaget i formålsparagrafen til opplæringsloven. Den fastsetter også prinsipper for elevenes læring, utvikling og dannelse samt prinsipper for skolens praksis. I prinsippene for skolens praksis ligger det også mål for hvordan lærere og skoleledere bør arbeide. Der finner vi også retningslinjer for skolens profesjonsfelleskap og for det profesjonelle læringsfelleskapet. Om profesjonsfelleskapet sies det blant annet: "Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis." (Overordnet del, 3.5)

For å få mer kunnskap om hvordan skoler har tatt tak i arbeidet med å jobbe etter ny læreplan gikk KS og Utdanningsforbundet sammen om å finansiere aktuelle oppdrag som er spesifisert med følgende hovedmål:

1. *Få innsikt i hvordan profesjonsfelleskap i grunnskoler og videregående skoler jobber for at elevene skal oppleve Fagfornyelsens<sup>1</sup> intensjoner.*
2. *Få kunnskap om hvordan lokale skolemyndigheter, skoleledelse, lærere og tillitsvalgte kan bidra til å styrke profesjonsfellesskapet i dette arbeidet.*

I prosjektet har fem skoler deltatt: 1-10 skole, barneskole, ungdomsskole, en yrkesfaglig videregående skole og en videregående skole med studiespesialisering. Gjennom kvalitative dybdeintervju med lærere, skoleledere og tillitsvalgte på de fem skolene, samt arbeidsverksteder på skolene, presenterer denne rapporten såkalte praksishistorier fra skolene (se kap. 4) som viser hvordan profesjonsfellesskapene har jobbet med nytt innhold i fagene, tverrfaglighet og metodisk tilnærming, og dybdeanalyser (se kapittel 5) av dataene med utgangspunkt i følgende problemstillinger:

1. Hvordan arbeider profesjonsfellesskapet med å realisere Fagfornyelsen? /Hvordan arbeider profesjonsfellesskapet med å etablere ny undervisningspraksis i tråd med Fagfornyelsen? Hva bidrar til å fremme og eventuelt hemme dette arbeidet?
2. Hvilken rolle spiller partssamarbeidet for arbeidet ved skolene?
3. Hva kan partene gjøre for å støtte og styrke profesjonsfellesskapet i arbeidet med å realisere Fagfornyelsen?

I tillegg til å gi oss og andre skoler bilder av hvordan deltagerskolene jobber med Fagfornyelsen, var hensikten med arbeidsverkstedene at de skulle oppleves som en kollektiv refleksjon og læring innad i profesjonsfellesskapet eller -fellesskapene om hvordan de jobber, hva som vektlegges og hvilke undervisningspraksiser som er utviklet som følge av nytt læreplanverk.

Prosjektarbeidet har pågått fra oktober 2020 til juni 2022. I denne perioden har norske skoler hatt nedstengninger på grunn av pandemi, gjenåpninger på rødt, gult eller grønt nivå, nedstengninger igjen, før endelig gjenåpning. For deltagerskolene i prosjektet har det altså ikke bare vært arbeidet med implementering av Fagfornyelsen som har hatt fokus og tatt tid, og prosjektet har naturlig nok måttet gjennomføre betydelige endringer i opprinnelig tids- og aktivitetsplan. Likevel har skolene som har deltatt i prosjektet prioritert tid slik at vi som forskere har kunnet gjennomføre dybdeintervjuer, og arbeidsverkstedene ute på skolene er gjennomført som gode arbeidsøkter i profesjonsfellesskapene.

---

<sup>1</sup> I oppdraget ble begrepet Fagfornyelsen benyttet. Selv om det nå er LK20 som er begrepet som brukes, har vi valgt å benytte Fagfornyelsen. .

## 2 Overordnede perspektiver på fagfornyelsen, profesjonsfelleskap og partssamarbeid

### 2.1 Fagfornyelsen

Grunnlaget for den konkrete utformingen av Fagfornyelsen ble lagt gjennom Ludvigsensutvalgets arbeid og anbefalinger (NOU 2015:8; NOU 2014:7). Disse anbefalingene ble i stor grad fulgt. Fra Departementets ståsted er Fagfornyelsen i første rekke å betrakte som en fornyelse av Kunnskapsløftet. Noe av det mest sentrale med Kunnskapsløftet (LK06) er dreiningen av læreplanene fra innholdsbeskrivelse (innhold i fagene) til læringsutbytte og kompetansemål og innføring av grunnleggende ferdigheter. Dette ligger fast. Departementet sa i St.meld. 28: «Læreplanene skal fortsatt ha kompetansemål, og elevenes utvikling av grunnleggende ferdigheter skal fremdeles være sentralt i opplæringen.» (Kunnskapsdepartementet 2016).

Det er likevel tydelige endringer i Fagfornyelsen (LK20) fra Kunnskapsløftet (LK06), spesielt om hvordan man skal tenke om læring og om fagenes rolle. Departementet fulgte i stor grad Ludvigsensutvalgets anbefalinger for en fornyelse av Kunnskapsløftet. De mer overordnede tankene om fagenes innhold og form fant vei både i overordnet del og i fagenes læreplaner. Mest tydelig er utvalgets forslag om å legge til rette for tre tverrfaglige temaer. Utvalgets forslag ble beholdt i dets opprinnelige ordlyd, og finnes med egen overskrift i Overordnet del og i fagenes læreplaner.

Men, Departementet la også inn noen justeringer og egne føringer. Ideen om en overordnet del var ikke forankret i Ludvigsens-utvalgets arbeid. Ludvigsens-utvalget uttalte seg ikke det hele tatt om skolen som organisasjon og lærernes arbeid. Det gjør Fagfornyelsen med Overordnet del.

Vi finner også en del justeringer av anbefalingene, noen av mer begrepsmessig art. Ludvigsens-utvalgets anbefalinger om «byggesteiner» ble til «Kjerneelementer» i Stortingsmelding. 28 (2015-2016). Departement hadde en lang og faglig begrunnelse for dette begrepsvalget (Kunnskapsdepartementet 2016, 34 ff.).

På noen områder fulgte ikke Departementet utvalget. Utvalget hadde foreslått et «bredt kompetansebegrep», hvor sosial og emosjonell læring var et nytt element. Departementet sa:

*«Departementet ønsker imidlertid ikke at sosiale og emosjonelle ferdigheter skal få en større plass i kompetansemålene i fagene enn i dag fordi kompetansemålene er grunnlag for vurdering i fag. En del sider ved de sosiale og emosjonelle ferdighetene er ikke egnet som en del av grunnlaget (Kunnskapsdepartementet 2016, 29).»*

Hvor god begrunnelsen for dette valget er, kan opplagt diskuteres. Utfallet ble i alle fall at kompetansebegrepet, som et begrep som favner den kompetansen skolen skal gi elevene, ikke ble så bredt som Ludvigsens-utvalget foreslo.

Et moment som er viktig når det gjelder utformingen av Fagfornyelsen er at Departementet la opp til en omfattende prosess som involverte en rekke ulike aktører i flere stadier av arbeidet. Læreplanene i Fagfornyelsen framstår dermed som en langt mer kollektiv prosess, med involvering av både skoler, lærere, fagmiljøer og universitet- og høyskoler, enn hva Kunnskapsløftet var. Dette har antakelig gitt skolene og lærerne et større eierskap til læreplanen, og det framheves også som et vellykket grep i evalueringen av Fagfornyelsen (Karseth, Kvamme, and Ottesen 2020, 150). Departementet har også gitt skolene tid til å arbeide med Fagfornyelsen før læreplanene nå har tredd i kraft.

Spørsmålet er imidlertid om hvilke endringer man kan se i praksis i skolene. Dette er et stort spørsmål, og svaret vil se ulikt ut i ulike skoleslag og i ulike skoler. Endring av praksis tar også tid, og det vil antakelig ta tid før man ser noen tydelige endringer som følge av Fagfornyelsen. I evalueringen av Fagfornyelsen løftes dybdelæringsbegrepet fram som «et nøkkelbegrep» (Karseth, Kvamme, and Ottesen 2020, 153). Dybdelæringsbegrepet blir ifølge evalueringen sentralt fordi det favner de overordnede intensjoner med Fagfornyelsen og samtidig fanger behovet for endring i fagene (Karseth, Kvamme, and Ottesen 2020, 31). Det gjenstår imidlertid her å se hva dette betyr i praksis. Dybdelæringsbegrepet er i læreplanverket i hovedsak tydeliggjort i Overordnet del, men gjerne ikke nevnt i de fagspesifikke læreplanene.

I det hele vil det være et spørsmål i hvor stor grad den pedagogiske praksisen endres som følge av Fagfornyelsen. Overordnet del har tydelige beskrivelser av hvordan skolen – med ledelsen og lærerne i spissen – skal jobbe for å utvikle skolen. Men det sies lite om hvordan dette arbeidet skal finne veien inn i klasserommet, annet enn at man gjennom profesjonsfelleskapet skal kunne ha med seg bestemte verdier inn i undervisningen. Overordnet del sier at «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet 2018, 18). Her framkommer det hvordan skolen skal jobbe for å sikre et godt utviklingsarbeid. Men hva dette arbeidet betyr for arbeidet med fagene og undervisningen i fagene, sies det ikke noe om.

De tverrfaglige temaene er et nytt element med Fagfornyelsen sammenlignet med Kunnskapsløftet, og det er kanskje også her man kan se en endring som får betydning for praksis. Med Kunnskapsløftet forsvant prosjekt- og temaarbeid i skolen ut i læreplansammenheng. Stortingsmelding 30, Kultur for læring, sa, med utgangspunkt i evalueringen av Reform 97:

*«Det synes å være en utbredt oppfatning at elevene skal ta ansvar for egen læring, og noen lærere tolker det dit hen at de som lærere skal avstå fra å styre elevene. Særlig i forbindelse med mer frie arbeidsmåter som lek, tema- og prosjektarbeid synes det å være lite systematikk i læringsarbeidet, fordi lærerne mangler kompetanse til å utnytte potensialet i disse arbeidsformene. (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004, 15).»*

Vi kan merke oss ordbruken som Departementet har her med «å styre elevene». Det sier kanskje noe om det underliggende synet på læring. Det viktige her er imidlertid at «lek, tema- og prosjektarbeid» ikke hadde et læringsfremmende potensiale, først og fremst på grunn av lærernes manglende kompetanse i å jobbe slik. Nå får tverrfaglige tema en sentral plass i Fagfornyelsen, men det stilles

ikke spørsmål ved lærernes kompetanse til å håndtere en temabasert undervisning. Kan det vise seg at lærerne faktisk har kompetansen til dette arbeidet, og at Fagfornyelsen kan stimulere til en annen måte å jobbe på? At lærernes rolle som fagformidler får en mindre dominerende plass mens man heller legger til rette for å jobbe i dybde og med tema? Og betyr det en annen pedagogisk praksis? Dette er spørsmål som belyses i Praksishistoriene i kapittel 4 og gjennomgang av empiriske funn i kapittel 5 i denne rapporten.

### 2.1.1 Fagkonsentrasjon og tverrfaglighet

Fagene i grunnskolen og fellesfagene i videregående opplæring har stort sett beholdt struktur og antall timer som før Fagfornyelsen. Det er noen endringer i programfagene i videregående opplæring, samt timefordelingen mellom årstrinn i yrkesopplæringen. Endringene i Fagfornyelsen kommer først og fremst til syne gjennom en *fagkonsentrasjon*, hvor reduksjon i antall kompetansemål og innføring av kjerneelementer har fokus. Samtidig er det intensjoner om *fagintegrasjon*, gjennom tverrfaglighet og Overordnet del. Som nevnt tidligere er det et mål om å styrke elevenes dybdelæring, og dette kan man gjøre både ved fagkonsentrasjon og fagintegrasjon. Forskning på Fagfornyelsen indikerer imidlertid at fagkonsentrasjonen vektlegges over integrasjonen mellom fagene (Karseth, Kvamme og Ottesen, 2020; Karseth, Kvamme og Ottesen, 2022). Videre at dybdelæring, slik det står beskrevet i Overordnet del, ikke gir støtte til *fagintegrerende tverrfaglighet*, men heller hvordan dybdelæring og tverrfaglige tema skal arbeides med i hvert enkelt fag (Karseth et al. 2022). Det blir opp til det enkelte profesjonsfellesskapet hvordan de tenker fagintegrasjon og samarbeid med aktører utenfor skolen – for å jobbe med tverrfaglige tema.

### 2.1.2 Elevmedvirkning

I Opplæringslovens §1.1 står det at "*elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.*" Elevmedvirkning kan skje gjennom å delta i elevråd og ulike medbestemmelsesprosesser på skolene. I fagene kan elevmedvirkning skje gjennom blant annet valg av tema, arbeidsmåte og vurderingsform.

Elevmedvirkning er et sentralt element i Fagfornyelsen, blant annet gjennom det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Et grep som er gjort siden LK06 er at det er lagt betydelig mer vekt på det å la elevene *utforske* ulike tema og metoder (Karseth et al., 2020), noe som gjenspeiles i hvordan kompetansemål i fagene er formulert. For eksempel står det i læreplanen i norsk etter 7. trinn at elevene skal kunne "*utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet,*" og i matematikk etter samme trinn, at elevenes skal kunne "*utforske og bruke formålstenlege sentraltmål i sine egne og andre sine statistiske undersøkingar.*" Begge eksemplene viser at elevene må ta mer aktiv del i egen læringsprosess, gjennom valg av tilnærming og tema. Men det krever støtte og oppfølging fra læreren, som går over fra en formidlende til en veiledende rolle.

Det at elevene skal ta ansvar for egen læring er for så vidt ikke noe nytt. Mange husker nok at det framsto som et slags mantra på 1990-tallet. Men det er ikke bare å overlate ansvaret til elevene. De trenger å lære hvordan de skal lære. Elevene må lære hvordan de blant annet planlegger skolearbeidet, hvordan de vurderer egen innsats og utvikling, hvordan de motiverer og belønner seg selv – og dette er skolens og lærernes ansvar (Skaalvik og Skaalvik, 2019).

Det er gjort mye forskning på elevmedvirkning, og spesielt hvordan elevene medvirker i egne læringsprosesser. I vårt prosjekt er det ikke hensiktsmessig å gå inn i dybden på dette, ettersom elevmedvirkning ikke er en uttalt problemstilling i prosjektet, men snarere en delkomponent i hvordan skolene arbeider med å realisere intensjonene ved Fagfornyelsen.

### 2.1.3 Vurdering

Nytt i læreplanene til Fagfornyelsen er at alle læreplanene har et avsnitt om vurdering i faget. Det har vært mye fokus på vurdering i norsk skole (Utdanningsdirektoratet 2018a). Dette har blant annet resultert i en egen «vurderingsforskrift» i forskriften til Opplæringslova. Det har også vært gjennomført et stort sentralt finansiert prosjekt med tittelen «Vurdering for læring».

Vektleggingen av vurdering er tydelig også i Fagfornyelsen. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) er et helt kapittel viet vurdering. Der kommer det tydelig fram at fokuset på vurdering ikke bare skyldes viktigheten å kunne gi god vurdering. Det er også en dreining i hvordan det tenkes rundt vurdering og hva formålet med vurdering er: Vurdering skal kunne være læringsfremmende, ikke bare en vurdering av læringsresultater. Kort sagt: Det har vært en dreining fra å tenke vurdering (utelukkende) som summativ vurdering (sluttvurdering) til å se på vurdering som formativ (vurdering for læring).

Departementet sa følgende om innholdet til det som læreplanene skulle ivareta med et eget avsnitt om vurdering: «Omtalen skal være fagspesifikk og skal bidra til å synliggjøre hvordan underveisvurderingen skal være læringsfremmende» (Kunnskapsdepartementet 2016, 58). Denne vektleggingen av vurdering som læringsfremmende mener vi representerer et læringssyn hvor det prosessuelle med læringen framheves: Læring er ikke bare en tilegnelse av kunnskap (Oliver og Gershman 1989), hvor «ready made knowledge» (Latour 1987) overføres fra læreren til eleven; det er noe som skjer i en prosess med ulike aktører hvor eleven selv må spille en aktiv rolle. Dette læringssynet kommer tydeligst til syne i avsnittet om «Å lære å lære» i Overordnet del, hvor det pekes på at elevene må lære å forstå sin egen læring, altså ikke bare lære, men se på og kunne vurdere sin egen læring. Derimot er det ikke like tydelig i det som Overordnet del sier om vurdering

Vi mener denne vektleggingen av vurdering er i tråd med noen mer generelle underliggende tendenser i synet på læring som preger Fagfornyelsen. Dette synet er ikke direkte artikulert, og det er heller ikke gjennomgående i hel arbeidet. Men, nettopp gjennom dreiningen fra summativ til formativ vurdering som Fagfornyelsen representerer, mener vi den gir et sterkt incitament til å tenke annerledes rundt elevens læring og elevens læringsprosess. I evalueringen av Fagfornyelsen vises det til vurderingens plass i læreplanene, men som svar på spørsmålet evalueringen selv stiller, «om det nye læreplanverket er i tråd med fagfornyelsens intensjoner», blir ikke vurdering drøftet (Karseth, Kvamme og Ottesen 2020). Vi mener derimot at vurdering og de tanker om vurdering som ligger til grunn for Fagfornyelsen, i stor grad knyttes til et læringssyn og et læringsyn som er i endring (Dahl 2019). I vårt prosjekt har fokuset vært på endringer i undervisningspraksiser, og vurdering har kommet opp som tema i denne sammenhengen.



## 2.2 Profesjonsfelleskapet

### 2.2.1 Fra lærersamarbeid til profesjonsfelleskap

Stortinget vedtok, etter én og en halv times debatt, en fornyelse av Kunnskapsløftet i oktober 2016. Stortinget stilte seg samlet bak de fleste av forslagene til vedtak fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, deriblant følgende:

*Stortinget ber regjeringen sikre at det er lærernes ansvar og faglige skjønn som skal avgjøre hvilke metoder og virkemidler som skal tas i bruk i undervisningen for å nå kompetansemål og oppfylle skolens generelle samfunnsmandat (Stortinget 2016-2017, 213)*

Det vedtok også følgende forslag fra komiteen enstemmig:

*Stortinget ber regjeringen i forbindelse med arbeidet med å fornye læreplanens generelle del og fagfornyelsen sikre et verdiløft i skolen gjennom bedre å innlemme formålsparagrafens fellesverdier i alle fag og på alle nivåer i skolen (Stortinget 2016-2017, 213)<sup>2</sup>.*

Disse to vedtakene dannet et viktig grunnlag for den nye læreplanens overordnede del. Den peker flere steder på viktigheten av at lærerne utøver et faglig skjønn i sitt arbeid. Den sier også innenfor hvilke rammer dette skjønnnet bør utøves:

*Profesjonen og den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål. Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger (Utdanningsdirektoratet 2018, 18)<sup>3</sup>.*

Denne samhandlingen kan skje innenfor det som Overordnet del av læreplanen omtaler som profesjonsfelleskap. Her definerer Overordnet del et krav til skolen:

*Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Utdanningsdirektoratet 2018, 18).*

Profesjonsfelleskapet er også det som skal bidra til at skolen fremmer danning og lærelyst. Det skal bidra til å bygge et godt læringsmiljø og å tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmet (Utdanningsdirektoratet 2018).

---

<sup>2</sup> Stortinget. 2016-2017. Stortingstidende.

<sup>3</sup> Utdanningsdirektoratet. 2018. "Overordnet del av læreplanverket." Utdanningsdirektoratet. Accessed 1. juni 2019. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>.

Profesjonsfellesskapet – eller det profesjonsfaglige fellesskapet – er dermed et sentralt virkemiddel for å nå målene med fornyelsen av kunnskapsløftet. Hva et profesjonsfellesskap er, definerer Overordnet del bare på et helt overordnet nivå: Det handler blant annet om at lærerne tar et felles ansvar for undervisningen, sammen vurderer og videreutvikler den.

Dette er ikke nye tanker i norsk skole. Behovet for at lærerne i fellesskap tar et ansvar for undervisningen har vært tydeliggjort i tidligere læreplaner. Mønsterplanen av 85 (M85)<sup>4</sup> viet et helt kapittel til «Lærersamarbeid og planlegging» (Mønsterplan for grunnskolen 1985, 1986). Der var tanken også at lærersamarbeidet skulle tjene som modell for elevene for deres samarbeid. I tillegg pekte M85 på viktigheten av lærersamarbeid i det lokale læreplanarbeidet.

Viktigheten av et profesjonsfellesskap på skolen for å sikre kvalitet i skolens virke, er dermed ikke nytt. Begrepene og betegnelsene er noe endret, blant annet fordi det har kommet mye forskning som dokumenterer viktigheten av lærersamarbeid. Denne forskningen var allerede kjent da departementet lanserte Kunnskapsløftet i 2004 med Stortingsmeldingen Kultur for læring<sup>5</sup> (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Siden da har det vært mye forskning, både nasjonalt og internasjonalt, og det har blitt utviklet flere begreper for å tydeliggjøre hva dette som M85 omtalte som lærersamarbeid innebærer, blant annet begrepet som også overordnet del bruker: Profesjonelt læringsfellesskap.

Hva profesjonsfellesskapet og det profesjonelle læringsfellesskapet er og hvordan det skal virke, er beskrevet i generelle termer i læreplanverket. Det ligger dermed et rom for skolen å utforme det. Læreplanverket setter imidlertid et krav til at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap.

### 2.2.2 Profesjonsfellesskap, fagorganisering og ledelse

I hele overordnet del, og også når det gjelder omtale av lærersamarbeid i tidligere læreplaner, er det skolen som er rammen for det profesjonsfaglige fellesskapet. Ekspertgruppa om lærerrollen<sup>6</sup> definerte imidlertid profesjonsfellesskapet også utover det samarbeidet og felles ansvar som lærerne tar på skolen. Ekspertgruppa kritiserte en tendens til «å knytte profesjonsfellesskapet ensidig til den enkelte skole» (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016, 210) og argumenterte for at lærerprofesjonen har et profesjonsfaglig felles ansvar også på tvers av skoler og på et overordnet nivå. Profesjonen som profesjon har også et ansvar, ikke bare lærerne på den enkelte skole. Ekspertgruppa tydeliggjorde dette med å snakke om utvidede profesjonsfellesskap:

---

<sup>4</sup> Mønsterplan for grunnskolen 1985. 1986. Rev. og midlertidig utg., bokmål. ed.M-85. Oslo: Aschehoug.

<sup>5</sup> St.meld. nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring, edited by Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

<sup>6</sup> Ekspertgruppa om lærerrollen. 2016. Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag. Bergen: Fagbokforlaget.



*De utvidede profesjonsfelleskapene bør initieres, vedlikeholdes og styres av lærerne selv, men gjerne støttes av fagorganisasjoner, universitets- og høyskolesektoren og skoler (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016, 210).*

Profesjonsfelleskapet forstås her som et ansvar som profesjonen tar, i samarbeid med ulike kunnskapsmiljøer, det være seg skoler eller forsknings- og undervisningsmiljøer. Ekspertgruppa så dermed for seg at også fagorganisasjoner og fagmiljøer har et ansvar for det profesjonsfaglige virket til profesjonsfelleskapet.

I tillegg til at Ekspertgruppa trakk inn fagorganisasjonene som en aktør for profesjonsfelleskapene, pekte den også på skoleledelsens ansvar når det gjelder dette fellesskapet. Ekspertgruppa sa:

*Skoleledere bør i større grad enn det tilfellet er i dag, være faglige/pedagogiske ledere og ha et klarere ansvar for å styrke skolens profesjonsfelleskap. Dette innebærer å legge til rette for kollektivt arbeid og diskusjon omkring undervisningen, sørge for at lærere tar det ansvaret som profesjonsfelleskapet bør ha, og være oppdatert på forskning og utdanningspolitikk. Ledelsen må sikre medvirkning og forankre arbeidet blant skolens interessenter. Rektors rolle innebærer også å kunne delegere ansvaret for deler av profesjonsfelleskapets arbeid til lærere ved skolen (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016, 209).*

Her nevnes, i tillegg til det som står i Overordnet del, koblingen til skolens interessenter. Profesjonsfelleskapets virke er ikke noe som skal skje isolert, men det bør ikke styres. Ansvaret for det ligger hos lærerne, og det er ledelsens ansvar å sørge for at dette ansvaret blir ivaretatt på en god måte.

Ekspertgruppa pekte med andre ord på betydningen av en utvidet forståelse av profesjonsfelleskapet, hvor profesjonsfelleskapet er å betrakte ikke bare som en aktør på den enkelte skole, men heller som et samarbeid mellom aktører i og på tvers av skoler, i samarbeid med ledelser og fagorganisasjoner og fagmiljøer. Med dette viste gruppa til at profesjonsfelleskapet ikke bare var å forstå som lærernes virke. Ja, også andre profesjoner kan være aktører i profesjonsfelleskapet, og gruppa argumenterte for sterke «tverrprofesjonelle samarbeid.» (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016, 211).

### **2.3 Profesjonsfelleskap, profesjonelt læringsfelleskap og organisatorisk læring**

Profesjonsfelleskapet skal ha en sentral rolle i skolens utviklingsarbeid ifølge Overordnet del. Men hva er profesjonsfelleskapet? Det er som sagt bare definert på et mer overordnet nivå i Overordnet del. Overordnet del omtaler også «profesjonelt læringsfelleskap», som alle ansatte i skolen må ta aktivt del i. Dette innebærer «at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak.» (Overordnet del, 3.5) Dette må være på plass for «å lykkes» med å fremme «danning og lærelyst».

I Stortingsmelding «Kultur for læring» (2003-2004) og i Kunnskapsløftet finner vi ikke begreper som profesjonsfelleskap og profesjonelt læringsfelleskap. Men begrepene var da allerede omtalt både i forskning og hos konsulenter i andre land. Shirley Hord foretok allerede i 1997 en gjennomgang av forskningen på «Professional Learning Communities» (PLC) (Hord 1997), og på begynnelsen av 2000-tallet ble det jobbet aktivt med å innføre prinsipper for PLC flere steder i USA (DuFour 2004, Hargreaves og Fullan 2012, 128).

Det som ble gitt som svaret på «hvordan lykkes» i Kunnskapsløftet, var da heller ikke profesjonsfelleskap eller profesjonelle læringsfelleskap. Det som ble løftet fram i Stortingsmeldingen som svaret på hva skolens praksis skulle være, var «en lærende organisasjon». Dette målet var både eksplisitt framhevet i «Kultur for læring», og det har i stor grad fulgt som et virkemiddel i skoleutvikling siden. I alle de statlige satsinger i kjølvannet av innføringen av Kunnskapsløftet, har målet om å få skolen til å bli en lærende organisasjon ligget til grunn.

Målet om å utvikle skolen som en lærende organisasjon og det å utvikle profesjonelle læringsfelleskaper, er ikke særnorske fenomener. Det finnes i alt fra anbefalinger fra forskning til policy-dokumenter og er et tydeliggjort mål fra OECD (Dahl og Irgens 2021). Men, man kan spørre, slik Dahl og Irgens gjør, om arbeidet med å nå dette målet i stor nok grad ivaretar de forskningsmessige og teoretiske grunnantakelsene for hvordan man skal få til organisatoriske læringsprosessene i skolen: Hvordan tenkes det om ledelse? Hvordan forstås læring?

Disse spørsmålene er av mer grunnleggende karakter enn spørsmålet om det er profesjonelt læringsfelleskap eller skolen som lærende organisasjon som skal fremmes. Karen Seashore Louis har vist til at, selv om det er nyanser med hva man vil legge i begrepene profesjonelt læringsfelleskap og organisatorisk læring, er begge deler knyttet til hvordan skolen fungerer som en organisasjon: Hvilken kultur er det som preger samvirket mellom aktørene der? (Louis 2006) Det underliggende for i hvor stor grad skolen lykkes med å få til en form for læring eller utviklingsarbeid er i stor grad avhengig av den kulturen som preger skolen. Louis peker på at det avgjørende er at den må være preget av tillit. Bare dersom aktørene har tillit til hverandre, kan de få til det samarbeidet som vil kunne gi læring og utvikling av ikke bare den enkelte, men hele organisasjonen, det vil si: skolen. Denne vurderingen er understøttet av en rekke forskningsbidrag, både i norsk skole og internasjonalt. Tillit er avgjørende når man skal bevege seg ut i ukjent landskap, prøve noe man ikke har prøvd før, utforske nye muligheter, hente erfaringer og kunnskap fra det man har gjort. Det gjelder ikke bare på skole-nivå; tillit mellom aktørene på et mer overordnet nivå er også av stor betydning for å få til en velfungerende skole hvor det er et kontinuerlig arbeid med læring og utvikling (Schleicher 2019, Burns og Köster 2016).

Den forskningen som er gjort på arbeidet i norsk skole etter Fagfornyelsen synes i liten grad å ha gått inn på slike kulturelle betingelser for utviklingsarbeid. De prosessuelle sidene ved utviklingsarbeidet er heller ikke forfulgt empirisk. Det som løftes fram er av generell art, som at «skoleledelsen er viktig

for implementering av Fagfornyelsen», og at det er «varierende grad av støtte og god organisering» fra ledelsen side (Burner et al. 2022).

## 2.4 Partssamarbeid

Ett av målene med dette forskningsoppdraget har vært å få kunnskap om hvordan plasstillitsvalgte og skolens ledelse ute på den enkelte skole samarbeider for å støtte profesjonsfelleskapene i deres arbeid med utvikling av ny undervisningspraksis som følge av fagfornyelsen. Den norske arbeidslivsmodellen (se f.eks. Trygstad m fl 2019, Nergård 2018, Trygstad og Ødegård 2019, Gustavsen, 2007; Levin et al., 2012; NOU 2010:1; Sørensen et al., 2012) omhandler hvordan arbeidslivet for norske arbeidstakere og arbeidsgivere er lov- og avtaleregulert med et tett samspill, trepartssamarbeid, mellom arbeidslivets hovedorganisasjoner og landets politiske ledelse. Partssamarbeid på den lokale arbeidsplassen derimot, det Levin et al (2012) kaller den norske samarbeidsmodellen er et topartssamarbeid hjemlet i Hovedavtalenes tilleggsavtaler. Her forplikter partene seg til å samarbeide om utvikling av arbeidsplassen og virksomheten, og det er innholdet i, og omfanget av dette driftsnære partssamarbeidet i skolenes arbeid med realisering av fagfornyelsen som KS og Utdanningsforbundet har ønsket å få belyst i dette forskningsoppdraget.

Den norske samarbeidsmodellen utspiller seg på virksomhetsnivået gjennom at tillitsvalgte, ansatte og ledere samarbeider om utvikling av egen arbeidsplass. Her finnes tre hovedformer for samarbeid: 1) For det første finnes representativ medbestemmelse fra tillitsvalgte i henhold til lov- og avtaleverk. 2) For det andre gjenkjennes partssamarbeidet som bred medvirkning og direkte deltakelse ved at ansatte er med på å beslutte innenfor egen jobb eller kan la sin stemme bli hørt i relevante fora. 3) For det tredje utvides samarbeidet til å gjelde forhold som går ut over det som reguleres av lover eller avtaler, at man samarbeider om mer og i et større omfang enn man «strengt talt må». Øyum m.fl (2010) og Ravn og Øyum (2021) kaller dette for «et utvidet representativt partssamarbeid», altså at ansattes representanter medvirker i innovasjonsarbeid i virksomheten sammen med ledelsen. Dette samarbeidet er av natur utviklingsorientert og tar i bruk både ledelsens og de tillitsvalgte kunnskap i kraft av sine roller, sin stilling og sin faglighet. Samarbeidet krever tillit til hverandre som parter, og anerkjennelse av hverandres rolle og ansvar. Eksempler på et slikt utviklingsorientert partssamarbeid kan være at plasstillitsvalgte fra flere foreninger og lokal ledelse går sammen om å prøve ut, og involvere øvrige medarbeidere i evaluering av utprøving av ny organisering av arbeidsoppgavene, endret bruk av tilgjengelig kompetanse, og i bruktaking av nye teknologiske løsninger (Øyum og Nilssen (2019). Med referanse til en skoles arbeid med å utvikle ny undervisningspraksis i tråd med fagfornyelsens intensjoner, kunne man tenke seg at plasstillitsvalgte initierte et slikt utvidet partssamarbeid med skolens ledergruppe om for eksempel innovative organisasjonsformer på tvers av team, fag, skole og omgivelser i utvikling av ny undervisningspraksis for de overordnede temaene i Fagfornyelsen.

