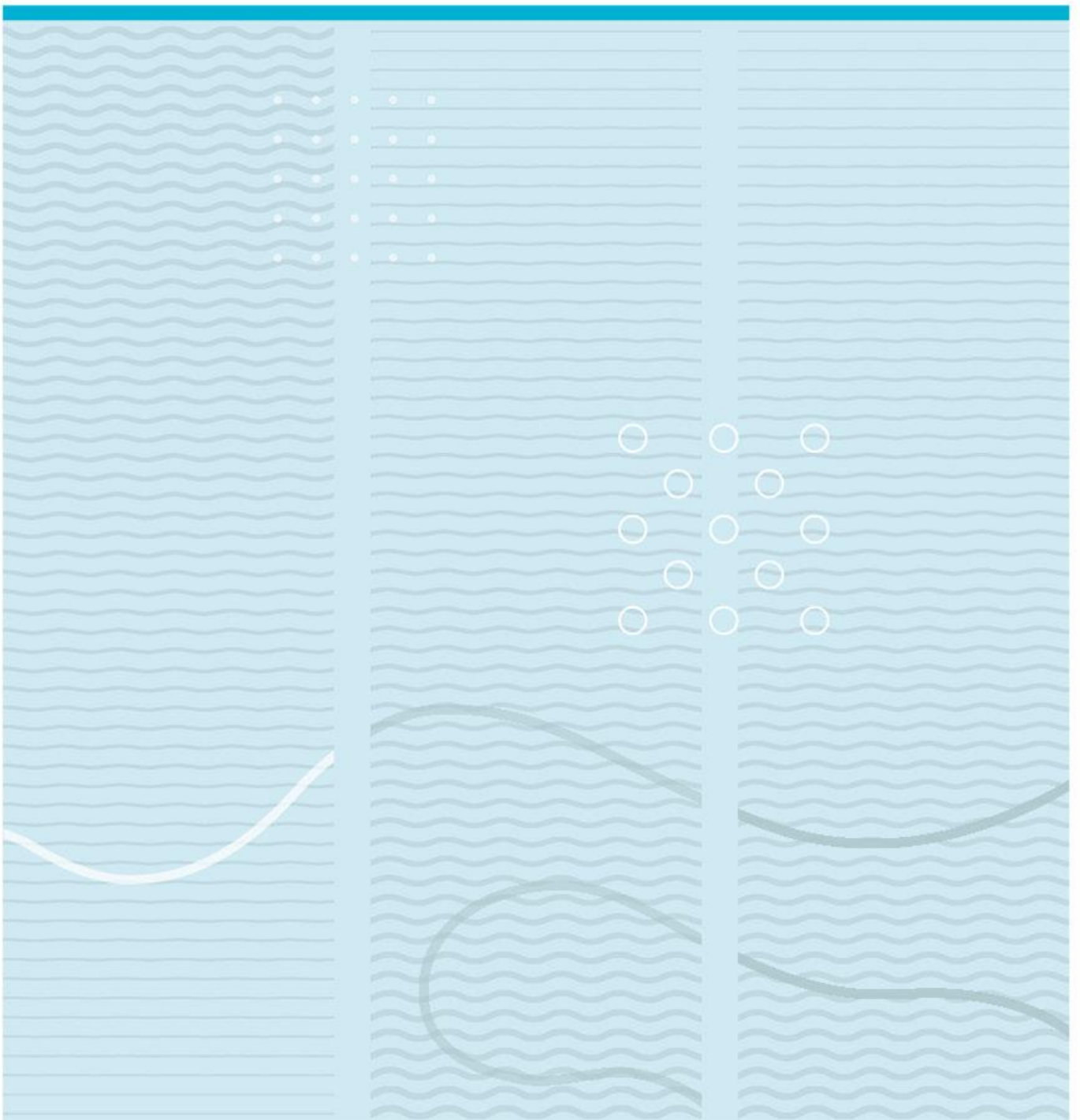


Tove Engesvik og Hege Elisabeth Snoghøj

En ny reform i skolen - hvordan skape mening for lærerne?

En casestudie om tilslutning til en endringsprosess ved en videregående skole



Universitetet i Sørøst-Norge
Handelshøyskolen
Institutt for økonomi, historie og samfunnsvitenskap
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Tove Engesvik og Hege Elisabeth Snoghøj

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I denne studien har vi tatt utgangspunkt i den nyeste reformen i skolen, fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020), og har belyst tilslutning til denne reformen fra lærernes perspektiv. Fagfornyelsen innebærer en stor endring i skolens innhold, og legger opp til en helt ny forståelse for hvordan undervisningen skal foregå i skolene (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Vi har argumentert for hvordan tilslutning hos lærerne kan være avgjørende for implementeringen av fagfornyelsen ved en videregående skole, og for å svare på dette har vi benyttet følgende problemstilling: *“Hvordan tilslutter lærerne i videregående skole seg fagfornyelsen?”*»

Denne casestudien er basert på et kvalitativt forskningsdesign, og det er benyttet tre ulike metoder for innhenting av empiri. Vi har gjennomført dybdeintervjuer og feltsamtaler som primære metoder. Som sekundæremperi har vi benyttet resultatene fra en spørreundersøkelse gjennomført av skolen vi forsker på. Gjennom en pragmatisk, abduktiv tilnærming har vi tolket og analysert empiri opp mot tidligere forskning innen skoleutvikling og endring i skolen, samt teori om meningsskaping. Vi har fokusert på tilslutning som et avgjørende element for meningsskaping, hvor meningsskaping betyr at vi handler på en spesiell måte fordi det gir mening for oss (Hernes, 2016). Ut ifra dette perspektivet vil det som gir mening for en lærer, påvirke hvordan vedkommende handler.

Gjennom analyse og fortolkning av empirien er våre mest fremtredende funn at lederskap og organisering, et tydelig narrativ, samhandling og samhandlingsmønstre er viktige elementer for lærernes tilslutning til fagfornyelsen ved denne skolen. Hvordan ledelsen prioriterer og avsetter tid påvirker lærernes samhandling og samhandlingsmønstre, som i stor grad er viktig for lærernes endring av praksis. I tillegg har vi sett at et tydelig narrativ og involvering av lærerne er med på å skape tilslutning til endringsprosessen. For lærerne er tidsbruk, nytteverdi og eksterne forhold viktige faktorer for graden av tilslutning, og vi har belyst hva som har vært fremmende og hemmende faktorer i prosessen med implementering av fagfornyelsen ved denne skolen. I studien har vi sett på hvordan ulike faktorer påvirker ulike former for tilslutning. Basert på dette presenteres en modell som viser hvordan disse elementene kan henge sammen.

Nøkkelord: meningsskaping, tilslutning, narrativ, samhandling, ledelse, innramming

Abstract

This study is based on the latest school reform, fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020), and it has focused on commitment to this reform from the teachers' perspective. Fagfornyelsen involves a major change in the schools` s content, and adds up to a completely new understanding of how teaching should take place in schools (Kunnskapsdepartementet, 2019b). We have argued for how commitment from teachers can be decisive for the implementation of fagfornyelsen in upper secondary school, and to answer this we have posed the following question: "*How do teachers in upper secondary school commit to fagfornyelsen?*"

This casestudy is based on a qualitative research design and three different methods have been used to obtain empirical data. We have conducted in-depth interviews and field interviews as primary methods. As a secondary method, we have used a survey conducted by the school of our study. Through a pragmatic, abductive approach, we have interpreted and analyzed empirical data in relation to previous research in school development and change in school, as well as the theory of sensemaking. We focus on commitment as a crucial element for sensemaking, where sensemaking means that we act in a special way because it makes sense to us (Hernes, 2016). From this perspective, what makes sense for a teacher will affect how he or she acts.

Through analysis and interpretation of the empirical data, our most prominent findings are that leadership and organization, a clear narrative, interaction and interaction patterns, are important elements for teachers' commitment to fagfornyelsen at the school in our study. How management prioritizes and allocates time affects teachers´ interaction and interaction patterns, which are largely important for teachers' change in practice. In addition, we have seen that a clear narrative and involvement of teachers help to create support for the change process. For teachers, time use, usefulness and external factors are important factors for the degree of commitment, and which factors that have been promoting or prohibiting the process at this school. In the study, we have looked at how different factors working against different forms of commitment. Based on this work, we present a model for how these factors can be connected.

Keywords: sensemaking, commitment, narrative, interaction, leadership, framing.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	6
1. Innledning.....	7
1.1. Formål og behov for studien.....	8
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.3. Avgrensing	10
1.4. Oppgavens rammeverk.....	11
2. En skole i endring	12
2.1 Skolen som organisasjon	12
2.2. Skoleutvikling.....	13
2.3. Implementering av endringer i skolen.....	14
2.4. Evaluering av fagfornyelsen.....	15
2.5. Valg av case.....	16
3. Teori.....	19
3.1. Tidligere forskning på feltet	19
3.2. Meningsskaping og organisasjonsendring.....	20
3.2.1. Meningsskaping.....	20
3.2.2. Prosessperspektivet på organisasjonsendringer.....	23
3.2.3. Meningsskaping og organisasjonsendring.....	24
3.2.4. Rammeverk for meningsskapingsprosessen.....	25
3.2.4.1. Narrativ.....	26
3.2.4.2. Samhandling.....	27
3.2.4.3. Samhandlingsmønstre	27
3.2.4.4. Tilslutning	28
3.3. Ledelse og endringsledelse.....	29
3.4. Meningsledelse og innramming av meningsskapingsprosessen.....	30
4. Metode.....	32
4.1 Casestudie.....	32
4.2. Valg av kvalitativ tilnærming.....	33
4.3. Forskningsdesign.....	34
4.4. SDI-metoden.....	36
4.4.1. Generering av empiriske data	37

4.4.1.1.	Feltsamtaler	38
4.4.1.2.	Dybdeintervju	39
4.4.1.3.	Sekundærempiri	41
4.4.1.4.	Utvalg	41
4.4.2.	Bearbeiding av rådata	42
4.4.3.	Koding	43
4.4.4.	Kodegruppering	45
4.4.5.	Utvikling av konsepter.....	46
4.5.	Refleksjoner rundt forskningskvalitet	46
4.5.1.	Pålitelighet	47
4.5.2.	Gyldighet og generalisering.....	48
4.6.	Etiske betraktninger.....	48
4.7.	Metodiske styrker og svakheter.....	49
5.	Funn	51
5.1.	Gruppesamarbeid, forpliktelse og inspirasjon.....	52
5.2.	Involvering, deltakelse, endret praksis	54
5.3.	Positive til endringen, åpner for nye muligheter og engasjement	55
5.4.	Tidsbruk og balansering oppgaver	57
5.5.	Utenforliggende faktorer og for mange pågående prosesser	59
5.6.	Ledelsens organisering og deltakelse	61
6.	Analyse.....	64
6.1.	Samhandling, samhandlingsmønstre og sosial tilslutning.....	64
6.2.	Fortolkende tilslutning og narrativ	66
6.3.	Nytteverdi og tid.....	67
6.4.	Eksterne faktorer	69
6.5.	Innramming og involvering.....	70
7.	Konklusjon	74
7.1.	Studiens teoretiske og praktiske bidrag og anbefalinger til videre forskning ..	77
	Litteraturliste	79
	Oversikt over figurer og tabeller	87
	Vedlegg	87

Forord

Som lærere i skolen har vi erfart at små eller store endringer kan være utfordrende. Innføringen av politisk styrte reformer påvirker en lærers hverdag. Som lærere har vi selv erfart utfordringene med å balansere tiden mellom undervisning, planlegging og endringer. Det har derfor vært interessant for oss å få anledning, gjennom denne masteroppgaven, å ta et dypdykk inn i den nyeste endringen i skolen, fagfornyelsen, som også preger vår hverdag.

Vi ønsker først å takke våre arbeidsgivere for å ha fått tillatelse til å være forskere på egen arbeidsplass. Dette har gitt oss rik tilgang til empiri, og gjort at vi lettere har fått tak i respondenter. Lærerne vi har snakket med fortjener selvsagt den største takken for at de tok seg tid til å snakke med oss. Vi har opplevd mange spennende samtaler, hvor vi har fått lov til å ha på «forskerhatten», og kunne stille spørsmål og drøfte med disse lærerne. Oppgaven hadde ikke blitt så spennende og lærerik uten disse samtalene.

Gjennom masterstudiet Innovasjon og Ledelse ved USN Vestfold, har vi gjennom gode forelesere og dyktige medstudenter fått både et personlig og faglig løft. De ulike emnene har gitt oss et bredt perspektiv, og gjennom mange virkelighetsnære caser, refleksjonsnotater, arbeidskrav og eksamener har vi hatt utrolig mange interessante samtaler, gruppediskusjoner og teamsmøter. Vi er takknemlige for å ha fått være med på dette og kommer faktisk til å savne det.

Vår veileder fortjener en ekstra takk. Dine tydelige tilbakemeldinger og kritiske blikk har løftet oss dit vi er i dag. Det har vært et utrolig lærerikt og inspirerende samarbeid, som har hjulpet oss gjennom prosessen til en ferdig avhandling, som vi nå er stolte av.

Til slutt må vi få takke våre familier for tålmodighet, støtte og forståelse gjennom disse årene. Nå skal vi være mer til stede for dere!