Det finnes relativt mye dokumentasjon på at det driftsnære topartssamarbeidet er en effektiv handlingsstrategi for å skape organisatorisk utvikling. Falkum (2019) definerer sågar systemet for ansattrepresentantenes medbestemmelse og ansattes direkte medvirkning som egne former for

styring og ledelse i det norske arbeidslivet. Derimot har mye av forskningen på gevinstene av partssamarbeid på arbeidsplassnivået vært foretatt innenfor privat sektor (se for eksempel Solem og Øyum 2022, Ravn og Øyum 2020, Solem og Øyum 2018, Finnestrand 2011, Levin m fl 2012, Øyum m fl 2010). Én mulig forklaring på dette er at avtaleverket for offentlig sektor i mindre grad enn for privat sektor gir retningslinjer og veiledning for hvordan ansatte (representativt og direkte) kan involveres (Øyum m.fl 2020). I det driftsnære topartssamarbeidets dialogiske karakter ligger det derimot muligheter for å foreta lokale tilpasninger i den enkelte virksomhet, som kan bidra til å forbedre den. Sentralt i dialogen mellom leder og tillitsvalgte har ærlighet, åpenhet og villighet til å lytte, tillit, erkjennelse av og respekt for de ulike rollene med tilhørende oppgaver, rettigheter og plikter betydning (Trygstad mfl. 2015).

I norsk arbeidsliv er hovedregelen for fagforeningstilknytning at den knyttes til utdanningsbakgrunn. For eksempel har medlemmene i Utdanningsforbundet en profesjonsutdanning som lærere, medlemmene i Norsk Sykepleierforbund er utdannet sykepleiere, Legeforeningen organiserer leger og Tekna organiserer sivilingeniører. I Hovedavtalene, som ofte omslutes av en hovedsammenslutning av flere fagforeninger, innrømmes fagforeningene en rett og en plikt til samarbeid med arbeidsgiver på generelt grunnlag, altså uten referanser til eventuelle særtrekk ved den aktuelle profesjon som fagforeningen organiserer. Det norske medvirknings- og medbestemmelsesinstituttet om samarbeid i utviklings- og omstillingsprosesser på arbeidsplassnivået er altså i svært liten grad spesifisert ut fra profesjonsfaglige hensyn.

Dette kan være en av årsakene til at det er vanskelig å finne komparative studier av eventuelle ulikheter i praktisering av partssamarbeid om virksomhetsutvikling basert på plasstillitsvalgte profesjonsfaglige tilhørighet, så også hvordan arbeidstakerforeningene skolerer og motiverer plasstillitsvalgte til å jobbe utviklingsorientert i samarbeid og dialog med ledelsen. Et viktig bidrag til kunnskap om eventuelle forskjeller er derimot Bie-Drivdals forskning (2019, 2020) om hvordan arbeidsplassstillitsvalgte fra Legeforeningen, Utdanningsforbundet og Fagforbundet oppfatter egen rolle i faglig utviklingsarbeid. Hun introduserer begrepet ‘union of professional logic’, en hybrid logikk hvor fagforeninger ikke bare er en struktur for forhandling om lønn- og arbeidsvilkår, men også en struktur for å ivareta profesjonsfaglige interesser og -involvering i utviklingsarbeid som angår daglig yrkesutøvelse. I en empirisk studie innen helse, omsorg og oppvekst (Bie-Drivdal 2019) av hvordan arbeidsplassstillitsvalgte eventuelt forvalter denne hybride logikken finner hun derimot at tillitsvalgte beskriver egen rolle primært som forsvarer av medlemmenes rettigheter, og at faglig utviklingsarbeid på de aktuelle arbeidsplassene hovedsakelig er organisert i strukturer som tilrettelegger for ansattes direkte medvirkning heller enn representativ deltagelse fra de ansatte representanter. De plasstillitsvalgte oppfatter tillitsvalgtrollen som reaktiv, irrelevant eller uklar i relasjon til slikt arbeid.

I arbeidet med Fagfornyelsen viser en undersøkelse fra Utdanningsforbundet<sup>7</sup> av 2021 at profesjonsfellesskapet ved skolene har vært involvert i diskusjoner om hvordan skolen skal arbeide



med å iverksette fornyelsen, men at plasstillitsvalgte og særlig klubben, har vært mindre involvert i slike diskusjoner. Undersøkelsen understøtter dermed Bie-Drivdals (2019) konklusjoner.

Partssamarbeidet i norsk arbeidsliv kan sies å ha både en innovasjonsfordel og en arbeidsmiljøfordel. For eksempel, i sin gjennomgang av nordiske forskningsperspektiver på arbeidsmiljø viser Sørensen m.fl (2012) at ansattes medvirkning og medbestemmelse bidrar til en arbeidshverdag preget av mening, mestring og utvikling. Med innovasjonsfordel menes at ansattes direkte- og indirekte medvirkning bidrar til at virksomheten kan utvikle seg gjennom å aktivt ta i bruk ansattes kompetanse, erfaringer og innspill. Begrepet medarbeiderdrevet innovasjon (se for eksempel: Aasen 2013, Amundsen et al 2011) relateres til dette. I flere tiår har det særlig i privat sektor vært godt demonstrert at der hvor medarbeiderne involveres aktivt i forbedringsarbeid, eller at arbeidsorganiseringen er av en slik grad at ansatte har ansvar og innflytelse over egen jobbutførelse, bidrar dette til produktivetsforbedringer. Innovasjonsforståelsen er at det er i daglig arbeid jakten på forbedringer og innovasjoner må foregå. Begrepet 'medarbeiderdrevet innovasjon' er nå blitt inkludert i hovedavtalen mellom partene i privat sektor (Hansen et al., 2017). I offentlig sektor derimot, synes ikke begrepet å være like mye brukt eller til og med, akseptert. Her finner vi heller at man snakker om medarbeiderdrevet 'utvikling' eller 'omstilling'. En forklaring kan være at ansatte i offentlig sektor ikke har det samme forholdet til produktivitet siden jobbene i offentlig sektor ikke er direkte assosieres med lønnsomhet og produktivitet. Bie-Drivdal (2021) mener derimot at en slik forklaring undergraver fagrollenes motivasjon. Fagspesifikke yrkesroller, som for eksempel lærere, fagarbeidere, og sykepleiere, er ofte mer engasjert i jobben sin, enn mange andre arbeidstakere og Bie-Drivdal mener derfor at ansatte i offentlig sektor er svært motivert for å løse samfunnsoppdraget med god velferdsproduksjon. Selv om offentlige ansatte ikke forbinder sin arbeidsutøvelse som bidrag til innovasjon og økt produktivitet, har de en sterk motivasjon og yrkesstolthet i å forbedre metoder, praksiser og organisering til det beste for brukerne av velferdsoppgavene. Både som begrep og praksis er medarbeiderdrevet innovasjon derfor like relevant for offentlig, som for privat sektor.

## 3 Metode

Forskningsprosjektet «Fagfornyelsen, profesjonsfellesskap og partssamarbeid» handler om å dokumentere *praksiser*, noe som primært krever en kvalitativ metodisk tilnærming. Gjennom dette forskningsprosjektet har vi søkt å utvikle kunnskap om hvordan profesjonsfellesskapet jobber med elevene for å realisere intensjonene i fagfornyelsen, og få kunnskap om hvordan partssamarbeidet kan være en støtte for profesjonsfellesskapene i dette arbeidet. Følgende forskningsmetoder og -tilnærminger er benyttet:

1. **Casestudier** av 5 deltagende skoler, med datainnsamling gjennom intervju med lærere, tillitsvalgte og ledere, og gjennom to arbeidsverksteder ved skolene (se kap. 3.2.2).
2. Utvikling av **praksishistorier fra profesjonsfellesskapene** gjennom to arbeidsverksteder på deltagerkolene. På de aksjonslæringsbaserte arbeidsverkstedene har de jobbet med å undersøke og beskrive kjennetegn ved sitt arbeid med elevene og fellesskapets læring i prosessen med realisering av fagfornyelsen.
3. **Dialogkonferanse:** Her møttes lærere, skoleledere, plasstillitsvalgte, hovedtillitsvalgte, KS og Utdanningsforbundet én dag for å utforske praksiser, erfaringer og videre behov, i skolenes videre arbeid med Fagfornyelsen.

### 3.1 Utvalg og forankring

#### 3.1.1 Utvalgsprosedyren

Fem skoler utgjør utvalget i denne studien: en barneskole, en 1-10 skole, en ungdomsskole, yrkesfaglig studieretning ved en videregående skole, og studiespesialiserende utdanningsretning ved en annen videregående skole. På denne måten har vi søkt å vinne en forståelse på tvers av skolens mange aktører og profesjoner, lokasjon og størrelse.

Ved alle skolene har skoleledelsen, plasstillitsvalgte og et utvalg på 4-6 lærere blitt intervjuet om tema relatert til hovedproblemstillingene i prosjektet. Alle ansatte, plasstillitsvalgte og et utvalg ledere har deltatt på arbeidsverkstedene som er gjennomført, og et utvalg ledere, plasstillitsvalgte og lærere deltok på dialogkonferansen som ble gjennomført mai 2022.

Startpunktet for utvelgelsen av skoler var at representanter i prosjektets referansegruppe gav innspill til mulige skoler som ønsket å delta. Innspillene tok utgangspunkt i to forhold: For det første hadde medlemmene i referansegruppa god oversikt over mulige deltagerkolene som de visste jobbet godt med fagfornyelsen og hvor praksisen for partssamarbeid om skoleutvikling var godt utviklet. For det andre hadde medlemmene i referansegruppa også ved inngangen til prosjektet hatt dialog med skoler som var motiverte til å delta i et FoU-prosjekt som omhandlet profesjonsfellesskapenes og de lokale partenes arbeid med fagfornyelsen.



Høsten 2020, når skolene ble kontakten for bekreftelse om ønsket deltagelse, fikk Norge en ny nedstengning på grunn av pandemien. Dette medførte at oppdragsgiver, referansegruppa og forskerteamet besluttet at rekrutteringsarbeidet måtte re-designes litt, men at vi fastholdt skoleslag som absolutt kriterier. Endelig utvelgelse ble foretatt ved at medlemmer i referansegruppa og oppdragsgiver rekrutterte barneskolen, ungdomsskolen og 1-10 skolen, mens forskerteamet rekrutterte de to videregående skolene.

### 3.1.2 Forankring av skolenes deltagelse

Når de fem skolene var rekruttert, gjennomførte vi et forankringsmøte med skoleledelsen og plasstillitsvalgte for å avklare to forhold: For det første, en sentral del av deltagelse i prosjektet var gjennomføring av såkalte arbeidsverksted ved skolene (se 2.2.3). Arbeidsverkstedene ved skolene fungerte som kollektiv læring- og refleksjon over hvordan profesjonsfelleskapene jobbet med fagfornyelsen og hvilken rolle partssamarbeidet hadde i arbeidet. Siden verkstedene involverte alle lærerne ved skolen var det avgjørende for oss at skolene satte av felles tid til arbeidet, og at de ønsket denne formen for utviklingsarbeid. For det andre var det viktig for oss å avklare at skolelederen og de plasstillitsvalgte «kjente seg igjen» i kriteriet om at de var godt i gang med arbeidet med fagfornyelsen til tross for pandemien, og at partssamarbeidet var på plass. Med «på plass» menes at skolen hadde erfaring med partssamarbeid om skoleutvikling og at det ikke var et konfliktfylt samarbeid på nåværende tidspunkt.

Vi gjennomførte ett forankringsmøte med hver skole. For skolene er det grunn til å anta at møtene også fungerte som en «påminner» om hvilke ulike skoleutviklingstiltak de hadde gjennomført tidligere, og som dagens arbeid med fagfornyelsen bygget på.

## 3.2 Strategier for innsamling av data

I dette forskningsprosjektet ønsket oppdragsgiver å få kunnskap om profesjonsfelleskapets *praktisering* av arbeidet med fagfornyelsen, og hvilken rolle tillitsvalgte og ledere har, eventuelt *kan* ha, for å støtte profesjonsfelleskapet i deres arbeid. Problemstillingene peker på et behov for å få utdypende informasjon og kunnskap om praksiser og vi har derfor benyttet oss av en kvalitativ og interaktiv metodetilnærning.

### 3.2.1 Fokusgruppeintervju

Vi gjennomførte fokusgruppeintervjuer med tre ulike grupper av respondenter ved hver skole: lærere, skoleledelsen og de plasstillitsvalgte. Fokusgruppeintervjuer er en kvalitativ metode hvor mennesker samles, diskuterer og fokuserer på et gitt tema (Wibeck 2000,34). Interaksjonen og diskusjonen mellom deltagerne i gruppen som intervjues gir viktige data som ligger til grunn for analysene. Ved å føre sammen flere personer rundt et felles tema, kan spørsmålene føre til diskusjon og åpen refleksjon blant deltakerne. Dette fikk vi også tilbakemeldinger om i flere av intervjuene; gjennom diskusjonen med hverandre hadde deltakerne fått ideer til utprøving av nye praksiser og prioriteringer i skolens videre arbeid med Fagfornyelsen.

Utvalget av lærere ble foretatt av vår kontaktperson ved skolen (rektor), og var basert på hvilke lærere som hadde en undervisningsplan som gjorde det mulig å delta. Tre-fire lærere deltok i hvert fokusgruppeintervju. I intervjuet med de tillitsvalgte var det plasstillitsvalgte for de ulike fagforeningene som deltok, mens i skolelederintervjuet deltok rektor og avdelingsledere. I noen tilfeller ble det gjennomført individuelle intervju. Tabellen under gir en oversikt over antallet personer i hvert av intervjuene:

Skoleslag	Tillitsvalgte	Skoleledere skoleeiere	Lærere	Totalt antall intervju og personer:
Videregående skole, yrkesfag	Ett fokusgruppeintervju: 3 personer	Ett fokusgruppeintervju: 7 personer	To fokusgruppeintervju: 6 personer tils.	4 intervju 16 personer
Videregående skole, studiespesialisering	Ett fokusgruppeintervju: 3 personer	Ett fokusgruppeintervju: 3 personer	To fokusgruppeintervju: 6 personer tils.	4 intervju 12 personer
Barneskole	Ett individuelt intervju	Ingen intervju*	To fokusgruppeintervju: 6 personer tils.	3 intervju 7 personer
1-10 skole	Ingen intervju**	Ett fokusgruppeintervju: 3 personer	To fokusgruppeintervju: 5 personer tils.	3 intervju 8 personer
Ungdomsskole	Ett fokusgruppeintervju 2 personer	Ett fokusgruppeintervju: 2 informanter	To fokusgruppeintervju: 6 personer tils.	4 intervju 10 personer
Andre	En hovedtillitsvalgt	Tre skoleeiere, individuelle intervju		4 intervju 4 personer
<b>Totalt</b>	<b>5 intervju og 10 personer</b>	<b>7 intervju og 18 personer</b>	<b>10 intervju og 29 personer</b>	<b>22 intervju og 57 personer</b>

**Figur 1 Oversikt over antall personer vi har intervjuet**

\*\*\*) Ved 1-10 skolen hadde tillitsvalgte sluttet, og fagforeningen hadde ikke lyktes med å få valgt en ny tillitsvalgt.

### 3.2.2 Arbeidsverksted på skolene

En viktig del av forskningsoppdraget har vært å få mer kunnskap om hvordan profesjonsfelleskapet (ene) i skolene jobber med å gi elevene en undervisning i tråd med intensjonene med fagfornyelsen. Gjennomføring av såkalte 'arbeidsverksted' på deltagerkolene har vært hovedaktiviteten for å få denne kunnskapen. I tillegg til fokusgruppeintervjuene er det profesjonsfelleskapenes svar og refleksjoner som kom frem på arbeidsverkstedene som danner utgangspunktet for skolens praksishistorier.



Arbeidsverkstedene ble gjennomført fysisk på den enkelte skole. Verksted 1 hadde tre timers varighet mens verksted 2 varte i to timer. Begge ble gjennomført i skolenes fellestid. Dette var viktig for å få så mange lærere som mulig til å delta. Fra forskergruppa deltok én eller to forskere, og hvor prosjektleder deltok på alle verkstedene for å sikre kontinuitet i arbeidet. På fire av skolene ble det gjennomført to verksteder. På den femte skolen ble kun verksted 2 gjennomført, men da med et utvalg tema fra både verksted 1 og 2. Årsaken var et større Covid 19-utbrudd som gjorde at det planlagte verkstedet måtte avlyses.

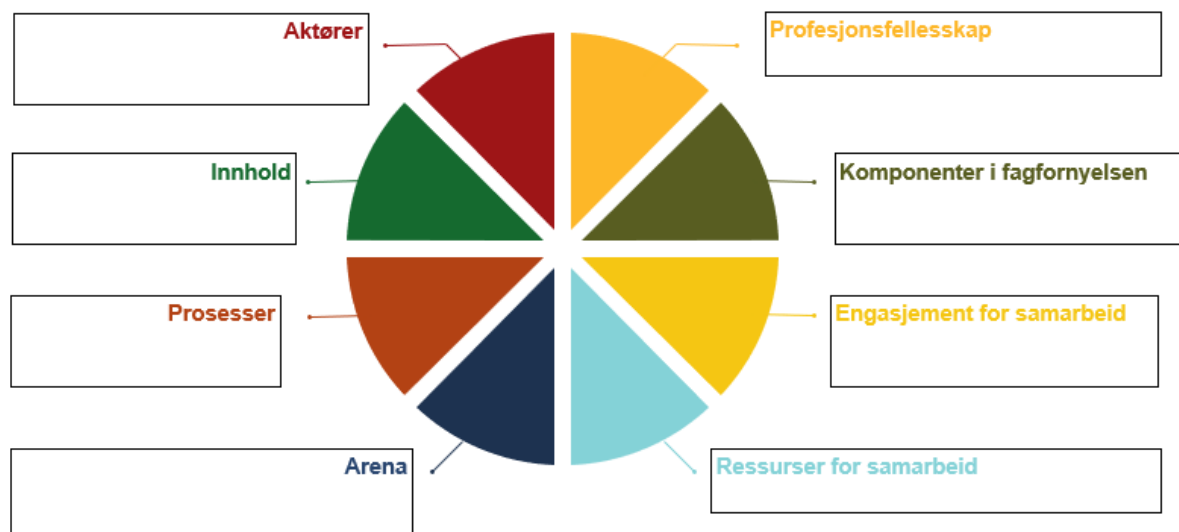
På verkstedene som ble gjennomført på et av skolens fellesareal, jobbet deltagerne i grupper. Forskerteamet hadde i forkant bedt rektor om å dele inn deltagerne i grupper. På barneskolen, 1-10 skolen og ungdomsskolen var gruppene organisert etter undervisningsteam mens på de to videregående skolene var gruppene heterogene.

Figur 1 og 2 under viser temaene som ble jobbet med på de to verkstedene. På det første arbeidsverkstedet var vi i hovedsak opptatt av å få et statusbilde av hvilke tema og fokusområder i fagfornyelsen skolene jobbet med, og hvordan de jobbet med dette. Tabell 2.1 presiserer innholdet i temaene:

Tema verksted 1	Arbeidsoppgave for deltagerne
<b>Komponenter i fagfornyelsen</b>	«Hvilke komponenter i fagfornyelsen arbeider dere med?» Diskuter og ranger gruppens opplevelse av viktigheten av de ulike komponentene.
<b>Profesjonsfellesskap</b>	«Hvilket profesjonsfellesskap er jeg en del av?» Ranger viktigheten av de ulike profesjonsfellesskapene.
<b>Aktører</b>	«Hvilke aktører (personer) er i spill i de ulike profesjonsfellesskapene?» Grader i hvor stor grad de ulike aktørene bestemmer hva dere skal samarbeide om.
<b>Prosesser</b>	«Hvilke samarbeidsprosesser foregår på de ulike stedene?» Ranger viktigheten av prosessene
<b>Innhold</b>	«Hva er innholdet i samarbeidet?» Diskuter og ranger gruppens engasjement i de ulike innholdskomponentene.
<b>Arena</b>	«Hvor skjer samarbeidet?» Ranger viktigheten av de ulike stedene.
<b>Ressurser for samarbeid</b>	«Hvilke ulike digitale ressurser og veiledere fra Utdanningsdirektoratet arbeider dere med?» Diskuter og ranger gruppens opplevelse av hvor nyttig de ulike ressursene er.
<b>Engasjement for samarbeid</b>	<u>Se avsnitt under:</u>

Temaet ‘engasjement for samarbeid’ hadde vi opprinnelig planlagt å ha med som arbeidsoppgave, men i vår siste forberedelse til første arbeidsverksted besluttet vi å utelate dette. Her gjorde vi to vurderinger: For det første ønsket å få et bilde av konkrete praksiser til profesjonsfellesskapet og ikke vurderinger av hvor engasjert de var i arbeidet, siden realisering av fagfornyelsen var innført og besluttet jobbet med. For det andre ble verksted 1 gjennomført i en periode hvor skolene hadde vært i faser med nedstenging og høyt smittetrykk. Vi vurderte derfor at det var vanskelig for deltagerne å rangere graden av engasjement for samarbeid når store deler av skolehverdagen ble gjennomført digitalt.

## KOMPONENTER VI SKAL JOBBE MED I DAG



**Figur 2 Tema som ble jobbet med på verksted 1**

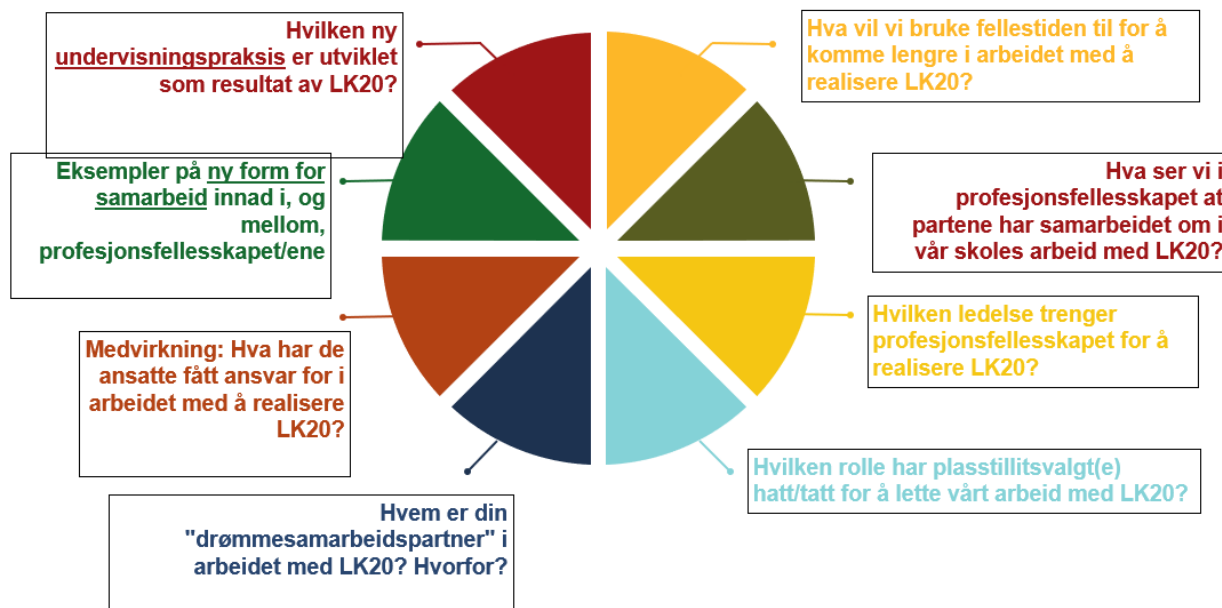
Mens verksted 1 skulle gi et statusbilde av profesjonsfellesskapenes arbeid med fagfornyelsen på aktuelle tidspunkt, tematiserte vi verksted 2 ut fra andre kriterier: For det første ønsket vi gå dypere ned i praksiseksempler på eventuelle nye undervisnings- og samarbeidspraksiser som hadde utviklet seg siden første verksted. Basert på at vi antok at skolene hadde kommet lengre i sitt arbeid med fagfornyelsen mellom verksted 1 og 2, og at de dermed hadde fått erfaringer med hva som kunne bidratt til en effektiv realisering av intensjonene, spurte vi også om hva som ville vært deres «drømmesamarbeidspartner». Her ønsket vi primært at den kollektive refleksjonen og kreativiteten blant deltagerne kunne bidra til at noen av drømmesamarbeidspartnerne viste seg å faktisk kunne besluttes realisert. For det andre, en fellesnevner fra intervjuene med lærerne var at de opplevde det som krevende at mye av fellestiden ved skolen ble brukt til at profesjonsfellesskapet skulle få en felles, overordnet forståelse av fagfornyelsen heller enn å prioritere tid til å samarbeide innad i teamene for utvikling av nytt undervisningsopplegg. Vi ønsket derfor å få kunnskap om hvordan

profesjonsfellesskapene konkret ønsket å bruke felles tid. For det tredje var vi opptatt av å få kunnskap om i hvilken grad lærerne opplevde at de medvirket i å foreta prioriteringer av, og ansvar for arbeidet med fagfornyelsen. Og sist, men ikke minst ville vi i verksted 2 ha behov for å få empiriske data og kollektive refleksjoner om det lokale partssamarbeidets rolle.

Tabellen under oppsummerer disse hovedtema og arbeidsoppgaven profesjonsfellesskapene jobbet med:

Tema verksted 2	Arbeidsoppgave for deltagerne
<b>Utvikling av ny undervisningspraksis?</b>	<i>Hvilken ny undervisningspraksis er utviklet som resultat av fagfornyelsen?</i>
<b>Nye samarbeidsformer mellom og innad i, profesjonsfellesskapene?</b>	<i>Gi eksempler på ny form for samarbeid innad i, og mellom profesjonsfellesskapet/ene.</i>
<b>Medvirkning</b>	<i>Hva har de ansatte fått ansvar for i arbeidet med å realisere fagfornyelsen?</i>
<b>Fremtidsønske</b>	<i>Hvem er din «drømmesamarbeidspartner» i arbeidet med fagfornyelsen, og hvorfor?</i>
<b>Bruk av felles tid</b>	<i>Hva ønsker dere å bruke fellestiden til for å komme lengre i arbeidet med å realisere intensjonene i fagfornyelsen?</i>
<b>Partssamarbeid</b>	<i>Hva ser vi i profesjonsfellesskapet at de lokale partene har samarbeidet om i vår skoles arbeid med fagfornyelsen?</i>
<b>Lederroller</b>	<i>Hvilken ledelse trenger vi i profesjonsfellesskapet for å realisere fagfornyelsen?</i>
<b>Tillitsvalgtroller</b>	<i>Hvilken rolle har plasstillitsvalgt(e) hatt/tatt for å lette vårt arbeid med fagfornyelsen?</i>

## HVA VI SKAL JOBBE MED I DAG



Figur 3 Tema som ble jobbet med på arbeidsverksted 2

Verksted 2 hadde også som mål å sette i gang en refleksjon og kanskje økt bevissthet, om den rollen og støtten skolens ledelse og plasstillitsvalgte har og kan ta ovenfor profesjonsfelleskapenes arbeid med nytt læreplanverk. Arbeidsverkstedene må derfor forstås både som en aktivitet for skoleutvikling og en strategi for datainnhenting. I det innledende arbeidet med rekruttering av skoler ble da også arbeidsverkstedene «solgt inn» som et tilbud om faglig bistand til skolene i deres eget utviklingsarbeid relatert til fagfornyelsen.

### 3.2.3 Dialogkonferanse

Mot slutten av prosjektperioden ble det gjennomført en én-dags dialogkonferanse med deltagere fra alle skolene, hovedtillitsvalgte, oppdragsgivers organisasjoner, referansegruppa i prosjektet og forskningsteamet. Fra skolene deltok representanter både fra skoleledelsen, plasstillitsvalgte og lærere.

En dialogkonferanse er en tilrettelagt læringsprosess, og det er en spesielt gunstig metode for å skape et likeverdig samarbeid mellom deltagere som i utgangspunktet har ulike posisjoner både når det gjelder makt, innflytelse og informasjon. Metoden har røtter i aksjonsforskning og følger en tankeramme som Fred og Merrelyn Emery<sup>8</sup> var de første til å beskrive. En viktig styrke med metoden er å fysisk samle de aktørene som har stått for den praksisen som ønskes undersøkt, eller den praksisen som partene sammen ønsker å enes om.

<sup>8</sup> Se f.eks Emery, M. (1989). *Participative Design for Participative Democracy*. Centre for Continuing Education, Australian National University, GPO Box 4, Canberra, Australian Capital Territory 2601.

På dialogkonferansen jobbet deltagerne med følgende spørsmål:

1. Hva skal profesjonsfellesskapet *ivareta* i Fagfornyelsen?
2. Hvordan skal profesjonsfellesskapet *jobbe* i Fagfornyelsen?
3. På hvilken måte utvikler dere undervisningspraksisen annerledes under Fagfornyelsen enn dere har gjort tidligere med hensyn på elevmedvirkning?
4. Hvilken rolle skal ledere, tillitsvalgte og skoleeier ha/ta for å støtte profesjonsfellesskapet i deres kunnskapsutvikling?

På hvert av gruppebordene deltok det en student eller person fra forskningsteamet som skrev notater fra diskusjonen. Underveis fikk også deltakerne se små filmsnutter fra flere av skolene, hvor elevene medvirket i presentasjon av skolen og hvordan de jobbet i ulike fag. Dette var et oppdrag som elevrådene fikk fra forskergruppen, med den hensikt å få til et oppspill til ulike diskusjonstema, deriblant elevmedvirkning.

### 3.3 Analysestrategi

#### 3.3.1 Tematisk analyse

For å belyse forskningsspørsmålene, gjorde vi en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) av de den innsamlede empirien.

Tematisk analyse ble valgt fordi metoden er velegnet for å identifisere, analysere og rapportere mønster i et datamateriale og dermed tillate en utkrystallisering av tema på tvers av de ulike datasegmentene i tråd med de tre forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2006). Basert på sekstrinnsmodellen for tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) startet analysearbeidet vekselvis alene og i fellesskap. I første fase ble alle intervjuene transkribert, og hjulene fra verkstedene ble digitalisert og sortert. Vi gjorde oss kjent med intervjutranskriptene, hjulene som ble generert i verkstedene og forskerloggene fra verkstedene. I fase 2 gjennomførte vi en induktiv eller åpen koding og sammenstilte tekstutdrag under en lang rekke koder som for eksempel «samarbeidsprosesser», «rammebetingelser» og «medvirkning». Intervjuene ble lyttet til og transkriptene ble lest flere ganger for å skape en fortrolighet til materialet. I tredje fase ble meningsfulle enheter systematisk markert i alle intervjuer og på tvers av intervjuene. De transkriberte intervjuene, temaene som kom fram gjennom den åpne kodingen, og gjennomgang av hjulene, forskerloggene og referatene fra dialogkonferansen dannet utgangspunkt for konstruksjon av feltnære praksisfortellinger i en fjerde fasen av analysen. Hver praksisfortelling er altså en gjengivelse av deltagerens beskrivelse av sine erfaringer, handlinger og meninger, men også systematisk gjengitt og valgt ut i forhold til forskningsspørsmålene for denne studien.

I den femte fasen ble en aksial koding gjennomført (Glaser & Strauss, 1967) av de ulike datasegmentene sammenstilt. I denne delen av analysen søkte vi å finne mønstre på tvers av

transkripsjonene og praksisfortellingene, med dette blir forbindelser mellom begrepene undersøkt og data settes sammen på nye måter. Kodene ble nå slått sammen til sub-tema, og senere til tema i et overordnet hierarki av organisert meningsinnhold. I denne prosessen arbeidet vi sammen og integrerte og nyanserte sub-tema og tema ut ifra meningstetthet innad i hvert intervju og på tvers av intervjuene.

I fase 3 til 5 utviklet vi tema, forbedret dem og ga dem navn. I arbeidet med å identifisere temaer ble noen koder slått sammen, og andre delt opp. I fase 3 til 5 bevegde vi oss frem og tilbake mellom datamaterialet, analyser og våre konseptuelle standpunkt med mål om å sikre meningsfull sammenheng mellom data innenfor temaer, og samtidig skille temaene fra hverandre (Patton, 1990).

For å definere temaene gjorde vi også deduktive tolkninger når teoretiske perspektiver ble anvendt for å belyse og støtte opp om våre induktive tolkninger. I fase 6, som er skrivefasen, blir temaene presentert og drøftet som gjennom denne rapporten.

### 3.4 Konstruksjon av praksisfortellinger gjennom en tematisk narrativ analyse

Som en del av analysearbeidet har vi konstruert praksisfortellinger gjennom en narrativ analyse med utgangspunkt i det empiriske datamaterialet. Denne analysen er gjort i tråd med Polkinghornes (1995) narrative analyse. Grunnen til at narrativ analyse er valgt som en inngang til å frembringe en forståelse av det som kom frem i feltnotater, intervjuene, i arbeidsverkstedene og på dialogkonferansen, er en oppfatning av det narrative som en viktig struktur ved menneskers erfaring. Polkinghorne (1995) skiller mellom to analysemåter når det gjelder narrativ metode. Disse er analyse av narrativer (historier) og narrativ analyse (rekonstruksjon som fortelling):

- a) analysis of narratives, that is, studies whose data consist of narratives or stories, but whose analysis produces paradigmatic typologies or categories
- b) narrative analysis, that is, studies whose data consist of actions, events, and happenings; but whose analysis produces stories (e.g. biographies, histories, case studies). (Polkinghorne, 1995 s. 5-6).

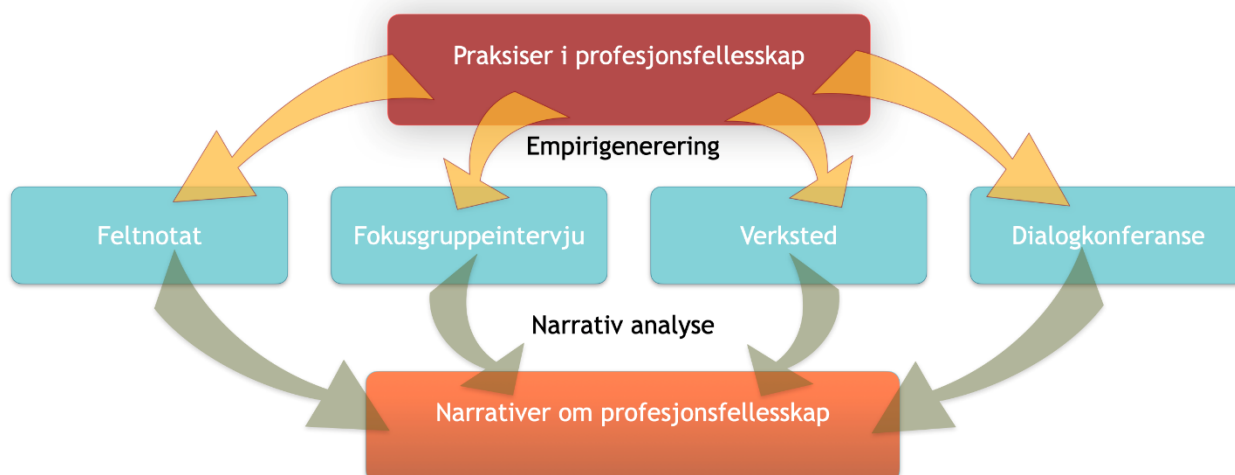
Å skille mellom disse to analysemåtene henger sammen med Polkinghornes måte å skille mellom paradigmatiske og narrativ resonering. I paradigmatiske resonering ønsker man først og fremst å klassifisere et spesielt tilfelle slik at det hører hjemme innunder kategorier eller konsepter, mens narrativ resonering rettes mot å forstå menneskelig atferd (Bruner, 1986; Mitchell, 1981; Ricoeur, 1984) eller i dette tilfelle ulike aktørers praksiser. I vår studie har vi brukt narrativ resonering i analysen. Vi har samlet inn ulike former for empiri som beskrivelser, observasjoner, intervjuer hvorpå vi i etterkant syntetiserer og konstruerer en ulike fortellinger basert på de ulike empiriske segmentene. I denne rekonstruksjonen kan ikke alt innsamlet materiale få plass. For å oppfylle fortellingens logikk kan det være at enkelte segmenter må utelates (Calander, 1999; Gudmundsdottir, 2001; Polkinghorne, 1995), eller slås sammen. Hva som tas med og hva som utelates, er viktig å

synliggjøre. I vår narrative analyse har vi derfor valgt å begrense narrative slik at de svarer til våre forskningsspørsmål og med dette skapes ulike plott, eller praksisfortellinger for studien. Verkstedene og hjulene har på mange måter fungert som toneangivende for hvordan plottene er strukturert og konstruert. I dette arbeidet ble enkelte komponenter slått sammen, da vi ser at disse handler om det samme (se figur 5 under). Denne formen for avgrensing handler om å lokalisere og innhente empiri som vil avdekke det unike i et spesielt tilfelle.

Komponenter i fagfornyelsen		Fagfornyelsen
Profesjonsfelleskap		Profesjonsfelleskap
Aktører		
Prosesser		Samarbeidsprosesser
Innhold		
Arena		
Nye samarbeidsformer mellom og innad i, profesjonsfelleskapene?		
Ressurser for samarbeid		Rammebetingelser
Bruk av felles tid		
Utvikling av ny undervisningspraksis?		Nye undervisningspraksiser
Medvirkning		Medvirkning
Fremtidsønske		Fremtidsønske
Engasjement for samarbeid		Utgår

**Figur 4 Sammenstilling av komponenter fra arbeidsverksted til tema i praksisfortellingene**

Fra et stort empirisk materiale fra fokusgruppeintervjuer, arbeidsverksted, dialogkonferanse og feltnotater er det konstruert fem praksisfortellinger som viser hvordan deltagerskolene har jobbet med å realisere intensjonene i fagfornyelsen.



**Figur 5 Konstruksjon av praksisfortellinger**

I arbeid og konstruksjon av praksisfortellingene ble temaene og underkategorier videre kondensert på en slik måte at vi ble stående med tre hovedtema med sine respektive underkategorier. De tre hovedtemaene er profesjonsfelleskap, samarbeidsprosesser og fagfornyelsen.

<i>Profesjonsfelleskap</i>	Aktører Partsamarbeid Rammebetingelser Bruk av felles tid
<i>Samarbeidsprosesser</i>	Arena Innhold Arbeidsprosesser Nye samarbeidsformer mellom og innad i, profesjonsfelleskapene? Medvirkning
<i>Fagfornyelsen</i>	Nye undervisningspraksiser Drømmesamarbeidspartner



## 4 Praksishistorier fra deltagende skoler

I dette kapitlet presenteres det vi kaller *praksishistoriene* til de deltagende skolene i forskningsoppdraget; tekst og bilder av hvordan de har jobbet med Fagfornyelsen.

Som beskrevet i kapittel 3 har en viktig del av forskningsoppdraget vært å få mer kunnskap om hvordan profesjonsfellesskapet (ene) i skolene jobber med å gi elevene en undervisning i tråd med intensjonene med fagfornyelsen. Arbeidsverksted på deltagerkolene har vært hovedaktiviteten for å få denne kunnskapen. På verkstedene reflekterte lærere, tillitsvalgte og ledere sammen, og de jobbet med visuelle hjul (se kapittel 3.2.2) for å nedtegne graden av rangering av svarene sine på et sett av spørsmål. Spørsmålene er både presentert i kapittel 3.2.2, men også i figurteksten under hvert visuelle hjul i praksishistoriene.

I historiene vil leseren finne mange bilder av de «hjulene» deltagerne jobbet med på arbeidsverkstedene (se for øvrig kapittel 3.2.2). Svarene i hjulene er unike for hver skole. I den beskrivende teksten til hvert bilde er det benyttet tilleggsdata fra intervjuene. Nedtegningen av praksishistoriene er foretatt av forskerteamet og kvalitetssikret av hver skole hvor de har bidratt med tilføyelser og korrigeringer.

I tillegg til å gi oss og andre skoler bilder av hvordan deltagerkolene jobber med Fagfornyelsen, fungerte arbeidsverkstedene også som en kollektiv refleksjon og læring innad i profesjonsfellesskapet eller -fellesskapene om hvordan de jobber, hva som vektlegges og hvilke undervisningspraksiser som er utviklet som følge av nytt læreplanverk.

På slutten av kapitlet, etter at siste praksishistorie er presentert, oppsummerer vi fellesnevnerne fra de ulike historiene.

## Batnfjord skule



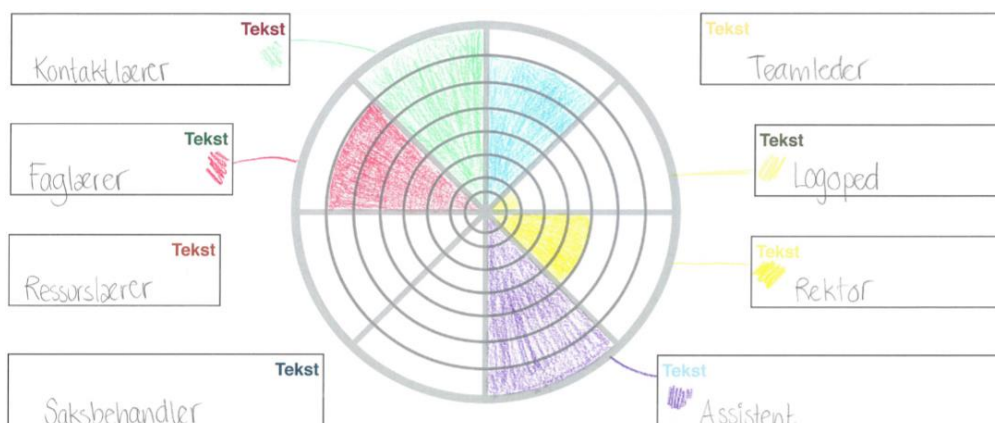
Batnfjord skule har 47 ansatte og 250 elever. På 1-7.trinn er det rundt 150 elever fordelt på 8 klasser, mens det på 8-10. trinn er cirka 100 elever fordelt på 6 klasser.



### Profesjonsfelleskap

#### Aktører

Ulike grupperinger oppleves som ulike profesjonsfelleskap, og kontaktlærere, faglærere og assistenter utmerker seg som viktige aktører i lærernes forståelse av profesjonsfelleskapene.



**Figur 6 Aktører i spill i profesjonsfelleskap, med rangering av opplevd viktighet for de ulike fellesskapene**

Med dette opplever de ansatte at de forskjellige aktører i profesjonsfelleskapene er relatert til de ulike stillingskategoriene. For skolen er det svært viktig å definere inn fagarbeidere og assistenter (som for eksempel har utdanningsbakgrunn som vernepleiere, spesialpedagoger, sosionomer) fordi disse er også en del av kollektivet som skal "takle elevene på en lik og forutsigbar måte" og som kommer fra fagområder som er trent og utdannet til å se andre sider ved elever og barn. Teamene defineres som et eget profesjonsfelleskap fordi det er her detaljplanleggingen av undervisningen foregår. Ved denne skolen, som er en distriktsskole, løftes også eksterne aktører som lokale bønder, lokalt næringsliv, utdanning, forskning, læremidler og fagbøker samt nærmiljøet fram viktige aktører i skolens kunnskapsressurser for utvikling av god undervisning. For eksempel, det å ta i bruk bøndernes landbrukskompetanse i utvikling

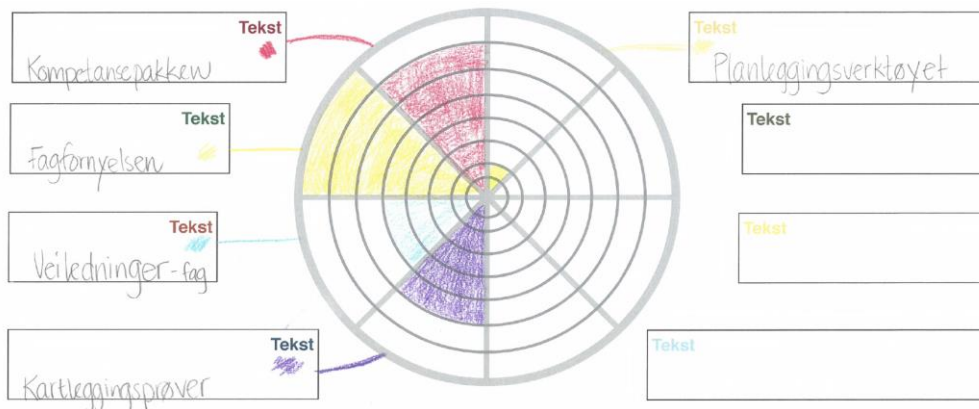
av undervisningsopplegg for bærekraftig landbruk og grønn omstilling er ett eksempel på hvordan omgivelsene inngår i deler av profesjonsfellesfelleskapet.

Nettverk Nordmøre (nå: Oppvekstnettverk Nordmøre) er et viktig profesjonsfelleskap for skolen. Dette er et nettverk for samarbeid og utvikling av oppvekstsektoren i kommunene på Nordmøre hvis visjon er å bidra til barn og unge som skaper og lever meningsfylte liv<sup>9</sup>. Nettverket startet med å involvere oppvekstledere, for deretter å involvere flere innen oppvekstsektoren. Eksempelvis er skolene representert gjennom ressurslærere, som ivaretar faglig kompetanseutvikling innen språk og læringsmiljø. De hovedtillitsvalgte i kommunene har også deltatt i dialognettverket.

Lokalt ved skolen har de hatt en prosess med valg av ny tillitsvalgt i Utdanningsforbundet, og det har tatt tid å få dette på plass. Rektor har derimot vært veldig tydelig ovenfor lærerne på at alle beslutninger blir bedre gjennom dialog mellom ledelse og tillitsvalgte.

### Rammebetingelser

Én lærer ved skolen, kalt utviklingslærer, har frigjort tid til å jobbe inn mot Nettverk Nordmøre. Av veiledere og digitale ressurser fra Utdanningsdirektoratet er det kompetansepakkene og læreplanverket som er mest benyttet, i tillegg til veiledninger i fag. Planleggingsverktøyet er lite benyttet.



**Figur 7** Ulike digitale ressurser og veiledere fra Utdanningsdirektoratet med en rangering av gruppens opplevelse av hvor nyttig de ulike ressursene er

<sup>9</sup> <https://www.nettverk-nordmore.no/innhold/nettverksstrukturer/sammen-skaper-vi-fremtiden/>

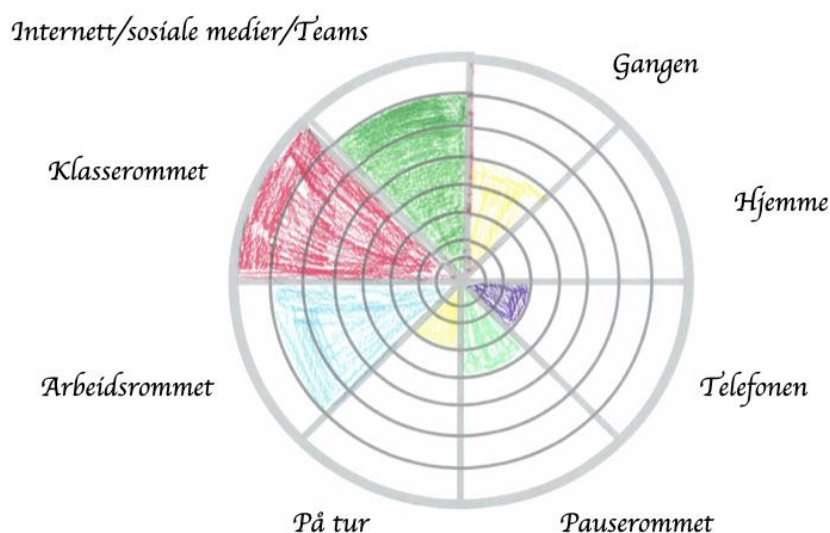


## Samarbeidsprosesser

De ulike samarbeidsprosessene i profesjonsfelleskapet skjer på ulike arenaer, med forskjellig innhold, og i form av ulike læringsprosesser.

### Arenaer

De ulike samarbeidsprosessene i de mange profesjonsfelleskapene foregår på ulike arenaer. Det jobbes både i formelle arenaer som på møterom, klasserommet og Teams rom, men også på uformelle arenaer som pauserommet, i gangen og på telefonen utenfor arbeidstid.



**Figur 8 Samarbeidsprosessenes ulike arenaer med rangering av viktigheten av de ulike arenaene**

### Innhold

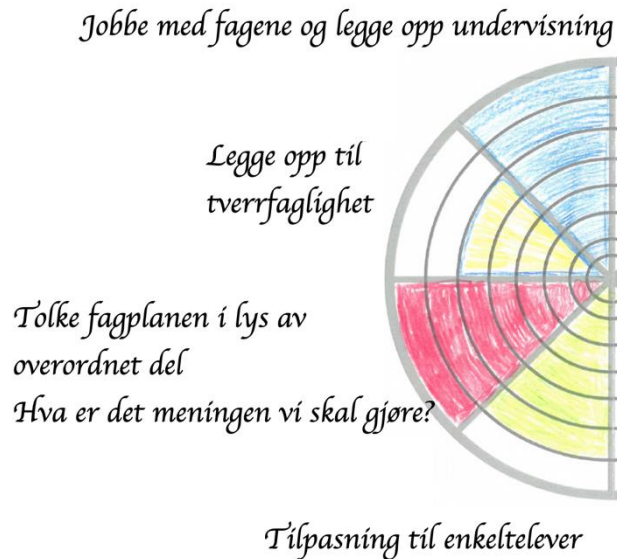
Hvem som setter agendaen i de ulike profesjonsfelleskapene, kommer litt an på hvilken tye profesjonsfelleskap det dreier seg om. Videre vil også hva det jobbes med i de ulike profesjonsfelleskapene være avhengig av hvilket profesjonsfelleskap det er snakk om.

### Prosesser

Fellestiden er en arena på timeplanen. På Batnfjord skole har de satt av 1. time hver tirsdag til utviklingsarbeid. Hva man skal jobbe med den aktuelle dagen defineres av rektor. I forkant av møtene gir ledergruppen "lekser" til personalet slik at de kan forberede seg. Ledelsen har definert gruppesammensetning: av og til på tvers av hele skolen, andre ganger team-gruppe eller faggruppe. Det er felles team-møte på 1-4 trinn

hver torsdag, 5-7 trinn har mål om å møtes hver tredje uke, så også ungdomstrinnet. I tillegg har lærerne avsatt 3 faste timer hver uke til fellestid. Denne tiden fordeler seg på 1,5 time til samarbeid i teamet og 1,5 time til felles utviklingsarbeid for hele skolen (1-10). Lærerne opplever at samarbeidet mellom barnetrinnet (1-7) og ungdomstrinnet (8-10) er godt.

### Medvirkning



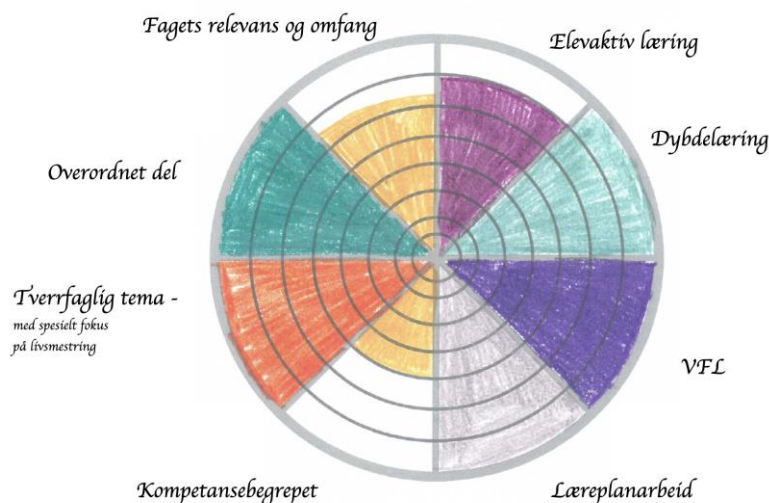
**Figur 9 De ansatte ansvar i arbeidet med realisering av fagfornyelsen, rangert etter grad av ansvar**

Lærerne har medvirket i beslutninger om gradvis innføring av den nye læreplanen. De har brukt, og fått tid til å sette seg inn i kjerneelementene, dybdelæringsbegrepet og tverrfagligheten som ligger i Fagfornyelsen. I praksis har lærernes medvirkning i all hovedsak handlet om å lage undervisningsopplegg basert på tolkning av fagplanen i lys av overordnet del.

Lærerne opplever at det kan være utfordrende å få til medvirkning med de yngste elevene. De forteller at på mellomtrinnet kan elevene for eksempel få være med på å bestemme tema i undervisningen, arbeidsform og vurderingsform.



## Fagfornyelsen



**Figur 10** Komponenter i fagfornyelsen som det er arbeidet med, rangert etter opplevelse av viktigheten i de ulike komponentene

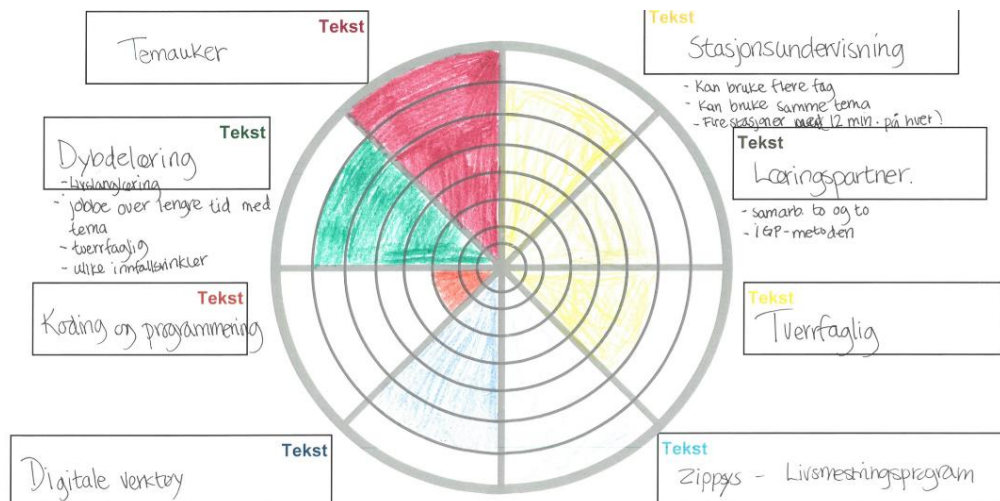
I arbeidet med Fagfornyelsen ser vi at overordnet del, tverrfaglige tema, læreplanarbeid, dybdelæring og VFL er komponenter lærerne anser som viktig å arbeide med. I spørsmålet om hvorfor fagfornyelsen er viktig forteller én lærer at:

*«Ungene har forandret seg de siste årene, verden har forandret seg, vi har IKT, det er så lett å finne informasjon. Vi trenger mer dybdelæring, vi trenger læring om holdninger, vi trenger liksom å utvikle gode innbyggere til landet vårt på en annen måte enn man har gjort før da. Lære dem å tenke selv, å sette seg inn i stoff selv og lære de å bli sosiale vesen. Tror jeg er en del av det i hvert fall, slik jeg oppfatter den overordnede delen som da skal styre alt så er det der veldig viktig» [Lærerintervju].*

Skolen er en MOT-skole og har prioritert temaet Livsmestring. Eksempler på tema er folkehelse, menneskeverd og likeverd. Rektor laget en egen "utgave" av overordnet del og skrev inn MOT-verdiene for å sammenstille. De har også koblet dette inn mot temaet 'læringsmiljø', som er et prioritert tema i Nettverk Nordmøre. Videre har de jobbet med Dybdelæring, hvor lærere på tvers av trinn (1-10) har reflektert sammen over betydningen og innhold i begrepet og arbeidsformen. På mellomtrinnet (5-7) bruker de livsmestringsprogrammet 'Passport' og jobber med temaene følelser og vennskap. På småtrinnet (1-4) bruker de Livmestringsprogrammet 'Zippys venner'.

## Nye undervisningspraksiser

Eksempler på ny undervisningspraksis er et større fokus på temadager og temauger i tråd med fagfornyelsens intensjon om dybdelæring. Videre opplever lærerne at de har utviklet nye undervisningspraksiser gjennom bruken av digitale verktøy.



**Figur 11** Nye undervisningspraksiser utviklet som resultat av LK20 med rangering av omfang på undervisningspraksisene

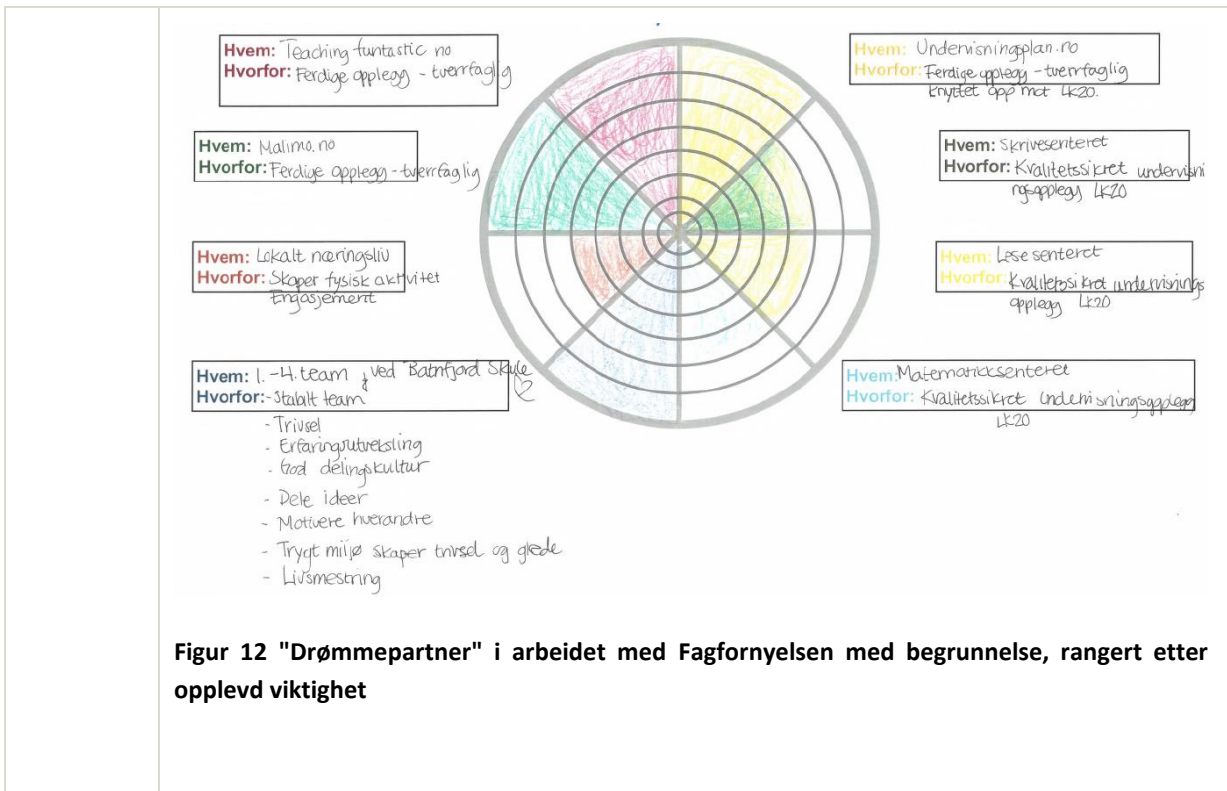
## Fremtidønsker

Drømmesamarbeidspartneren deler seg inn i to ulike grupper: 1) faglige kompetanseressurser og 2) lokale samarbeidspersoner.

De eksterne kompetansemiljøene Skrivesentret, Lesesenteret og Matematikksenteret er attraktive samarbeidspartnere fordi de har et kvalitetssikret undervisningsopplegg i tråd med Fagfornyelsen. Lærerne ønsker seg også flere digitale undervisningsopplegg rettet mot tverrfaglige emner. Eksempler her er 'teaching funtastic.no' og 'malimo.no'. Av lokale samarbeidspersoner nevnes følgende:

- Den lokale banken, som kan lære elevene mer om personlig økonomi
- Personer fra f.eks. historielaget eller bryteklubben, som kan inspirere elevene og dra paralleller mellom historien og dagens samfunn
- Foreldre, som kan bistå skolen med å kjøre elevene og lærere rundt slik at de kan komme seg ut av klasserommet (det er store avstander i kommunen)
- I tillegg nevnes eksterne inspiratorer som Håvard Tjora og Andreas Wahl.





**Figur 12 "Drømmepartner" i arbeidet med Fagfornyelsen med begrunnelse, rangert etter opplevd viktighet**



## Vestbygda ungdomsskole

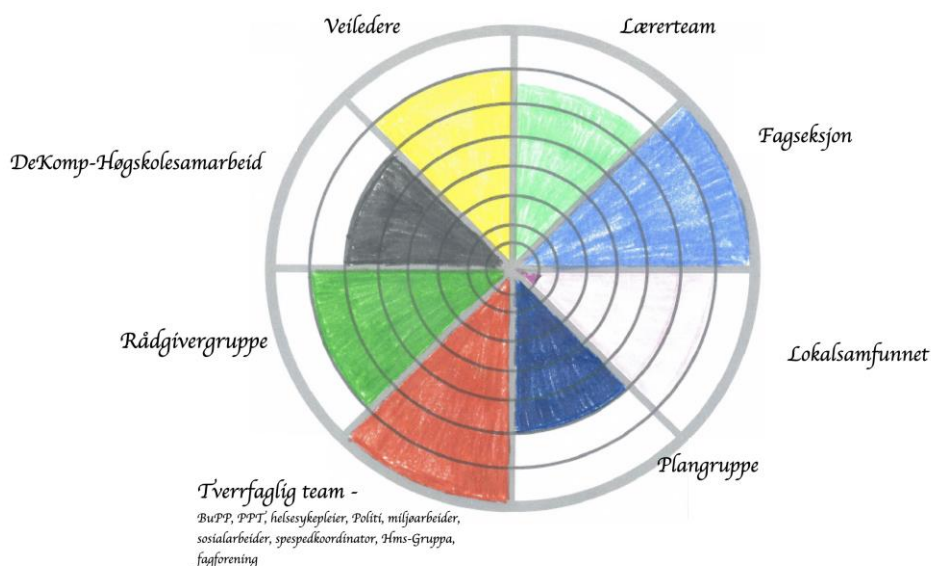


Skolen er lokalisert i Fredrikstad og har 180 elever og 25 ansatte. Skolens visjon er: "Vi skal møte morgendagen med kunnskap og kvalitet".



### Profesjonsfellesskap

#### Aktører



**Figur 13 Profesjonsfellesskap vi er en del av. Tre av hjulene sammenslått i ett hjul.**

I figur 13 kommer det frem at personalet ser på fagseksjonene som viktige profesjonsfellesskap, samtidig som ulike tverrfaglige og tverretatlige team er viktige bidragsyttere inn i de ulike profesjonsfellesskapene som personalet er en del av. Lærerne beskriver ulike profesjonsfellesskap: (1) lærerne ved skolen, (2) fagfellesskapet og (3) teamfellesskapet. I et intervju med lærere forklarer de hva et profesjonsfellesskap er hos dem:

*«[...]et profesjonsfellesskap hos oss er at vi jobber sammen om å planlegge undervisning og så tar vi det med oss tilbake i profesjonsfellesskapet for å drøfte hvordan dette her har gått, fornyer blant annet og så prøver ut igjen» [fokusgruppeintervju lærere]*

Når vi i arbeidsverkstedet snakker videre om profesjonsfellesskap så bruker personalet heller begrepet «lærende fellesskap».



Skoleeier på kommunenivå etablerte faggrupper fra hver skole i kommunen for å starte opp arbeidet med Fagfornyelsen. Skolen er en praksisskole for høyskolestudenter, og de deltar i ulike FoU-prosjekt med høyskolen, blant annet om elevaktiv læring. Skolen har videre vært med i et Dekomp høgskolesamarbeid om blant annet leksebevissthet og om elevaktiv læring.

### **Partssamarbeid**

Iverksetting av fagfornyelsen er drevet fram av ledelsen og plangruppene ved skolen. I plangruppen for dette arbeidet sitter også tillitsvalgt og verneombud. Det formelle partssamarbeidet er gjennomført i medbestemmelsesmøter og tillitsvalgtrollen har hatt mye fokus på tidsbruk. Tillitsvalgt har utviklet en struktur for jevnlig klubbmøter, og det sendes ut referat fra medbestemmelsesmøtene til alle ansatte. Både ledelsen og tillitsvalgte ønsker å styrke partsdialogen slik at den kan bli mer utviklings- og samarbeidsorientert.

Skoleeier innkalte alle skolene i kommunen for å skape en felles struktur i arbeidet med Fagfornyelsen. Dette er videreført i nettverksmøter i bydeler, og Vestbygda deltar i ungdomsskolenettverket. Etatssjef, i samarbeid med tillitsvalgte, utformer agenda for møtene. Her har de hovedtillitsvalgte vært veldig positive til skolenes arbeid med fagfornyelsen.

### **Rammebetingelser**

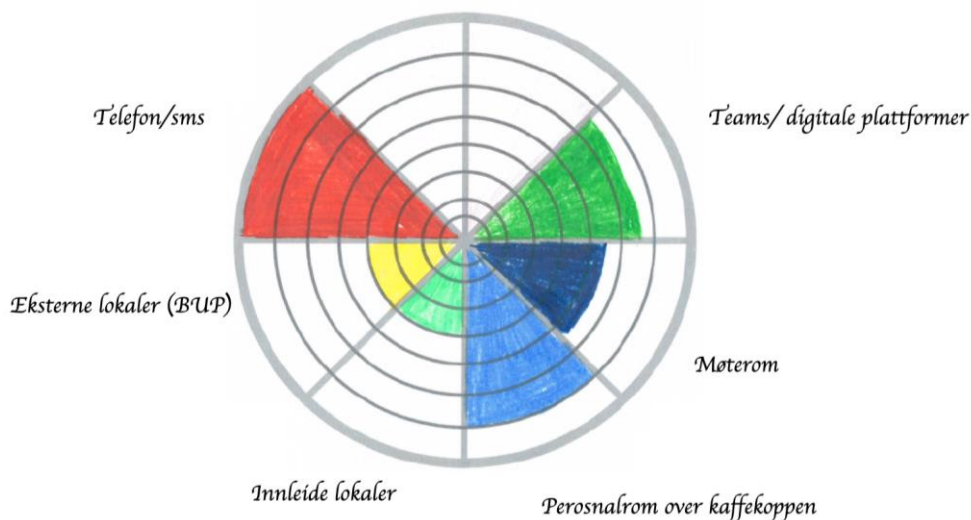
Personalet har 1.5 time hver tirsdag til felles tid. Ledelsen har jobbet med å formidle til personalet at dette er utviklingstid med fokus på refleksjon og tverrfaglig samarbeid. Videre ønsker ledelsen at fagsamarbeidet som ligger inne i arbeidstidsavtalen er driftstid. Ledelsen og plangruppa ønsker å bruke felles planleggingstid til å lage tverrfaglige oppgaver, f.eks. om elevenes livsverden, med et mål om dybdelæring. Utvikling av undervisningsopplegg, gjennomføring, og dernest felles evaluering i etterkant er en ønsket arbeidsform. Mandager er det teamtid, og her styrer teamleder tiden ut fra planer besluttet i skolens plangruppe.