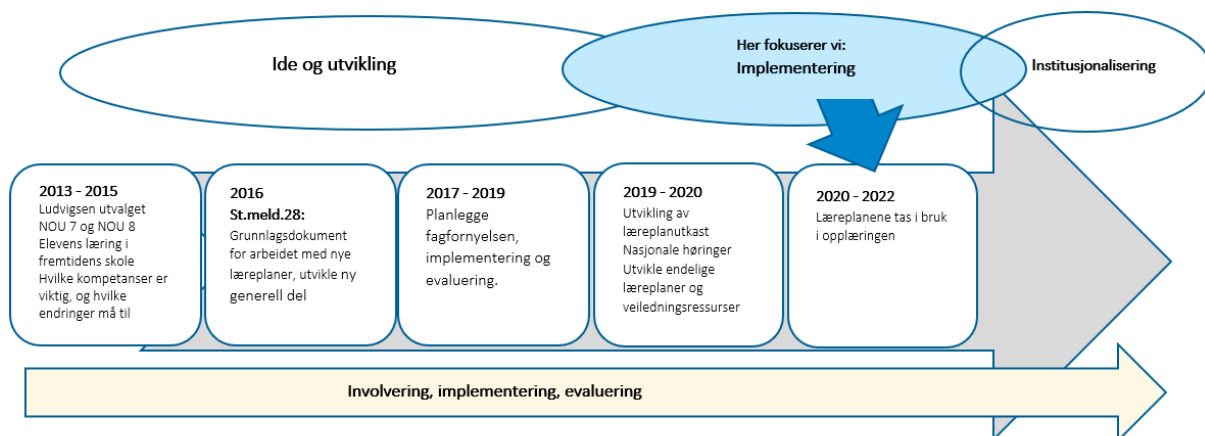
Lier/Hønefoss, 18.mai. 2022

Hege Elisabeth Snoghøj og Tove Engesvik

1. Innledning

Norsk skole drives av klare rammer og føringer fra myndigheter og skoleeier som initierer forandringer som skal implementeres ved skolene. Kunnskapsløftet ble iverksatt i 2006 og har frem til skoleåret 2020-21 vært det styrende læreplanverket. Høsten 2020 ble et nytt læreplanverk iverksatt, fagfornyelsen. Det nye læreplanverket består av tre deler: overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner for fag. Fagfornyelsen er navnet på prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet, og målet er bedre læring og forståelse for elevene (Meld. St. 28 (2015–2016)). Skolen og lærerne skal legge til rette for at elevene tilegner seg solid faglig kunnskap og forståelse, grunnleggende ferdigheter og at de kan anvende det de lærer i ulike sammenhenger (Meld. St. 28 (2015–2016)). Fagfornyelsen er en helhetlig fornyelse, der de ulike elementene i styringsdokumentene henger nøye sammen. Den overordnede delen av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Den overordnede delen bygger på den generelle delen av læreplanen og beskriver hvordan tre overordnede temaer skal bidra til at elevene utvikler forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. De tre temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, samt bærekraftig utvikling. Overordnet del skal fremme sammenhengen mellom verdigrunnlaget, elevens sosiale utvikling og ulike former for kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Den overordnede delen og læreplanene for fag skal ha et like stort fokus i skolens arbeid.

Arbeidet med fagfornyelsen startet da det i 2013 ble nedsatt et utvalg for å utrede og vurdere skolen opp mot krav til «kompetanse i framtidig samfunns- og arbeidsliv». Utvalgets to utredninger (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8), danner grunnlaget for tiltakene i stortingsmeldingen «Fag- Fordypning - Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet» (Meld. St. 28 (2015–2016)). Strategien for fagfornyelsen ble lansert av Kunnskapsdepartementet i 2017 og denne reformen er beskrevet som den største endringen i skolens innhold siden Kunnskapsløftet i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2019b). I denne studien tar vi utgangspunkt i implementeringen av fagfornyelsen ved en videregående skole. Vi vil se nærmere på hva som påvirker lærernes handlinger i lys av denne endringen. Hele prosessen med fagfornyelsen, og vårt fokus er skissert i figur 1:



Figur 1 - Prosessen med fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Fagfornyelsen legger opp til en ny forståelse for hvordan undervisningen skal foregå i skolene (Meld. St. 28 (2015-2016)). En ny og vesentlig endret overordnet del beskriver grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020a), og som skal brukes aktivt i skolehverdagen. Det politiske målet med en ny reform, er at idéene bak reformen materialiserer seg i ny praksis i skolene. Direktøren i utdanningsdirektoratet har kommet med følgende uttalelse, som kan synliggjøre det vi vil fokusere på i denne studien:

«Disse læreplanene er bare forskrifter og dokumenter. Til slutt betyr de ingen ting om ikke praksisen endrer seg i tråd med intensjonene» (Nilsen, 2020).

1.1. Formål og behov for studien

Vår erfaring fra skoleverket og implementering av endringsprosjekter i skolen, er at intensjonen bak endringene ikke alltid blir synlig i praksis. Dersom skolene ikke klarer å etablere en ny praksis på bakgrunn av de nye styringsdokumentene, vil ytterste konsekvens være at skolene ikke oppfyller deres samfunnsmandat slik opplæringsloven krever (Kunnskapsdepartementet, 2021). Formålet med denne kvalitative studien er å bidra til innsikt og forståelse av betydningen av læreres forpliktelse og engasjement til overordnet del i fagfornyelsen, og hva som gjør at de endrer praksis i tråd med intensjonene bak endringen. Målet er å få et mer helhetlig bilde av hvordan lærerne tilslutter seg fagfornyelsen, og hvilke faktorer som påvirker dette. Vi ønsker å bidra med ny og relevant kunnskap om hva som bidrar til at lærerne gjør faktiske endringer i klasserommet.

Tidligere forskning viser at tilslutning og forpliktelse er nøkkelementer for en vellykket implementering av organisasjonsendringer (Meyer et al., 2007). Flere forskere innenfor endringsteori har påpekt at endring ikke er mulig uten at de som skal utføre endringen viser sin tilslutning og sitt engasjement (Meyer et al., 2007). Innenfor endring i skole poengterer empiriske studier at det er lærerne som skal iverksette selve endringen i sine klasserom, og derfor er deres tilslutning og motivasjon for endringen essensiell (Fullan, 2001). Norsk skoleforskning peker på behovet for mer forskning på hvordan skolene best mulig kan forberede og gjennomføre implementering av en endring (Midthassel & Ertesvåg, 2007). Denne studien vil gå inn på lærernes hverdag og se på betydningen av tilslutning som et sentralt element for lærernes handlinger i lys av meningsskapingsteori. Dette er noe vi har funnet lite empiriske studier på, så vi håper og tror denne studie kan være et bidrag innen kunnskapsfeltet skoleendring og meningsskaping.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

I lys av presentert bakgrunn, behov og mål for forskningen, vil vi argumentere for hvordan lærerne via sin tilslutning finner mening til en større reform i skolen, og de endringer den innebærer. Hovedproblemstillingen vi vil belyse er følgende:

«Hvordan tilslutter lærerne i videregående skole seg fagfornyelsen?»

Vi definerer tilslutning til å omfatte både forpliktelse og engasjement, og søker å svare på denne problemstillingen ved å ta utgangspunkt i fortellinger og erfaringer fra lærere som jobber på en stor videregående skole. Vi vil se våre funn i lys av tidligere empiriske studier innen skoleutvikling og endring i skolen, samt teori om meningsskaping. Vårt hovedfokus i studien er lærernes tilslutning, som er en forutsetning for meningsskaping (Hernes, 2016, s. 220). Teori om meningsskaping tar utgangspunkt i at mennesker vil handle ut ifra hva som gir mening for den enkelte (Hernes, 2016, s. 37). For å kunne besvare vår overordnede problemstilling, “hvordan tilslutter lærerne i videregående skole seg fagfornyelsen”, har vi satt opp to forskningsspørsmål:

FS1: Hvilke former for tilslutning kan vi observere?

FS2: Hvilke faktorer har betydning for lærernes tilslutning?

På første forskningsspørsmål ønsker vi å få frem hvilke endringer i praksis lærerne har gjort i forbindelse med implementeringen av fagfornyelsen. Fagfornyelsen krever nye arbeidsformer (Meld. St. 28 (2015-2016)). Det er blitt nye læreplaner, tverrfaglige temaer som skal synliggjøres i alle fag, elevene skal utvikle engasjement, nysgjerrighet og selvstendighet, samt at dybdelæring, refleksjon, kritisk tenkning og kreativitet er viktige elementer i fagfornyelsen. Vi ønsker her å få vite hvilke endringer i praksis implementeringen av fagfornyelsen har medført, og hvilke former for tilslutning vi observerer. På neste forskningsspørsmål vil vi få synliggjort hvilke faktorer som er viktige for lærernes tilslutning i denne endringsprosessen.

Vi vil svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene ved å gjennomføre semi-strukturerte dybdeintervjuer av lærere som jobber ved en utvalgt videregående skole. I tillegg vil vi ha uformelle feltsamtaler med flere lærere ved samme skole. Som sekundæremperi vil vi benytte resultatene fra en spørreundersøkelse som er gjort av denne skolen i forbindelse med implementeringen av fagfornyelsen.

1.3. Avgrensing

Denne studien er avgrenset til å omhandle lærernes egne fortellinger, erfaringer og tanker rundt arbeidet med tolkning og implementering av fagfornyelsen i skolen. Vi ønsker å få frem lærernes subjektive tanker og opplevelser av implementeringsarbeidet ved en utvalgt skole og hvilke handlinger det har ført til. Vi har tatt utgangspunkt i en større videregående skole som case. Valg av skole kan ha påvirket svarene, og en annen skole kunne ha gitt et annet resultat. Vi har valgt et begrenset antall lærere for intervju og har gjennomført etnografisk feltarbeid, i form av feltsamtaler med flere lærere. For å styrke vår empiri har vi benyttet relevante data fra en spørreundersøkelse som skolen i vår case har gjennomført hos samtlige lærere ved skolen angående implementeringen.

Respondentene som ble intervjuet kan ha gitt et annet inntrykk av fagfornyelsen enn majoriteten av lærere, da disse i utgangspunktet var respondenter som var engasjert i arbeidet. Ved at vi i tillegg har brukt feltsamtaler og sekundærdata, har vi likevel fått et bredt utvalg. Siden vi kun har fokusert på lærere i denne studien, vil vi ikke ha empirisk grunnlag til å si noe om hvordan skoleeier, ledelsen eller elevene erfarer lærernes praktiske utførelse av arbeidet med fagfornyelsen. Vi kunne ha intervjuet både flere lærere og ledere, eller elever, men dette er noe vi innenfor denne studiens omfang har valgt bort. Til tross

for disse avgrensningene, mener vi at denne studien belyser temaet og våre forskningsspørsmål på en grundig måte.

1.4. Oppgavens rammeverk

Studien er strukturert i syv overordnede kapitler: Innledning, en skole i endring, teori, metode, funn, analyse og konklusjon. I kapittel 1 introduserer vi bakgrunn og temaet for studien. Videre presenteres formålet med studien gjennom vår problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 fremstilles litteratur og empiriske studier om skoleutvikling og endring i skolen, bakgrunn og status for fagfornyelsen, samt en presentasjon av vår case. I kapittel 3 presenteres teori om meningsskaping og ledelse. I kapittel 4 redegjøres det for metodologisk fremgangsmåte og valg i studien, og kapittel 5 inneholder empiriske funn. I kapittel 6 analyseres hovedfunn. I siste kapittel presenteres den overordnede konklusjonen, studiens praktiske og teoretiske bidrag, samt forslag til videre studier.

2. En skole i endring

I denne delen presenterer vi litteratur og empiriske studier om skoleutvikling og endring i skolen, og som vi vil benytte i vår analyse av lærernes tilslutning. Til slutt i kapittelet presenteres organisasjonen vi benytter i vår casestudie, og hvordan endringsprosessen jobbes med på denne skolen. I vårt søk etter eksisterende litteratur har vi i stor grad vektlagt litteratur og forskning fra Fullan (2001), som er en sentral forsker på skoleutvikling og reformer internasjonalt. Innenfor norsk skoleforskning og reformarbeid vil vi trekke frem Røvik et al. (2014) og Midthassel (2000; 2001; 2004; 2004; 2007) som sentrale bidragsyttere.

2.1 Skolen som organisasjon

I skolen styres man ikke etter økonomiske mål, men jobber med å oppfylle skolens brede samfunnsmandat. Skolen er en del av offentlig sektor som skiller seg fra privat sektor ved at de ikke opererer på det økonomiske markedet, men forvalter felleskapets midler ut ifra politiske føringer og mål (Christensen et al., 2015). Skolen kan betraktes som et profesjonelt byråkrati i henhold til Mintzbergs strukturelle konfigurasjon (Mintzberg, 1979). I slike kunnskapsorganisasjoner foregår en sterk grad av spesialisering, og mindre grad av formalisering. Beslutningsmyndighet ligger mer hos de profesjonelle, altså mer hos lærerne enn hos ledelsen (Mintzberg, 1979). Disse forholdene er av betydning for endringsarbeid i skolen, fordi det er lærerne som i stor grad avgjør hvilken praksis de utøver i klasserommet.

Det er skolen og lærerne som har ansvaret for at elevene tilegner seg den «riktige» faglige kunnskap og forståelse, og at de kan anvende det de lærer. Fagfornyelsens målsetting er å gi en bedre sammenheng mellom delene i læreplanverket for å bedre ivareta skolens formål og elevers læring (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Lærernes rolle i endringsarbeid har forandret seg de siste tiårene. I tillegg til ansvaret for klasseromsaktiviteter, stilles det et høyere krav til profesjonell samhandling og organisasjonskunnskap (Røvik et al., 2014, s. 239). I Norge, som i andre vestlige samfunn, har lærere erfart at krav og forventninger til dem har endret seg mye gjennom årene (Midthassel, 2004). Dette skyldes både ny teknologi og endringer i samfunnet, samt skolereformer som er gjennomført for å møte nye krav fra samfunnet. Utviklingsaktivitet og læring må derfor være en kontinuerlig og naturlig del av lærernes arbeidsliv (Midthassel, 2004, s. 435). I fagfornyelsen er også det

profesjonsfaglige felleskapet trukket frem, og det understrekes at profesjonsfelleskapet består av lærerne på den enkelte skole som sammen har ansvaret for å reflektere over felles verdier, samt å vurdere og videreutvikle sin praksis (NOU 2015: 8). Lærerne har fått et stort medansvar for skoleutvikling og det vil derfor være viktig å finne ut hva som bidrar til lærernes tilslutning til endringer.

2.2. Skoleutvikling

Skoleutvikling er en samlebetegnelse på organisatorisk, ledelsesmessig og pedagogisk reformarbeid som foregår i de enkelte skolene og ofte i nært samarbeid med skoleeiere (Røvik et al., 2014, s. 21). OECDs International School Improvement Project har definert skoleutvikling som «systematiske, vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsene og andre relaterte forhold til en eller flere skoler, med det siktepunkt å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt» (van Velzen, 1985, s. 151). Opplæringsloven og nasjonale læreplaner danner grunnlaget for all praksisutøvelse som foregår i skolene. Fra 1939 og frem til i dag har skolene implementert ni nye utdannings- og læreplanreformer (Røvik et al., 2014, s. 16). En vellykket implementering av disse i skolene er avgjørende for det ønskede resultatet og hvordan endringen blir synlig i praksis.