Rektor er den som initierer nye prosjekter og engasjerer lærere i utviklingsarbeidet. De har brukt en god del tid på å jobbe med kompetansepakkene som ligger på Utdanningsdirektoratets hjemmeside. Men, mange lærere opplever at å sitte samlet for å se på de digitale videoene fra direktoratets nettside er «for å fylle tiden» fordi skolen har kommet så langt med Fagfornyelsen at de heller ønsker å jobbe med utvikling av egne oppgaver og «legge det på et litt høyere nivå», som én sier. Eksempel på verktøy de bruker: 'Schooler', 'Teams', 'Creaza' og 'Mattecampus'. Skolen har også laget et e-sport-rom for å koble kreativt og digitalt arbeid.



## Samarbeidsprosesser

### Arenaer



**Figur 14 Steder samarbeidet foregår, rangert etter viktighet av stedene**

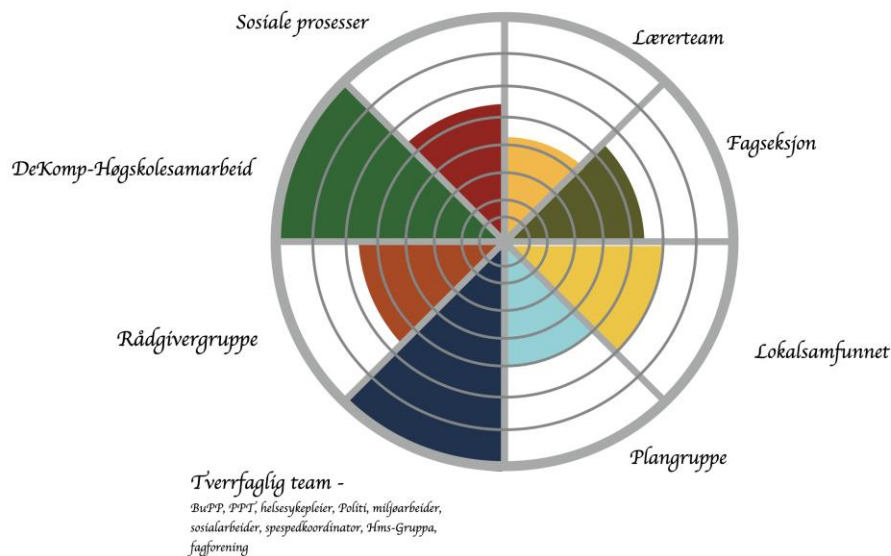
Lærerne samarbeider på flere steder, men de stedene som oppleves som viktigst er de uformelle stedene, som over telefonen og personalrommet over kaffekoppen, altså i pausene.

### Innhold

De har tidligere erfaring med utviklingsarbeid gjennom blant annet "Ny giv" og "Ungdomstrinn i utvikling". Christian Bjerke fra Høgskolen i Østfold har holdt kurs for personalet om den nye læreplanen i norsk, og han har også koblet linjer fra overordnet del til kompetansemålene i norskfaget. Lærerne opplever at skolen ligger et hestehode foran andre skoler når det gjelder faglig utvikling, noe de har fått bekreftelser på gjennom blant annet sensorarbeid og veiledning av praksisstudenter.

### Prosesser

I denne figuren, som ble laget av en gruppe på verksted 1, kommer det frem at de aktualiserer hvilke typer prosesser som skjer når man møtes i ulike typer profesjonsfellesskap. Figuren viser at personalet anerkjenner det sosiale som viktig prosesser når man møtes. Samtidig rangeres DeKomp-Høgskolesamarbeidet og tverrfaglige team som svært viktige arbeidsprosesser. Tre lærere har deltatt i to møter på tvers av skoler om temaet dybdelæring, initiert av etatssjef. Lærerne opplevde det som positivt å få diskutere fagene sine med lærere og ledere fra andre skoler. De tre lærerne som deltok formidlet sin læring både til egen faggruppe og i den felles plantiden på tirsdager.



**Figur 15 Samarbeidsprosesser med en rangering av viktigheten av prosessene**

### Medvirkning

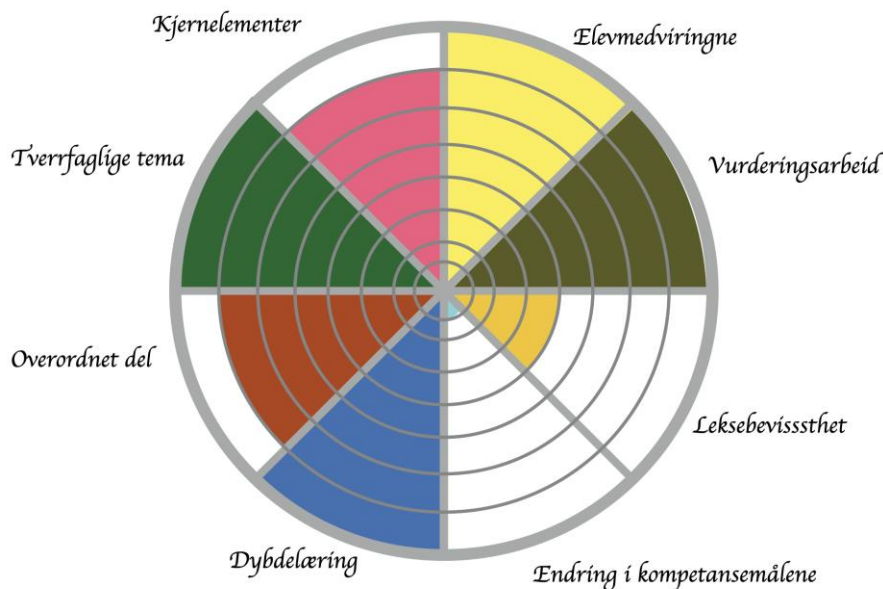
Skolen har ikke kommet så langt som de ønsker med elevmedvirkning. De har satt litt press på elevrådet for å kunne bli en sparringpartner med rektor. Eksempler på spørsmål de ønsker at elevene skal ta stilling til, «Hvordan kan dere være med på å påvirke, blir dere spurt av lærerne, så hvordan vil dere bli vurdert? Hvordan skal vi legge planen for den perioden vi nå skal inn i skolen og hva tenker dere som elever?» Noen lærere er flinke til å involvere elevene, andre ikke. Erfaringen til en del av de lærerne vi intervjuet tilsier at elevmedvirkning må skje innen rammer som er konkrete nok til at elevene faktisk forstår hva de skal gjøre og kan velge, det være seg formulering av oppgaver, valg av arbeidsformer og vurderingsformer.



### Fagfornyelsen

Personalet har jobbet med kompetansepakkene fra Utdanningsdirektoratet både i faggruppene og på tvers av faggruppene, særlig kompetansepakke 2 og 3. De har også brukt planleggingsverktøyet ganske mye. Planleggingsverktøyet har fungert veldig godt i f.eks. kroppsøvningsfaget hvor de jobber etter periodeplaner, men mindre godt i språkfag hvor man er innom mange kompetansemål på kort tid. De anbefaler å bruke verktøyet til planlegging av tverrfaglige prosjekt. Skolen har gitt innspill til etatsjef, som igjen har formidlet dette videre til Utdanningsdirektoratet, om hva de mener

mangler i planleggingsverktøyet for at de skal bli til praktisk hjelp i planlegging av undervisningen.

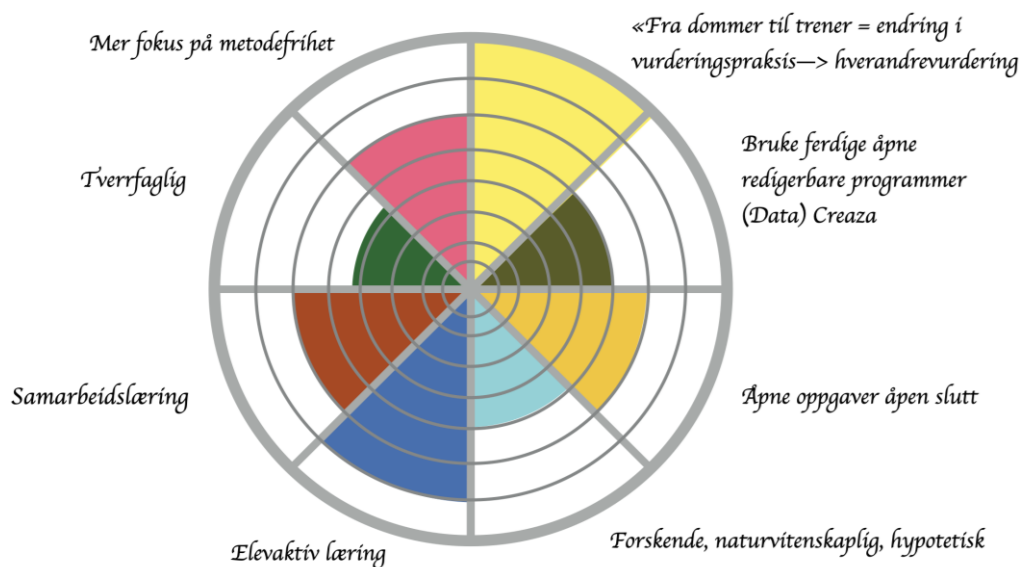


**Figur 16** Komponenter i fagfornyelsen som det er arbeidet med rangert etter opplevelse av viktigheten i de ulike komponentene

### Nye undervisningspraksiser

Skolen har tidligere jobbet mye med vurdering for læring. Skolen opplevde derfor Fagfornyelsen som en gledelig og naturlig overgang: undervisningsopplegget som nå lages har fokus på den overordnede delen og at elevene skal motiveres til egen læring. De har hatt egne samlinger i personalet hvor de har jobbet med praksis for undervisningsvurdering sett i lys av Fagfornyelsen. Med dette er de blitt mer opptatt av å være en trener heller enn en dommer.

Matematikk-faget har mye samarbeid med de andre fagene. For eksempel: Samfunnsfag og matematikk har samarbeidet om tverrfaglige tema, f.eks samfunnsøkonomiske forhold i industrialiserte land. I kunst- og håndverksfaget har de samarbeidet om geometri. Et annet eksempel på tverrfaglig og tematisk samarbeidspraksis er at skolen arrangerte et klimatoppmøte med faglige forberedelser, debatt og elever som "FN-delegater." Naturfag, samfunnsfag og norsk var noen av fagene som inngikk i det tverrfaglige prosjektet.

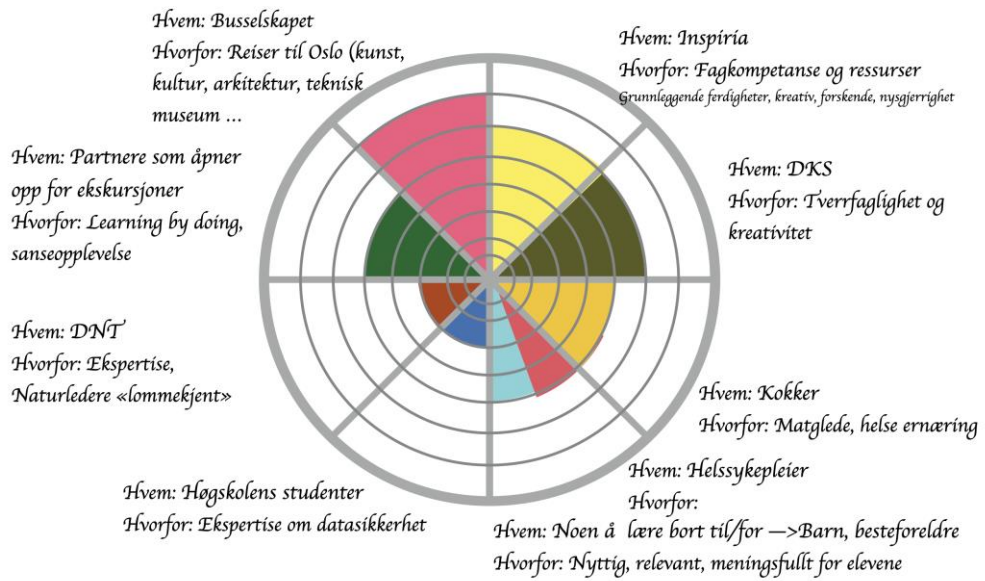


**Figur 17 Nye undervisningspraksiser utviklet som resultat av Fagfornyelsen med rangering av omfang på undervisningspraksisene**

Lærerne opplever generelt mye større metodefrihet med fagfornyelsen, i motsetning til tidligere læreplanverk. Dette skyldes blant annet at det er færre og bredere kompetansemål og mer vektlegging av overordnet del. Det er derimot en viss bekymring for hvordan dette vil gi utslag på sentralgitte eksamener (som har vært avlyst til nå pga. koronapandemien).

### Fremtidsønsker

En fellesnevner for drømmesamarbeidspartnerne er at det enten er (1) partnere hvor elevene kan jobbe utforskende for å utvikle sin kreativitet, eller (2) at elevene har dialog og samarbeid med aktører som kan styrke elevenes livsmestring. Den høyeste drømmen er å samarbeide med et buss-selskap eller andre partnere som kan finansiere ekskursjoner til Oslo. Her vil de besøke aktører innen kunst, kultur, arkitektur og historie (f.eks. teknisk museum). Videre ønsker de samarbeid med INSPIRIA Science Center for at elevene kan jobbe med utvikling av nysgjerrighet og en forskende læringsstil. En annen drømmesamarbeidspartner som rangeres høyt er Digitalt kompetansesenter, og det nevnes også ønske om samarbeid med høyskolestudenter om temaet datasikkerhet.



**Figur 18 "Drømmepartner" i arbeidet med LK20 med begrunnelse, rangert etter opplevd viktighet.**



## Meldal videregående skole

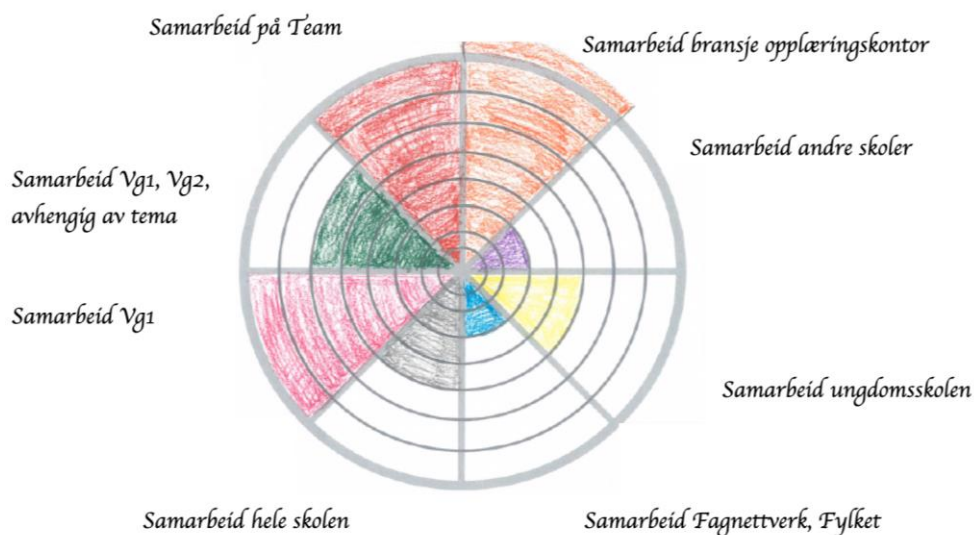


Skolen har 55 ansatte og 225 elever. Yrkesfaglige utdanningsprogram: bygg- og anleggsteknikk, elektro og datateknologi, helse- og oppvekstfag, restaurant- og matfag, teknologi- og industrifag, påbygging etter fagbrev/yrkeskompetanse.



### Profesjonsfelleskap

#### Aktører



**Figur 19 Aktører i spill i profesjonsfelleskap, med rangering av viktighet for de ulike fellesskapene**

Gjennom FYR-arbeidet har program- og fellesfaglærerne utviklet et godt profesjonsfaglig samarbeid og opplever at de utgjør et fellesskap. Det som vurderes som høyest, er at samarbeidet og dialogen med lokalt arbeids- og næringsliv og med opplæringskontorene inngår som del av profesjonsfelleskapene ved skolen. Også teamene innen det enkelte yrkesfaglige området rangeres som viktige og lederne rangerer ledergruppen som et viktig profesjonsfelleskap for å utvikle både skolen og lederskapet.

#### Partssamarbeid

Både lærerne, de tillitsvalgte og ledelsen setter eleven i sentrum i det meste av det de gjør på skolen. Skolen har lang tradisjon for at tillitsvalgte og ledere samarbeider om skolens- og elevenes utvikling, og de har tett dialog om dette utover medbestemmelsesmøtene. Lederne har også invitert inn tillitsvalgte til å delta på



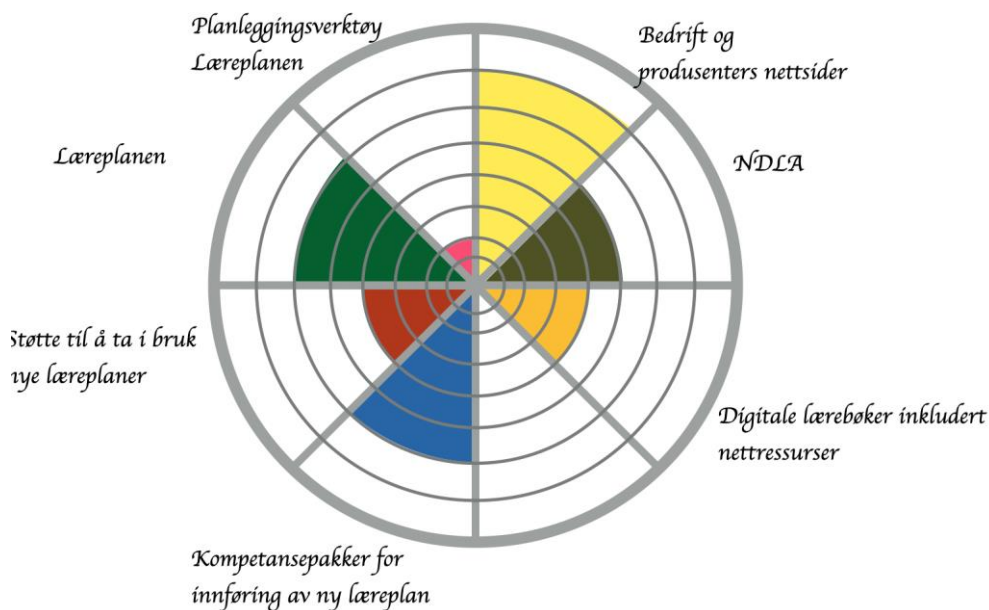
ledermøter for å få de tillitsvalgtes synspunkter før endelige beslutninger tas. Lærerne ser at tillitsvalgte og ledelsen har fortsatt med et tett samarbeid også i arbeidet med Fagfornyelsen.

### Rammebetingelser

Det er satt av 3 timer fellestid hver uke til arbeid i ulike team, hvor alle ansatte møtes felles ca. én gang per måned. Klasseteamet møtes jevnlig for felles planlegging. Det foregår i tillegg mange uformelle møter gjennom dagen/uka på felles arbeidsrom.

På de såkalte protokollmøtene som gjennomføres hver 6. uke, og som ledes av kontaktlærere, deltar alle faglærerne for den enkelte elev samt elevtjenesten. Hensikten er å følge med på både den faglig, sosiale og psykososiale utviklingen til den enkelte elev. Dette gjør det mulig å sette inn hensiktsmessige tiltak på et tidlig tidspunkt.

Når elevene er utplassert i bedrift eller har arbeidspraksis i opptil fire uker, har ikke kontaktlæreren og programfaglæreren annen undervisning eller andre oppgaver de skal gjøre annet enn å reise ut i bedriftene og ha dialog med både elev og bedrift. Dette gjelder også for fellesfaglærerne. Denne tiden kan også brukes av lærerne til faglig oppdatering og utvikling, eventuelt til hospitering i bedrift.



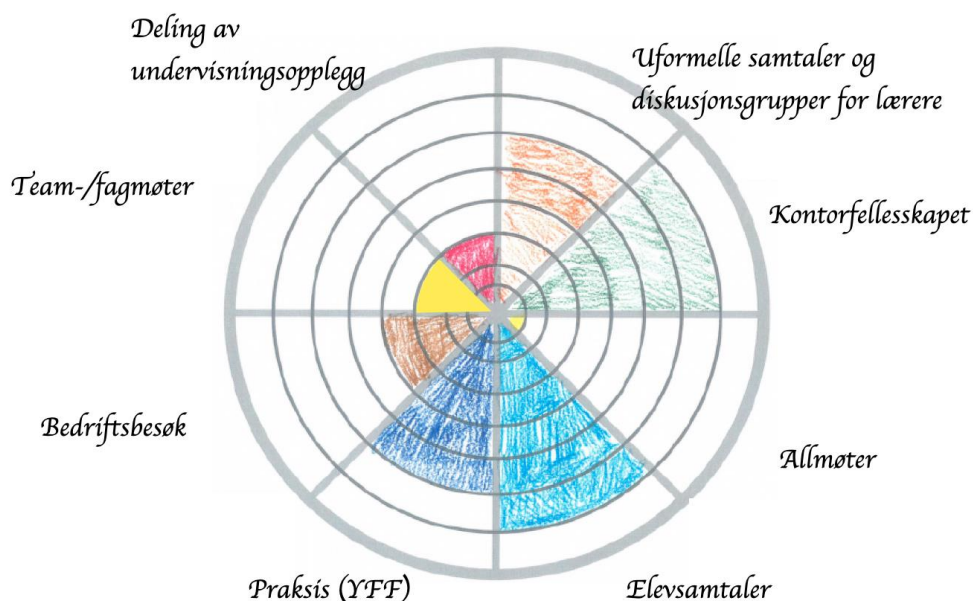
**Figur 20 Ulike digitale ressurser og veiledere fra Utdanningsdirektoratet med en rangering av gruppens opplevelse av hvor nyttig de ulike ressursene er**

Viktige rammebetingelser er ulike digitale ressurser og veiledere. Dette er (1) kompetansepakkene fra Utdanningsdirektoratet, (2) bedrifter og produsenters nettsider (3) digitale lærebøker og nettressurser, (4) forlagenes nettsider og (5) arbeidsgiverorganisasjonen Norsk Industri.



## Samarbeidsprosesser

### Arenaer



**Figur 21 Steder samarbeidet skjer på, rangert etter opplevd viktighet av stedene**

Program- og fellesfaglærerne deler arbeidsrom og denne arenaen rangeres som viktig for det tverrfaglige samarbeid inspirert av FYR, og vurdering av behov for generell tilrettelegging og individuell tilrettelegging for den enkelte elev.

På samme måte som at lærerne opplever å være del av profesjonsfelleskap med samarbeidsbedriftene, har skolen et nært og langvarig samarbeid med lokalt nærings- og arbeidsliv. Bedriftsbesøk og samarbeid med bedriftene i elevenes praksisperioder er her viktig. Alle timer i YFF legges ut slik at lærerne (både kontaktlærer, programfaglærer og fellesfaglærer) har tid og rom for gode besøk i bedriftene mens eleven er der i arbeidspraksis.

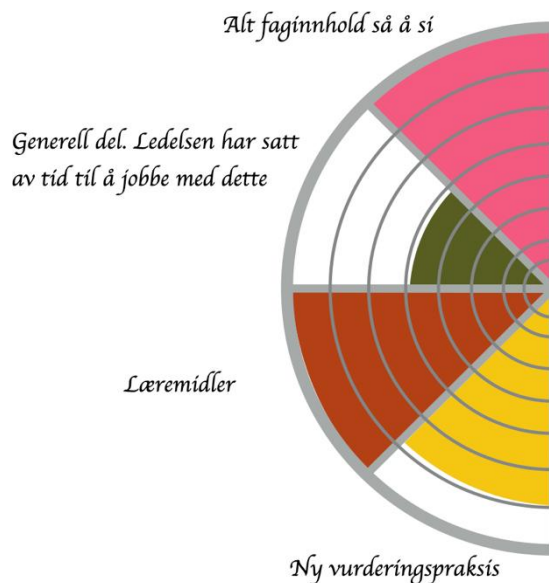
### Innhold

Skolen har i mange år jobbet aktiv med FYR, og de betrakter Fagfornyelsen som en naturlig fortsettelse av dette arbeidet.

### Prossesser

Elevsamtaler er den samarbeidsprosessen som rangeres høyest. Samtalene tas ved skolestart og fortløpende gjennom skoleåret. Både faglærere, kontaktlærere og elevtjenesten kan gjennomføre elevsamtaler – alt etter hva som er behovet/utfordringen eleven står overfor.

### Medvirkning



**Figur 22 De ansattes ansvar i arbeidet med realisering av fagfornyelsen, rangert etter grad av ansvar**

Lærerne har fått ansvaret for det meste av utvikling av faginnhold, ny vurderingspraksis samt hvilke læremidler og teknisk utstyr som bør brukes og kjøpes inn. Ledelsen har satt av tid til at lærerne har kunnet samarbeide om utvikling av undervisningsopplegg basert på overordnet del i Fagfornyelsen. Lærerne har også fått ansvaret for å realisere Fagfornyelsen til elevene.



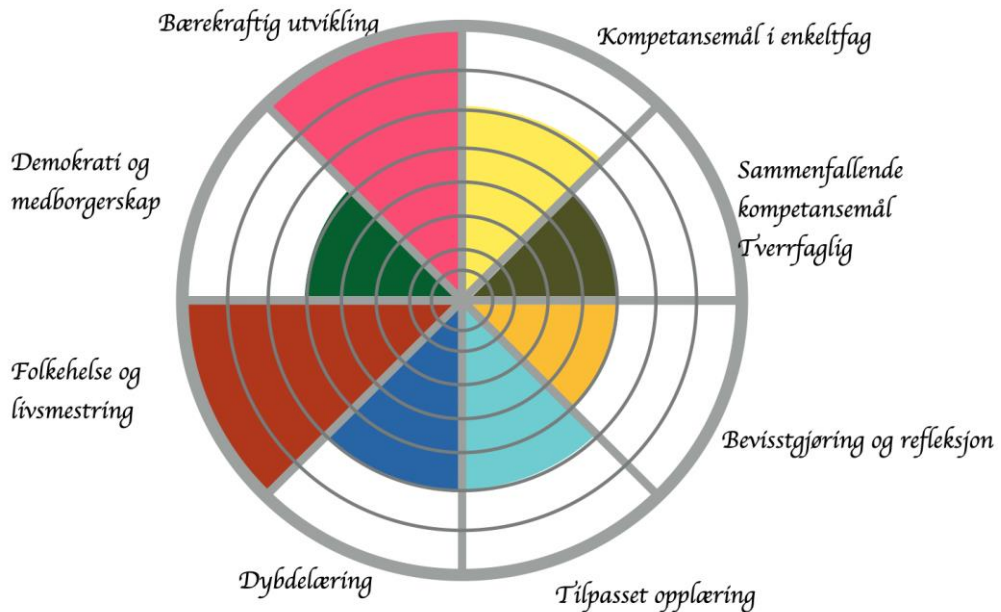
### Fagfornyelsen

Personalet har jobbet med de tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen, hvor bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring rangeres som viktigst. De har også satt søkelys på livsmestring som yrkesutøver som en sentral inngang.

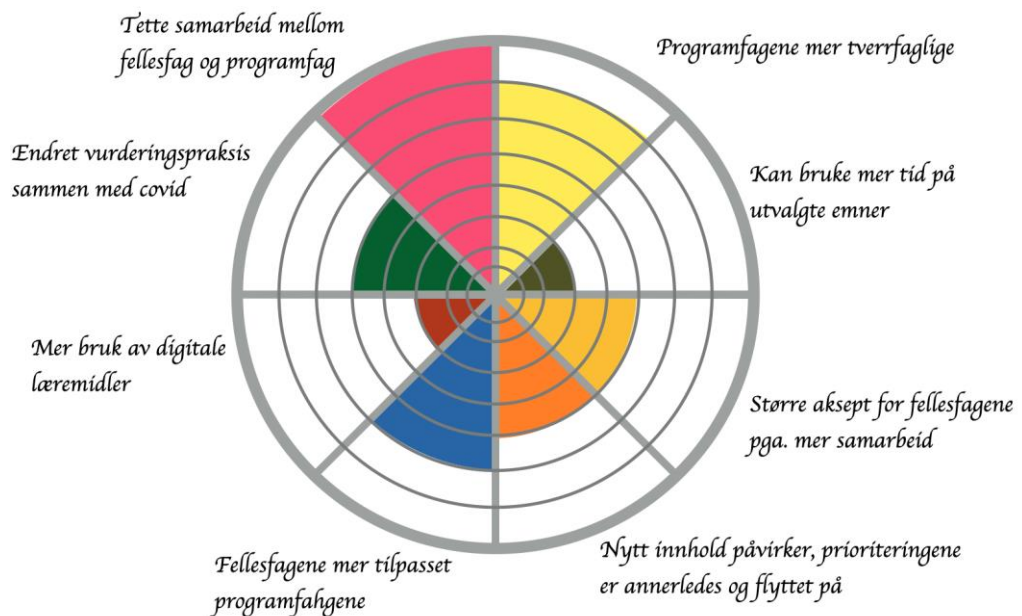
#### Nye undervisningspraksiser

Som et resultat av Fagfornyelsen har skolen fått et tettere samarbeid mellom fellesfagene og programfagene. Dette tette båndet mellom fellesfag og programfag får

ringvirkninger; det fører til at fellesfagene blir mer tilpasset programfagene, fellesfagene får større aksept og programfagene kan bli mer tverrfaglige.



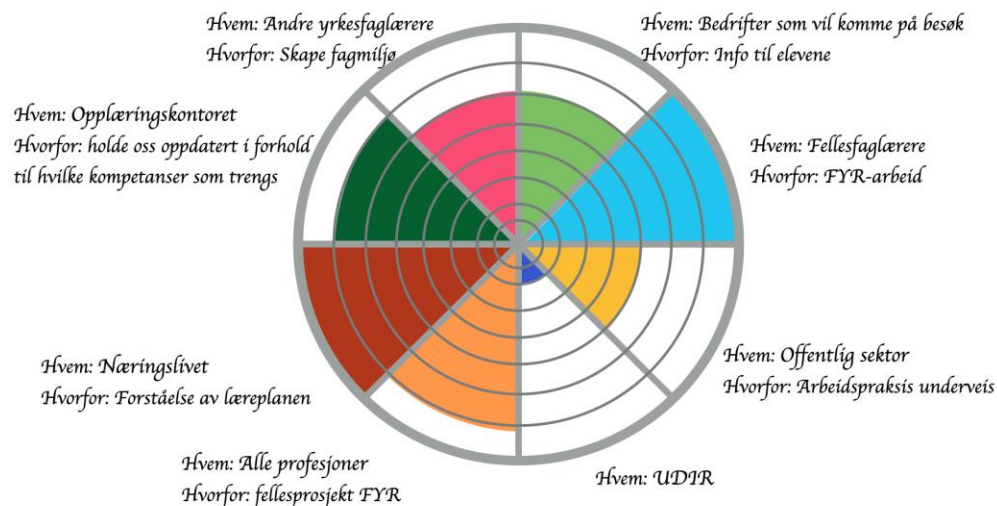
**Figur 23** Komponenter i fagfornyelsen som det er arbeidet med rangert etter opplevelse av viktigheten i de ulike komponentene



**Figur 24** Nye undervisningspraksiser utviklet som resultat av LK20 med rangering av omfang på undervisningspraksisene

### Fremtidsønsker

Drømmen er å kunne samarbeide enda mer med næringslivet enn de gjør i dag. På grunn av det langvarige samarbeidet om FYR er fellesfag- og programfaglærerne fortsatt hverandres drømmesamarbeidspartner. Skolen ønsker også tettere samarbeid med andre yrkesfaglige videregående skoler i Norge.



**Figur 25 "Drømmepartner" i arbeidet med LK20 med begrunnelse, rangert etter opplevd viktighet.**

## Gjernes skule

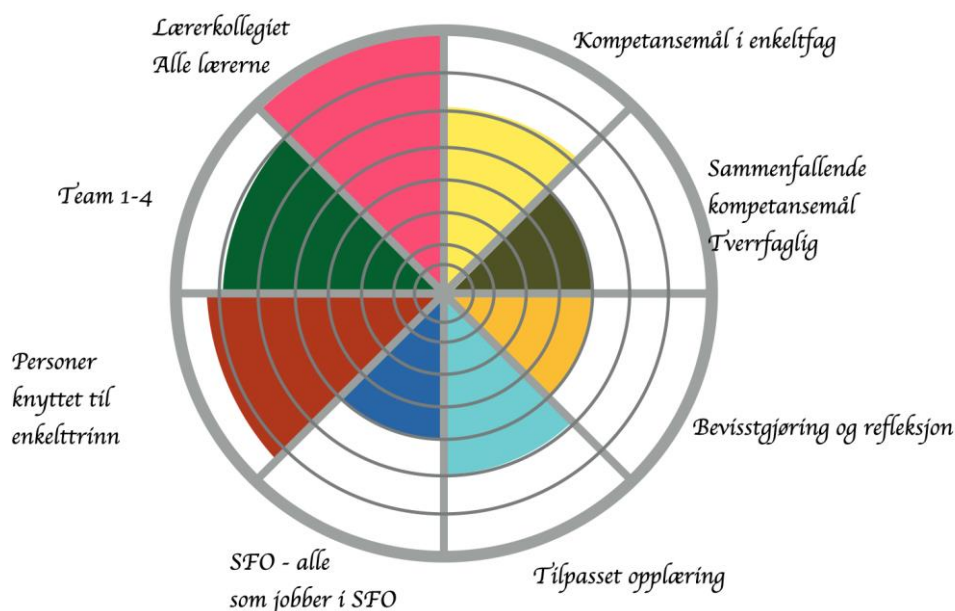


Gjernes skule ligger i Voss Herad kommune og har ca 135 elever og 25 ansatte. Skolens visjon er: «Eit godt grunnlag for ei god framtid».



### Profesjonsfellesskap

#### Aktører



**Figur 26 Aktører i spill i profesjonsfellesskap, med rangering av viktighet for de ulike fellesskapene**

Det er flere profesjonsfellesskap ved skolen, men 1) hele lærerkollegiet og 2) alt personell ved skolen og SFO, rangeres som de to største fellesskapene. Men, også klasseteamene, plangruppa, de to teamene 1-4 og 5-7, og ansatte på SFO definerer seg som mindre, avgrensede profesjonsfellesskap. Ledelsen ved skolen definerer seg som del av et ledelsesfaglig profesjonsfellesskap gjennom kommunens ledernetverk.

#### Partssamarbeid

Det har ikke vært et reelt partssamarbeid om hvordan skolen skulle gripe an arbeidet med fagfornyelsen. Leder inviterte inn tillitsvalgte til dialog om hvordan skolen kunne jobbe med Fagfornyelsen, men fagforeningen mente at denne oppgaven lå til skolens ledelse. Det har derimot vært jevnlig dialog mellom tillitsvalgt og ledelse om tempo og progresjon i arbeidet med Fagfornyelsen. For eksempel, tillitsvalgt ønsket at ledelsen skulle redusere tempoet i arbeidet med temaplaner, og denne dialogen medførte justering fra ledelsen sin side.



### Rammebetingelser

Det meste av fellestiden er brukt til arbeidet med kjerneelementene i Fagfornyelsen og temaet læringsmiljø. Lærerne synes det er krevende å jobbe uten lærebøker og ønsker seg en kombinasjon av lærebøker og digitale ressurser. Siden halvparten av undervisningen er temabasert, var det ekstra krevende å utvikle det faglige innholdet før det digitale læreverket var ferdig utviklet.

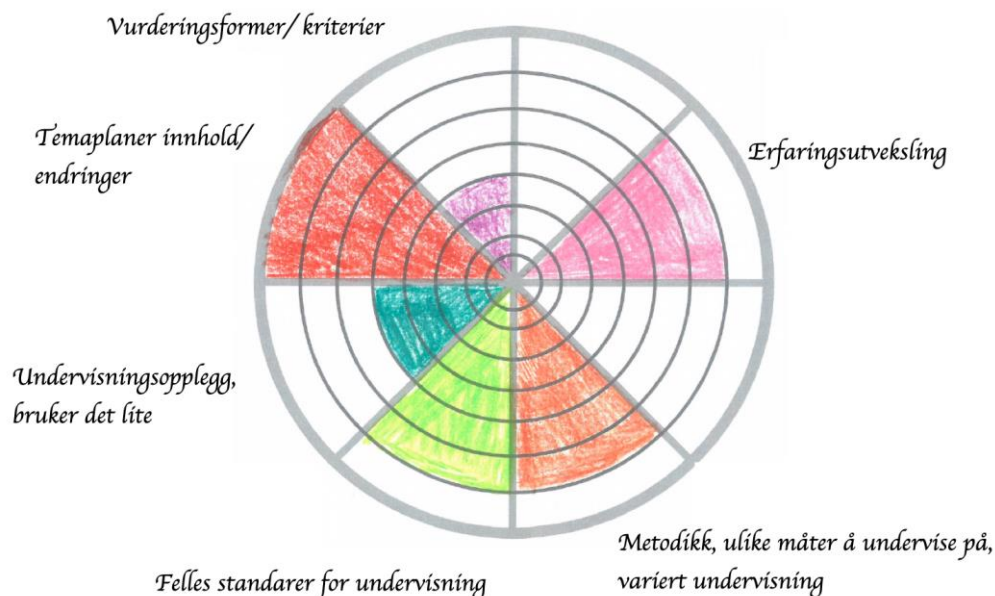


### Samarbeidsprosesser

#### Arenaer

Skolen rangerer personalrommet og arbeidsrommene som viktige arenaer for samarbeid i profesjonsfellesskapene på tvers av trinn og skole-SFO. Samarbeidet som skjer i teamene, er også viktige. Her utvikles og deles ulike metoder for å skape variasjon i undervisningen.

#### Innhold



**Figur 27 Innhold i samarbeidet**

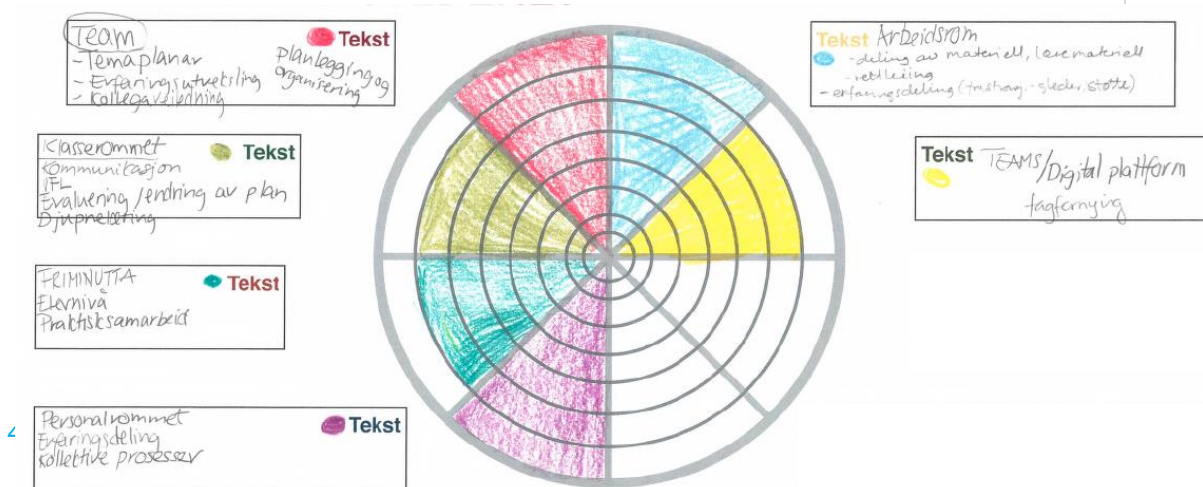
Innholdet som det samarbeides om i profesjonsfellesskapene er temaplaner og endringer. Dette vurderes som en viktig del av arbeidet. Samtidig som felles standarder for undervisning og metodikk og ulike måter å undervise på, samt erfaringsutveksling også oppleves som sentrale innholdsmomenter i samarbeidet.

Det viktigste innholdet samarbeidsprosessen i profesjonsfelleskapene er utarbeidelsen av temaplaner innen følgende områder:

1. «Du og jeg og vi to»
2. Årstider
3. Høgtider
4. Verden vår
5. Bærekraftig utvikling
6. Landet vårt

Det å gjøre skolen mer enhetlig var et viktig startpunkt i arbeidet med LK20. Målet var at læringen skulle gi mening i et større perspektiv, og å komme til livs at elevene lurer på «hvorfør skal vi lære dette», men at man hjelper elevene med å sette læringen i en sammenheng. Personalet startet derfor med å rulle ut lange papirruller i gymsalen og jobbe delvis på team og trinn. På papirrullene fikk de et visuelt bilde av hvilke kompetansemål som skulle knyttes til hvilke tema. Lærerteamene jobbet i etterkant med å jobbe inn de overordnede temaene.

### Prosesser



Figur 28 Ulike samarbeidsprosesser med en rangering over opplevd viktighet





### Planlegging av tema

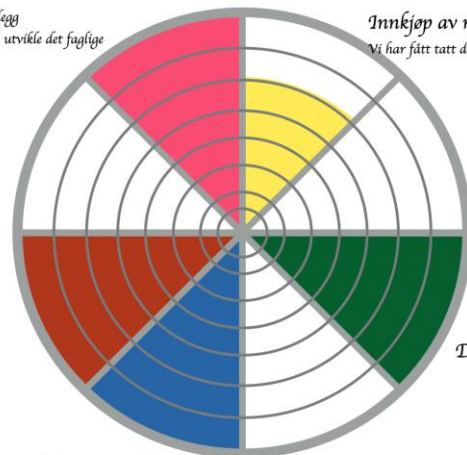
- Tverrfaglig opplegg
- Mye jobb med å utvikle det faglige uten læreverk

### Innkjøp av nye læreverk

Vi har fått tatt del i hva det skal satses på

### Livsmestring

Zippy og passport



### Digitalisering

### Tilpasset opplæring

**Figur 29** De ansatte ansvar i arbeidet med realisering av fagfornyelsen, rangert etter grad av ansvar

Lærerne rangerer det å ha fått ansvar for innholdet i temaplanene, og utvikling av undervisningsopplegg innen temaene, som den viktigste formen for medvirkning. Innen temaet Livsmestring har lærerne selv fått velge at de kan bruke livsmestringsprogrammene Zippy og Passport.



## Fagfornyelsen

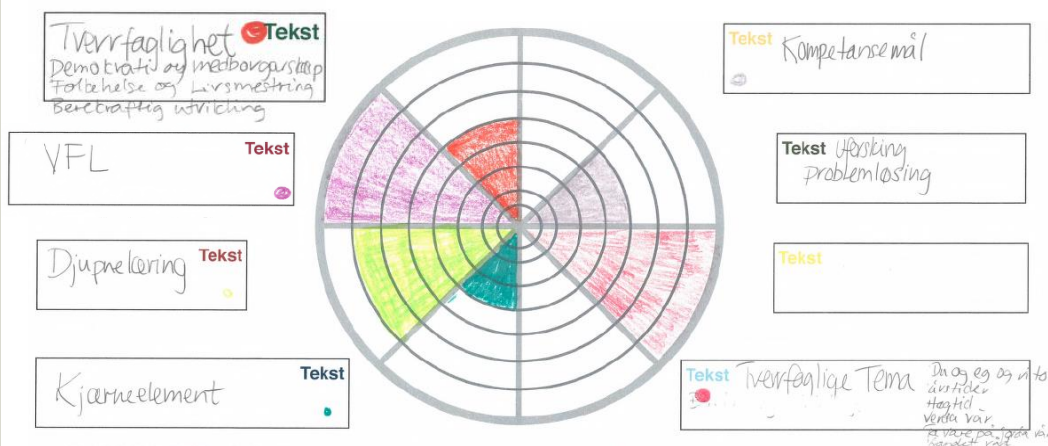
Gjernes skule har jobbet med overordnet del, de tverrfaglige temaene og dybdelæring har fått stort fokus. Dette gjenspeiles i at all undervisning som foregår i løpet av et år følger de seks temaplanene. En viktig del av arbeidet er også vurdering for læring.

### Nye undervisningspraksiser

Skolen har gått over til temabasert undervisning med følgende tema:

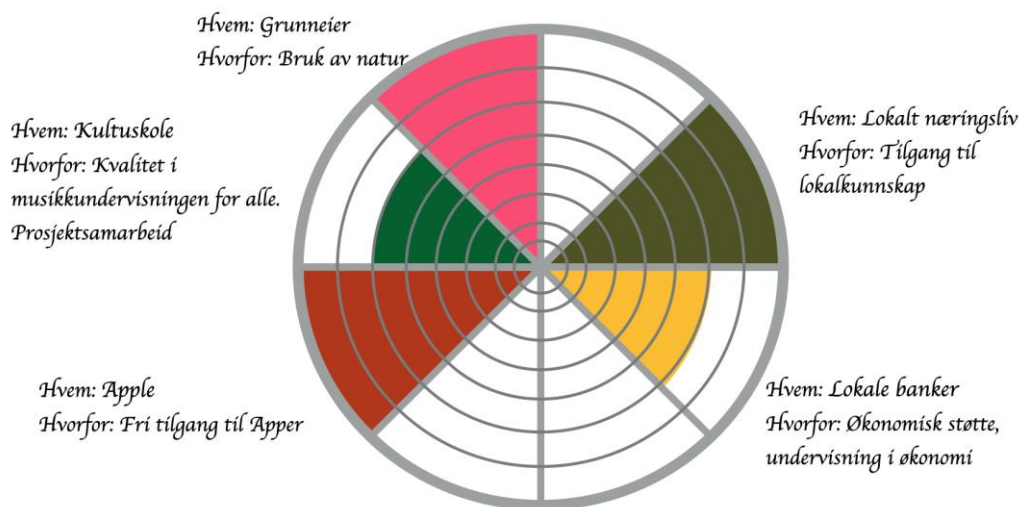
- «Du og jeg og vi to»
- Årstider
- Høgtider
- Verden vår
- Bærekraftig utvikling
- Landet vårt

Skoleåret er delt opp i seks bolker hvor man jobber med hvert av disse seks temaene av gangen, og temaene er like for hele skolen. Dette er en stor endring sammenlignet med tidligere undervisningspraksis ved skolen.



**Figur 30** Komponenter i fagfornyelsen som det er arbeidet med rangert etter opplevelse av viktigheten i de ulike komponentene

### Fremtidsønsker



**Figur 31** "Drømmepartner" i arbeidet med Fagfornyelsen med begrunnelse, rangert etter opplevd viktighet

De ansatte ved skolen har mange drømmesamarbeidspartnere. Det de vurderer som viktige samarbeidspartnere er lokalt næringsliv, lokale grunneiere – i den hensikt å gi elevene kunnskap om bærekraftig bruk av naturen, og Apple – for å kunne få fri tilgang til apper. Skolen har også startet et samarbeid med First Lego League om temaet 'energi'. Hovedaktiviteten i samarbeidet er innovasjonsarbeid og programmering.



Videre ønsker lærerne seg samarbeid med sosiallærer/psykolog, noe som kommer av at elevgrunnet ved skolen er svært variert, og mange strever med å håndtere og uttrykke følelser, derfor er det en drøm at hver klasse har en egen sosiallærer eller psykolog i arbeidet med elevenes livsmestring. Kulturskole er også en ønsket partner for å kunne gi alle elever kvalitet i musikkundervisningen.

## Steinkjer videregående skole



Steinkjer videregående skole er en byskole i Steinkjer kommune i Trøndelag. Skolen har 210 ansatte og 1100 elever fordelt på 11 studieprogram – både studieforbereende og yrkesfag. I dette prosjektet er det den studieforbereende delen som er representert.



### Profesjonsfelleskap

#### Aktører

Inntrykket fra lærerintervjuene er at samarbeid i profesjonsfelleskapet i hovedsak er mellom lærere som har like fag.

#### Partssamarbeid

I arbeidet med Fagfornyelsen har de tillitsvalgte vært opptatt av tidsbruk og eventuell merbelastning for personalet. Men, skolen har over flere år hatt dialog mellom ledelsen og tillitsvalgte om utvikling av skolen, og begge parter ønsker et enda større utviklingsorientert partssamarbeid. De tillitsvalgte har god dialog mellom de forskjellige fagforeningene, og det er gode strukturer for gjennomføring av medlems- og klubbmøter.

#### Rammebetingelser

Steinkjer skole er godt rustet med nye læremidler, både papirbaserte og digitale. I noen av fagene har de ventet med innkjøp av bøker, men lærerne opplever at de blir hørt når det gjelder valg av type læremidler.

Det er satt av 1,5 hver torsdag til fellestid. Ut over dette har avdelingsledere i noen tilfeller funnet ledig tid i timeplanene til lærere med felles fag, som brukes til felles planlegging og utvikling i fagene.

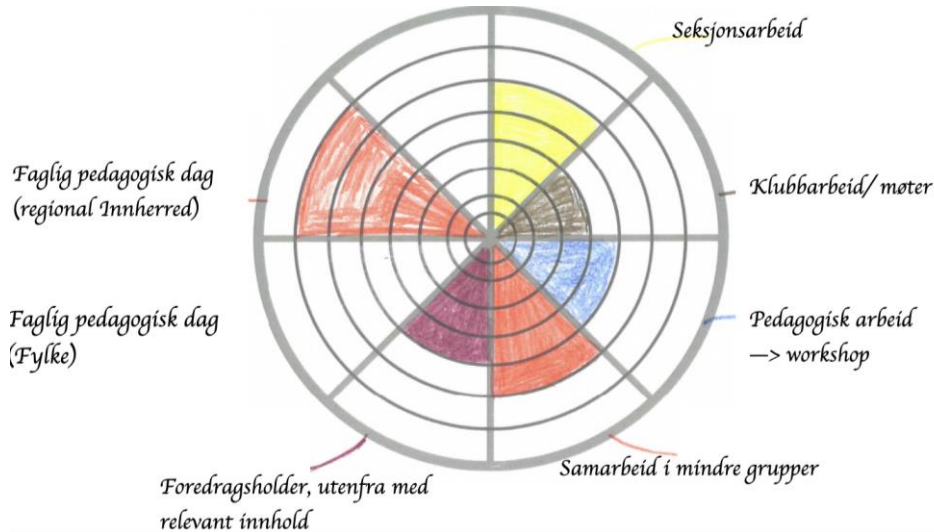


### Samarbeidsprosesser

#### Innhold

Innholdet i samarbeidet er av faglig art, som fagstoff, prøver og vurderinger. Lærerne er opptatt av at elevene skal ha noenlunde samme rammer i fagene uavhengig av klassetilørighet og lærer.

**Prosesser**



**Figur 32 Lærernes ønske om bruk av fellestiden med mål om å komme lengre i arbeidet med å realisere LK20 grader etter ønsket tidsbruk/prioritering**

Noen av lærerne gir uttrykk for at det brukes uforholdsmessig mye tid på klasselærerråd, men at dette har blitt bedre og mer effektivt når møtene gjennomføres på Teams. Lærerne ønsker at mer av tiden på fellesmøter skal brukes til praksisnære tema, og at generell informasjon heller kan sendes per e-post.

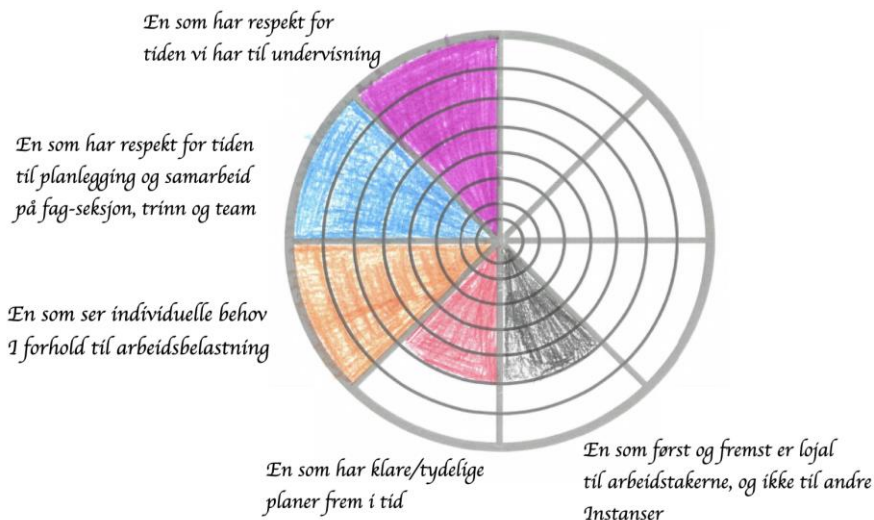
**Medvirkning**

Elevmedvirkning praktiseres i form av medbestemmelse på fastsettelse av prøvedatoer, og til dels på arbeidsformer og vurderingsformer. Lærere opplever at det ikke er så stort slingringsmonn for elevmedvirkning, som gjerne betyr "å gjøre noe artig" for elevene. Dette begrunnes i at de jobber målrettet mot en standpunktvurdering og eksamen i de fleste fagene.



## Fagfornyelsen

Lærerne er bevisste på nye tema og innfallsvinkler i fagfornyelsen, og mener at fagkoordinatorene har en sentral rolle i det å initiere samarbeid på tvers av fag.



**Figur 33 Ulike egenskaper som profesjonsfellesskapet behøver hos ledelsen for å realisere Fagfornyelsen**

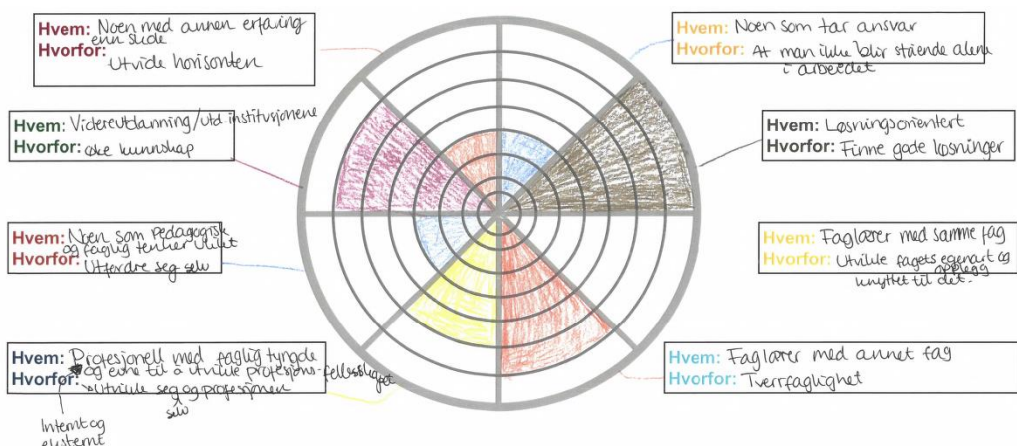
Tverrfaglige tema fra overordnet del har hatt fokus blant lærerne. Noen av temaene er mer naturlig eller enklere å innlemme i fagene, men andre må de tenke litt mer over hvordan skal passe inn. Lærerne har samarbeidet med beslektede fag om tema som for eksempel demokrati og medborgerskap, hvor historie, samfunnskunnskap og engelsk kan lage et felles opplegg for elevene.

### Nye undervisningspraksiser

Overordnet del av læreplanen har fått større plass i undervisningen enn hva som var tilfellet med generell del i LK06. Dybdelæring har fått mer fokus i Fagfornyelsen og lærerne opplever det som positivt at elevene skal få mer tid og rom til å utforske i fagene. Profesjonsfellesskapet reflekterer en del over at lærere må ta en annen og mer veiledende rolle i elevenes læring, i stedet for å være den som sitter med fasiten til alt.

Lærerne opplever at kompetansemålene er mer åpne enn tidligere. Dette kan også gi noe rom for usikkerhet om undervisningen er på riktig spor med tanke på sentralgitte eksamener. Det oppleves litt forskjellig i ulike fag hvorvidt nye og færre kompetansemål gir mer rom for å gå i dybden. Eksempelvis har man god tid til fordyping i fremmedspråk, mens det har blitt mer travelt i naturfag.

## Fremtidsønsker



**Figur 34 "Drømmepartner" i arbeidet med Fagfornyelsen med begrunnelse, rangert etter opplevd viktighet.**

Lærerne ønsker seg løsningsorienterte samarbeidspartnere, samt det å kunne samarbeide med faglærere med andre fag enn dem selv, dette for å kunne legge til rette for tverrfaglighet. Videre ønsker de å kunne samarbeide med videreutdanningsinstitusjoner og profesjonelle med faglig tyngde for å kunne øke egen kunnskap og det å utfordre seg selv.

## Oppsummering av praksishistoriene

### Profesjonsfelleskap

Skolene har en noe ulik oppfatning av hvem som inngår i profesjonsfelleskapet, særlig basert på hvilke aktører utover lærere som inngår i fellesskapet. Teamet (trinn/klasse) er et viktig profesjonsfelleskap for faglig utvikling og innføring av Fagfornyelsen. Det er også kolleger som underviser i samme fag. De to skolene som har barnetrinn (1-7) definerer også fagarbeidere og assistenter som en del av profesjonsfelleskapet, da de sitter på viktig kunnskap om elevenes psykososiale utvikling. Lokalmiljøet, i form av bedrifter og organisasjoner blir også sett på som en del av et utvidet profesjonsfelleskap ved flere av skolene, som er lokalisert i distriktet.

Samtlige av skolene er tilknyttet nettverk med andre skoler i kommune eller region, men det er forskjeller i hvor aktive disse nettverkene er.

### Partssamarbeid

Det er kun én av skolene (Meldal vgs) hvor tillitsvalgte har vært betydelig involvert i arbeidet med Fagfornyelsen. Flere av både de tillitsvalgte og lederne ytrer ønske om å få etablert et samarbeid som går utover de sakene man tradisjonelt tar opp på medbestemmelsesmøter, lønn og arbeidstid.

### Rammebetingelser

Skolene har satt av fra 1,5 til 3 timer per uke til felles tid. Det varierer hvordan denne tiden blir brukt, men ofte er det ledelsen som setter agendaen. De fleste har brukt noe fellestid til å jobbe med komponenter i Fagfornyelsen, blant annet overordnet del og tverrfaglige tema. Alle har brukt kompetansepakkene fra Utdanningsdirektoratet (film).

Tilgang til ulike typer læremidler varierer mellom skolene. Det er kun ved én av skolene (Steinkjer vgs) at lærere virker å være fornøyd med tilgangen til både papirbaserte og digitale læremidler. Ved de øvrige skolene har man gjerne hatt en kombinasjon av gamle bøker, noen prøveeksemplarer kombinert med nye digitale læremidler og ressurser. Ved en av barneskolene har de gått over til temabasert undervisning, men manglende tilgang til nye læreverker har medført utfordringer.

### Samarbeidsprosesser

I tillegg til klasserommene, framhever skolene personalrommet og kontorfellesskapet som viktige samarbeidsarenaer. Digitale samarbeidsløsninger har også blitt viktig, så også SMS og telefonsamtaler. Innhold i samarbeidet er for det meste operasjonalisering av fagfornyelsen og de tverrfaglige temaene. Videre skjer det erfaringsutveksling og metodediskusjoner.

Ulike typer samarbeidsprosesser kommer til syne i vårt materiale. Dette handler om samarbeid i mindre grupperinger og i hele personalet, og om pedagogisk samarbeid i form av workshops. Også



elevsamtalen rangeres som en viktig samarbeidsprosess. Verdien av samarbeidsprosesser gjennom DeKOM og høyskoler og universiteter, og med lokalsamfunnet, understrekes også.

Innholdet i lærernes medvirkning er å jobbe med fag og legge opp til egen undervisning og til tverrfaglighet. Det å organisere for et tolkningsfellesskap av fagplanene i lys av overordnet del ansees som en viktig komponent i medvirkningen. Det samme gjelder mulighet til å kunne tilpasse undervisningen til enkeltelever. Elevrådet løftes frem som en sentral arena for elevers medvirkning.

### **Fagfornyelsen**

Vi finner at større grad av elevaktiv læring er en undervisningspraksis utviklet som resultat av Fagfornyelsen. Videre påpekes at dybdelæring og det å «være lengre i et tema» har fått større fokus. Vi ser også at mange av skolene har fokus på de tre tverrfaglige temaene og samarbeid på tvers av skolens fag. De nye læreplanene legger opp til en større metodefrihet ifølge vårt materiale. Lærerne begrunner blant annet dette med at det er færre og bredere kompetansemål og større vektlegging av overordnet del. Vi ser derimot en viss bekymring for hvordan dette vil gi utslag på sentralgitte eksamener.

På videre skole oppleves Fagfornyelsen som en mulighet for tettere samarbeid mellom fellesfag og programfag. Vi finner også økt bruk av digitale læremidler og -samarbeidsformer. Her må det derimot kommenteres at det ut fra vårt datamateriale er vanskelig å si hvorvidt det er Covid 19 pandemien eller den nye læreplanen som har medført økt bruk av digitale læremidler. Ved én av skolene (Gjernes Skule) har de gjort store endringer i undervisningspraksis som følge av fagfornyelsen, da de har gått fra undervisning i fag til undervisning i tema.

Med hensyn på fremtidsønsker for videre arbeid med Fagfornyelsen ønsker lærerne seg tverrfaglig samarbeid og løsningsorienterte eksterne samarbeidspartnere. En fellesnevner for drømmesamarbeidspartnerne er at det enten er (1) partnere hvor elevene kan jobbe utforskende for å utvikle sin kreativitet, eller (2) at elevene har dialog og samarbeid med aktører som kan styrke elevenes livsmestring. Samarbeid med næringslivet er ønskelig for flere. En annen drømmesamarbeidspartner som rangeres høyt er Digitalt kompetansesenter, og det nevnes også ønske om samarbeid med høyskolestudenter om temaet datasikkerhet. Kulturskole er en annen ønsket partner for å kunne gi alle elever kvalitet i musikkundervisningen. En samarbeidspartner som kommer frem hos flere er UH sektoren og videreutdanningstilbydere.

## 5 Resultater

I dette kapitlet diskuterer vi de empiriske funnene fra både intervjuene, arbeidsverkstedene og dialogkonferansen. Dette danner grunnlag for diskusjonen i kapittel 6 hvor vi svarer ut de overordnede problemstillingene i oppdraget.

### 5.1 Profesjonsfelleskapenes arbeid med fagfornyelsen

Delkapittelet tar utgangspunkt i lærerintervjuene og lærernes perspektiver på hvordan profesjonsfelleskapene har arbeidet med å etablere ny undervisningspraksis i tråd med fagfornyelsen. Lærerne reflekterte over både intensjoner med nytt læreplanverk og hvordan de jobbet eller tenker å jobbe med dette i praksis. Samtlige fokusgruppeintervju ble gjennomført i 2021, hvor både profesjonsfaglig utvikling og undervisningspraksiser bar preg av at skolene stod midt i en pandemi. Skolene hadde uansett kommet i gang med forarbeid og planlegging av fagfornyelse, men pandemien har lagt noen begrensinger på utvikling av undervisningspraksiser.