Fagfornyelsen betegner vi som en utdannings- og læreplanreform som er politisk initiert, og som omhandler både skolens innhold og skolens organisering og struktur. Denne reformen har et betydelig omfang og virkning, samt en legal status. Vi kan klassifisere reformene i tre hovedtyper; utdanning- og læreplanreformer, lokale skoleutviklingstiltak og reformer som indirekte berører skolefeltet (Røvik et al., 2014, s. 16). Begrepet reform benyttes om et faktisk iverksatt endringsforsøk, en handling med målsetting om å endre en eller flere organisasjoners funksjonsmåte (Røvik et al., 2014, s. 15). Reformen kan innebære større eller mindre endringer. Reformidéer kan sies å være «oppskrifter» på hvordan virksomheter bør styres, organiseres og ledes (Røvik et al., 2014, s. 15). Norsk skole drives av klare rammer og føringer fra myndigheter og skoleeiere som initierer forandringer som skal implementeres ved skolene. Skolesektoren har gjennom ulike reformer og reformidéer vært utsatt for et stort forandringstrykk som påvirker de ulike aktørene på skolen i ulik grad (Røvik et al., 2014, s. 16). En vedtatt reform kan betraktes som skolens samfunnsmandat.

2.3. Implementering av endringer i skolen.

Vi tar i denne studien for oss implementeringsfasen av fagfornyelsen ved en videregående skole. Litteratur om planlagt endring definerer en endringsprosess i tre faser: initiering, implementering og institusjonalisering (Fullan, 2001). Vi legger til grunn Fullans (2001, s. 69) definisjon av implementering: «implementation consists of the processes of putting into practice an idea, a program, or set of activities and structures new to the people attempting or expected to change».

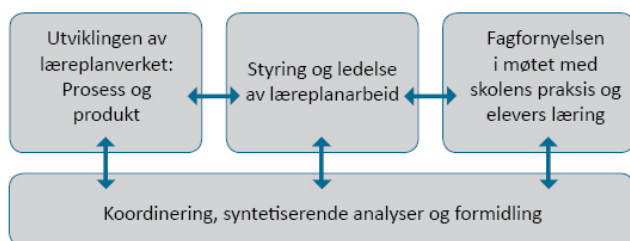
Tidligere forskning og litteratur innenfor skoleutviklingsfeltet har avdekket ulike faktorer som kan påvirke endrings- og implementeringsprosesser i skolen (Elias et al., 2003). Viktige organisatoriske faktorer som fremheves er skolens forutsetninger for implementering, hvor aktiv og støttende ledelsen er og graden av tilslutning fra lærerne (Elias et al., 2003). Skolens struktur og evne til å forankre og innlemme endringen inn i skolens mål og planer, samt å sikre nødvendige ressurser, er også avgjørende for en vellykket implementering (Elias et al., 2003). For å sikre tilslutning fra lærere er det avgjørende at det defineres et behov, og at nytten for de som skal ta endringen i bruk blir synliggjort (Mihalic et al., 2004). Studier av endring i skolen har pekt på at det tar tid å forandre både strukturer, kultur og praksis, og at lojalitet og engasjement for et tiltak, samt tidlig og tydelig informasjon, er kritisk for vellykket implementering (Reegård & Rogstad, 2019). I følge Reegård og Rogstad (2019) sin forskning ble lærernes motstand til endringer i starten av en prosess, erstattet med eierskap til og engasjement for endringen etter hvert. I artikkelen konkluderes det med at lojalitet er prosessuelt, i form av at det endres over tid og at endringer ikke er et enten-eller-fenomen.

Implementering av fagfornyelsen i skolen krever en lokal implementeringsprosess, og forskning viser at implementering av endringer i skole er utfordrende (Midthassel & Ertesvåg, 2007). Implementeringsprosessen skal sikre at endringen blir synlig i praksis og Hargreaves (2001) har pekt på at det krever mye energi for organisasjonen å lykkes. Implementering av fagfornyelsen vil kreve mye av lærere ved siden av andre parallelle prosesser og daglig læringsaktivitet som foregår i skolen. Om fokuset på fagfornyelsen blir for stort og krever for mye energi, vil trolig lærerne fort falle tilbake til gamle mønstre. I Midthassel og Ertesvåg (2007, s.154) sin studie påpekes det at bred involvering er viktig for å implementere en endring i skolen, og det er nødvendig at de ansatte ser på endringen som meningsfull. Annen forskning viser til at lærere som opplever endring som relevant

for eget behov, er mer engasjert og motivert for å involvere seg (Midthassel & Bru, 2001; Midthassel, 2004). Implementering bør inneholde ulike aktiviteter for aktiv involvering for å trene på nye ferdigheter. I tråd med fagfornyelsens fokus på metodeendring vil dette kunne være utprøving av ulike klasseromsaktiviteter, planlegging og refleksjon med kollegaer (Fullan, 2001).

2.4. Evaluering av fagfornyelsen

Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo har fått i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å gjennomføre en forskningsbasert evaluering av fagfornyelsen. Prosjektets tittel er: Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (Karseth et al., 2020). Prosjektet skal gjennomføres i perioden 2019-2025. Målet med evaluering av fagfornyelsen er å få kunnskap om hvorvidt læreplanverket fornyes i tråd med målene med fagfornyelsen, og skal gi kunnskap om hvorvidt strategiene for utvikling og implementering bidrar til å nå målene, samt vurdere virkningen av fagfornyelsen (Karseth et al., 2020). Prosjektet er organisert i fire delprosjekter som illustreres i figuren under:



Figur 2 - Evaluering av fagfornyelsen (UiO, 2019)

De to første rapportene er publisert og vi vil presentere noen av funnene fra disse som kan være relevante som bakgrunn for vår studie, og kan bidra til å forklare lærernes tilslutning til prosessen. I det første delprosjektet blir de politiske intensjonene med fagfornyelsen ivaretatt, beskrevet og tolket. Her viser funn at et flertall av skolene har involvert seg og kommet med innspill til høringer, og at fagfornyelsen har bidratt til å skape en bedre sammenheng mellom lærerplanene for fag og overordnet del. Analysene viser at intensjonene om involvering, samskaping og samordning ble godt ivaretatt gjennom prosessen (Karseth et al., 2020).

Fra delprosjektet nummer to, som ser på forberedelsene til fagfornyelsen på fylkeskommunalt, kommunalt og skolenivå, vil vi trekke vi frem flere funn. Her rettes oppmerksomhet mot opptakten før iverksetting og undersøker hvordan skoler og kommuner arbeidet i denne forberedende fasen. Funnene i rapporten viser at idéen om å gi større handlingsrom for skoleeier, skoler og lærere, noe som var en bærebjelke i kunnskapsløftet, har resultert i økt spenning mellom sentralisert og desentralisert styring og forvaltning, og mellom politisk styring og profesjonell styring (Ottesen et al., 2021). Det ble stilt store krav og forventninger til skoleeiers og skolers kompetanse og kapasitet til å gjennomføre endringer. Det er behov for å gjøre lokale prioriteringer i forhold til hva som skal vektlegges og i hvilken rekkefølge. Et eksempel er å legge til rette for tid og arenaer for felles arbeid i personalet. Grunnstrukturen innebærer en deling av avsatt felles tid mellom aktiviteter som organiseres av ledelsen for hele personalet, og tid som grupper av lærere mer eller mindre kan organiseres selv. Undersøkelsen viser at arbeidet med strategier for gjennomføring av fagfornyelsen foregår i fellesskap som består av aktører fra ulike sektorer, profesjoner og posisjoner. En strategi skoleledere har er å ivareta og skjerme lærerne slik at de ikke mister motet. Viktige funn peker på viktighetene av at skolelederne bør anerkjenne at det jobbes ulikt og i ulikt tempo. Det å bruke god tid vil være en viktig strategi, samtidig som man ser på utfordringen med å få med seg alle innenfor et rimelig tidsrom (Ottesen et al., 2021). Det at skolene får større handlingsrom kan medføre at skolene utvikler helt forskjellige implementeringsstrategier. Hos enkelte skoler kan implementeringen av fagfornyelsen oppleves som en veldig stor endring, avhengig av hvordan skolens strategi er. Valg av strategi kan påvirke hvordan lærerne tilslutter seg implementeringen av fagfornyelsen. Vi vil nå komme inn på skolen vi har valgt å forske på, og hvilken strategi denne skolen har valgt.

2.5. Valg av case

Vår casestudie tar utgangspunkt i en stor offentlig skole med ca. 1300 elever og i overkant av 200 ansatte. Skolen tilbyr utdanningsprogram for studiespesialisering og det yrkesfaglige utdanningsprogrammet salg, service og reiseliv. Skolen har siden den ble etablert i 1816 vært kjent som en skole med faglig tyngde og en skole som har utviklet seg i takt med samfunnets forventninger og utvikling. I de senere årene har skolen oppmuntret til entreprenørielle undervisningsmetoder, så flere seksjoner på skolen har arbeidet med praktiske metoder. Skolen ble kåret til fylkets beste entreprenørskapsskole i 2019. Rektor ved skolen har vært medlem i Liedutvalget. Liedutvalget ble nedsatt av

Kunnskapsdepartementet 1. september 2017. Utvalgets mandat har vært å vurdere styrker og svakheter ved dagens videregående opplæring, og å komme med forslag til endringer i strukturen, organiseringen og fagsammensetningen i opplæringen (NOU 2019:

25). Rektors engasjement og ønske om å lytte til lærerne på skolen, medførte at mange av fellesmøtene omhandlet hvordan fremtidens skole ser ut. Dette har medført en bevissthet hos lærerne at en ny skolereform var på vei, en reform som så mot fremtidens utvikling og forventninger. Liedutvalget leverte to utredninger med forslag til endringer i struktur, organisering og fagsammensetningen i den videregående opplæringen.

Siden høsten 2020 har skolen arbeidet med implementering av fagfornyelsen, noe som har vært hovedtema i både fellesmøter og møter i fagseksjoner. Disse møtene har hatt til hensikt å skape en forståelse av fagfornyelsen, og hvor de forskjellige fagseksjonene har arbeidet med utkast til de nye læreplanene og kommet med innspill til disse. I tillegg har de tre temaene i overordnet del, som skal implementeres i alle fag, vært mye diskutert og arbeidet med. Ved starten av skoleåret 2021/22 ble alle ansatte og ledelsen organisert i grupper basert på de overordnede temaene i fagfornyelsen; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, samt bærekraftig utvikling. Alle ble knyttet til en storgruppe som skulle fokusere på hvordan temaene kan trekkes inn i undervisningen. Dette var en helt ny organisering som også har medført en endring i ledelsesstrukturen ved skolen og mange ansatte har fått ny personalleder. Hensikten var å ha en organisering som i større grad møter forventninger i fagfornyelsen. Målet med organiseringen var å skape en felles identitet, få fokus på fagfornyelsen, og utarbeide konkrete samarbeidsprosjekter på tvers av fag og seksjoner. Et annet viktig mål med denne organiseringen var å utvikle profesjonsfellesskapet. Tid var en nøkkelfaktor, så det ble avsatt tid både til utvikling og refleksjon. Siden skolestart i 2021, er det blitt avsatt to timer annenhver uke til samarbeid og utvikling av felles prosjekter. Hver storgruppe skulle ta utgangspunkt i gruppens overordnede tema, knytte dette til lærernes fag, samt planlegge og utvikle et tverrfaglig opplegg for elevene.

Ut ifra vår vurdering vil vi betrakte denne skolen som endringsvillig, og forutsetningene for å få til en vellykket implementering av fagfornyelsen bør være til stede. Studiet til Short et al. (referert i Midthassel & Ertesvåg, 2007) viser at skoler er forskjellige både når det gjelder synet på endring og hvordan de organiserer og gjennomfører endringsarbeid. Ved at skolen vi har valgt kan sies å være i kategorien endringsvillig, vil dette være viktig

å ha med videre i studien. Dette fordi denne skolens arbeid og fokus vil kunne påvirke lærernes tilslutning. Ledelsen har gjort en tydelig omorganisering i forbindelse med endringen, noe som har ført til at lærerne har vært nødt til å fokusere på dette. Ved å velge denne skolen mener vi at vi bedre vil kunne belyse vår problemstilling enn om vi hadde valgt en annen skole som kunne betraktes som endringsvegrende (Midthassel & Ertesvåg, 2007).

3. Teori

Vi ønsker med denne studien å undersøke hvordan lærere tilslutter seg en større endring i skolen, og hva som påvirker arbeidet deres. Vi fokuserer på tilslutning som et sentralt element, og som er en del av handlingsbasert meningsskaping (Hernes, 2016). I dette kapitlet presenteres meningsskapingsteorien som vi vil benytte i vår analyse. Innenfor meningsskapingsteori kan Weick (1995) betraktes som den mest innflytelsesrike organisasjonsforskeren på temaet meningsskaping og andre studier om meningsskaping i organisasjoner er i stor grad basert på hans arbeid (Brown et al., 2015). I denne studien tar vi utgangspunkt i Hernes (2016) sin teori om meningsskaping som bygger på Weicks arbeid. Vi vil benytte en variasjon av Hernes (2016) og Hernes et al. (2015) sitt analytiske rammeverk for meningsskapingprosessen i vår analyse.

3.1. Tidligere forskning på feltet

I ulike studier som tar for seg meningsskaping i endringsarbeid i skole, blir meningsskaping ofte behandlet som synonymt med «fortolkning». Et eksempel på dette er en uttalelse av van den Berg (sitert i Krum & Holmstrom, 2011, s. 297): «lærere ser ut til å fortolke normer, meninger, forslag på en aktiv måte, og denne prosessen, supplert med diskusjoner med kolleger, kan føre til endret klasseromspraksis». Et annet eksempel er Spillane et al. (2002) som sier at meningsskaping innebærer fortolkning fordi lokal implementering av politisk styrte endringsprosesser krever forståelse fra aktørene for å skape handling, og at nøkkelen til en vellykket implementering ligger i at de som skal utføre endringen i praksis får en inngående forståelse for endringens hensikt. Det legges til grunn at en helhetlig forståelse av reformen er viktig for handling lokalt (Spillane et al., 2002, s. 733).