#### 5.1.1 Hva som oppleves som intensjonene med fagfornyelsen

I lærerintervjuene var det flere som trakk fram skolens rolle i å forberede elevene til å møte samfunnsliv og arbeidsliv, hvor det i Fagfornyelsen er mer helhetstenking enn i tidligere læreplanverk. Dette vises gjennom Overordnet del - med innføring av de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Dybdelæring ble også trukket fram som en viktig komponent, selv om det ifølge flere av informantene ikke var særlig nytt i praksis. Likevel var de fleste enige i at Fagfornyelsen ga mer rom for dybdelæring enn tidligere læreplanverk, blant annet gjennom reduksjon i antall kompetansemål og mer kontinuitet i de gjennomgående fagene i grunnopplæringen. Sitatene er noen eksempler på lærernes forventninger til ny læreplan:

*«Jeg synes det er flott at det skal virkelig satses på dybdelæring. Elevene får tid til å lære å lære. Lære seg selv hvordan ting henger sammen, forstå det på en helt annen måte enn når du skal lære utenat ting som står i en bok»*

(lærer på ungdomstrinnet)

*«Ja, og læring på tvers. Det er veldig viktig for meg, det du lærer i et fag skal du helst kunne ta igjen i andre fag. Det er en større sammenheng. At ikke fagene undervises veldig sånn isolert»*

(lærer)

*«Så vil jeg jo si at “stofftrengsel” er jo et begrep som mange lærere har kjent på oppigjennom historien. At man har et pensum man skal gjennom, man må skynde seg og til dels stresse for å komme igjennom det vi skal. Der gir jo dybdelærings-begrepet, i hvert fall meg, en veldig ro på at det er bedre å stoppe opp og gå i dybden da, på lite. Mer kvalitet enn mye og kvantitet. Sånn at... Jeg tenker jo veldig mye fint om den nye læreplanen sånn sett da. «*

(lærer i ungdomsskolen)

Vi har inntrykk av at lærerne forventer at ny læreplan gir mer rom for å gå i dybden i fagene, blant annet på grunn av reduksjon av antall kompetansemål og fokus på tema på tvers av fag. Flere lærere framsnakket Overordnet del av læreplanen og relevansen den har i fagene, sammenlignet med tidligere generell del. Det er verd å merke at også lærere i videregående skole er begeistret for den Overordnede delen av læreplanen. I tidligere læreplanverk så har generell del ikke blitt viet særlig oppmerksomhet i videregående (Engelsen, 2020). En av informantene går til og med så langt at hen foreslår å kutte ut kompetansemål og kun fokusere på Overordnet del. Et utdrag fra dialog mellom lærere ved en av de videregående skolene (sagt med glimt i øyet):

*"A": .. altså jeg er jo veldig glad i den overordnet del av læreplanen, for den, altså jeg har jo foreslått at vi skal bare kaste kompetansemål i alle fag og så bare bruke et år på å jobbe etter overordnet del av læreplanen, den inneholder veldig mye. Den sier jo egentlig hva som er samfunnsoppdraget vårt. Jeg har jo diskutert det med elever og sånt. Men så føler jeg at det blir en sånn krasj med virkeligheten når eksamen kommer og vurderingen kommer med terminoppgjør og sånt. Og så dør alle disse flotte tankene som den læreplanen ha. Så det er noe jeg kunne tenkt meg å jobbe mer med, elementer fra den.*

*"B": Kan jo være at det er litt fagavhengig. At du ser, at det kan passe veldig godt på en del av de fagene du har. Vi skal jo gjøre elever studieforberedt. Og når jeg vet hva som møter de som skal videre på realfag. Da tror jeg at jeg må holde meg sånn noenlunde på det jeg har holdt på med og skal holde på med videre. Og jeg må ha noen kompetansemål. Ellers så er de overhodet ikke studieforberedt når de møter det jeg kaller den virkelige verden etter videregående skole. For jeg tenker forlengelsen av mitt fag. Det er det jeg må tenke.. Så jeg må ha kompetansemål som jeg vet når fram til det de skal videre.*

*Men jeg har ikke noe problem med å se at du kan tenke en helt annen bane på et annet fagfelt. Men ikke ta bort mine kompetansemål "A", ikke gjør det [latter]*

*"A": Jeg skal komme å fjerne de i morgen [ler]*

I noen av fagene oppleves Overordnet del som ganske dekkende for hva elevene bør tilegne seg av kunnskap og ferdigheter i skolen, mens i andre fag er det et behov for mer konkrete kompetansemål. Vi ser at i videregående så er man i fellesfagene opptatt av å forberede elevene til videre studier, og at lærerne derfor føler at de må følge det sporet de allerede har vært inne på fra før Fagfornyelsen, spesielt i realfagene. Det er dermed også knyttet spenning til eksamensform, blant annet i matematikk, som følge av ny læreplan.

### 5.1.2 Hvordan de kom i gang med arbeidet

Samtlige av case-skolene har brukt nettbaserte kompetansepakker fra Udir for å komme i gang med arbeidet med nye læreplaner. Tiltærmingen virker å ha vært nokså tradisjonell, ved å se på filmsnutter etterfulgt av arbeid individuelt eller i grupper. Dette ser vi også fra hjulene på verkstedene vist i praksishistoriene i kapittel 4. Ledelsen ser ut til å ha spilt en vesentlig rolle for å komme i gang

med arbeidet ved de fleste av skolene. Blant annet gjennom å fremme samarbeid på tvers av fag og trinn.

*«Jeg synes vi har fått mye oppdrag fra ledelsen som at "nå skal dere prøve ut dette". Vi blir satt i grupper, og "dere skal gjøre den og den oppgaven", og det tvinger jo fram et samarbeid, og vi blir jo satt i forskjellige grupper på tvers av fag, på tvers av trinn, på tvers av ditt og datt, sånn stadig vekk da.»*

(lærer i ungdomsskolen)

Ikke alle lærerne var like begeistret for å bruke for mye av tiden på kompetansepakkene fra Udir. Slik som sitatet under viser var det et behov for å komme i gang med å prøve ut ny læreplan i praksis.

*«Det er litt sånn "kjære Udir, vi har skjont det nå". [alle ler] Man føler på en måte at man er tilbake på barneskolen og føler seg som et lite barn. Vi har skjont prinsippene, vi har skjont poengene, vi har skjont dette her med dybdelæring, vi har skjont at vi skal tenke rike oppgaver, vi har skjont at vi ikke skal tenke så mye på pensum lenger, vi har skjont at vi skal tenke annerledes i forhold til vurdering, vi har skjont det. Men gi oss tid til å gjøre det i praksis i klasserommet.»*

(fra fokusergruppeintervju med lærere i ungdomsskole)

Det må sies at det ikke er Udir som kan sørge for mer tid her, riktig adresse ville ha vært skoleeier og skoleledelsen. Likevel fungerer sitatet som et eksempel på frustrasjonen om bruke for mye av felles utviklingstid på til dels passive opplegg, hvor lærerne mottar informasjon gjennom video og tekst. Vi så også at denne prosessen var nokså ledelsesstyrt ved de fleste skolene, og det kan hende at skoleledelsen så på det som nærmest obligatorisk å ta i bruk mesteparten av det støttematerialet som Udir har utviklet.

### 5.1.3 Fagfornyelsen i praksis

En fellesnevner for lærerne ved case-skolene er at flere har begynt å samarbeide på tvers av fagene, for eksempel gjennom **temabasert undervisning**. Dette kommer til uttrykk gjennom både små og store prosjekter, hvor noen har faste temauker inn i årshjulet. En av skolene (barneskole) har gått enda lenger ved at undervisningen er lagt opp etter tema, og ikke fag, gjennom hele året. Lærerne jobber tett og integrerer kompetanser fra de ulike fagene inn i temaene:

*«I forhold til andre skoler, så vi følte oss ganske rustet til både vurdering for læring, osv.. og da vi fikk klarsignal og har løftet undervisningen opp i temabasert undervisning, så var det jo egentlig noe vi hadde ventet litt på. Det var mange av oss som hadde lyst til å jobbe sånn.»*

(lærer på barneskole)

Temabasert undervisning og **tverrfaglighet** kan også oppfylle fagfornyelsens intensjon om dybdeløring. Det at lærere samarbeider om å vise fagets relevans opp mot andre fag, kan gjøre at elevene skjønner hvordan det de lærere i for eksempel matematikk er nyttig i praksis.

*«Det er jo med tverrfaglighet, hvis vi jobber med et tema alle sammen; så er jo det dybdeløring, selvfølgelig. Det blir jo det automatisk av det, fordi de får det i flere fag og ser sammenhenger og sånn»*

(lærer i videregående)

*«Ja, jeg er heldig, hvert fall med min klasse. For jeg er ganske mye inn i de timene jeg ikke har selv, så jeg har litt kontroll over hva de lærer. Så jeg kan dra inn matten i norsktimen, hvis jeg vil det. Eller sånn som i dag, så holdt vi på med 17.mai sanger, og der sto det “alen lange”, ja da må vi finne ut; “hva er det for noe?”. Også holder vi på med centimeter i matte, så da må vi dra inn det også. Og på en måte få litt sammenheng i fagene»*

(lærer i barneskolen)

Samtlige av case-skolene har jobbet med **dybdeløring**, men i noe ulik grad. Det var mange ulike oppfatninger om hva dybdeløring innebærer i de ulike fagene. En fellesnevner var at dybdeløring ikke var noe nytt eller ukjent, men at det hadde fått større plass eller omtale i ny læreplan.

*«Dybdeløring handler jo om å forstå at du skal bruke matte - sånn som vi var ute med klassen min og tok med oss målbåndene og var ute og hadde litt matteoppgaver ute, rett og slett. De dro ut og målte gjenstander ute, også skulle de gjette hvor lange de var - også tok vi litt kroppsøving sant, litt tverrfaglig. Skulle kaste og gjette, tippe og så måle. Og det er jo forståelsen og bruk av meter og centimeter.»*

(lærer i barneskolen)

*«.. Det for meg er litt sånn dybdeløring, jeg føler at det handler om valg og valgfrihet, fordi målene er blitt så vide at hvis man har et tema, et emne, for eksempel i naturfag er det biologi, så betyr ikke det nødvendigvis at vi må jobbe med det som står i læreboka at vi skal jobbe med celler og arv og DNA og alt dette her, men at man i mye større grad kan velge litt tematikk sjøl, men at det er et hovedmål her. Så det føler jeg er litt sånn dybdeløringssprinsippet.»*

(lærer i ungdomsskolen)

*«Sånn som jeg kjenner den [læreplanen] i hvert fall, så er det det dybdeløringssprinsippet å gi elevene tid og rom til å forske selv. Og det endrer jo lærerrollen til at vi må være mer veiledende, heller enn å være den som kan ting. Nå må vi la elevene få finne ut, så kan vi heller være der og veilede og fylle inn tomrommene. Så det endrer litt måten vi underviser på, vi må slippe opp litt mer; ha tillitt til at elevene gjør en jobb.»*

(lærer i videregående)

For lærerne betyr dybdelæring i fag blant annet det å la elevene utforske prinsipper fra faget ut i det virkelige liv. For eksempel det å se nytten av matematikk utenfor klasserommet og at faget har tverrfaglig relevans. Når elevene skal få utforske faglige tema for egen hånd fordrer det også at lærerne inntar en annen og mer veiledende rolle, slik læreren i videregående skole beskriver. Idealet om dybdelæring gjør dessuten at enkelte lærere føler mer valgfrihet og metodefrihet i fagene. Det gjør også at elevene i større grad kan utforske og medvirke til egen opplæring. Som vi viser til nedenfor fører det til en form for usikkerhet blant lærerne når det kommer til vurdering. Har de fokusert på riktig tema? Vil dybdelæringen skje på bekostning av annet faglig innhold som igjen får konsekvenser for eksamen?

**Elevmedvirkning** er tydeligere i Fagfornyelsen enn i tidligere læreplanverk (Karseth et al., 2020), men det er ikke gitt *hva* og *hvordan* elevene skal medvirke til egen opplæring. Case-skolene har fortsatt en vei å gå når det gjelder dette, men flere har prøvd elevmedvirkning i forbindelse med vurdering og vurderingsformer. For eksempel ved å la den enkelte elev bestemme om hen vil levere en oppgave muntlig eller skriftlig. Her ser vi også en forskjell mellom de ulike skoleslagene, hvor elevmedvirkning oppleves som mer utfordrende desto lengre ned på trinnene man kommer. Vi kan her i større grad snakke om *tilpasning* framfor medvirkning, hvor lærere tilpasser undervisningsform og metoder ut ifra elevgruppe og dagsform.

*«Med de minste så er man nødt til å se an dagsform og hvordan motivasjonen er. For det er ikke noe vits i at jeg setter i gang med stasjoner, hvis de ikke er **der** i dag. For da blir det ikke så mye læring.»*

(lærer på småtrinnet)

Elevenes motivasjon er altså en faktor som påvirker lærerne i utforming av undervisningsopplegg. Læreren kjenner etter hvert elevene og fanger lett stemningen i klasserommet. Det krever en viss erfaring og fleksibilitet når det gjelder forberedelser til timen, noe denne læreren uttrykker:

*«For den planen jeg kommer med inn i klasserommet, den trenger ikke å bli sånn i det hele tatt. Av og til må jeg bare legge den bort og gjøre det på en helt annen måte ... for elevenes sin læring da. Det er mange som ikke forstår læreryrket, tror jeg. Tror at vi kan kjøre et opplegg som vi har laget på forhånd, og så blir det sånn. «*

(lærer på småtrinnet)

Det er heller ikke gitt at elevene selv forstår hva elevmedvirkning er eller hvordan de best kan medvirke til egen læring. Det kommer an på elevenes modenhet og motivasjon for læring, og kan være utfordrende selv på videregående. En gjenganger blant elevene kan for eksempel være at de ønsker se en film, ha quiz eller bare "gjøre noe artig," når de får velge hva de skal gjøre i et fag.

*«Det er ganske morsomt, fordi når vi har sånn elevundersøkelse og når det står "elevmedvirkning" så rekker elevene opp hånden og så sier de «Hva betyr egentlig det?» «*

(lærer i barneskole)

Elevmedvirkning var et tema som også skapte gode diskusjoner på dialogkonferansen. Det ble pekt på hvordan lærere og elever har ulike oppfatninger av hva medvirkning innebærer og på hvilke områder det er aktuelt å la elevene medvirke. For eksempel gjør lærere tilpasninger og tilrettelegginger som ikke er synlige for elevene, men som for lærerne kan oppfattes som en form for medvirkning. Elevundersøkelsen ble fort et tema i diskusjonen om elevmedvirkning. Det at elevene skal vurdere grad av medvirkning, når de ikke har fått forklaringer eller eksempler på hva dette kan være – fører til at skolen skårer på gult eller rødt nivå.

*"Når man jobber pedagogisk og didaktisk gjør man mange tilpasninger og gi elevene medvirkninger, varierer og legger opp til hva elevene trenger og hva de har spilt inn uten at de selv tenker at de har hatt en medvirkning. Derfor er det vanskelig å stole på undersøkelser om de har hatt en medvirkning eller ikke"*

(lærer)

Det var også en oppfatning blant flere i diskusjonsgruppene at elevene foretrekker rammer framfor stor frihet i læringssituasjonen, men at man som lærer bruker sitt profesjonsfaglige skjønn og tilpasser dette ut i fra elevenes alder og nivå. Lærerne tenker gjerne at elevmedvirkning er noe som bør skje kollektivt i klassen/faggruppen, mens elevene oppfatter medvirkning som noe individuelt, ifølge lærerne.

I løpet av intervjuene kom vi også inn på tema som **vurdering** og eventuelle endringer i **vurderingsformer** som følge av Fagfornyelsen. Vi ser ikke noe tydelige endringer eller fellesnevner mellom skolene her, til dels for at vi har valgt ut en skole per skoleslag. I intervjuene kommer det likevel fram en del nyttige perspektiver på vurdering. Noen av lærerne gir uttrykk for at ny læreplan gir rom for å tenke litt annerledes rundt vurdering. For eksempel:

*«Det begynner nærmest å bli slutt på de tradisjonelle prøvene, at folk kan få vise kompetansen sin på mange områder det synes jeg er kjempepositivt»*

(lærer i vgs, yrkesfag)

Lærere som underviser på ungdomsskole og i videregående må forholde seg til en formell sluttvurdering i tillegg til den som skjer underveis i skoleåret, og det er gjerne slik at sentralgitt eksamen fortsatt er styrende for undervisningspraksisen, slik vi så i sitatene i 5.1.1.

**Tid** er en fellesnevner i alle intervjuene. Det tar tid å endre praksis, og det er ikke noe unikt for fagfornyelsen. Noen av skolene har øremerket 1-2 timer til utviklingsarbeid per uke, og er strenge på at tiden faktisk brukes til utvikling i fagene. Andre etterlyser mer tid til faglig arbeid, og mindre fellestid til informasjonssaker, som heller burde vært forbeholdt e-post. På videregående kan det være enda vanskeligere å finne tid til felles faglig arbeid, ettersom lærere i større grad underviser i enkeltfag i flere ulike klasser og har færre timer med samme elever, enn hva som gjerne er tilfelle i grunnskolen. Her fant vi et eksempel på at skoleledelsen har funnet felles "hull" i timeplanene til



lærere med samme fag, som kan brukes til faglig samarbeid. Det å ha nok felles tid er likevel ikke noe quick-fix for endringer i undervisningspraksis. Lærerne sier at de trenger tid til å la de nye læreplanene modnes og at det tar tid å endre praksis.

*«Vi har masse spennende tanker og teorier om hvordan fagfornyelsen kan gjøres..., men utfordringen er å faktisk gjennomføre det i praksis i klasserommene. Det krever litt mot og det krever endring, og det tar tid.»*

(lærer i ungdomsskole)

#### 5.1.4 Fornyelse av infrastruktur og læremidler

I samtlige case-skoler er det svært god dekning av digitale enheter til elevene (PC eller nettbrett). Skolene har også god tilgang til digitale læremidler, og ifølge lærerne har det vært en dreining fra trykte lærebøker til bruk av digitale læremidler og ressurser i mange av fagene. Det var kun én av skolene (vgs) hvor lærerne ga uttrykk for at de også hadde god tilgang til nye lærebøker (trykte). Vi opplever ikke at det er noe særlig misnøye blant lærerne med det digitale skiftet, men det hender at man tyr til kopiering og utskrifter i enkelte fag.

*«Jeg ser jo at en del elever savner å ha bok, rett og slett. Så da blir det at jeg skriver ut litt for at de gjerne vil sitte med papir og blyant - og jeg oppfordrer delvis til det også i matematikk. Det har noen fordeler.»*

(lærer i videregående)

Ett års tid etter innføring av Fagfornyelsen var fortsatt de fleste skolene i en fase hvor de vurderte ulike læremidler. Noen skaffet seg prøveeksemplarer fra forlagene for å vurdere hvilke bøker som var gode og eller ikke. De fleste så ut til å bruke en kombinasjon av digitale ressurser og læremidler på nettet, med bøker som var laget for LK06. Men det var ikke alle lærerne som opplevde at det var kjent for kollegiet hvem og hvilke fag som fikk nye oppdaterte læremidler.

*«Men det er jo veldig ulikt hva som prioriteres da. Innkjøp av bøker til fagfornyelsen for eksempel. Jeg vet ikke hvordan det systemet er, hvem som får og ikke får kjenner jeg ikke til, om det er en prioritering der eller... Vi kommer med ønsker og så er det litt sånn, får man så får man, får man ikke så får man ikke. Jeg har ikke fått noe...»*

(lærer i ungdomsskolen)

Det å ikke ha tilgang til oppdaterte og komplette læremidler i fagene, enten det er papirbaserte eller digitale, gjør at lærerne må bruke mer tid på å planlegge og forberede undervisningen enn hva de ellers ville ha gjort. Fagstoffet kan oppleves som mer fragmentert for både lærere og elever, noe som kan være uheldig for læring og intensjoner om dybdelæring.

*«Jeg syns nesten de må ha bøker, for det er ganske tidkrevende å leite i alle lærevideoene i Campus når du skal repetere et eller annet, det er så tidkrevende, så de må ha ... Og vi har ... Det er vel det faget av mine fag der jeg har brukt lærebøkene mest egentlig. Norsk, de eldgamle Kontekst-bøkene*



*våre, de har nok vært lite brukt, det har vært mye enten egenlaget, eller Youtube, og ting fra Skrivesenteret, og NDLA, og slike saker hvor vi finner godt materiell, så ... Det har ikke vært brukt alle disse sju, åtte, ni bøkene vi har i Kontekst som vi har, det er jo et kjempeverk, men det har blitt lite brukt. Så jeg tror nok at i en del sånne fag som fornyer seg såpass, som samfunnsfag, og norsk, og språkfagene også, så tror jeg nok at det er lurt å holde seg til digitale ressurser.»*

(mattelærer på ungdomstrinnet)

Både lærere fra ungdomsskole og videregående gir uttrykk for at det kan være tungvint å navigere seg gjennom de digitale læremidlene for å finne ressurser som elevene skal bruke i fagene. Sider som ndla.no er hyppig brukt i videregående, der er det "uendelig" mange lenker å klikke seg videre inn på ifølge lærerne. Det blir i alle felle en kontrast til den lineære papirboka. De fleste lærerne er likevel fornøyde med den digitale tilgangen til læremidler, og gir uttrykk for at de ønsker å jobbe med blandede metoder i fagene.

Koronapandemien ser til å ha akselerert den digitale praksisen i skolen –lærerne har i alle fall fått utvidet verktøykassa si i form av nye digitale applikasjoner. Skolene hadde infrastrukturen på plass, med datamaskiner eller nettbrett til alle elevene. Det var dermed rigget for at lærerne kunne drive undervisning også digitalt. De fleste intervjuene ble gjennomført mens skolene hadde ulike tiltak i form av f.eks. rødt eller gult nivå, noen som førte til at de tok i bruk ulike hybride metoder for å undervise elevene. Eksempelvis kunne noen elever være hjemme, mens andre var til stede i det fysiske klasserommet, og læreren skulle gi undervisning til begge gruppene.

*«..for mer digitale enn vi er nå, det har vi aldri vært, så sånn sett, så sitter vi nå med 15 elever på skolen og 15 hjemme, og kjører parallelle timer da..»*

(lærer i ungdomskolen)

*«Vi har en- til- en dekning og det er jo helt, det er vi jo heldige med. Så tenker vi jo at vi prøver å jobbe variert og jeg ser jo at elevene responderer veldig godt på den måten å jobbe på da, digitalt. De liker jo det veldig godt.»*

(lærer i barneskolen)

## 5.2 Partssamarbeidets rolle i skolens arbeid med fagfornyelsen

I intervjuene med både tillitsvalgte og ledere spurte vi om hvordan rollene hadde samarbeidet i arbeidet med Fagfornyelsen på den aktuelle skole. Vi ba de også reflektere over hva de mente *burde* være sin egen, og den andre partens rolle i utviklingsarbeid ved skolen. Videre, på arbeidsverksted 2 ba vi profesjonsfelleskapene gjøre en vurdering av hva de hadde «sett» at partene samarbeidet om i arbeidet med Fagfornyelsen ved skolen, hvordan den tillitsvalgte hadde bidratt til å lette profesjonsfelleskapets arbeid, og hvilken ledelse profesjonsfelleskapet opplever at de trenger i arbeidet med Fagfornyelsen. Under presenterer vi funn organisert etter 1) praktisering av partssamarbeidet, 2) tillitsvalgtrollen og 3) lederrollen i arbeidet med realisering av intensjonene i fagfornyelsen for den enkelte skole.

### 5.2.1 Praktisering av partssamarbeidet

Som tidligere nevnt viser Utdanningsforbundets undersøkelse<sup>10</sup> av 2021 at plasstillitsvalgte og særlig klubben, har vært relativt lite involvert i diskusjoner om iverksettelse av Fagfornyelsen på norske skoler. Våre empiriske funn fra deltagerkolene, men med unntak av den videregående yrkesfaglige skolen, understøtter i hovedsak denne konklusjonen dersom vi med tillitsvalgtes involvering mener deltagelse i beslutninger om omfang av, prioriteringsområder og arbeidsform i skolens arbeid med fagfornyelsen. Dialogen i medbestemmelsesmøtene har derimot vært til stede i form av at tillitsvalgte har blitt tatt med på råd. Dette bekreftes av både tillitsvalgte og ledelsen. De tillitsvalgte beskriver her at en viktig rolle for de i partsdialogen har vært å påse at arbeidet med Fagfornyelsen ikke har vært for overveldende for lærerne i form av tidsbruk og tempo i arbeidet. Følgende sitat fra en tillitsvalgt illustrerer godt innholdet i hvordan en slik «rådgivning» har sett ut:

*«(...) [jeg] har innimellom fått forhandlet frem med leder at nå må vi få ro og fred til å ta fatt på alle sakene som brenner på huset. Vi må få kontroll på det som foregår her, vi kan ikke drive med fagfornyning i dag (...).»*

(plasstillitsvalgt)

Samtidig ser vi at på noen skoler har skoleledelsen invitert til mer dialog utover informasjons- og drøftingsmøtene. Sitatene under fra to ledere, kan stå som illustrasjoner på det vi ser at alle lederne har uttrykt ønske om, nemlig å tenke høyt sammen med tillitsvalgte om hva som kan være en fornuftig retning både i (det videre) arbeidet med Fagfornyelsen og i utvikling av skolen mer generelt:

*«(...) og jeg savner litt den at, og det har jeg gitt informasjon om også at «Kom innom når du tenker på noe, så kom inn å sparre med meg, for det gjør oss bedre som både tillitsvalgt og skolemenneske.»*

(leder)

*«Altså, vi kunne tenkt oss at de snakket om hva ønsker de å få til. Ikke snakke om begrensingene hele tiden»*

(leder)

Sitatene over illustrerer også, at selv om ledelsen ønsker dialog og samarbeid kan det være krevende å få tillitsvalgte til å gå utover den tradisjonelle rollen som forhandlingspart. Når ledelsen inviterer til å «sparre sammen» innebærer dette at begge rollene, både ledelse og tillitsvalgte, beveger seg inn i et utviklingsrom og ikke et forhandlingsrom. Det å takke ja til invitasjon om dialog både viser og utvikler tillit, samt at det bidrar til at både leder- og tillitsvalgtrollen utvikler seg sammen.

---

<sup>10</sup> Fagfornyelsen: status, ressurser og partssamarbeid på skolene – resultater fra en undersøkelse blant arbeidsplasstillitsvalgte. Utdanningsforbundet: Rapport 2/2021

Ved den yrkesfaglige videregående skolen ser vi derimot at partene over tid har utviklet strukturer for utviklingsorientert partssamarbeid om skoleutvikling. Dette bekreftes også av lærerne når de på verksted 2 jobbet med spørsmålet om hva partene har samarbeidet om i arbeidet med fagfornyelsen og i annet utviklingsarbeid. For eksempel har partene sammen tydeliggjort vektleggingen av de overordnede målene i læreplanene og på denne måten skapt felles forståelse og oppslutning blant de ansatte. En formulering fra verksted 2 relatert til dette er følgende:

*«vi ser at partene samarbeider om å heve elevens kunnskap og forståelse».*

(formulering fra en gruppe lærere på verksted 2)

Når lærerne ved denne skolen opplever at partssamarbeidet har hatt elevens utvikling i fokus mener vi at dette eksemplifiserer et partssamarbeid som går rett inn i kjernen av hva partene har forpliktet seg til å samarbeide om innenfor Hovedavtalene, nemlig samarbeid om å sikre at skolen svarer ut sitt samfunnsoppdrag. De tillitsvalgte ved denne skolen bruker klubbmøtene til å diskutere implementeringsstrategier med medlemmene for å sikre at fagfornyelsen ikke skal *«være en reform som blir trødd nedover hodene på lærerne»*. De tillitsvalgte sier at det å bruke medlemsmøtene til å involvere medlemmene i å komme med forslag og synspunkt til hvordan skolen bør jobbe med fagfornyelsen bidrar til å ansvarliggjøre og motivere lærerne i skolens arbeid med Fagfornyelsen. En av de tillitsvalgte ved skolen beskriver viktigheten av partssamarbeid og ansattes involvering på denne måten:

*«For å få til fagfornyelsen er det kritisk viktig at partssamarbeidet ligger i bunn. Og så er det viktig at alle ansatte har en felles forståelse av hva dette egentlig er. Jeg har sett en del diskusjoner på nett...f. eks. begrepet Dybdelæring er et vanskelig begrep. Men skal man få til dette må man bruke tid til å få til felles forståelse. Hvor er vi, hvor skal vi (...))»*

(plasstillitsvalgt)

I tillegg til de tradisjonelle informasjons- og drøftingsmøtene har ledelsen ved denne skolen invitert inn tillitsvalgte på ledermøtene hvor fagfornyelsen har vært på agendaen:

*«Vi har jo selvfølgelig de obligatoriske drøftingsmøtene og sånn da, sånn cirka en gang i måneden da, der saker blir spilt inn og hva som vi har snakket om i ledergruppen og hva vi tenker som løsninger og så blir det jo drøftet der da, med tillitsvalgte, hva dem tenker om dette her. Når det gjelder akkurat fagfornyelsen nå, så har vi jo vært bevisst på å invitere tillitsvalgte inn i, på våre ledermøter som vi har hatt de her sakene opp sånn at vi har på en måte en direkte linje inn i planleggingen og ikke bare fått det servert i etterkant, på en måte, ja... (...) Vi spør jo hele personalgruppen i fellesmøtet til råds også»*

(intervju med ledergruppe)

Eksempel på annet partsbasert utviklingsarbeid er at partene har samarbeidet om å invitere bedrifter og opplæringskontor på besøk til skolen. De har også sammen tatt investeringsbeslutning om innkjøp av to nye roboter til bruk i undervisningen. Dette er gode eksempler på at tillitsvalgte og ledelse

samarbeider om å utvikle virksomheten og arbeidsplassen, og at de gjør dette ved å samarbeide om områder som tradisjonelt ikke inngår i partsdialogen.

På verksted 2 spurte vi lærerne ved alle deltager skolene om hva *de* så og erfarte at partene ved skolen, altså plasstillitsvalgte og ledelsen hadde samarbeidet om i arbeidet med fagfornyelsen. Med referanse til teorien presentert i kapittel 2.3 handler dette om innholdet i, og omfanget av partssamarbeid i arbeidet med Fagfornyelsen. Med unntak av den yrkesfaglige videregående skolen, viste svarene at lærerne enten ikke hadde innblikk i innholdet i partsdialogen om Fagfornyelsen, eller de opplevde at det hadde vært liten dialog spesifikt knyttet til fagfornyelsen utover medbestemmelsesinstituttet. Formuleringen fra én skole, «*Det anes i form av tilfeldige prater, men ikke noe er tilgjengelig skriftlig*», er en beskrivelse som kan sammenfatte flere skoler. Ved to av skolene svarte de ikke på dette spørsmålet i arbeidet med de visuelle hjulene fordi de ikke opplevde at de kunne svare på spørsmålet eller at de på grunn av tid valgte å konsentrere seg om de spørsmålene de syntes var «mest relevante». Vi tror også at selve spørsmålet ‘hva ser dere at partene har samarbeidet om’ var litt vanskelig å forstå, og noen gav oss også denne tilbakemeldingen. Dermed kan vi ikke ut fra svarene på verksted 2 konkludere med at det har vært en manglende partsdialog selv om lærerne ikke har «sett» dialogen.

I boka «Demokrati på arbeidsplassen – den norske samarbeidsmodellen som konkurransefortrinn» hevder Levin m.fl (2012) at topartssamarbeidet om virksomhetsutvikling på en arbeidsplass hviler på ledelsens evne og vilje til å invitere de tillitsvalgte inn i dialog og samarbeid om organisasjonsutviklingsprosesser. Flere av de tillitsvalgte vi intervjuet benyttet formuleringer i retning av at lederne må «gi fra seg kontroll» og stole både på de tillitsvalgte og personalet. Følgende sitat fra en tillitsvalgt illustrerer dette:

*«(...) Det som jeg tror er veldig viktig og det er liksom å forstå at det- det er læreren som er ute i klasserommet og vet hva de driver med. Det blir bare lengre og lengre vei i norsk skole fra rektors kontor og ut i klasserommene, fordi de har så mange byråkratiske oppgaver. Det er viktig at en rektor er kompetent der, men da tror jeg også at du liksom må på en måte stole på at medlemmene og lærerne gjør jobben sin da og da klart, vi må jo snakke om hele tiden hva som er formålet i fagene og hva vi skal drive med og vi må holde den ballen der i gang hele tiden».*

(tillitsvalgt)

En annen tillitsvalgt uttrykker også at det har blitt større avstand mellom ledelse og ansatte i norsk skole, og at nettopp derfor kan den tillitsvalgte både få og innta en viktig rolle som bindeledd:

*«Men jeg tenker jo det at det blir stadig lengre vei mellom skoleledelsen og lærere det er jo hvis man har som utgangspunkt at tillitsvalgte skal være et bindeledd, så kan man se for seg at tillitsvalgte får en enda viktigere rolle og sånn sett bør ha en enda større ressurs til å nettopp kunne prøve å redusere den veien»*

(tillitsvalgt)

Men, dersom partsdialogen skal ha et utviklingsorientert innhold fordrer dette også at tillitsvalgte ser på sin rolle som en aktør i utviklingsarbeid, og ikke bare som en drøftings- og forhandlingspart. I kapittel 6.5 konkluderer vi med at på deltagerkolene i dette prosjektet er ikke den lokale partsdialogen jevnt over benyttet godt nok til å utforske en god prioritering og arbeidsform for skolens arbeid med Fagfornyelsen. Men, vi finner at både lederne og de tillitsvalgte **ønsker** mer samarbeid om skoleutvikling generelt og Fagfornyelsen spesielt. Særlig er det interessant at alle de tillitsvalgte vi har intervjuet ønsker at tillitsvalgtrollen skal være en samarbeidspartner med ledelsen og derigjennom bidra til å motivere og engasjere profesjonsfellesskapet til endrings- og utviklingsarbeid. Følgende sitat fra et fokusgruppeintervju med tillitsvalgte gis et godt bilde av dette synspunktet:

*«Så det er sånn, ledere er vi jo ikke, sånn sett, ikke sant, ikke leder med person ansvar og sånt noe, det er ikke det som er, men pådrivere det kan vi være, motivatorer det kan vi være, bindeledd kan vi være mellom arbeidstaker og arbeidsgiver, skal vi være, er vi. Sånn er det, så det og bidra til å formidle oppsidene av endringer i måten å jobbe på, hvis det er det, det er snakk om da, der har vi en viktig rolle, mener jeg (...).»*

(fokusgruppeintervju med tre tillitsvalgte)

Vi finner tilsvarende bilde på skoleeiernivået: her ønsker både skoleeier og hovedtillitsvalgte økt samarbeid om utviklingsprosesser i skolene og ikke minst konkrete beslutninger om valg av digitale læremidler. I implementeringsarbeidet av Fagfornyelsen har vi i en kommune eksempel på at de hovedtillitsvalgte har deltatt i referansegruppen for implementeringsarbeidet og også at de er invitert til å delta som observatører på alle virksomhetsledermøtene. Dette er gode arenaer som i større grad enn i dag kan brukes til dialog utover medbestemmelsesorganet. For skoleeier har hovedtillitsvalgte på disse arenaene bidratt med viktige «bilder» av hvordan det står til ute i skolene, for eksempel lærernes synspunkter på behovet for lærebøker versus digitale læreverker, og har med dette gitt suppleringer til skoleeiers situasjonsforståelse. Men, vi har også eksempel fra en annen kommune at dialogen har vært preget av forhandlinger om skolens bruk av tid arbeidet med fagfornyelsen. Vi ser at alle plasstillitsvalgte som er intervjuet i dette prosjektet sier at deres viktigste dialog og samarbeid med sine hovedtillitsvalgte er relatert til forståelse- og tolkning av lov- og avtaleverket.

For å oppsummere finner vi at partsdialogen i arbeidet med fagfornyelsen, med unntak av den yrkesfaglige videregående skolen, har foregått ved at tillitsvalgte har blitt informert og tatt med på råd i informasjons- og drøftingsmøtene med ledelsen, men at det er ledelsen som har drevet arbeidet framover og tatt beslutninger om arbeidsform, prioriteringer og disponering av tid i arbeidet med fagfornyelsen. Gevinstene som ligger i det lokale partssamarbeidet, er altså ikke hentet ut. Både ledelsen og de tillitsvalgte sier at de ønsker at partssamarbeidet ved skolen skal utvikle seg til å bli et reelt samarbeid om å ta gode beslutninger til det beste både for profesjonsfellesskapet og elevene. Dette fordrer vilje fra begge parter til å utvise tillit til hverandres roller dersom man skal gå inn i et utforskende dialog om skoleutvikling. Som avslutning lar vi følgende sitat fra en rektor vise hvorfor et godt lokalt partssamarbeid fungerer som en kvalitetssikring i beslutningsprosesser fordi det er først gjennom en dialog med tillitsvalgte at ledere kan ta de riktige og gode beslutningene:

“Når jeg ikke har en tillitsvalgt å diskutere med, blir ikke det som blir bestemt, riktig”

(leder)

### 5.2.2 Tillitsvalgtrollen

Over presenterte vi funn på innhold og omfang av samarbeidet mellom plasstillitsvalgte og ledelsen i skolens arbeid med fagfornyelsen. I dette og neste del-kapittel ser vi nærmere på hvordan henholdsvis tillitsvalgte og ledere har opplevd innholdet i sin rolle. Datagrunnlaget her er intervjuene med tillitsvalgte og ledere, og profesjonsfellesskapets innspill fra arbeidsverksted 2 på spørsmålene 1) hvilken ledelse trenger vi i profesjonsfellesskapet for å realisere fagfornyelsen? og 2) hvilken rolle har plasstillitsvalgt(e) hatt/tatt for å lette vårt arbeid med fagfornyelsen?

I all hovedsak sier de tillitsvalgte selv at rollen deres ikke har forandret seg så mye under skolens arbeid med iverksetting av fagfornyelsen. Men, flere sier at de opplever at medlemmene har henvendt seg litt oftere til de, og da særlig med bekymringer om arbeidsbelastning og tempo i implementeringsarbeidet. Samtidig presiserer de tillitsvalgte at det er vanskelig å si om det er kombinasjonen Fagfornyelsen og skolens utfordringer forbundet med pandemien, eller kun Fagfornyelsen som er årsaken til flere henvendelser. Uansett finner vi at flere tillitsvalgte opplever at de har forsøkt å innta en rolle som vi kan kalle **‘arbeidsmiljøpartner’** ovenfor sine medlemmer. Det er flere tillitsvalgte som sier at medlemmene er slitne, noe tillitsvalgte har fått kjennskap til enten ved at enkeltmedlemmer har henvendt seg til dem eller at det har kommet fram på klubb- og lokallagsmøter. Følgende sitat fra en tillitsvalgt uttrykker dette:

*«Og det er mange henvendelse, mye klaging på, og en trenger ikke ha på seg tillitsvalghatten i det hele tatt for å få med seg all misnøye og all fortviling over en hverdag som nesten er for mye.»*

(plasstillitsvalgt)

Sitatet under fra en tillitsvalgt har mer direkte relevans til arbeidet med Fagfornyelsen som et endringsarbeid profesjonsfellesskapet står oppe i, og hvor den tillitsvalgte tar et særlig ansvar for enkeltpersoner i fellesskapet:

*«(...) jeg passer på litt de som kanskje føler at ting blir veldig fort overveldende, som jeg vet er slitne, som jeg vet har en spesiell vanskelig situasjon i klassen eller som har mye på seg. For det får jo jeg ofte mer innsikt i. Så jeg tror nok at jeg har på meg den AT hatten litt ofte når det er snakk om ting som skal skje sant og ting som, nå skal vi til med det og nå skal vi til med det. Så kjenner at jeg strammer litt til og tenker at, ok dette høres veldig festlig og flott ut, men blir dette noe som påfører medlemmene merarbeid, som påfører de mer bekymringer, som ikke gagner liksom hele personalet. Selv om de som har stor kapasitet er alltid veldig positive. Selv om, det er ofte de som skriker høyest, så føler jeg at jeg må gi en stemme til de som jeg vet ikke er der. Jeg vet ikke om jeg svarte på spørsmålet ditt nå.»*

(plasstillitsvalgt)



Selv om lærerne ikke har et tydelig bilde av innholdet og omfanget av partssamarbeidet om fagfornyelsen, beskriver noen av gruppene som jobbet sammen på verksted 2 at sin tillitsvalgte har hatt en rolle som har gitt lærerne informasjon, vektlagt tilgang og valg av læremidler, og forhandlet tidsrammer og møtetid for profesjonsfelleskapets arbeid med Fagfornyelsen. De tillitsvalgte selv sier også at de har gjennomført flere medlemsmøter hvor de har jobbet for å skape felles forståelse om innholdet i Fagfornyelsen og oppslutning om skolens arbeid med iverksetting av arbeidet.

På 1-10 skolen hvor de ikke hadde fått en ny tillitsvalgt etter at tidligere tillitsvalgt hadde sluttet, jobbet profesjonsfelleskapet på verksted 2 med følgende spørsmål:

- En tillitsvalgt er en representant som er i jevnlig dialog med ledelsen. Hva synes dere at deres tillitsvalgte bør være opptatt av for at dere skal få en god arbeidshverdag i arbeidet med fagfornyelsen?

Spørsmålet førte til gode diskusjoner på alle gruppene. I all hovedsak skisseres innhold som vi kan tenke på som en klassisk forhandlingsorientert tillitsvalgt. Eksempler på dette er bruk av tid «*slik at vi får jobbe konkret*», være en representant for profesjonsfelleskapet, og bidra til at lærerne får delta på relevante kurs, og bidra til at profesjonsfelleskapet får de verktøyene de har behov for i arbeidet med fagfornyelsen. Men, vi finner også innspill til en utviklingsorientert samarbeidsrolle med ledelsen. Eksempler på dette er å delta i budsjettprioriteringer, og å «*luke ut*» ovenfor profesjonsfelleskapet det som ikke er viktig eller relevant i den aktuelle fasen man befinner seg i, i arbeidet med Fagfornyelsen. Dette siste innspillet er interessant fordi det *kan* tolkes som at tillitsvalgte og ledelsen sammen må bidra til gode arbeidsforhold for profesjonsfelleskapet gjennom å prioritere framdrift og aktiviteter. Vår begrunnelse for en slik tolkning henger sammen med det neste hovedinnholdet i rollen, nemlig å være en ‘**prosesspartner**’ sammen med ledelsen.

Som ‘prosesspartner’ ser vi at tillitsvalgte har gått i dialog med ledelsen for å regulere tempoet i skolens arbeid med fagfornyelsen. Vi tolker rollen som proaktiv heller enn reaktiv fordi vi forstår intensjonen som å skape oppslutning og motivasjon hos de ansatte. Følgende sitat illustrerer dette godt:

*«[Jeg] har innimellom fått forhandlet frem med leder at “nå må vi få ro og fred til å ta fatt på alle sakene som brenner på huset. Vi må få kontroll på det som foregår her, vi kan ikke drive med fagfornyelse i dag (...) det er en sånn David og Goliat kamp her altså. Jeg føler meg kjempekøkt (...) Så jeg husker spesielt en gang, da var jeg, jeg var veldig så tydelig som jeg aldri har vært før. «Hvis du er lur nå så gjør du det sånn, hvis ikke mister du all kontroll. Da faller det på alle fronter», og da gikk [rektor] inn på, jeg vet ikke hvordan [rektor] kommuniserte det ut, men da fikk [rektor] i alle fall kommunisert ut at «nå på [fellesmøtet] så tar vi et stormøte og vi får sjekket hvordan ståa er og da stikker vi litt fingeren i jorda og tar en pause ifra fagfornyelsen». (...)»*

(plasstillitsvalgt)

Sitatet viser at denne plasstillitsvalgte tar en ansvarsrolle gjennom å foreslå for rektor at tempoet i prosessen må endres og at fellestiden bør brukes til å re-etablere oppslutning i profesjonsfelleskapet.



Sitatet viser også at dette bidro til læring hos rektor og at rektor evnet å korrigere opprinnelig plan som var lagt for å sikre at personalet samlet seg på nytt om det videre arbeidet med fagfornyelsen.

Et annet sitat uttrykker den samme rollen med å justere tempoet i arbeidet:

*«Så her føler jeg at rollen min har vært mer å få [rektor] til å bremse litt opp, lederen min altså. Få [rektor] til å bremse litt opp og samle oss. Så det har egentlig følt som den viktigste rollen min det siste året.»*

(plasstillitsvalgt)

Som vi skal diskutere i kapittel 6 kaller vi denne prosesspartner-rollen til de plasstillitsvalgte for «et konstruktivt bremsende bindeledd». «Bremsingen» er konstruktiv, fordi de tillitsvalgte vi intervjuet var opptatt av at den handlet om å sikre motivasjon og oppslutning blant personalet, ikke å kritisere den tilnærmingen til iverksetting av Fagfornyelsen som ledelsen hadde planlagt. Dette indikerer et ønske fra de tillitsvalgtes side å være en utviklingsaktør sammen med ledelsen, men at man samtidig er valgt som ansattes representant. Men, det er en viktig balansegang mellom «å kun bremse» og å være konstruktiv i denne «bremsingen». I sitatet under reflekterer en tillitsvalgt over ansvaret vedkommende har for å bidra til et konstruktivt samarbeid med ledelsen i utvikling av skolen:

*«Jeg syns ikke en tillitsvalgt skal ha den [brems] rollen, bare den rollen. Men at hvis en klarer å balansere de to og være med på utviklingen. Være med å drive organisasjonen framover, være med på å se retning og gjøre det. Til syvende og sist så vil en jo bare det beste for skolen. Vi er jo en organisasjon, vi er jo en samlet gjeng vil være, og da er det jo bra at vi har retning og er, så kanskje en tillitsvalgt kan være en litt sånn samlende, blir jo på en måte et mellomledd mellom leder og personalet på ene siden. Og så skal en samtidig være i personalet og tale deres sak.»*

(plasstillitsvalgt)

En annen plasstillitsvalgt sier følgende om behovet for samarbeid mellom ledelsen og tillitsvalgte når vedkommende reflekterer over at tilnærmingen til Fagfornyelsen kan oppleves som styrt utenfra fra myndigheter og skoleeier:

*«(...) så jeg tenker liksom at en god leder og en god tillitsvalgt vil jo sammen liksom finne ut av hva det egentlig er vi trenger å jobbe med? Hva får vi mest ut av og da tror jeg det er nyttig at man involverer tillitsvalgte i det, for ellers så føles det jo veldig sånn meningsløst»*

(plasstillitsvalgt)

Relatert til resultatene diskutert over finner vi at plasstillitsvalgte også tar faglig ansvar på vegne av medlemmene, det vi har valgt å kalle **‘faglig partner’**. Som presentert tidligere sier flere tillitsvalgte at medlemmene har henvendt seg mer til de under perioden med iverksetting av Fagfornyelsen enn tidligere. I tillegg til rollen som ‘arbeidsmiljøpartner’ handler henvendelsene om balansen mellom fagansvar og tverrfaglig samarbeid. Sitatet under gir en god beskrivelse av denne balansegangen:

*«(...) når det gjelder arbeid fremover generelt, så er mange av mine, jeg skal ikke si bekymret for, men opptatt av den mulige konflikten mellom arbeid på fag og arbeid med tverrfaglighet. De har et spørsmål om*

*organisering og spesielt organisering av fellestid som vi har snakket om tidligere, så er dem opptatt av at man er jo interessert i å arbeide tverrfaglig, der det er naturlig, man kan være bekymret for at det betyr at det går på bekostning av en tilstrekkelig faglig fordypning da, det er det, men det gjenstår jo å se hvordan det «sparker og går»*

(plasstillitsvalgt)

Et siste eksempel vi vil trekke fram, og som viser kombinasjonen av tillitsvalgtes' faglige ansvarstaking og prosessorienterte rolle er et sitat fra en plasstillitsvalgt i et fokusgruppeintervju med tre tillitsvalgte. I deres refleksjon om fagfornyelsen som et organisatorisk utviklingsarbeid tar de i bruk begrepet 'dybdeløring' på sin egen organisatoriske læringskapasitet:

*«(...) Så til «dybdeløring», det er, hvis man er redd for å evaluere eller har motstand mot evaluering så er det et moment som vanskeliggjør, for ikke å si, umuliggjør «dybdeløring», hva enten du snakker i en undervisningsgruppe eller i en organisasjon. Du må evaluere kontinuerlig for å finne ut av om den medisinen du holder på med eller den måten du jobber på er formålstjenlig eller om den eventuelt må justeres. (...) Hvis man ikke vil ha evaluering fordi at det kan være ubehagelig å høre at ideen din ikke fungerte, nei vet du hva, det blir for dumt. Vi må evaluere det vi holder på med, fordi vi må jo vite om det vi holder på med fungerer og vi må peke på om det er ting som bør forbedres, hvis ikke, hva er det vi holder på med, nei (...)»*

(plasstillitsvalgt)

For å oppsummere ser vi at tillitsvalgtrollen i skolenes arbeid med fagfornyelsen primært har vært å ivareta de ansatte med hensyn på arbeidsbelastning og å løfte fram ansattes bekymringer om bruk av tid til profesjonsfaglig tverrfaglig samarbeid versus planlegging av enkeltstående fag og teamsamarbeidet. Samtidig finner vi at tillitsvalgte har gått i ærlig og konstruktiv dialog med ledelsen om å justere ledelsens opprinnelige planer for framdrift i arbeidet med fagfornyelsen for å sikre at personalet opprettholder motivasjonen og opplevelsen av å ikke bli «overmannet» av for mye arbeid. Det er rimelig å anta at dette også henger sammen med sammenfallet av tilpasninger til pandemi og iverksetting av Fagfornyelsen.

### 5.2.3 Lederrollen

Ved alle deltagerkolene ser vi at det er ledelsen som har vært **pådriver** i arbeidet med Fagfornyelsen. De har ledet an i arbeidet med å informere om Fagfornyelsen og de har utarbeidet planene for skolens tilnærming til arbeidet, foretatt prioriteringer og bestemt progresjon. En mulig årsak til at lederne har kunnet ta den rollen er at skoleeier i kommunene mener at de har vært i førersetet med å iverksette Fagfornyelsen i skolene. Før pandemien medførte nedstenginger, ble det gjennomført ulike samlinger mellom skoleeier og ledelsen ved skolene hvor man jobbet med innholdet i Fagfornyelsen.

I intervjuene med lederne spurte vi om hva de opplevde var deres viktigste rolle i arbeidet. Alle uttrykte på forskjellig vis at det var å sørge for framdrift og retning i arbeidet, og å sikre ansattes motivasjon og engasjement i arbeidet. Dette er sammenfallende med hva mange lærere mente, når vi på arbeidsverksted 2 spurte lærerne om hvilken ledelse de hadde behov for i arbeidet med fagfornyelsen. «Å holde en rød tråd i arbeidet», konkretisere og ta avgjørelser», «utarbeide og

formidle framdriftsplaner», «ha klare visjoner og mål», «ha faste rammer», «ha forventninger til hver enkelt lærer» og «være samlende og tydelig» ble formidlet som viktige lederoppgaver som fungerte som støtte for personalet. Og til tross for pandemi så vi at lederne ikke valgte å sette arbeidet «på vent», men at de heller justerte tempoet etter tilbakemelding og dialog med tillitsvalgte. Vi mener derfor at vi hos lederne ser en stor grad av utholdenhet og endringsvilje i sin forpliktelse til å realisere fagfornyelsen.

Følgende dialog i et fokusgruppeintervju med en ledergruppe ved én av skolene, på spørsmålet vårt om deres viktigste rolle, er godt for å konkretisere lederoppgaven i arbeidet med fagfornyelsen:

Leder 1: *“Tålmodighet*

Leder 2: *...og genuin interesse for det som kommer frem og foreslås*

Leder 3: *...og, at vi er ekte og har troen på det, at det ikke er bare noe vi gjør for at vi må, men for at vi faktisk vil det*

Leder 4: *...og entusiasme og det å se hva folk gjør og være der sammen med dem”*

(fokusgruppeintervju med ledere)

Fagfornyelsen er vedtatt av nasjonale skolepolitiske myndigheter. Som i alt endringsarbeid har ledere en kritisk viktig rolle i å «oversette» ytre beslutninger til aktiviteter som oppleves relevante og motiverende for øvrige ansatte i organisasjonen. Som lederdialogen over viser, er både lederes tålmodighet og autentisitet sentralt her; at de både evner å kommunisere viktigheten av Fagfornyelsen og samtidig utviser tålmodighet og tilstedeværelse ovenfor et profesjonsfelleskap som det naturlig nok tar tid å bevege i samme retning. Her ser vi også at mange ledere var seg bevisst å ikke kommunisere Fagfornyelsen som et reformarbeid, men heller som en del av et kontinuerlig pedagogisk utviklingsarbeid. Som én rektor uttrykte det:

*“Vi skal drive fagfornyelsE [i motsetning til fagfornyelsen, som et nytt prosjekt] og det skal skje kontinuerlig”*

(rektor)

Sitatet over er et svært godt eksempel på at motivasjonen for endringsarbeid, her Fagfornyelsen, må ta utgangspunkt i det man har jobbet med tidligere slik at endringskravet ikke framstår som «helt nytt». Vi ser da også at alle lederne ved deltagerskolene har prioritert å analysere og formidle til lærerne hvordan arbeidet med Fagfornyelsen henger sammen med tidligere utviklingsarbeid man har jobbet med ved skolen. Sitatene under, fra en dialog mellom to ledere i et fokusgruppeintervju, uttrykker viktigheten av å sikre en slik god prosess med personalet i arbeidet med Fagfornyelsen. Samtidig viser sitatet at det er ledelsen som har, og må ta ansvaret som pådriver i arbeidet:

*«(...) Det verste du gjør med lærere er å tre ting ned over hodet på dem. Så vi må være smart i kommunikasjonen hvis det er ting vi er ute etter å pålegge folk, eller hvis vi ser at her må vi gjøre noen endringer på, da ... Det*

*her er jo grunnleggende ting som vi må bruke tid på. Det blir jo ofte ropt etter prosess da, og det er ikke alltid det er nødvendig, men her er det det. For dette er kjernen i det vi driver på med.»*

*I2: Men det var jo sånn som den siste planleggingsdagen, så hadde vi veldig fokus på at det med at vi skal på en måte ... At lærerne skal ha i bakhodet det overordnede når de planlegger detaljene i faget sitt. At vi stadig må minne på det da. For da blir det jo litt som hun Bjørg sier, at hvis vi får det litt under huden på dem, så er det på en måte de selv som har kommet på hvordan de til syvende og sist gjør det i praksis da.*

(dialog mellom to ledere i fokusgruppeintervju)

En annen viktig rolle ledelsen har hatt i skolenes arbeid med fagfornyelsen er å **sikre rammer og strukturelle muligheter** i skolehverdagen for at lærerne får jobbet med utvikling av undervisning innenfor- og mellom fag. For eksempel er det en ledergruppe som sier at de har tatt ansvar for at arbeidet med Fagfornyelsen «ikke blir en time nå og en time da». Følgende sitat viser dette:

*« [Jeg] tenker også litt på rammene òg, som vi nevnte timeplanen. At det ligger gode rammer og muligheter der i skolehverdagen for at de skal få realisert tankene sine. For det går ikke med en time + en time geografi f. eks, da får du ikke til å realisere det her rett og slett. Så vi må gjøre noe med forutsetningene for at det skal lykkes da».*

(leder)

Fellestiden hvor hele personalet er samlet har vært hovedarenaen for ledelsen i arbeidet med å lede an iverksettelsen av Fagfornyelsen, men vi finner at ledelsen ved deltagerkolene har benyttet fellestiden i varierende grad. Noen har brukt hele planleggingsdager om temaene elevmedvirkning, dybdelæring og læringsmiljø. Én skole har jobbet med å koble Fagfornyelsens vekt på livsmestring til skolens MOT-arbeid. Og så har vi to eksempler på skoler som i starten av arbeidet brukte en del tid på kompetansepakkene til Utdanningsdirektoratet for å få et felles grep om innholdet i fagfornyelsen.

Lederne ønsker generelt mer felles tid hvor hele personalet møtes og samarbeider på tvers for å kunne realisere intensjonene i Fagfornyelsen. Følgende sitat fra en leder illustrerer at profesjonsfellesskapet ved aktuelle skole har gitt gode tilbakemeldinger på at man bruker felles tid til å dele eksempler på ny undervisningspraksis mellom team:

*«(...) gode erfaringer og tilbakemeldinger på det [samarbeid på tvers av teamgrenser], når vi på en måte har blandet på tvers her, fordi da får man kanskje noen nye innspill og noen nye måter å se ting på. Der man ikke går seg helt fast i [...], ikke bare med dem man snakker med til vanlig. Da må man kanskje for det første skjerpe seg litt og så må man vel kanskje være litt flinkere til å lytte kanskje»*

(leder)

Lærerne på sin side er opptatt av at lederne skal skape møteplasser, men og at en viktig lederstøtte er «å ha respekt for tiden vi har til undervisning», og å «ha respekt for tiden til planlegging og samarbeid på fagseksjon, trinn og team». Vi ser at flere av lederne opplever dilemmaet mellom leders

behov for felles tid for hele personalet og at personalet ønsker å bruke deler av felles plantid til å jobbe på trinn og team.

Strukturer er derimot ikke bare disponering av tid. Ved den videregående yrkesfaglige skolen har de strukturert lærernes arbeidsrom slik at fellesfag- og programfaglærere sitter sammen. Dette gjør at lærerne har en «daglig» mulighet for samarbeid om nytt undervisningsopplegg:

*«(...) vi også plasserer våre fellesfaglærere ut på samme arbeidsrom, som programfaglærerne. Det betyr at den daglige kontakten er på plass, den daglige dialogen er på plass og de korte linjene for samarbeidet er på plass og det tror jeg er 1000 ganger viktigere enn å legge til rette for hvor mange møter du ønsker å ha, det kan aldri erstatte de dialogene der (...)*»

(leder)

På arbeidsverksted 2 sa lærerne at de ønsket en lederrolle som gav lærerne ansvar, som formidlet tydelige forventninger, og som inviterte lærerne til å komme med innspill til f.eks. endringer i skolens arbeid med fagfornyelsen. De ønsket også at ledelsen hadde sterk skolefaglig kompetanse. Vår vurdering av måten ledelsen ved deltagerskolene har jobbet på er at mange av disse praksisene er godt på plass, men at det er mer å hente på å involvere og ansvarliggjøre profesjonsfellesskapet i større grad. Dette betyr også at lederne må være i stand til å korrigere egne planer og ønsker etter innspill fra lærere og tillitsvalgte, men uten at «den røde tråden» i hvordan skolen jobber med fagfornyelsen, forsvinner.

#### 5.2.4 Skoleeiers rolle

Skoleeier har en viktig rolle i å sikre strukturer og rammebetingelser for at intensjonene i Fagfornyelsen kan realiseres. For eksempel, i Trøndelag fylkeskommune har skoleeier gitt en flerårig bevilgning til investering i digitale undervisningsressurser. Det er også bevilget midler til ombygging av skolebygg for å tilpasses behovet for nye undervisningsformer.

For skolelederne er også de nettverkene som driftes av skoleeier, viktige. For eksempel, før utbruddet av Covid 19 arrangerte skoleeier i Trøndelag fylkeskommune to fagdager om Fagfornyelsen hvor både tillitsvalgte og skoleledere deltok. Det ble også gjennomført et heldagsmøte med rektorene over temaet «hvordan jobbe med ledelse i perspektiv av fagfornyelsen». Det faglige fokuset var her hvilken rolle og ansvar rektorene kan ha i selve implementeringsarbeidet ved skolene. Et annet eksempel er Nettverk Nordmøre, som er et nettverk for samarbeid og utvikling av oppvekstsektoren i kommunene på Nordmøre. Visjonen til nettverket er å bidra til barn og unge som skaper og lever meningsfulle liv. Nettverket startet med å involvere oppvekstledere, for deretter å involvere flere innen oppvekstsektoren. Eksempelvis er skolene representert gjennom ressurslærere, som ivaretar faglig kompetanseutvikling innen språk og læringsmiljø. De hovedtillitsvalgte i kommunene har også deltatt i dialognettverket. Et annet eksempel er fra Fredrikstad kommune hvor skoleeier innkalte alle skolene i kommunen når Fagfornyelsen ble lansert, for å skape en felles struktur i arbeidet. Dette er videreført i nettverksmøter i bydeler, og Vestbygda ungdomsskole deltar i ungdomsskolenettverket. Også i Voss Herad, hvor kommunalsjef har fagmøter med rektorene hver 6. uke, er Fagfornyelsen

på agendaen. I tillegg har de 10 skolene delt seg inn i to nettverk á fem skoler hvor rektorene møtes for å utveksle erfaringer.

Mange av lederne som er intervjuet ser fram til at dialogen i nettverkene kan gjenopptas etter at man naturlig nok har hatt mye fokus på Covid de siste to årene. Vi betrakter disse arenaene for lederne som strukturer for utvikling av lederrollens innhold i implementeringsarbeidet med fagfornyelsen.

## 6 Diskusjon og våre konklusjoner

Prosjektet vårt har, som vist innledningsvis, mål om å svare på følgende forsknings spørsmål:

- *Hvordan arbeider profesjonsfelleskapet med å realisere fagfornyelsen?*
- *Hvordan arbeider profesjonsfelleskapet med å etablere ny undervisningspraksis i tråd med fagfornyelsen?*
- *Hva bidrar til å fremme og eventuelt hemme dette arbeidet?*

Vi skal også svare på

- *Hvilken rolle spiller partssamarbeidet for arbeidet ved skolene?*
- *Hva kan partene gjøre for å støtte og styrke profesjonsfelleskapet i arbeidet med å realisere fagfornyelsen?*

Med bakgrunn i skolenes praksishistorie presentert i kapittel 4, og presentasjon av resultatene fra intervjuene i kapittel 5, diskuterer dette kapitlet svarene på forskningsspørsmålene.

### 6.1 Hvordan arbeider profesjonsfelleskapet med å realisere fagfornyelsen?

Hovedinntrykket fra lærerintervjuene er at de var positive til innføring av ny læreplan, og hadde forventninger om at den ga rom for mer faglig fordypning og tverrfaglig samarbeid. Det var spesielt Overordnet del som ble trukket fram som en positiv endring fra forrige læreplan. Da denne oppleves som tydeligere på samfunnsoppdraget, og gir retning for hvordan man bør jobbe i fagene. Selv om dette er forankret i intensjonen ved Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2016) og trekkes fram av lærerne selv, viser derimot en forskningsmessig evaluering av Fagfornyelsen at samfunnsutfordringer er vagt beskrevet og for løst koblet til tverrfaglige tema (Karseth et al. 2022).

Begreper som tverrfaglighet, tverrfaglige tema og dybdeløring ble nevnt i samtlige lærerintervju. Selv om dette ikke var helt ukjent for lærerne fra før, så tenkte de fleste at Fagfornyelsen gir mer rom for dybdeløring, blant annet som følger av reduksjon i antall kompetansemål (fagkonsentrasjon) og fokus på å jobbe med samme tema i flere fag. Som vist i kap. 5.1, merket vi en begeistring rundt Overordnet del i videregående skole, som man kanskje ikke har sett ved tidligere læreplanreformer. Det kan til dels skyldes at profesjonsfelleskapene i større grad har hatt kollektive prosesser rundt denne delen. Samtlige av skolene hadde jobbet med Overordnet del 1-2 år før høsten 2020. Hvordan disse prosessene ble gjennomført, varierte fra skole til skole. Noen av skolene hadde brukt eksterne miljøer, blant annet fra UH-sektoren, mens andre hadde brukt ressurser fra egen skole eller kommune.

Profesjonsfelleskapet er ikke et entydig begrep for skolene, langt mindre for praksis. Vi ser at det er store ulikheter i hvilke aktører som defineres som en del av profesjonsfelleskapet. Det generelle bildet er at i barneskolen forstås profesjonsfelleskapet mye bredere enn i videregående. Og det forstås bredere innenfor yrkesfaglige utdanningsprogram enn studiespesialiserende. Dermed er det



også forskjeller i hvem som er involvert i arbeidet med fagfornyelsen. Samtidig ser vi at, når det gjelder det konkrete arbeidet med Fagfornyelsen, er det stort sett bare lærere som er involvert. Selv om sosiallærere, barnevernspedagoger, assistenter og SFO-ansatte kan inngå i profesjonsfellesskapet i barneskolen og bedriftsansatte, veiledere og instruktører i yrkesfaglige studieretninger, er det lærerne på skolen som har vært med i arbeidet med å realisere fagfornyelsen.

Skolene hadde brukt kompetansepakker fra Udir i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen. Fellestid ble brukt til å se på videoene fra Utdanningsdirektoratet for å få et felles grep om Fagfornyelsen, og til og gjøre oppgaver fra kompetansepakkene, enten individuelt eller i grupper. På enkelte skoler ga skoleledelsen "lekser" som lærerne skulle gjøre på egen hånd. Inntrykket er at bruk av kompetansepakkene har vært ledelsesstyrt, på godt og vondt. Lærere ved én av skolene ga uttrykk for at det var positivt at ledelsen tvang fram samarbeid på tvers av fag og trinn. Det å kunne tenke sammen som én profesjon om hva Overordnet del har å si for kjennetegn ved praksis ved skolen, er et godt eksempel på en god kollektiv prosess relatert til Fagfornyelsen.

Motsatt var det også lærere ved en annen skole som mente at de hadde gått litt for langt i å bruke fellestid på det de opplevde som "passive og teoretiske tilnærminger til Fagfornyelsen". Kompetansepakker og annet materiell fra Udir, som nok har blitt utviklet for å støtte skoler i arbeidet, kan ha blitt oppfattet som obligatorisk eller nødvendig å gjennomføre av ledelsen. Det kan oppstå en spenning mellom det lokale arbeidet og Udir som aktør og premissleverandør på hvordan man skal jobbe med Fagfornyelsen (Karseth et al., 2022). Det kan også være vanskelig å finne en balansegang mellom tid brukt på teori og praksis. Skal skolen være en såkalt *lærende organisasjon* - som er idealet i utdanningspolitiske strategidokumenter (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004,) krever det at profesjonsfellesskapet får en felles forståelse om både formål og hvordan skolen bør jobbe for å realisere formål, slik litteraturen om både lærende organisasjoner og profesjonelle læringsfellesskap viser. (Dahl og Irgens, 2021). Det innebærer for eksempel at skolen bruker tid til å diskutere hva de læringsteoretiske begrepene i Fagfornyelsen som *dybdelæring* og *tverrfaglighet* betyr for skolens praksis. Det å bruke felles tid på å «se på video» for å få delte bilder og språk kan derfor være en nyttig aktivitet, men initiativet må forankres nedenfra og opp, og kanskje kan tillitsvalgte her spille en mer vesentlig rolle enn det vi ser i dag.

I arbeidet med Fagfornyelsen framstår ledelsen som viktig for å legge til rette for lærernes arbeid. Vi finner at lærerne vil ha en ledelse som legger rammer, men også som gir tillit og trygghet. Dette funnet er i samsvar med Burner m.fl (2022) som i sin evaluering av Fagfornyelsen sier at skoleledelsen er viktig for implementering av Fagfornyelsen. I sin empiriske studie finner de at det ikke er alltid at lærerne opplever at skoleledelsen er «på». I vår studie, derimot, ser vi at på alle deltager skolene har skoleledelsen drevet fram arbeidet, og ingen av lærerne uttrykker at ledelsen *ikke* har vært «på». Ledelsen har bidratt med prioritering av arbeidet, og med sin skolefaglige kompetanse i det pedagogiske arbeidet. På denne måten kan vi si at de har vært en del av profesjonsfellesskapet.