Vårt fokus i denne oppgaven er at meningsskaping omhandler mer enn fortolkning og forståelse, men handler om prosessen frem til fortolkning, og er den aktivitet, handling eller utvelgelse man gjør før man fortolker (Hammer & Høpner, 2019, s. 95). Krumm og Holmstrom (2011) har i sin studie argumentert for at handlingsperspektivet i meningsskaping er avgjørende i endringsprosesser i skolen. I artikkelen viser de til Weick og hans fokus på organisatorisk meningsskaping. Spesielt legger forskerne vekt på handlingsbegrepet (enactment). I begrepet «enactment», som Weick har beskrevet som sentralt for organisatorisk meningsskaping, legges det vekt på «at kunnskap, informasjon

og forståelse aldri kan oppstå utenfor en kontekst av handling, og at mennesker, alene eller i samarbeid, ikke er tilskuere eller passivt observerer verden rundt dem, men er aktive deltakere og aktive i å forme hva de responderer på» (Krumm & Holmstrom, 2011, s. 296). I vår analyse ser vi nærmere på hvordan tilslutning kommer til syne gjennom lærernes handlinger.

3.2. Meningsskaping og organisasjonsendring

Denne delen fremstiller først fenomenet meningsskaping før det redegjøres for prosessperspektivet og organisasjonsendring. Deretter viser vi hvordan meningsskaping kan brukes til å analysere en endringsprosess, og beskriver et rammeverk med de ulike elementene i en meningsskappingsprosess. Til slutt belyser vi ledelse og deres betydning for endringsarbeid og meningsskaping.

3.2.1. Meningsskaping

Definisjonen av begrepet meningsskaping, som vi legger til grunn, er idéen om at menneskers behov for å skape mening er avgjørende for hvordan man handler og fortolker (Hernes, 2016, s. 36). Med dette mener vi ikke hvilken mening lærerne har om fagfornyelsen, men hvordan organiseringen i skolene skaper mening for den enkelte lærer, slik at de tar med seg endringene inn i klasserommet (Hernes, 2016, s. 37).

Meningsskaping kan enkelt forklares med at mennesker til enhver tid søker å skape mening i sine opplevelser (Weick, 1995, s. 5). Mennesker vil automatisk forsøke å gjøre sine opplevelser meningsfulle (Hammer & Høpner, 2019, s. 89). Menneskers behov for å skape mening er ofte drivkraften i handlingen. Med andre ord handler meningsskaping om å gjøre situasjoner forståelige, slik at man handler ut i fra dette. Det viser en utvikling av menneskers behov for å utvikle troverdige forklaringer for å rasjonalisere det man gjør (Weick et al., 2005). I organisatorisk meningsskaping finner individene i organisasjonen sin plass i et større bilde og handler ut i fra sin forståelse (Hernes, 2016, s. 36).

Organisatorisk meningsskaping omhandler det å skape mening ved å handle sammen og som det kollektive arbeidet rettes mot (Hernes, 2016, s. 37). I følge Weick er meningsskaping både en individuell og en sosial aktivitet, som til dels er gjensidig avhengig (Hammer & Høpner, 2019, s. 94). Dette betyr at selv om vi skaper mening ut av hva vi opplever, påvirkes man av at andre har en annen mening om samme hendelse (Weick, 1995, s. 6).

Man kan sammenligne meningssskaping med fortolkning, men det er likevel en forskjell (Brown et al., 2015). Man kan si at meningssskaping fokuserer på hvordan man bruker det som tolkes. Weick (1995) peker på at meningssskaping omhandler mer enn bare fortolkning og kan i et pragmatisk perspektiv sies å komme som et resultat av de handlinger vi gjør. Handlinger defineres som enhver form for aktivitet, også kommunikasjon, og foregår i en sosial sammenheng hvor andre aktører er til stede (Hernes, 2016). Hernes (2016, s. 19) beskriver seks dimensjoner som kan være vesentlige i meningssskapingprosessen. Disse dimensjonene kan fungere for å forklare hva som er viktig i meningssskaping, og hva som gjør at meningssskaping skjer eller ikke skjer.

1. *Handlingsdimensjonen* – hovedelementer i meningssskaping er at det er handlingsbasert og gjennom handling skapes forståelse. Som oftest er handling preget av vane, uten at vi tenker over hva vi gjør. Dersom denne vanen ikke er til stede, må man tenke over hvordan man skal gjøre handlingen, noe som krever forståelse. I en organisasjon kreves det at man også ser på mønstre av handlinger, enten i form av avhengighet til hverandre eller basert på at handlinger må gjøres i en viss rekkefølge basert på tid (Hernes, 2016, s. 219). Ved innføringen av fagfornyelsen vil det være relevant å se på mønstre av samhandling og hvordan hyppigheten av disse samhandlingene rettet mot endringsprosessen finner sted. En høy frekvens av samspill og utvikling av delte narrativ, kan medføre en økt forpliktelse fra lærerne til implementeringen av fagfornyelsen.

2. *Relasjonsdimensjonen* – Et annen grunnleggende element i meningssskaping er det relasjonelle (Hernes, 2016, s. 219). På lik linje med handlinger kan ikke ting, mennesker eller begreper gi mening alene, man er avhengig av en relasjon med noe annet. Selve meningssskapingprosessen er en sosial prosess som viser at handlingen mellom mennesker er koplet sammen med både andre mennesker, men også andre materielle artefakter, tekster eller andre ting i prosessen (Hernes, 2016, s. 220). I forbindelse med implementeringen av fagfornyelsen vil vi kunne se på hvilke relasjoner som er i spill i endringsprosessen og hvordan disse er viktige (Hernes et al., 2015, s. 121).

3. *Fortellingsdimensjonen* – Narrativ er et viktig element i meningssskapingprosessen og all meningssskaping har utgangspunkt i en slags metafortelling og deres kraft (Hernes, 2016, s. 220). Narrativ defineres som en metafortelling, et større bilde som sier noe om hva

organiseringen sikter mot. Narrativ kan romme både strategi, historien bak organiseringen og viktige hendelser i fortiden, samt sammenhengen mellom disse (Hernes, 2016, s. 41-43). Narrativet gir mening ved å vise den tidsmessige utviklingen ved å vise viktige hendelser over tid, og tar hensyn til både historiske hendelser og fremtidige. I tillegg gir narrativet mening gjennom hvilke elementer og aktører som er sentrale for videreutvikling. For eksempel kan skolens narrativ sees på som en viktig driver og består av sammenkoblede aktiviteter og hendelser som er relatert til hverandre. Disse hendelsene kan være med på å definere hva endringsprosessen handler om, og bli et sted for handlinger (Hernes et al., 2015, s. 133). Selv om skolene har et sterkt narrativ rundt innføring av skolereformen, kan det være andre og mer prosessorienterte drivere som svekker narrativet, og hvor nye narrativ utvikles.

4. *Tilslutningsdimensjonen* – Denne dimensjonen er utgangspunktet for vårt fokus i oppgaven, nemlig at en forutsetning for meningskaping er at man oppnår tilslutning (Hernes, 2016, s. 220). Tilslutning vises gjennom aktørers handlinger eller mønster av handlinger. Det skjer ved at man slutter seg til det narrative det organiseres etter, og kan være både symbolsk, for eksempel gjennom støttende handlinger til en kollega, eller mer konkret som å avsette tid eller andre ressurser for å bidra til endringen.

5. *Valgdimensjonen* – Det å ha valgmuligheter er viktig for meningskaping. Dersom aktørene ikke har mulighet til å velge og vurdere konsekvensene av de valgene man tar, skapes ikke mening (Hernes, 2016, s. 220). Dette betyr at lærerne må ha mulighet til å påvirke hvordan de vil jobbe med implementeringen av fagfornyelsen, og vurdere hvordan de ulike måtene vil påvirke deres praksis. Utgangspunktet er at lærerne har et stort sosialt engasjement og ønsker at elevene skal ha en best mulig opplæring, og ved at de kan velge hvordan de vil ta i bruk fagfornyelsen kan øke deres forpliktelse til prosessen.

6. *Tids- og mulighetsdimensjonen* – Meningskaping handler både om hvordan fremtid og fortid påvirker. Man vil alltid ta med seg fortiden i sin opplevelse her og nå, og hvilke inntrykk fra fortiden man fokuserer på. Man kan velge å endre dette ved å hente opp andre inntrykk enn det man først gjorde. På samme måte kan fremtiden konstrueres ulikt basert på hvordan man tar inntrykkene fra fortiden med seg (Hernes, 2016, s. 221). I implementeringen av fagfornyelsen ved skolen, kan læreren ta med seg ulike erfaringer fra tidligere reformer. Avhengig av hvilke inntrykk man velger å ta med seg videre kan det

fremtidige arbeidet utvikle seg ulikt. Oppbygging av en kollektiv opplevelse kan være viktig og gi en positiv effekt på fremdriften av endringsprosessen eller omvendt (Hernes et al., 2015, s. 137).

I denne studien vil vi se på de forskjellige dimensjonene av meningskaping, og hvordan tilslutning til fagfornyelsen kan knyttes opp mot disse. Enkelte av dimensjonene kan være mer fremtredende enn andre, og oppleves som mer viktige for lærerne. En analyse av vår empiri og de forskjellige dimensjonene kan gi oss en bredere forståelse av meningskaping i skolen.

3.2.2. Prosessperspektivet på organisasjonsendringer

Implementeringen av fagfornyelsen ser vi på som en pågående og åpen prosess som kan utvikles og styrkes gjennom lærernes tilslutning til prosessen. Det teoretiske grunnlaget for vår analyse bygger på pragmatismen som har sine røtter i prosessfilosofien (Hernes, 2016, s. 26). Prosessperspektivet på organisering legger til grunn at verden er i en kontinuerlig bevegelse, hvor ting kan utvikle seg annerledes enn planlagt og ting alltid er under tilblivelse (Hernes, 2016, s. 26). Ved å se på meningskaping i tråd med prosessperspektivet, ser vi på implementeringsprosessen som en prosess som er i stadig utvikling og forandring. Hva som gir mening for den enkelte lærer kan endres i tråd med nye erfaringer og innspill. Vårt utgangspunkt er at en lærer vil gjøre endringer i sin undervisning dersom det gir mening for vedkommende. Hvordan dette skjer kan være påvirket av ulike faktorer, og samtidig som en lærer gjør endringer, vil de ønske å stabilisere denne endringen slik at det blir del av sin hverdag. Gjennom dette perspektivet søker man å forklare hvordan noen prosesser stabiliseres, og andre ikke gjør det. Man står hele tiden i et spenn mellom kontinuitet og forandring og det fokuseres på at dette kan foregå samtidig ved at både endring og stabilitet er normalt og nødvendig (Hernes, 2016, s. 213). Teoriene som benyttes legger til grunn at grunnlaget for menneskers handlinger er at det oppleves som meningsfullt (Hernes, 2016, s. 36).

Utviklingen i samfunnet er preget av stadige endringer, også norsk offentlig sektor er utsatt for nærmest konstante endringsprosesser (Jacobsen, 2018a, s. 14). I lys av dette har også forskning på organisatorisk endring eksplodert (Jacobsen, 2018a, s.14). Tidligere var fokus på stabilitet og prinsipper rundt organisering av masseproduksjon, rutinisering, standardisering, kontroll og automatisering (Orlikowski, 1996, s. 63). I dag må de fleste

organisasjoner forholde seg til stadige endringer både politisk, økonomisk og teknologisk, noe som krever økt fleksibilitet, tilpasning og læring (Orlikowski, 1996, s. 63).

Prosessperspektivet på organisasjoner har utviklet seg, og de siste årene fått en sterk forankring i organisasjonsteorien (Hernes, 2014). Det fokuseres på fremveksten av organisasjoner som mer flytende på en del områder, samt at både kompetanse, makt og initiativ er mer fragmentert, komplekst og varierende enn tidligere (Hernes, 2014, s. 279). Den grunnleggende betydningen av ordet prosess kommer fra det latinske ordet *procedere* som betyr å bevege seg fremover. Prosesstenkning innebærer en vurdering av hvordan og hvorfor ting, mennesker, organisasjoner, strategier, miljøer endrer, handler og utvikler seg ved å ha fokus på dynamikken mellom hendelser, aktiviteter og endringer over tid (Langley, 2007, s.271). Utviklingen over tid er viktig og retter fokus på hvorfor og hvordan ulike faktorer dukker opp, utvikler seg eller opphører (Langley et al., 2013).

3.2.3. Meningsskaping og organisasjonsendring

Organisasjonsendringen som belyses i denne studien er implementeringsarbeidet av en ny reform i skolen. En organisasjonsendring kan sees på som en endring som har til hensikt å få mennesker til å handle annerledes enn før. Jacobsen (2018a, s. 17) definerer organisasjonsendring som: «En organisasjon har endret seg når den utviser ulike trekk på (minst) to ulike tidspunkter». Det kan blant annet være endringer i organisasjonskulturen, verdier, arbeidsmetodikk og organisasjonsstrukturer. Det finnes flere perspektiver for endring og i denne studien ser vi på en planlagt endring hvor alle skoler skal implementere en ny reform. I en planlagt endring ser noen problemer, setter seg mål for å løse dem og iverksetter løsninger (Jacobsen, 2018a, s. 32). Ved innføring av fagfornyelsen ønsker man en endring av praksis. I tillegg har skolen vi har benyttet som case i denne studien endret organisasjonsstruktur som følge av deres implementeringsstrategi. Ved implementering av fagfornyelsen var det organisasjonens formelle elementer som ble endret. Slike endringer er strategiske, og beslutningen blir tatt av ledelsen (Jacobsen, 2018a, s. 62). I en organisasjonsendring kan man oppleve både oppslutning og motstand. Når endringen oppleves som nødvendig og man tror at endringen medfører noe positivt, så vil man kunne oppnå en sterk oppslutning. Et fravær av denne forståelsen kan medføre likegyldighet og manglende interesse. I tilfeller hvor man føler at man må gjøre endringen, og opplever en forpliktelse til organisasjonen, så vil oppslutningen være noe svakere. En svak oppslutning

kan oppleves hvis endringen føles som tvang (Jacobsen, 2018a, s. 126). Årsaker til oppslutning og motstand kan være mange. For lærere som skal implementere fagfornyelsen kan faktorer som faglighet, frykt for det ukjente, ekstraarbeid og endrede maktforhold være relevante.

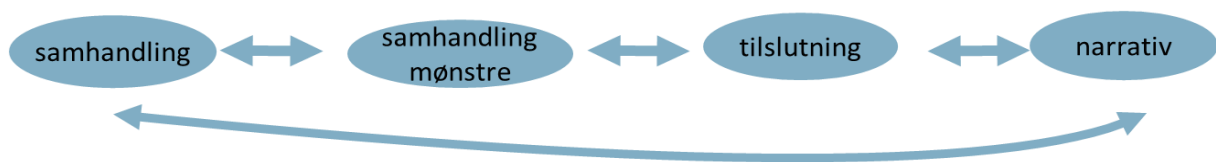
Vi vil se nærmere på organisasjonsendringen med fagfornyelsen i et prosessperspektiv, og analysere dynamikken og se på meningsskapingens rolle i denne endringen.

Organisasjonsendringen kan i lys av prosessperspektivet utvikle seg annerledes enn det som var tenkt, og man må kanskje endre kurs underveis basert på hvordan aktørene handler. Det er når aktørene handler sammen i samsvar med et større bilde og opplevelse av å være del av et større fellesskap, at man tilslutter seg (Hernes, 2016, s. 36).

Meningsskapingen vil dermed være en pågående sosial prosess, som påvirker hvordan lærernes evne til å handle ut ifra den organisatoriske endringen med fagfornyelsen foregår.

3.2.4. Rammeverk for meningsskappingsprosessen

I denne studien ser vi på meningsskapingens rolle i en endringsprosess ved en skole. Vi har spesielt fokus på tilslutning, som en viktig forutsetning for meningsskaping. Et av elementene i det som Hernes (2016, s. 38) kaller meningsskappingsprosessen er tilslutning. For å forklare elementene i meningsskappingsprosessen benytter vi Hernes (2016) sitt rammeverk (figur 3). Vi vil i analysen benytte dette rammeverket sammen med Hernes et al. (2015) sitt rammeverk for meningsskaping i endringsarbeid. Disse rammeverkene tar utgangspunkt i Weick sitt arbeid, men vektlegger i tillegg narrativ som en viktig driver for kollektiv meningsskaping (Hernes, 2016, s. 38; Hernes et al., 2015). Rammeverket er ett av flere måter man kan bruke begreper i henhold til meningsskaping på. Modellen består av fire elementer som vi benytter for å vurdere hvorvidt disse henger sammen i organisasjonen. Disse elementene er: samhandling, samhandlingsmønstre, tilslutning og narrativ, og er grunnleggende elementer i organisatorisk meningsskaping og organisering.



Figur 3: Elementene i meningsskapingsprosessen (Hernes, 2016, s. 40)

Pilene i modellen går i begge retninger for å tydeliggjøre at gjeldende narrativ både kan sette rammer for samhandling, samtidig som narrativet kan være påvirket av samhandlingen. Helhetsforståelsen av modellen er basert på menneskers ønske om en meningsfull tilværelse, og at man ikke drives av tvang, sosiale normer eller økonomiske insentiver, men av mening (Hernes, 2016, s. 39). Den gir en mer helhetlig forståelse av organisatorisk meningskaping hvor mening knyttes til handling og samhandling, samt hvordan både tilslutning og samhandling knyttes til organisasjonens narrativ (Hernes, 2016, s. 56). Alle elementene i meningsskapingsprosessen vil være nyttige å se på for å få en helhetlig forståelse av lærernes tilslutning og meningskaping rundt fagfornyelsen.

3.2.4.1. Narrativ

Pilene i modellen går i begge retninger for å tydeliggjøre at gjeldende narrativ både kan sette rammer for samhandling, samtidig som narrativet kan være påvirket av samhandlingen. Narrativet er et viktig element i meningskaping, og mobiliserer tilslutning for endringsprosessen og legger til rette for ny samhandling (Hernes, 2016, s. 39). Et narrativ er en større fortelling som sier noe om hva organisasjonen sikter mot og som gir en overordnet mening til prosessen (Hernes, 2016, s. 220). Et narrativ kan handle om organisasjonens strategi, men kan også bli synliggjort gjennom organisasjonens historie og fortellinger om viktige og lærerike hendelser, suksesser og kjerneverdier (Hernes, 2016, s. 41). Ifølge organisasjonsteoretikeren Czarniawska (1997) er narrativ gjennomgripende for organiseringsprosesser og gjennomsyrrer alle former for sosial organisering. Det hjelper individer til å se mening med sine handlinger i forhold til det fellesskapet individet tilhører (Hernes, 2016, s. 43). Narrativet er ikke statisk, det kan utfordres og endres, men er likevel så stabilt at det forblir gjenkjennelig over tid (Hernes, 2016, s. 44). Flere teoretikere omtaler narrativ og viktigheten av disse knyttet opp mot sine fagfelt. Bartel og Garud (2009, s. 107) beskriver narrativet som kulturelle mekanismer som er viktige for å opprettholde innovasjon i en organisasjon. Kaplan og Orlikowski (2014, s. 26) mener at

når man skal utvikle en ny strategisk retning for et selskap, bør lederne skape et strategisk narrativ som knytter sammen selskapets fortid, nåtid og fremtid.

3.2.4.2. *Samhandling*

Samhandling består av og utvikler seg fra individuelle handlinger, både muntlige og ikke-verbale. Disse kan utvikle seg til gjenkjennelige samhandlingsmønstre (Hernes et al., 2015, s. 126). I organisasjoner er samhandling en forutsetning for felles meningsskaping (Hernes, 2016, s. 49). Mens handling er noe man gjør individuelt, er samhandling det man gjør i forhold til hverandre. Meningskaping forutsetter interaksjon mellom en eller flere aktører (Hernes, 2016, s. 49), både fysisk og verbal handling. Samhandling utløses av enkelthandlinger utført i en prosess. Samhandling oppstår når flere aktører utfører handlinger i forhold til hverandre. Når lærerne arbeider i grupper eller i team og i felleskap utarbeider opplegg basert på den overordnede delen av fagfornyelsen, vil det foregå en samhandling. Lærernes samhandling vil påvirke hvordan meningsskaping foregår for den enkelte lærer. At man i felleskap utvikler forståelse og utveksler erfaringer, er viktig for prosessen. Man kan da se at samhandling og narrativ er tett knyttet sammen. Samhandling kan produsere og reprodusere narrativet, og det er narrativet som gir samhandlingen en overordnet mening (Hernes 2016, s. 47). Dersom lærerne i felleskap diskuterer viktigheten av fagfornyelsen og gir hverandre inspirasjon, kan dette gi et nytt syn på den enkeltes lærer forståelse av narrativet.

3.2.4.3. *Samhandlingsmønstre*

Når man i en prosess gjentar samhandling, oppstår det samhandlingsmønstre. Samhandlingsmønstre skaper forventninger om at mønstrene fortsetter, og det er slik de gir gjensidig forpliktelse mellom aktører til samhandlingsprosessen, og som danner grunnlaget for fremtidige samspill. Å inngå forpliktelse blant aktører er et viktig prinsipp i modellen (Hernes et al., 2015, s. 126). Etter hvert skapes det gjensidig forpliktelse mellom aktørene til samhandlingsprosessen, og det oppstår et mønster av samhandling som forlenges ved at aktørene opparbeider tilslutning til selve prosessen (Hernes, 2016, s. 51). Man kan se på to hovedgrupper av mønstre for samhandling (Hernes, 2016, s. 51). Den ene baserer seg på gjentakelser av hendelser, og viktigheten av dette for at man skal holde oppmerksomheten på noe. Den andre hovedgruppen er ulike typer samhandling som relateres til hverandre, som rutiner og prosedyrer, og som er gjensidige avhengige av hverandre (Hernes, 2016, s. 52).

3.2.4.4. Tilslutning

Et av de sentrale begrepene i meningsskaping og i denne studien, er tilslutning. Tilslutning er ifølge Hernes handlinger, og må ikke forveksles med enighet (Hernes, 2016).

Meningsskaping består både av forståelse av hva som skal til, og en tilslutning fra de berørte (Hernes, 2016, s. 36). Weick poengterer at tilslutning er en viktig faktor både i meningsskaping og organisering (Hernes, 2016). Tilslutning er oversatt fra det engelske begrepet *commitment* som direkte oversatt betyr forpliktelse. Vi definerer tilslutning til å omfatte både forpliktelse og engasjement.

Tilslutning kan sees på som handlinger som knytter aktører og deres handlinger til et gjeldende narrativ (Hernes, 2016, s. 53). Weick (1995) beskriver dette som handlingsdrevet tilslutning, hvor han mener at handling også inkluderer ord. Dette betyr at man muntlig kan tilslutte og forplikte seg, og at forpliktelsen blir reel når handlingen blir offentlig og vanskelig å reversere. Dette kan også kalles atferdsbasert tilslutning (Hernes, 2016, s. 54). Salancik (1977, s. 64) skriver om tilslutning: «*commitment comes about when an individual is bound to his acts*». Med dette menes at når en person er bundet til sine handlinger vil vedkommende tilslutte seg. En mer formell form for tilslutning, som er viktig i organisasjonsprosesser, er det Brandstad og Hernes (referert i Hernes, 2016, s. 54) kaller ressursbasert tilslutning. Her blir det gitt ressurser som f.eks. tid, penger eller personale.

Tilslutning kan graderes i form av hvor forpliktende en persons handling er (Salancik, 1977). Hvis meningsskapingprosessen skal utvikle seg til en selvgående prosess må det utvikles en stor grad av grad av tilslutning eller engasjement (Hernes et al., 2015). Hvilken grad av tilslutning man får til endringen henger sammen med hvorvidt en medarbeiders atferd er bindende, noe Salancik (1977) hevder henger sammen med tre karakteristikk ved atferd. I artikkelen beskriver han tre karakteristikk som kan avgjøre graden av tilslutning. *Synlighet* handler om hvor klar den sosiale konteksten fremstår. Jo mer offentlig handlingen er, jo mer bindende blir den. *Reversibilitet* sier noe om hvorvidt handlingen kan trekkes tilbake eller gjøres om. *Fri vilje*, mener Salancik (1977, s. 68), er essensielt til all tilslutning. Det handler om friheten til å ta valg. Jo større frihet man har til å velge, jo sterkere tilslutning og større engasjement.

Ulike former for handlingsbasert tilslutning er tatt med i det Hernes et al. (2015) beskriver i sitt analytiske rammeverk. Dette rammeverket er delvis basert på det Weick kaller handlingsdrevet prosess for meningsskaping, og antyder i pragmatisk forstand at forståelse er drevet av handling, og ikke omvendt (Hernes et al., 2015, s. 125). Her beskrives de samme elementene som beskrevet av Hernes (2016), men de skiller mellom sosialt og fortolkende tilslutning. Begge typer er handlingsdrevet og binder aktørene til hvilken sak de kollektivt er involvert i (Hernes et al., 2015). Sosial tilslutning binder den sosiale gruppen til narrativ gjennom et sosialt bindende samspill. Når mønsteret av samspill begynner å ta form, tjener de til å definere identiteten til den sosiale gruppen og til å forsterke et sosialt engasjement ved at enkeltpersoner føler seg bundet til endringsprosessen via deres forpliktelse til gruppen (Hernes et al., 2015, s. 126). Fortolkende tilslutning er ikke sosialt betinget, og forpliktelsen ligger mer i at aktørene forplikter seg til en underliggende ide om endringsprosessen. Det er tilslutningen som gjør at meningsskapingprosessen blir vanskeligere å angre (Hernes et al., 2015, s. 127). Med fokus på tilslutning og narrativ, retter modellen oppmerksomheten mot å skape momentum i organisatoriske endringsprosesser, som er hovedfokus for et prosessbilde av endring i en verden av konkurrerende krefter (Hernes et al., 2015, s. 128).

3.3. Ledelse og endringsledelse

Forskning viser at ledelsens rolle i endringsarbeidet er viktig i prosessen med implementering av endringer i skolen (Day et al., 2000). I norsk skoleforskning har Midthassel et al. (2000) argumentert for at når leder involverer seg i endringsarbeidet, kan det medføre en økt involvering fra lærere. En aktiv involvering fra ledelsen gir et signal om viktigheten av endringen (Midthassel & Bru, 2001). For lærerne kan det være viktig at rektor er positiv til endringer og involverer seg.

Ledelse kan defineres på mange ulike måter, men klassisk ledelsestenkning retter fokus mot ledelse som et virkemiddel for å nå mål (Hernes, 2016, s. 95). Arnulf (2012) beskriver at det ikke finnes noe standardsvar på vellykket ledelse. Endringsledelse kan defineres som de ulike aktivitetene som utøves av individer og grupper i en endringsprosess (Jacobsen, 2018a, s. 178). I endringsledelse kan man ikke isolere organisasjonen fra omgivelsene, og er nødt til å hensynta endringer som oppstår underveis (Hernes, 2016, s. 95). Ideen bak endringsledelse er at lederskap bygger på relasjoner og evnen til å involvere, og det å få medarbeiderne til å få eierskap til endringen er viktig. Ledere som har evne til å

kommunisere og skape forståelse for sitt budskap, vil kunne utøve endringsledelse på en bedre måte (Hernes, 2016, s. 96). Ut ifra et prosessperspektiv på endring innebærer også endringsledelse å balansere både stabilitet og endring. Det vil være viktig å holde fokus på endringen som er igangsatt og våge å stå i det lenge nok til at det er stabilisert, og ikke hoppe på nye endringer slik at man ender opp med å ikke bli riktig god til noe (Hernes, 2016, s. 97). March (1991, s. 71) beskriver dette som dynamikken mellom utnyttelse og utforskning, og at det må skapes en balanse mellom dette. Fagfornyelsen er en politisk styrt endring som er vedtatt og skal implementeres i skolene. Det er ifølge Utdanningsdirektoratet (2020c) rektor ved skolene som har det overordnede ansvaret for at skolens samfunnsmandat blir utført. Det vil si at rektors evne til å lede lærerne i henhold til nasjonalt og lokalt vedtatt politikk, er avgjørende. For at organisasjonen til enhver tid skal være tilpasset sine oppgaver og kontekst, samt endringer internt og eksternt, har rektor et ansvar for utvikling og endring av organisasjonen. Rektors evne til strategisk ledelse, ledelse av utviklings- og endringsprosesser er derfor viktig (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

3.4. Meningsledelse og innramming

Vårt fokus i studien er lærere, men selv om meningsskapning er en kollektiv prosess vil lederen spille en viktig rolle i å skape mening i de oppgaver som skal gjennomføres og har en nøkkelrolle i meningsskapingsprosessen (Hernes, 2016, s. 57). Vi ser på hvordan meningskapning påvirker en organisatorisk endringsprosess, og det er dermed interessant å se på lederens rolle i denne prosessen og hvordan de påvirker lærerne. Skolen kan sies å være i kontinuerlig endring, med stor grad av endringsprosesser pågående. Smirich & Morgan (1982) peker på viktigheten av at ledelsen fokuserer på å legge til rette for meningskapning i endringsprosesser. Store endringer kan være utfordrende for ledere fordi det kan skape mye usikkerhet i organisasjonen. At medarbeidere ser hensikten, vil være viktig for lederne (Meyer et al., 2007). Når skolen gjennomgår endring, er det ikke endringen som er interessant, men hvordan den enkelte lærer skaper mening med den. Meningsledelse er de tiltak som ledere setter i verk for å påvirke og opprettholde meningskapningen (Hernes, 2016, s. 35). Vi vil se nærmere på om tiltakene ledelsen har iverksatt skaper mening for lærerne og hvorvidt det har en betydning for deres praksis. Gioia og Chittipeddi (1991) beskriver leders rolle i strategiske omstillingsprosesser som viktig for meningskapning for de ansatte. Både ledere og ansatte trenger å forstå hensikten med endringen.