Med unntak av én skole, kan vi ikke på tilsvarende måte si at tillitsvalgte i kraft av sin rolle har vært en del av profesjonsfellesskapet i arbeidet med iverksetting av Fagfornyelsen. De tillitsvalgte har

vært opptatt av disponering av tid, f.eks. forholdet mellom fellestid og teamenes planleggingstid av undervisningsopplegg, og også at tempoet i arbeidet med Fagfornyelsen ikke skulle være for høyt og oppleves overveldende for de ansatte. Medbestemmelsesinstituttet har fungert godt, og noen tillitsvalgte sier også at medlemmene har henvendt seg mer til dem med bekymringer om arbeidsmiljøforholdene som følge av kombinasjonen pandemi og iverksetting av Fagfornyelsen. Men, som utviklingsaktør sammen med ledelsen i arbeidet med å drive fram Fagfornyelsen, har de ikke hatt en stor rolle. Unntaket er derimot den yrkesfaglige videregående skolen.

## 6.2 Hvordan arbeider profesjonsfelleskapet med å etablere ny undervisningspraksis i tråd med fagfornyelsen?

Den mest markante endringen i undervisningspraksis ved skolene er som sagt at det jobbes i større grad temabasert enn før. Denne endringen er på ulike måter forankret i Overordnet del. Den eksplisitte angivelsen av tverrfaglige tema har vært viktig, men også målet om dybdelæring, elevmedvirkning og tilpasset opplæring.

Den største endringen i undervisningspraksis så vi ved en av barneskolene (Gjernes skule) i prosjektet. De hadde gjort en total endring i måten de tenker undervisning på, der fagene blir integrert i gitte tema, og ikke omvendt. Dette må være et utmerket eksempel på fullstendig fagintegrasjon (Karseth et al. 2020). Profesjonsfelleskapet ved skolen har utarbeidet seks faste tema som ligger til grunn for all undervisning gjennom året. Kompetansemålene i de ulike fagene er dekket inn under ett eller flere av de seks temaene. Dette har ikke skjedd helt smertefritt, men lærerne har vært villige til å legge ned mye tid og arbeid det første året, med håp om at det skal bli lettere å drive denne type undervisning i årene som kommer. De har også hatt en proaktiv leder som har støttet lærerne underveis.

*”Vi har jo en leder som er veldig god på akkurat dette der, «Nei dette her går vi inn for.» Det blir mye frustrasjon selvsagt og vi famler i blinde og vi gråt og skrek og ja. [Ler] Vi var litt sånn ja oppgitte, men vi tenkte jo da at hvis vi først har fått gjort dette her en gang, så blir det jo lettere og lettere for hver gang, hvert år”*

(lærer)

En av lærerne som ble intervjuet i dette prosjektet beskriver Fagfornyelsen som et læreplanverk som gjør det mulig å jobbe «fra innsiden og ut», heller enn «fra utsiden og inn». Med dette beskriver vedkommende da profesjonsfaglige mulighetene som ligger i den nye læreplanen, og som forsterkes ved et tverrfaglig samarbeid innad i profesjonsfelleskapet. Temaarbeidet ved Gjernes barneskole, er et godt eksempel på dette: at det ikke er detaljerte kompetansemål som styrer undervisningen, men heller at man har bakt inn færre kompetansemål inn i den temabaserte undervisningen.

I mange sammenhenger sier man ofte at det kan være langt mellom teori og praksis eller liv og lære. Det har vi også erfart i dette prosjektet. Gjennom intervjuer og verksteder i skolene har lærerne gitt

uttrykk for en del utfordringer knyttet til Fagfornyelsen. Det er spesielt eksamensspøkelset som henger som en skummel skygge over lærerne i videregående, og til dels i ungdomsskolen. Vi ser en fagkonsentrasjon i mange fag (Karseth et al., 2020), da spesielt i form av reduksjon av antall kompetansemål. Mange lærere mener denne fagkonsentrasjonen gir mer metodefrihet til å velge tema og fordypning i fagene. Denne metodefriheten skaper en viss usikkerhet for lærere som har standpunktvurderinger og sentralgitte eksamener de må forholde deg til. Mange lærere lurer på hvordan de kan vite at de er på rett kurs. Innføringen av Fagfornyelsen har skjedd under en pandemi og det har ført til at alle ordinære eksamener har blitt avlyst, både sentralgitte og lokale eksamener. Lærerne har dermed ikke fått mulighet til å kalibrere sine faglige prioriteringer eller de vurderingene som er gitt. Som en av lærerne sier:

*«.. og så vil jo da eksamen, når vi får en fire fem seks år med eksamen, så vil jo det vise om vi har tolket fornuftig...og for meg da å sitte å tolke, og jeg kan godt tolke sammen med elevene, men hvem vet om vi da tolker rett? Så jeg føler at det skaper enda mer usikkerhet egentlig. Hva skal vi holde på med?»*

(lærer i videregående)

Usikkerheten til denne læreren bunner ut ifra to ting. Det først er at faget har fått for åpne kompetansemål og det andre er at det ennå ikke er utarbeidet og gjennomført en eksamen å forholde seg til. Hen tenker det er først etter at eksamen er gjennomført i noen år at de ser om de har vært på rett kurs i faget. Dette skaper forståelig nok en form for utrygghet blant en del lærere. Kompetansemålene skapet altså ulike dilemma for lærerne. På den ene siden opplever de større metodefrihet med fagfornyelsen og at man kan senke skuldrene når det kommer til fokus på detaljerte kompetansemål, i motsetning til hvordan det var tidligere. På den andre siden skaper dette usikkerhet i forbindelse med sluttvurdering og eksamen. Noen opplever at stofftrengselen i skolen fortsatt er gjeldene, for eksempel i naturfag. Det er mulig at stofftrengsel forblir noe evig og universelt i skolen, som vil være til stede, uavhengig av reformer og gode intensjoner. Med tanke på alle interessentgruppene som finnes så er det lett å få inntrykk av at "alt skal inn i skolen," men ingen ting skal ut. I så fall spøker det for dybdelæringen og integrasjonen mellom enkelte fag.

Når det gjelder elevmedvirkning opplever vi at case-skolene er på linje med det store flertallet av skolene i Norge: Det er fortsatt et stort potensial for *når* og *hvordan* elevene kan medvirke. Nye læreplaner kan imidlertid bidra til positive endringer her, gjennom bevisst språkbruk og elevaktiviserende formuleringer som det at "*eleven skal kunne utforske...*" Men det er for tidlig å konkludere om hva Fagfornyelsen har hatt å si for våre case-skoler på dette området. Sitatet oppsummerer det inntrykket vi sitter igjen med etter å ha drøftet elevmedvirkning i fokusgrupper og på dialogkonferanse:

*"På noen få områder er det skrevet ordrett i læreplaner at elever selv skal finne på, utforske og så videre. Da er det veldig greit, for det er krystallklart hva som skal gjøres. Men at det skal være en gjennomgående trend? Vi sliter med å få dem med på ting. De er happy for at vi styrer."*

(lærer)

### 6.3 Hva bidrar til å fremme og eventuelt hemme arbeidet med Fagfornyelsen?

Arbeidet med Fagfornyelsen i skolene framstår som lite problemfylt. Dette har sammenheng med at Fagfornyelsen betoner og vektlegger verdier og prinsipper som harmonerer med hva lærerne tenker om skolen. Og den måten som Fagfornyelsen snakker om undervisning, møter et behov lærerne kjenner på i møtet med elevene: Det må tenkes nytt i dette arbeidet.

Samtidig oppleves Fagfornyelsen såpass fleksibel at arbeidet har vært tilpasset lokalt. Vi finner derfor lærere som sier at det har skjedd små endringer på sin skole så langt, og motsatt – en dreining mot fagintegrasjon og temabasert undervisning på en av skolene. Flexibilitet vil alltid kunne føre til forskjeller mellom skoler og kommuner. Dette må kunne sies å være et av utdanningssektorens dilemma: forholdet mellom skolenes og lærernes autonomi på den ene siden, og grad av rammer og sentral styring på den andre siden.

Skolene som har vært med i dette prosjektet framstår ikke som skoler med store utfordringer eller problemer. Behovet for å gjøre radikale grep er ikke stort. Vi har sett at skolene har jobbet som gode kollektiv og vært i stand til å diskutere hvordan de skal utvikle sin praksis. Det synes å ligge en organisasjonskultur til grunn som understøtter dette arbeidet. Denne kulturen gjør at man opplever seg som et fellesskap og at man jobber mot samme mål. Betydningen av en god organisasjonskultur er sterkt framhevet i forskningen på utviklingsarbeid, og det er også tilfellet i skolen (Louis 2006, Schein og Schein 2017, Deal og Peterson 1999, Bolman og Deal 2010). Slik sett er en god organisasjonskultur avgjørende for å utvikle profesjonsfellesskap og for å få til gode læringsprosesser i en organisasjon (Cook og Yanow 1993, Schein 1993).

Den litteraturen som peker på sammenhengen mellom organisasjonskultur, utviklingsarbeid og læring i organisasjonen, peker på en rekke forhold som er viktige for å få til dette samspillet. Helt avgjørende er at det er god dialog mellom de ulike aktørene i organisasjonen og at samarbeidet bygger på tillit (Schein 1993, Louis og Murphy 2017). Det er viktig at ledelsen arbeider med å legge rammene til rette for at dialogen fungerer godt og at organisasjonen er preget av tillit. Litteraturen peker blant annet på «the emotional component» til ledelsen (Louis og Murphy 2017): Ledelsen må evne å kjenne på de følelser som finnes og vekkes i organisasjonen og hvilke emosjoner grep fra ledelsen vekker. Det har vært lite forskning på «The emotional component» i organisasjonslæring og organisasjonslæring (Simpson og Marshall 2010, Shipton og Sillince 2013, Vince og Gabriel 2011). Det betyr ikke at den ikke kan være av stor betydning.

Skolene i prosjektet vårt framstår som bærere av en god organisasjonskultur. Vi synes også de framstår som organisasjoner som støtter gode emosjoner. Som forskere har vi blitt veldig godt mottatt og verkstedene har vært preget av god stemning – i tillegg til gode diskusjoner. Det er tillit til ledelsen, og ledelsen evner å gå i dialog og spille med de ansatte. Vi mener skolene fungerer som gode eksempler på hva som er viktig for å fremme enhver form for utviklingsarbeid, også arbeidet med læreplaner i skolen.

Fagfornyelsen i seg selv framstår ikke som en hindring for å få en kultur og en organisasjon til å fungere godt. Den oppleves som fleksibel og den gir rom for et pedagogisk utviklingsarbeid. Skolene føler at de her kan spille på egne ressurser og krefter, og at arbeidet i større grad enn tidligere ligger i deres hender. At Fagfornyelsen betoner et læringssyn gjennom begreper som dybdeløring, elevmedvirkning, «lære å lære» og tverrfaglige tema har vært stimulerende for å tenke nytt om læring og undervisning i skolen. Alt dette har vært viktig for at det vi har sett som den største endringen gjennom Fagfornyelsen, nemlig det å tenke mer tverrfaglig og temabasert, i undervisningspraksis. Samtidig er det vår erfaring fra prosjektet at lærere fra ungdomsskole og videregående ikke er utelukkende positive til nye læreplaner, blant annet på grunn av at sentralt gitt eksamen spøker i bakgrunnen. Det er bekymringer som "hvordan vet vi at vi er på rett spor i undervisningen?" nå som læreplanene fremmer både lokale tilpasninger, og elevenes medbestemmelse i form av utforskende læringsprosesser. Sentralt gitt eksamen blir dermed en slag faktor x som kan hemme kreativitet og nytenkning i fagene. Da blir det fort tryggest å holde på som før. Vi vet at det pågår endringer i arbeidet med eksamener på sentralt hold, men det er en utvikling som kommer til å ta flere år. Fram til dette er på plass, vil man sannsynligvis oppleve at evalueringer av Fagfornyelsen ikke viser de store endringene i undervisningspraksis.

En annen ting som ofte løftes fram som en hindring for å realisere Fagfornyelsen intensjoner, og å omsette den i praksis, er mangelfull tilgang til komplette læreverk. Det var kun én av skolene som hadde kjøpt inn det lærerne ønsket seg av trykte læreverk. Ved de øvrige skolene gikk det mye i gamle lærebøker eller prøveeksemplarer fra forlagene. Lærere pekte på utfordringer ved å ikke ha tilgang til oppdaterte læreverk i enkelte fag, men de fleste var likevel ganske fornøyd med tilgang til digitale ressurser og læremidler. Noen lærere synes riktig nok at det er utfordrende å navigere i de digitale læremidlene, og foretrekker en mer lineær utførelse, slik man har i bøker. Det å ikke ha komplette læreverk, som dekker hele innholdet i faget, førte til mye tid brukt på å finne egnet fagstoff og ressurser for egen hånd. Det kunne være en kombinasjon av digitale og papirbaserte ressurser og læremidler, som til sammen dekket det man mente elevene burde lære. En slik tilnærming gjør at både lærere og elever kan oppleve fagstoffet som for fragmentert, noe som igjen vil være uheldig for elevenes læring og spesielt for intensjoner om dybdeløring.

Det kan også være en utfordring, mener vi, at skolene i varierende grad har artikulert eller har en forståelse for hva de er gode på og hvor de har utfordringer. Bevisstheten om skolen som organisasjon og hva den får til, er ikke framtrødende over alt. Pedagogiske og sosialpedagogiske mål er i varierende grad artikulert. Dette bidrar selvsagt til at noen kan oppleve at man ikke har en felles kultur ved skolen. Dette kommer blant annet til uttrykk i svarene fra arbeidsverkstedene på spørsmålene om hvilken ledelse skolen trenger: «Ledelse som har visjoner» og «en samlende og tydelig ledelse». Men er det denne type ledelse som trengs? Noen lærere peker også på at de trenger en ledelse «som er demokratisk» og som «legger strukturer for arbeidet». Med andre ord: Det kan ikke være ledelsen alene som skal artikulere eller bestemme hva skolen er og skal være; det må skje i samarbeid med alle skolens aktører, men ledelsen kan, bør og skal legge til rette for dette arbeidet. Vi mener at her må også elevene få medvirke i arbeidet.

## 6.4 Partssamarbeidets rolle og mulighet

Vi har sett at de plasstillitsvalgte ved skolene, med unntak av én skole, har vært lite involvert i samarbeidet med ledelsen når det gjelder beslutninger om hvordan skolen skal tilnærme seg arbeidet med nytt læreplanverk. Med 'tilnærme seg' menes her for eksempel beslutninger om arbeidsprosesser i profesjonsfelleskapenes implementeringsarbeid, tidsplaner og tidsdisponering i arbeidet med nye læreplaner, rekkefølge på prioritering av elementer i overordnet del, og hvordan jobbe med utvikling av nytt (tverrfaglig) undervisningsopplegg. Selv om medbestemmelsesorganet har fungert etter intensjonene, og at de plasstillitsvalgte jevnt over har hatt god struktur på gjennomføring av medlemsmøter, er det altså ikke det utviklingsorienterte partssamarbeidet (Øyum m.fl 2010, Ravn og Øyum 2021) som ikke har vært praktisert.

Samtidig ser vi at alle lederne i utgangspunktet ønsker et tettere samarbeid med de tillitsvalgte, og også at de har forsøkt å invitere tillitsvalgte inn i det vi kan kalle en eksplorerende dialog om hvordan skolen skal iverksette Fagfornyelsen. Når tillitsvalgte likevel ikke takker ja til en slik invitasjon mener vi dette må forstås ut fra manglende trening og tradisjon i utviklingsorientert partssamarbeid. Som Bie-Drivdal (2019) konkluderer i sin studie finner hun at tillitsvalgte beskriver egen rolle primært som forsvarer av medlemmenes rettigheter, og at faglig utviklingsarbeid på de aktuelle arbeidsplassene hovedsakelig er organisert i strukturer som tilrettelegger for ansattes direkte medvirkning heller enn representativ deltagelse fra de ansatte representanter. Øyum og Nilssens (2019) treårige aksjonsforskningsarbeid med sykehjem og barnehager viser at både ledere og tillitsvalgte må trene på en utviklingsorientert partsdialog, og at dette må støttes og oppmuntres fra etatsledere og hovedtillitsvalgte. Når hovedtillitsvalgte oppmuntrer plasstillitsvalgte til å samarbeide med ledelsen om virksomhetsutvikling oppleves det tryggere å utforske en ny rolle. Det samme gjelder for enhetslederens forhold til sine etatsledere.

Når arbeidet med iverksetting av Fagfornyelsen begynte ved skolene, kunne man se for seg at plasstillitsvalgte og skoleledelsen sammen reflekterte over mulighetene for å organisere undervisningen og ansattes skolehverdag annerledes, eller sammen inviterte inn profesjonsfelleskapene til en åpen undersøkning om hvordan man kan samskape undervisningen med elevene på helt nye måter. Den innovasjons- og produktivitetsmessige fordelene et topartssamarbeid har for organisatorisk utvikling er godt dokumentert (Levin mfl. 2012). Og siden det nye læreplanverket har færre læreplanmål enn tidligere verk, og dermed i større grad inviterer inn profesjonsfelleskapene i utforming av nye undervisningspraksiser, er det vår påstand at Fagfornyelsen i stor grad gir mulighet for økt omfang og innhold både i topartssamarbeidet og profesjonsfelleskapenes direkte medvirkning.

Som vi så i kapittel 5 sier flere tillitsvalgte at de har vært opptatt av å skjermes sine medlemmer for merarbeid og merbelastning, og vi kategoriserer dette som at de tillitsvalgte har vært en arbeidsmiljøpartner. Ny forskning (Thun, Øyum og Buvik 2022) viser samtidig at virksomheter som



lykkes med å jobbe forebyggende i arbeidsmiljøarbeidet, kjennetegnes ved at tillitsvalgte, ledere og verneombud jobber strategisk og utviklingsorientert sammen innenfor topartsstrukturene etablert på arbeidsplassen. Dialogen ivaretar både medbestemmelsesinstituttet, vernetjenestens påse-ansvar, og at ansattes representanter og ledelsen sammen utforsker hvordan de kan ligge i forkant av eventuelle arbeidsmiljøutfordringer. Ergo, det er ikke nødvendigvis slik at det er en motsetning mellom å skjermes medlemmer for belastninger og å delta i organisatorisk utviklingsarbeid.

På alle skolene er det ledelsen som har vært pådriver i arbeidet med iverksetting av fagfornyelsen. Vi ser også at ledelsen har vært opptatt av å formidle at Fagfornyelsen bygger videre på mye godt arbeid som flere av skolene har gjort tidligere, for eksempel FYR og vurdering for læring. I boken «Endringskynisme og kunsten å skape god endringspraksis» argumenterer Amundsen og Kongsvik (2016) for at ansatte kan oppleve at en endring gjennomføres «for endringens skyld» dersom ledelsen for eksempel ikke evner å oversette hvordan innholdet i det nye endringskravet kan realiseres ved at man jobber videre med den læringen og kunnskapen organisasjonen har ervervet fra tidligere utviklingsarbeid. Å bruke ansattes kunnskap og erfaringer i utarbeidelse av løsninger er her et grep for å redusere det forfatterne kaller ‘endringskynisme’; en generell kynisme for endringer generelt blant de ansatte. Gjennom medvirkning «tilpasses» endringskravet slik at det blir meningsfylt for de som skal anvende eller sette løsningene ut i praksis. I det som kan forstås som den skandinaviske tilnærmingen til endringsarbeid er det da bruken av fellesskapets lokale kunnskap som gir grunnlag for endringsarbeidet (Levin og Klev 2010).

Partssamarbeidet på skolene har bidratt til at tempoet og omfanget av arbeidet med fagfornyelsen, også sett i lys av arbeidet med nedstengning på grunn av pandemi, har blitt korrigert for ikke å gi for stor arbeidsbelastning på lærerne. Flere tillitsvalgte har tatt ansvaret for å melde tilbake til ledelsen om behovet for korrigeringer i opprinnelig tids- og arbeidsplan for fagfornyelses-arbeidet, noe som ledelsen har tatt til følge. Partsdialogen om tempo og arbeidsbelastning er et godt eksempel på det vi kaller ‘arbeidsmiljøfordelen’ med partssamarbeid. Partssamarbeid har i nordisk arbeidsmiljøforskning alltid stått sentralt som et «redskap» for utvikling av arbeidsmiljøet (Sørensen m.fl 2012).

Bie-Drivdal (2019 og 2020) argumenterer for at fagforeninger er en struktur for å ivareta profesjonsfaglige interesser og -involvering i utviklingsarbeid som angår daglig yrkesutøvelse. Vi vil gå enda lengre og hevde at fagforeningers ivaretagelse av dette fordrer utforskende partsdiallog med ledelsen og praksiser for profesjonsfellesskapenes direkte medvirkning fordi det er først da «profesjonsfaglige interesser og -involvering i utviklingsarbeid» reelt kan ivaretas i utforming av ny organisatorisk praksis.

## 6.5 Våre konklusjoner

Vi har i denne rapporten sett på hvordan profesjonsfellesskapet ved fem ulike skoler har arbeidet med å realisere Fagfornyelsen. Vi har sett at selv om Overordnet del av læreplanverket framhever både



profesjonsfelleskap og profesjonelt læringsfelleskap som virkemidler for å realisere verdiene og prinsippene for opplæringa, er ikke dette entydige begreper og det legges ulike ting i dem. Det mest synlige er at det defineres ulikt hvilke aktører som inngår i profesjonsfelleskapet; noen steder er det bare lærere som inngår, andre steder er det alle aktørene i skolen og andre steder igjen trekkes også aktører utenfor skolen inn i profesjonsfelleskapet. Slik vi ser det, er det ikke avgjørende for skolens arbeid at profesjonsfelleskap defineres ut fra hvilke aktører som skal være med eller ikke være med. Ekspertgruppa om lærerrollen brukte profesjonsfelleskapet som begrep bredt, og avgrenset det ikke til den enkelte skolen. Det viktige er, slik Ekspertgruppa pekte på, at profesjonsfelleskapet inntar et kollektivt ansvar for å realisere målene i opplæringa (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016).

Vi har sett at dette kan gjøres på ulike måter, og at det også er ulike nivåer man kan ivareta dette ansvaret på: Det kan være blant lærerne i fagseksjonen på en skole, det kan være for hele skolen gjennom diskusjoner og planer for hvordan skolen skal jobbe, og det kan være gjennom dialog og samarbeid med aktører utenfor skolen, som for eksempel lokalt næringsliv. Selv om mange aktører utenfor skolen ikke defineres som en del av profesjonsfelleskapet, kan det være viktig allierte i arbeidet med å realisere mål og planer for skolen.

Vi har sett i de fem skolene vi har samarbeidet med i dette prosjektet, at arbeidet med å realisere målene og formålet med Fagfornyelsen har skjedd gjennom at lærerne har fått et større handlingsrom for å utvikle ny undervisningspraksis. Ledelsen har vist tillit til at de ansatte kan utvikle undervisningspraksis og lage planer for å realisere Fagfornyelsen. Men, som vi har sett, krever dette arbeidet at det blir lagt tydelige rammer og struktur for arbeidet. Fra lærernes ståsted er det ikke bare viktig at ledelsen gir tillit til det «lokale» arbeidet; det må også legges rammer for dette arbeidet.

Fagfornyelsens læringsteoretiske begrep om dybdelæring har hatt betydning for arbeidet i skolene. Selv om det er mange som mener at det ikke ligger noe nytt i dette begrepet – og at dybdelæring er noe skolen alltid har arbeidet med – gir begrepet mer rom for de undervisningsformer som understøtter dybdelæring under Fagfornyelsen enn under Kunnskapsløftet. Der hvor vi ser det tydeligste tegnet på endring av undervisningspraksis, er knyttet til arbeidet med tverrfaglige tema, og det beste eksempelet blant deltagerkolene i dette prosjektet er barneskolen. Som vi skrev i kapittel 2, ble prosjekt- og temabasert undervisning eksplisitt forlatt som gode undervisningsformer under Kunnskapsløftet. Begrunnelsen var da at lærerne manglet kompetanse i denne måten å gjennomføre opplæringen på. Nå ser vi at det jobbes mer med å få på plass temaer i undervisningen, i enkeltfag og ikke minst på tvers av fag. Arbeidet impliserer et tettere samarbeid mellom lærerne på tvers av fag.

Om temaorienteringen bidrar til endret pedagogisk praksis, har vi ikke gode nok data til å si noe om. Men både verkstedene og intervjuene indikerer at lærerne tenker annerledes om hvordan undervisningen skal gjennomføres med å jobbe med tema. Temaarbeidet fordrer et mer overordnet blikk på læringen, og hva man skal ha fokus på, og er et godt utgangspunkt for å diskutere hva skolen vil oppnå. Samtidig framstår eksamen som en faktor x for både ungdomsskole og videregående. Det sentrale arbeidet med utvikling og tilpassing av eksamen tar flere år, noe som kan "legge en demper"

på hvordan lærere utvikler ny undervisningspraksis. Vi er av den oppfatning at så lenge summativ vurdering og eksamensformen forblir den samme som *før* Fagfornyelsen, vil vi ikke oppleve de store endringene i læreres undervisningspraksis på de aktuelle trinnene.

På alle skolene i prosjektet vårt har arbeidet med Fagfornyelsen foregått gjennom å bruke kompetansepakkene til Udir, og på flere skoler er det brukt betydelig fellestid på å se på videoene til Utdanningsdirektoratet. Om denne tidsbruken har vært hensiktsmessig eller ikke, er vanskelig å si. Udir framstår som en sentral aktør, men vi kan ikke vurdere i hvilken grad kompetansepakkene har bidratt til endringer av skolens praksis, verken i lærernes arbeidsformer og i undervisning. Snarere synes det som om det er de mer overordnede tanker og begreper som har fått betydning, som «dybdelæring», «tverrfaglighet», «tema» og «profesjonsfellesskap».

Partsdialogen mellom plasstillitsvalgte og skolens ledelse, og dialogen mellom skoleeier og hovedtillitsvalgte er jevnt over ikke utnyttet godt nok til å jobbe innovativt med utvikling av nye samarbeidsformer og undervisningspraksiser. Men, begge parter, og på begge nivå ønsker tettere samarbeid og ser gevinstene av dette. Skoleeier erkjenner at de ikke har gjort nok for å kommunisere viktigheten av partssamarbeid på skolene, og tillitsvalgte uttrykker de ikke har tradisjon eller nok trening i å ta en utviklingsorientert rolle. Den viktigste konklusjonen om partssamarbeidets rolle i denne undersøkelsen er likevel den felles viljen og lysten til å ta i bruk en utviklingsorientert form for lokalt partssamarbeid for å skape nye organisatoriske og profesjonsfaglige praksiser. Fagfornyelsen er en god anledning med sin vektlegging av profesjonsfellesskapets medvirkning i utvikling av undervisningspraksiser basert på overordnede kompetansemål og tema.

## 7 Referanser

- Aasen, T. M., Møller, K., & Fogelberg Eriksson, A. (2013). *Nordiske strategier for medarbeiderdrevet innovasjon–2013*. Rapport fra arbeidsseminar om medarbeiderdrevet innovasjon (MDI) i Norden
- Amundsen og Kongsvik (2016): *Endringskynisme*. 2.utgave. Gyldendal Akademisk.
- Amundsen, O., Leif Jarle Gressgård, Kåre Hansen og Tone Merethe Aasen (2011): Medarbeiderdrevet innovasjon – en kunnskapsstatus av Oscar Amundsen,. *Søkelys på arbeidslivet 03/2011*, side 212
- Bie-Drivdal, A. (2019). Tillitsvalgtes oppfatninger om egen rolle i faglig utviklingsarbeid: En studie av rolleforståelse blant arbeidsplassstillitsvalgte i offentlig sektor. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 60(3), 228-249.
- Bie-Drivdal, A. (2020). Unions' conceptualizations of members' professional interests and influence in the workplace. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 10(4).
- Bie-Drivdal, A. (2021). Public sector unions' ideas about employee-driven development: Restricted conceptualization of representative participation in workplaces. *Economic and Industrial Democracy*, 42(3), 852-872.
- Bolman, Lee G. og Terrence E. Deal. 2010. *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*. 4. utg. ed. Hoboken: Jossey-Bass. Original utgave, Først utgitt 1984
- Bruner, E. M. (1986). Ethnography as Narrative. In V. W. Turner & E. M. Bruner (Red.), *The Anthropology of Experience*. University of Illinois Press.
- Burner, Tony, Karl Christian Alvestad, Eirik Brazier, Trond Stølen Gustavsen, Suela Kacerja, Lise Camilla Ruud, Geir Sigvard Salvesen og Delia Schipor. (2022). *EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen: Realiseringer av læreplanen i spesifikke fag. Arbeidspakke 1, Delrapport I*: Universitetet i Sørøst-Norge.
- Burns, Tracey og Florian Köster. (2016). *Governing Education in a Complex World*. Paris: OECD.
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare: fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag* [Universitetet]. Uppsala.
- Dahl, Thomas. 2019. "The poiesis and mimesis of learning." I *Performative Approaches in Arts Education: Artful Teaching, Learning and Research*, redigert av Anna-Lena Østern og Kristian Nødtvedt Knudsen, 11-24. London: Routledge.
- Dahl, Thomas og Eirik J Irgens. 2021. "Making Schools into Learning Organizations–Building Capacity for Organizational Learning Through National Competence Programs." I *Current Practices in Workplace and Organizational Learning*, redigert av Bente Elkjaer, Maja Marie Lotz og Niels Christian Mossfeldt, 185-201. Springer.
- Richard. 2004. "What is a «Professional Learning Community»." *Educational Leadership* (May 2004).
- Ekspertgruppa om lærerrollen. 2016. *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for*

*qualitative research*. Aldine de Gruyter.

- Gustavsen, B. (1992): *Dialogue and Development: Theory of Communication, Action Research and the Restructuring of Working Life*. University of California: Van Gorcum.
- Hargreaves, Andy og Michael Fullan. 2012. *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hord, Shirley M. 1997. *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Karseth, Berit, Ole Andreas Kvamme og Eli Ottesen. (2020). Fagfornyelsens læreplanverk: politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. Delrapport 1 EVA2020. Universitet i Oslo.
- Karseth, Berit, Ole Andreas Kvamme og Eli Ottesen. (2022). Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger. Sluttrapport fra arbeidspakke 1 EV2020. Universitetet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. 2016. Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Meld. St. 28 (2015–2016). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Latour, Bruno. 1987. *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, MA: Harvard university press.
- Levin, M., T. Nilssen, J.E. Ravn og L. Øyum (2012): *Demokrati i arbeidslivet – Den norske samarbeidsmodellen som konkurransefortrinn*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Louis, Karen Seashore. 2006. "Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust." *Journal of school leadership* 16 (5):477-489.
- Mitchell, W. J. T. (1981). *On narrative*. University of Chicago Press.
- Oliver, Donald W og Kathleen Waldron Gershman. 1989. *Education, modernity, and fractured meaning: Toward a process theory of teaching and learning*: SuNY Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I J. A. Hatch & R. Wisniewski (Red.), *Life history and narrative* (s. 5-23). Falmer press.
- Ravn, J. E., & Øyum, L. (2020). Towards 'multi-collar' unionism: cases of trespassing professionals in Norwegian industrial relations. *Economic and Industrial Democracy*, 41(4), 887-909.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*. University of Chicago Press.
- Schleicher, Andreas. (2019). "The secret to Finnish education: Trust." lastet ned 30. sept. 2019. [http://oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/6126/The\\_secret\\_to\\_Finnish\\_education:\\_Trust.html](http://oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/6126/The_secret_to_Finnish_education:_Trust.html).
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S.S. (2019). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørensen, O. Henning, Hasle, P., Rønne Hesselholt, R., & Herbøl, K. (2012). *Nordiske forskningsperspektiver på arbeidsmiljø: Mening, indflydelse og samarbejde*. Nordisk ministerråd.
- Thun, S., Øyum, L. og Buvik, M.P (2022): Lokale verneombuds rolle i topartssamarbeidet om forebyggende arbeidsmiljø. *Søkelys på Arbeidslivet*, Årgang 39, nr. 2-2022, s. 1–15, ISSN online: 1504-7989. <https://doi.org/10.18261/spa.39.2.3>

- Trygstad, S.C., Alsos, K., Bråten, M. & Hagen, I.M. (2019). *Arbeidstakeres rett til medbestemmelse og medvirkning. En kunnskapsstatus*. Oslo: Fafo-notat, 23
- Trygstad, S. C., & Ødegård, A. M. (2019). Varsling i norsk arbeidsliv 2018. Fafo-rapport, 2019, 14.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. 2004. Kultur for læring. St.meld. nr. 30 (2003-2004),. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Utdanningsdirektoratet. 2018a. "Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)."
- Utdanningsdirektoratet 2018b. "Overordnet del av læreplanverket." lastet ned 1. juni 2019. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>.
- Øyum, L og T. Nilssen (2019): "Trepertssamarbeid som drivkraft i kommunal tjenesteutvikling: eksempler på driftsnært utviklingsarbeid i tre kommunale barnehager og sykehjem. SINTEF Rapport 2019:01412