Skoleledelsens rolle i organiseringen av endringsprosessen vil være å skape rammer for meningsskaping (Hernes, 2016, s. 58). En innramming skaper en avgrensning av endringssituasjonen og beskrives som et forsøk på ledelse (Callon, 1998). Ledelse som innramming vil påvirke meningsskapingen, og tre former for innramming trekkes frem; lederskap, materialitet og fortellinger (Hernes, 2016, s. 59). Lederskap består av leders evne til å skape mening gjennom samhandling og tilslutning til narrativet. I tillegg er lederens personlige egenskaper, som for eksempel evnen til å skape en god kommunikasjon og tillit, viktig. Dette kalles for relasjonell innramming, og effekten av innrammingen dannes på basis av adferd og relasjoner. Materialitet som innramming består av alt som ikke er levende rundt oss, som for eksempel objekter, teknologi, produkter og skrevne regler. Fortellinger er alle små utvekslinger av erfaringer, forklaring og opplevelser som inngår i meningsskapingen (Hernes, 2016, s. 69). Meningsledelse handler om å skape sammenheng i fortellingene slik at narrativet opprettholdes og gir mening for de involverte. Gioia og Chittipeddi (1991) belyser utfordringer for ledelsen knyttet til meningsskaping i strategiske endringsprosesser. Disse utfordringene peker på viktigheten av å ha en felles visjon som kommuniseres slik at de ansatte forstår den. Det å gi mening til den nye visjonen vil være avgjørende i forbindelse med iverksetting og ledelse av en endringsprosess (Gioia & Chittipeddi, 1991, s. 446). Innrammingen kan sees på som det aktive og pågående arbeidet som påvirker meningsskapingen (Hernes, 2016).

4. Metode

I dette kapittelet vil vi redegjøre for vår tilnæringsmåte, samt hvilke metoder og empirigrunnlag vi benytter for å svare på problemstillingen: «*Hvordan tilslutter lærerne i videregående skole seg fagfornyelsen*». I samfunnsvitenskapen finnes det en rekke forskningsmetoder, og det er ulike definisjoner av begrepet metode. Vi legger følgende definisjon til grunn: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Furuseth & Everett, 2020, s. 137). I denne studien har vi benyttet ulike metoder for innhenting av empiri, hvor vi ved hjelp av tre ulike metoder har studert fenomenet tilslutning hos lærere ved en utvalgt videregående skole (Repstad, 2019, s. 29). Som primærundersøkelser har vi gjennomført dybdeintervjuer med seks lærere, og over en tre måneders periode har vi hatt feltsamtaler med ca. 20 lærere. Som sekundæremperi har vi benyttet resultatene fra en spørreundersøkelse som skolen har gjennomført med samtlige ansatte om fagfornyelsen. Til sammen har dette gitt oss ulik empiri som danner et godt grunnlag for vår analyse.

4.1 Casestudie

Vi har valgt å forske på en større videregående skole som en av oss har som arbeidsplass. En av grunnene til dette, er at denne skolen har gjort bevisste organisatoriske grep ved å endre sin organisering i tråd med overordnet del av fagfornyelsen. Vi ønsket å få innsikt i lærernes handlinger for å kunne analysere lærernes tilslutning til prosessen, og vårt valg av case er derfor basert på en forventning om at vi der får størst mulighet til å lære (Bryman & Bell 2011, s. 68). Det var derfor viktig for oss å velge en skole hvor vi visste at lærerne hadde blitt engasjert og involvert gjennom skolens implementering av fagfornyelsen. I tillegg gjorde valget av case det mulig å benytte vår kjennskap til skolen for lettere å få rekruttert respondenter. Ved at vi valgte egen arbeidsplass fikk vi også mulighet til å styrke vår empiri ved å gjennomføre etnografiske feltsamtaler. Dette gjorde at vi vurderte fordelen større enn ulempen ved å forske på egen arbeidsplass. Da vi er to forskere, og en av oss jobber ved en annen skole, har vi en ekstern og en intern forsker.

Ledelsen på den aktuelle skolen ga oss tillatelse til å forske på egen arbeidsplass, og vi hadde dermed tilgang til aktuelle respondenter. Vi har vurdert styrken ved å få tilgang til empiri gjennom våre jobber, opp mot vår rolle som forskere og vår påvirkning på

respondentene. Utfordring ved forskning er å avgrense det empiriske arbeidet (Tjora, 2021, s. 47). I casestudier settes fokuset spesielt på en enhet eller situasjon, som kan avgrenses i tid og rom (Jacobsen, 2018b, s. 97). En case kan typisk være en bedrift, organisasjon, avdeling, kommune eller for eksempel et nærmiljø (Tjora, 2021, s. 49). Enheten vi ser på er lærere ved en stor videregående skole, og situasjonen vi studerer er fagfornyelsen. Det skilles vanligvis mellom enkelt-case studier og sammenlignende casestudier (Jacobsen, 2018b, s. 99). For å svare på våre forskningsspørsmål har vi valgt ut et enkelt-case hvor vi går dypt inn i en utvalgt skole. Yin (2014, s. 4) peker på at casestudie egner seg der hvor forskningsspørsmålene krever at man går i dybden for å forklare hvordan eller hvorfor et fenomen oppstår eller fungerer. I vår studie ser vi nærmere på fenomenet tilslutning.

Våre forskningsspørsmål søker å forklare hvordan lærerne tilslutter seg fagfornyelsen, og vi trengte å gå i dybden med færre respondenter for å finne ut av dette. Vi gjorde en vurdering på om vi skulle gjennomføre en sammenlignende casestudie ved å ta for oss to ulike skoler. Vår vurdering av omfanget og kompleksiteten på studien gjorde at vi avgrenset studien til dette enkelt-caset. Siden organiseringen av implementeringen gjøres ulikt på hver enkelt skole, vil det være mange faktorer som kan påvirke problemstillingen vår. Ved å gjøre denne avgrensningen vil vi bedre kunne analysere hvordan en gruppe mennesker, med samme rammevilkår, oppfatter fenomenet vi ønsker å undersøke, nemlig tilslutning i implementeringsprosessen av fagfornyelsen. Målet med studien er å få en virkelighetsnær beskrivelse for å forstå hvordan samspillet mellom lærerne og skolens organisering påvirker fenomenet. Casestudier kan gi detaljerte beskrivelser og egner seg til å beskrive hvordan hendelser påvirker hverandre (Jacobsen, 2018b).

4.2. Valg av kvalitativ tilnærming

Det skilles i hovedsak mellom to hovedtilnærminger av forskningsmetoder, kvalitativ og kvantitativ metode (Tjora, 2021, s. 26). En generell karakteristikk av disse hovedtilnærmingene argumenterer for at kvalitative metoder fremhever innsikt og forståelse, mens kvantitative metoder fremhever oversikt og forklaring (Tjora, 2021, s. 35). I denne studien har vi valgt kvalitativ metode, som betegner metoder som søker å gå i dybden med få utvalgte enheter for å utvikle relevant kunnskap (Jacobsen, 2018b). Vår problemstilling er definert med et åpent spørsmål hvor vi ønsker å se på tilslutning til implementeringen av fagfornyelsen ved en utvalgt skole. Kvalitative studier kan også gi et godt grunnlag for å forstå lokale, konkrete utviklingsforløp (Repstad, 2019, s. 24), slik vi

ønsker å belyse ved skolen vi har valgt å gjennomføre undersøkelsen på. Kvalitative datainnsamlingsmetoder preges av direkte kontakt mellom forsker og respondent, og en viktig målsetting er å oppnå forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2002, s. 11). I en slik fortolkningsbasert tilnærming, kreves datainnsamlingsmetoder for å få frem hva mennesker gjør og sier for å få frem variasjoner og nyanser i ulike fortolkninger (Jacobsen, 2018b, s. 30).

Som hovedregel kan man si at kvalitative studier ofte har en induktiv tilnærming mens kvantitative studier har en deduktiv tilnærming (Tjora, 2021, s. 41). Med induktiv menes forskning drevet ut ifra empiri, og at man antar eller utvikler generelle sammenhenger ut fra observasjon av enkelttilfeller. I motsatt fall er deduktiv forskning drevet av teori (Tjora, 2021 s. 40). Det finnes også en tredje tilnærming som kalles abduksjon. Det er en abduktiv tilnærming vi har brukt i denne studien. «Abduktiv tilnærming starter fra empirien, som ved induktiv tilnærming, men teorier og perspektiver spiller inn i forkant eller i løpet av forskningsprosessen» (Tjora, 2021, s. 40). Forskning innenfor implementering av endringsprosesser i skole og teorier innen meningsskaping har vært relevant å se på i løpet av vår forskningsprosess.

4.3. Forskningsdesign

Et forskningsdesign er en overordnet skisse over hvordan forskeren tenker å gå frem for å løse prosjektet, og inneholder beskrivelse av hvem, hva, hvor og hvordan undersøkelsen skal legges opp (Thagaard, 2002, s. 46). Fleksibilitet er viktig i et kvalitativt forskningsdesign, og teori, metode og empiri vil sirkulere underveis. Dersom det kommer frem ny informasjon i det forskningen går fremover, må hele tiden forskeren vurdere dataene i forhold til problemstillingen og om det kan føre til interessante resultater. (Thagaard, 2002, s. 47). Underveis i prosessen gjorde vi justeringer i forhold til hva som kom frem i vår empiri. Våre forskningsspørsmål ble gjennomgått, teori ble justert og våre data ble tolket på nytt. For oss som forskere var det viktig å velge det forskningsdesignet som ga best mulig innsyn og nærhet til lærerne ved skolen som skal iverksette endringen i praksis. Derfor er forskningsdesignet i denne studiet intensivt, da vi har gått i dybden med færre respondenter. Vi har valgt dette opplegget da vi ønsket mer detaljkunnskap og gå i dybden for å få frem lærernes handlinger og fortolkninger av fagfornyelsen. Hensikten med forskningen er å komme frem til gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten (Jacobsen, 2018b, s. 15), og metodene vi benytter handler om hvordan empiri kan samles

på en så god måte som mulig (Jacobsen, 2018b, s. 16). Vi har skissert vårt forskningsdesign i tabellen under (tabell 1):

Tabell 1 - Vårt forskningsdesign

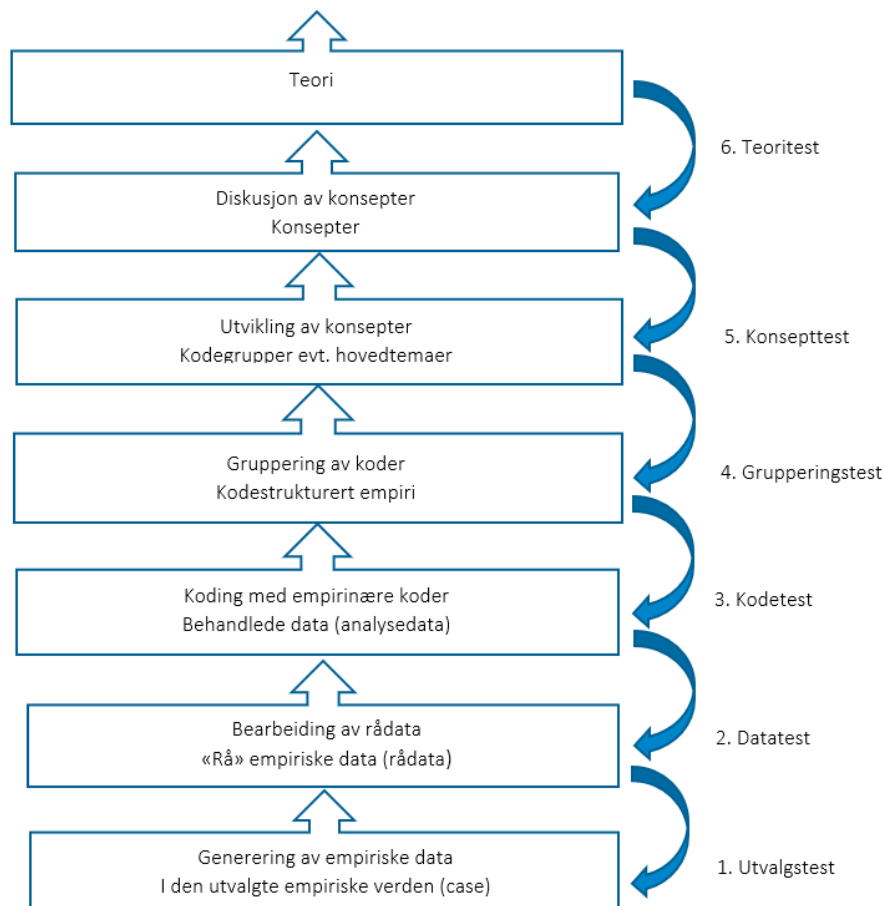
Hvilke forskningsspørsmål har vi? Hva skal vi finne ut?	FS1: Hvilke former for tilslutning kan vi observere? FS2: Hvilke faktorer har betydning for lærernes tilslutning?
Analyseenhet – vår case	Enheten vi ser på er lærere ved en stor videregående skole, og situasjonen vi studerer er implementeringen av fagfornyelsen ved denne skolen.
Hvilken tidligere forskning er relevant?	Tidligere forskning innen skoleutvikling, implementering av endringsprosesser i skole og meningsskaping.
Hvilken empiri skal samles inn?	Empiri fra semistrukturerte dybdeintervju og feltsamtaler med ulike lærere som primærkilde. Som sekundærkilde har vi brukt resultater fra en lokal spørreundersøkelse om implementeringen av fagfornyelsen.
Hvordan skal empirien analyseres?	Datamaterialet transkriberes, kodes og kategoriseres ved hjelp av SDI metoden (Tjora, 2021). Empirien vil analyseres i lys av relevant forskning og teori, og sees i sammenheng med metodebruk og krav til validitet og relabilitet.

Vår strategi for forskningen var å se om forskningsspørsmålene ble besvart av empirien, og om analysen knytter forskningsspørsmålene og empirien sammen med metode og teori. Vi vil se på hvordan vi gjennom en abduktiv metode kan knytte våre respondenters erfaringer og fortellinger rundt implementeringen av fagfornyelsen sammen med relevant teori og tidligere forskning. Vårt mål er å få frem erfaringene og fortolkningene fra respondentene,

for å få frem motiver og intensjoner bak deres handlinger og deres valg av praksis i klasserommet.

4.4. SDI-metoden

I denne studien har vi fulgt en fremgangsmåte for kvalitativ forskning, kalt stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI-metode) (Tjora, 2021). Denne tilnærmingen ligger tett opp til en abduktiv strategi, hvor et sentralt poeng er å legge vekt på induksjon i koding og kodegruppering og abduksjon i konsept og teoriutvikling. Analysemetoden består av en systematisk bearbeiding av empirien, gjennom en modell for forskningsarbeidet basert på en gjennomgående induktivt drevet nysgjerrighet (Tjora, 2021). Gjennom modellen jobber vi med empirien som utgangspunkt for interessante temaer, spørsmål og konsepter (Tjora, 2021, s. 20). På samme tid er også hensikten med modellen å jobbe med anvendelse av teoretiske innspill (Tjora, 2021, s. 20). En slik tilnærming passer med at vi ønsker å ta utgangspunkt i våre respondenters erfaringer og fortellinger om implementeringen av fagfornyelsen. Vi vil jobbe med å koble eksisterende litteratur om skoleutvikling og endring i skole, samt teori om meningsskaping til vår empiri, for deretter å komme frem til nye mulige konsepter. Med SDI-metode fokuseres det på å jobbe etappevis fra rådata til konsepter eller teorier (Tjora, 2021, s. 20). Denne prosessen kan oppfattes som induktiv, men samtidig skjer det en deduktiv prosess hvor man jobber med å sjekke teori med empiri. I vår avhandling vil utvikling av teori, som er SDI-metodens siste steg, falle utenfor oppgavens ramme. Det stilles strengere krav til vitenskapelig teori enn til utvikling av konsepter, men konsepter kan danne grunnlag for teoriutvikling. SDI-metoden er skissert i figur 4.



Figur 4 - Stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2021, s.21)

Denne metoden tilrettelegger for god fremdrift i et kvalitativt forskningsopplegg, og gir muligheten til å legge opp en trinnvis plan (Tjora, 2021, s. 20). Tjora identifiserer syv steg fra generering av empiriske data til utvikling av teori. Vi vil nå gjennomgå hvordan vi har arbeidet med disse stegene i vår studie.

4.4.1. Generering av empiriske data

Første steg er å generere empiriske data fra et utvalg. En av de viktigste og mest brukte kildene i casestudier er intervjuer (Yin, 2014, s. 110). Vår primære innsamling av empiri i denne studien er semi-strukturerte dybdeintervjuer med seks lærere, samt uformelle feltsamtaler med et tyvetalls lærere ved den utvalgte videregående skolen. Alle respondentene jobber som lærere, og dette er deres primærjobb. Feltsamtalene er ikke strukturert og kodet på samme måte som intervjuene, men er tatt med i vår presentasjon av funn og i analysen. I samtalene har vi vært bevisste på å fortelle at vi i denne sammenheng er forskere og ikke lærere. Under intervjuene og i samtalene brukte vi bevisst begreper som

våre respondenter kunne relatere seg til (Gioia et al., 2012). For eksempel kan meningsskaping være et begrep som er vanskelig å forstå for utenforstående. For å ikke miste viktig informasjon, erstattet vi blant annet begrepet tilslutning, med engasjement. Vi ønsket å få frem lærernes handlinger, og stilte bevisst spørsmål som kunne gi oss en god innsikt i dette. Tabell 2 viser en oversikt over tidsrom og omfang i vår innsamling av empiri.

Tabell 2 - Oversikt over innsamling av empiri

Tidsrom	Feltsamtaler	Dybdeintervju	Sekundærempiri
Desember 2021–februar 2022	Ca. 20 samtaler.		
Februar 2022		6 stk. dybdeintervjuer.	
Februar 2022–mars 2022			Gjennomgang og tolkning av spørreundersøkelse.

4.4.1.1. Feltsamtaler

Vår innsamling av empiri startet den dagen vi avgjorde tema for oppgaven, høsten 2021. Siden vi begge jobber i skolen, bestemte vi oss for å benytte vår nærhet til feltet til å gjennomføre en form for etnografisk feltarbeid i vår studie. Vi fikk tillatelse til å forske på egen arbeidsplass, og startet med feltsamtaler i desember 2021. Observasjon kan sies å være studier av mennesker i naturlige situasjoner (Repstad, 2019, s. 33). Våre observasjoner gikk ut på at vi ble oppmerksomme på de lærere som hadde gjort konkrete handlinger i forhold til fagfornyelsen. På bakgrunn av dette gikk vi inn i samtaler med disse lærerne. Det ga oss innblikk i deres forklaringer på eget arbeid for å tilpasse seg den nye reformen. Formålet vårt med å benytte feltsamtaler var å lære mer om hva som påvirket lærernes konkrete handlinger. Dette gjorde dessuten at vi fikk et grunnlag for intervjuene, da vi ble mer bevisste på hva vi skulle spørre om i disse. Vi hadde på dette tidspunktet ikke klarhet i all litteratur, forskning eller teorier om temaet, noe som ikke gjorde oss bundet av disse, men vi kunne mer fritt få frem respondentenes synspunkter (Gioia et al., 2012, s. 21). Vi snakket med et tyvetalls lærere i ulike situasjoner rundt

kaffekoppen, på pauserommet eller på vei inn eller ut av møter. Samtalene foregikk i perioden desember 2021 til februar 2022. Etter disse samtalene skrev vi ned stikkord og sitater i en feltlogg, som vi i den videre analysen har sett sammen med vår empiri fra både intervju og sekundærkilder (vedlegg 1). Vi kan definere feltsamtaler som de mer eller mindre spontane, litt mer uformelle og naturlige samtalene mellom forsker og respondent. Disse samtalene er ikke avtalt på forhånd og ligner mer på dagligdagse samtaler (Buvik et al., 2020, s. 223).

Feltsamtaler kan betegnes som etnografisk metode som betegnes som mer kortvarige studier i "egen kultur", hvor hensikten er å fordype seg i hvordan sosial samhandling og kulturelle prosesser kan forstås. Nettopp derfor er etnografien verdifull som samfunnsforskning. Noen velger å definere etnografi ut fra et bredt perspektiv eller forståelse, og da nærmest sette likhetstegn mellom kvalitativ metode og etnografi (Fangen, 2004). Etnografisk arbeid har som mål å ikke bare beskrive og tolke, men også å bidra til teoretisk forståelse, basert på nytt feltarbeidsbasert innsikt (van der Waal, 2009). Vi ønsket å få ytterligere innsikt i lærernes verden og deres erfaringer og meninger. Ved å benytte vår mulighet til naturlig tilgang til empiri i jobben vår som lærere, har vi snakket med lærere i ulike situasjoner og fått fanget deres opplevelser på flere måter enn ved arrangerte intervjuer. Alvesson (2009) peker på fordeler og ulemper med å studere et miljø man er sterkt involvert i, slik vi gjør med denne skolen. Fordelen med nærhet til feltet gjennom handlinger, praksis, relasjoner og følelser kan være å forstå hva som "virkelig" foregår i organisasjonen, og at styrken med «hjemme etnografi» er at forskeren er bedre i stand til å fortelle «the real story» (Alvesson, 2009). Vår oppfatning er at ved å ha snakket med lærere i både en formell intervjusituasjon og gjennom feltsamtalene, har det gitt oss et rikere innblikk i fenomenet tilslutning. Intervjuer vil alltid kunne bli påvirket av intervjukonteksten, noe som er vanskelig å minimere eller kontrollere (Alvesson, 2009). Ved å kombinere disse ulike metodene har vi fått et bedre grunnlag for vår analyse og konklusjon om betydningen av lærernes tilslutning til fagfornyelsen.

4.4.1.2. Dybdeintervju

Ved en kvalitativ tilnærming gjennom individuelle intervjuer har vi kunnet gå i dybden på hver enkelt sin oppfattelse av prosessen. Slike undersøkelser kan gi en nyansert beskrivelse av temaet og få frem hvordan mennesker fortolker og forstår en situasjon (Jacobsen 2018, s. 133). Målet med dybdeintervjuer er å skape en forholdsvis fri samtale rundt

respondentenes erfaringer og meninger knyttet til fagfornyelsen (Tjora, 2021, s. 127). Et intervju kan være strukturert i større eller mindre grad (Hernes, 2016, s. 187). Intervjuene hadde noe vi kan kalle en halvfast struktur (Tjora, 2021). Vi ønsket med dette å ha en plan for samtalene, hvor målet var å få frem respondentenes refleksjoner, holdninger og tolkninger av fagfornyelsen, samt hvordan deres praksis har utviklet seg. Det var viktig for oss å skape en god ramme for intervjuene, slik at det ga rom for at respondentene var trygge nok til å ha en uformell samtale for å få frem deres ståsted. Vi hadde på forhånd laget en intervjuguide, med noen få hovedpunkter som vi ønsket å få svar på i henhold til forskningsspørsmålene våre (vedlegg 2). Det var også viktig for oss at respondentene lett kunne forstå hva vi var ute etter (Bryman & Bell, 2011, s. 488). For å få et innblikk i hva respondentene selv syntes var viktig med fagfornyelsen (Jacobsen, 2018b, s. 156), startet vi med et generelt spørsmål om deres opplevelse av fagfornyelsen. Vi fortsatte deretter med noen åpne spørsmål i forhold til organisering av arbeidet, tidsbruk, engasjement, praktiske handlinger, samarbeid og ledelsens rolle. Disse åpne spørsmålene skulle sikre et så fylldig og rikt datamateriale som mulig. Intervjuguiden fungerte godt da vi hadde fokus på noen få hovedspørsmål som vi lot respondentene reflektere over, og deretter komme inn på faktorer som var viktig for hver enkelt.

Intervjuene hadde en varighet fra 45 til 60 minutter. Respondentene hadde på forhånd fått tilsendt samtykkeerklæring og informasjon om hva studien gikk ut på (vedlegg 3). Der ble det også informert om at det ble tatt lydopptak og at de når som helst kunne trekke seg eller avbryte intervjuet. Samtykkeerklæring ble undertegnet da vi møttes. Samtlige intervjuer foregikk fysisk ved den videregående skolen respondentene arbeider ved. Vi fant rom på skolen som sikret at vi ikke ble forstyrret (Bryman & Bell, 2011, s. 488). Vår rolle som intervjuere kan sees på gjennom en metafor som «reisende» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 71). I motsetning til metaforen som «gruvearbeider», var vi opptatt av kunnskapsinnhenting og ikke kunnskapskonstruksjon. Vi ønsket å få lærernes egne subjektive fortellinger og oppfatninger, uten at vi lette etter noe spesielt, eller jaktet på å få bekreftelse for noen forutinntatte antakelser. Vår rolle som intervjuere var viktig for oss å hensynta, og Yin (2014) peker på en rekke ferdigheter som er ønskelig at en forsker skal ha. Det vi vil trekke frem som spesielt viktig for oss var det å være en god lytter og ikke la våre egne preferanser styre. Dette var vi spesielt bevisste på siden vi begge har erfaring og arbeider som lærere. Vi var begge til stede under intervjuene, men den av oss som ikke arbeider ved skolen var den som ledet intervjuene, mens den andre var observatør. Selv om

den ene observerte, kunne vedkommende likevel bryte inn fra sidelinjen dersom man så anledning til å stille gode spørsmål ut ifra mulighetene som dukket opp gjennom intervjuet. Vi synes at alle våre samtaler fikk en god flyt og ble til gode samtaler, og ingen fikk en veldig formell intervjuform.

4.4.1.3. *Sekundærempiri*

I løpet av vår studie fikk vi tilgang til resultatene fra en spørreundersøkelse skolen har gjennomført om erfaringer og synspunkter rundt skolens implementering av fagfornyelsen. Dette betegner vi som vår sekundærempiri, da disse dataene ikke er samlet inn av oss, og dermed ikke fullt ut tilpasset vårt formål (Jacobsen, 2018b, s. 171). Vi har fått tilgang til all rådata fra spørreundersøkelsen, og har benyttet oss av de delene av undersøkelsen som vi har vurdert som relevante for å styrke vår primærempiri. Dette styrker studiens pålitelighet til denne empirien (Jacobsen, 2018b, s. 171). Vår tolkning av denne empirien har bidratt til å styrke våre primærrespondenters svar. I vår kategorisering av spørreundersøkelsen kom det frem flere av de samme faktorene som kom frem i både intervju og feltsamtaler (vedlegg 4).

4.4.1.4. *Utvalg*

I kvalitative studier velges gjerne respondenter som kan uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2021, s. 145). Vi har tidligere forklart vårt valg av case, og vi valgte ut lærere som hadde vist særlig engasjement og som var deltakere i en av storgruppene rundt fagfornyelsen. Til våre feltsamtaler valgte vi i stor grad ut lærere som vi hadde observert gjøre konkrete handlinger knyttet til fagfornyelsen. Gjennom vårt arbeid på skolen, og vårt fokus, ble vi spesielt oppmerksomme på dette. Disse lærerne har vi ikke systematisert og innhentet bakgrunnsinformasjon om, men de representerer en god spredning av utvalget. Til intervjuene rekrutterte vi respondentene slik at vi fikk en spredning på både alder, kjønn, arbeidserfaring og undervisningsfag. Det er alltid en utfordring at man ikke vet hva andre respondenter ville ha sagt i intervjuene (Tjora, 2021, s. 147). Siden vi plukket ut lærere som var engasjerte, kan det være at et annet utvalg ville ha svart annerledes. Alle lærerne vi henvendte oss til svarte raskt og vi avtalte tidspunkt for intervjuene. Tabell 3 viser en oversikt over respondentene med pseudonym, antall år med erfaring fra skoleverket, alder og undervisningsfag.

Tabell 3 - Informasjon om respondenter til intervju

Navn	Alder	Arbeidserfaring	Undervisningsfag
Mona	48	23	religion, engelsk, psykologi og mediekunnskap
Hanne	55	28	samfunnskunnskap, sosiologi, sosialkunnskap og psykologi
Espen	44	20	norsk, samfunnsfag
Anne	32	7	norsk, engelsk
Hans	53	18	historie, samfunnsfag, engelsk og mediefag
Trude	54	29	engelsk, samfunnskunnskap og historie

4.4.2. Bearbeiding av rådata

Alle intervjuene ble tatt opp ved bruk av diktafon som ga en god lyd kvalitet av opptakene. Dette er et godt hjelpemiddel slik at intervjusituasjonen blir mer naturlig, og vi kan fokusere på respondentene og det som blir sagt. Neste steg i SDI-metoden er å bearbeide rådata, som i dette tilfellet betyr å transkribere vårt lyd materiale. Å transkribere betyr å transformere, og er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205). Muntlig språk og tekst er ganske ulikt, men vi valgte å transkribere lydopptakene detaljert, og har vært nøye med å bruke respondentenes egne ord. Vi valgte å transkribere til bokmål, selv om noen av respondentene snakket dialekt. Vi forsøkte å tegnsette og dele opp i naturlige setninger, men unøyaktigheter og avbrutte setninger er også tatt med i den transkriberte teksten. I kvalitative intervjuer er man ikke kun opptatt av hva intervjuobjektene sier, men også hvordan de sier det (Bryman & Bell, 2011, s. 494). En oversettelse fra talespråk til skriftspråk gjennom transkribering, krever derfor en rekke vurderinger og beslutninger, for best mulig å fange opp og rekonstruere dynamikken som foregikk under intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 204). Forskeren må dermed ta noen valg, og i denne prosessen vurdere både reliabilitet og validitet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 210).

Tolkning foregår allerede i transkriberingen, selv om transkriberingens pålitelighet i intervjuforskning sjelden blir nevnt i samfunnsvitenskapelige intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 211). Man kunne sikret en større reliabilitet i teksten ved at to personer transkriberte lydopptaket hver sin gang, for så å sammenligne resultatet (Kvale &

Brinkmann, 2017, s. 212). Siden vi begge var med på intervjuene valgte vi at alle transkriberingene ble utført av en av oss for å sikre at samme skriveprosedyrer ble brukt, og at vi dermed lettere kunne foreta språklige sammenligninger av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 207). Vi importerte først lydfilen til et tekstbehandlingsprogram med automatisk dikteringsfunksjon. Deretter ble filen gjennomgått i sin helhet, og ble detaljert og ordrett skrevet ned, inkludert pauser og gjentakelser. Det ble tatt utgangspunkt i den transkriberte teksten, og på nytt hørt igjennom lydopptakene for å endre eventuelle feil og unøyaktigheter. Siden vi begge hadde vært med på intervjuene, leste den andre deretter gjennom transkriberingen i sin helhet, og erfaringen var at vi hadde fått en så korrekt gjengivelse av intervjuene som mulig.

Vi må stille oss spørsmålet om den transkriberte teksten vil være nyttig for vår forskning. Intervjutranskripsjonenes gyldighet eller validitet er mer utfordrende å vurdere da det ikke finnes en sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 212). Gyldighet knytter vi til spørsmålet om hvorvidt de svarene vi finner i vår forskning er faktiske svar på det vi ønsker å finne ut (Tjora, 2021, s. 260). Allerede under samtaler og intervjuer, og ved transkribering og gjennomlesing, mente vi at vi fikk mange interessante bidrag og svar fra våre respondenter som ga oss et tydeligere bilde av hvordan lærerne tilslutter seg implementeringen av fagfornyelsen. I vårt videre arbeid med de neste stegene i vår avhandling vil vi vurdere dette nærmere.

4.4.3. Koding

Vi satt så igjen med analysedata i form av tekst som utgangspunkt for vårt kodearbeid og neste steg i SDI-metoden. Vi delte opp den transkriberte teksten og gav hver del en eller flere koder. Å kode intervjudata er den vanligste formen for dataanalyse (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 226) I denne prosessen er det viktig å nevne at koder er en tolkning av empiri. Det er ulike måter å kode på, men i SDI-metoden benyttes en induktiv empirinær koding (Tjora, 2021, s. 218). En god empirinær koding skal ikke kunne være definert på forhånd, og kodene i seg selv skal gjenspeile konkret innhold fra intervjuet (Tjora, 2021, s. 224). Koding i henhold til SDI-metoden holder fast ved en induktiv strategi, og ved en rendyrking av denne strategien, reduseres påvirkningen av våre forventninger og holdninger som forskere. Kodearbeid basert på empirisk finlesing skal bidra til at denne påvirkningen blir så liten som mulig. Den empirinære kodingen skal ligge tett på datamaterialet og deltakerutsagn, og koblingen mellom kode og empirisk materiale ivaretas

dermed nærmest som en refleks (Tjora, 2021, s. 219). I tabell 4 viser vi et eksempel fra vår empirinære koding.

Tabell 4 - Eksempel på empirinær koding, ifølge SDI-metoden (Tjora, 2021)

Koding	Respondenters uttalelser
Liker fagfornyelsen godt	Hva er din opplevelse av fagfornyelsen? En skala fra en til 10? 10, liker den godt. Egentlig så har jeg tenkt sånn i flere år
Bra og mer virkelighetsnært Passer meg utmerket	Virkeligheten der ute er jo ikke sånn at man først skal lære teorien, altså at man skal lære praktiske. Det er gjerne motsatt. Så kom deduktiv læring da, man er mye bedre mottagelig for ting når man har faktisk erfart det selv. Ikke bare høre på teorien, for det er bare overflatelæring det, det er det fagfornyelsen er så god til å påpeke. Den gamle skolen og teori var bra i seg selv. Kunne du de ti bud, så var du et bedre menneske. Men vi vet jo nå at det ikke er sånn læring fungerer. Det er en blanding av ferdigheter og teori som da sammen blir kompetansebegrepet. Så for meg så passet det utmerket.
Fått større ryggdekning Kan med stolthet i blikket si at sånn jobber jeg.	Nå trenger jeg ikke å være uskikkelig. Nå kan jeg faktisk med stolthet i blikket si at sånn jobber jeg. Ryggdekning for å si at de som har bare prøver og teori det er ikke lenger dekning for det i læreplanen liksom. Det sies jo at fagfornyelsen er en fornyelse av metodene, men du kan godt fokusere på det innholdet du vil, dagsaktuelle ting, ting du har erfaring med, ting du er god på, ting elevene er opptatt av, men du kan ikke samtidig ha frihet til metode. Fordi metoden krever at du skal være kritisk og utforskende og kunne samarbeide.
Gir mange muligheter	Jeg synes det er mye spennende der, og antagelig kommer til etter hvert da når det sakte, men sikkert er implementert litt bedre på skolen, også at det kommer til å gjøre at man kan jobbe på en måte som er, altså hvor man både får fokus på seg og sitt fag, men også mye mer samhörighet med andre på skolen. Og så jeg ser mange muligheter der. Så mye spennende og også med faget mitt norsk, ja.
Fagfornyelser er spennende	Så ser jeg det at jeg synes jo fagfornyelser er spennende med den inngangen dem har. Jeg tenker jo det at med jevne mellomrom så er det lurt å se på hva man har, og se på om det er ting som trenger å endres.
En nødvendig endring	Med alle de på en måte problemstillingene og utfordringene som det medfører, så jeg tenker at det er nødvendig. Og så når man tar en sånn fagfornyelse, så er det jo vanskelig å få til det optimale på en måte.

Kodene våre er en oppsummering av essensen i det respondentene har sagt (vedlegg 5). All vår tekst ble kodet, selv om det ikke umiddelbart var relevant for vår oppgave. Kodene peker ut interessante aspekter til den videre analysen. Etter å ha gjennomgått det transkriberte materialet og utarbeidet empirinære koder på alle våre intervjuer, satt vi igjen med et kodesett, i tillegg til analysedata, som representerte empirien vår på to ulike måter. Vi laget en kodestrukturert empiri i Excel som dannet utgangspunktet for neste steg. Vi fikk

laget en god kobling mellom kodene og datamaterialet som kodene var knyttet til (Tjora, 2021, s. 225). Etter å ha tatt med alt vi mente var relevant, satt vi igjen med ca. 200 empirinære koder. Den empirinære kodingen gjorde at vi kun ved å lese kodene kunne huske intervjuene. Gjennom denne prosessen fikk vi en klar forståelse for innholdet i vår empiri, og neste steg var en systematisk kodegruppering.

4.4.4. Kodegruppering

Utgangspunktet for kodegrupperingen var en stor mengde empirinære koder. I dette steget kommer vår problemstilling og forskningsspørsmål til anvendelse for vårt arbeid med empirien. Kodegrupperingen av empirien består av å samle tematisk like koder i grupper. I denne fasen skilte vi også ut koder som ble ansett som irrelevante i en egen restgruppe (Tjora, 2021, s. 230). Det var naturlig å utelate en del av kodene, da vi nå staker ut undersøkelsens retning (Tjora, 2021, s. 230). Vi kom frem til seks kodegrupper og disse kodegruppene danner grunnlaget for temaer i analysen og strukturen i vårt funnkapittel.

Tabell 5 viser våre kodegrupper:

Tabell 5 - Vår kodegruppering av funn

	Funn - kodegrupper
1	Grupesamarbeid, forpliktelse, inspirasjon
2	Involvering, deltakelse, handlinger, endret praksis
3	Positive til endringen, åpner for nye muligheter, engasjement
4	Balansering av oppgaver og tidsbruk
5	Utenforliggende faktorer og for mange pågående prosesser
6	Ledelsens organisering og deltakelse

I denne fasen knyttet vi inn sitater fra våre feltnotater. Alle sitatene ble gjennomlest og sortert under kodegruppene fra intervjuene. Vi bearbeidet også skolens spørreundersøkelse og supplerte denne inn i kodegrupperingen, der det var relevant (vedlegg 6). Siden denne

spørreundersøkelsen ikke fullt ut var tilpasset vårt formål, var det ikke alle kodegrupper som ble supplert med empiri fra denne. Målet med kodegrupperingen var å finne kodegrupper som har en indre konsistens og tematisk skiller seg ut fra de andre gruppene (Tjora, 2021, s. 232). Gjennom kodegrupperingen ønsket vi å komme fram til relevante temaer som både viste empirien og kunne svare på våre forskningsspørsmål (Tjora, 2021, s. 232).

4.4.5. Utvikling av konsepter

Tidligere forskning og litteratur innenfor skoleutvikling og endring i skole, samt teori om meningsskapning, vil være relevante å se på gjennom vår forskningsprosess. Frem til nå har vi jobbet induktivt med utgangspunkt i empirien, men heretter vil det teoretiske ta større plass. Vi starter arbeidet med å utvikle konsepter, ved hjelp av kodegrupper og hovedtemaer, og trekker inn relevante teorier og perspektiver i arbeidet (Tjora, 2021, s. 235). I dette steget av SDI-metoden, foretas det som kalles en konsepttest, som er å finne teoretiske bidrag som allerede har omtalt fenomenet, eller kan være relevant på en annen måte. Dette er å betrakte som abduktiv tilnærming ved at vi søker etter ny innsikt i det vi skal forstå. Vi vil se etter forhold i våre kodegrupper og spekulere i hvordan vi mer teoretisk skal forstå våre funn (Tjora, 2021, s. 247).

På denne måten vil vi analysere funn opp imot oppgavens teoretiske rammeverk. Målet med analysen er å utvikle ett eller flere konsepter. Dette kan bety å fremstille funn i form av typologier, modeller, begreper eller metaforer som har relevans utover oppgavens empiri (Tjora, 2021, s. 237). Som et steg på vei mot å utvikle konsepter vil vi la teorien ta styringen på analysen. Empirien vil bli satt opp imot oppgavens teoretiske grunnlag og diskutert i lys av dette. Utvikling av teori, som er SDI-metodens siste steg, faller utenfor oppgavens ramme. Det stilles mye strengere krav til en vitenskapelig teori enn til konsepter, men konsepter kan danne grunnlag for teoriutvikling.

4.5. Refleksjoner rundt forskningskvalitet

I kvalitative metoder er forskerens analyse og fortolkning av de sosiale fenomenene som studeres en generell utfordring (Thagaard, 2002, s. 11). Det er nødvendig å være eksplisitt i redegjørelsen for både fremgangsmåte, analyse og tolkning i studien (Thagaard, 2002, s. 11). Kriterier for forskningskvalitet knyttes gjerne til begrepene pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet (Tjora, 2021, s. 259). Gyldigheten sier noe om at

den empirien som samles inn gir svar på det vi ønsker, og påliteligheten sier noe om undersøkelsen er til å stole på (Jacobsen, 2018b, s. 17). Vi skiller mellom intern og ekstern gyldighet. Intern sier noe om det er samsvar mellom virkeligheten og forskerens beskrivelse av virkeligheten. Ekstern sier noe om funnene kan overføres utover gjeldene forskningsprosjekt til andre sammenhenger (Yin, 2014, s. 48; Jacobsen, 2018b, s. 237).

4.5.1. Pålitelighet

Pålitelighet handler om sammenhenger i forskningen og hvordan rapporteringen synliggjør dette (Tjora, 2021, s. 263). SDI- metoden som vi har benyttet, underbygger påliteligheten i forskningen, da vi gjennom en systematikk har redegjort for og synliggjort hvordan analysen er utviklet fra datagenerering til koding og kodegrupperinger, med kobling til relevant teori (Tjora, 2021, s. 263). All empirisk forskning og tolkning bør innebære en refleksjon over hvordan tolkningen har kommet frem (Tjora, 2021, s. 278). Vår forskning er analysert innenfor en hermeneutisk fortolkningstradisjon (Repstad, 2019, s. 121). En hermeneutisk tolkning tar utgangspunkt i at en forsker aldri er fri for fordommer eller aldri helt objektiv. Dette åpner for et fortolkningsmangfold, ved at ulike forskere kan tolke en tekst ulikt.

Vår egen forforståelse som lærere, var noe vi har tatt i betraktning i møtet med våre respondenter. Vi var bevisste på å møte dem med et åpent sinn, men det er likevel noe som vi gjennom hele prosessen fra generering av empiri til analyse har reflektert nøye over. Med vår erfaring som lærere sitter vi med en grunnleggende forståelse av feltet, og i lys av en hermeneutisk tradisjon vil vi aldri klare å være helt fordomsfrie og ikke la våre egne erfaringer påvirke datamaterialet. Vi har gjennom analyse og tolkning av datamaterialet, reflektert over den forforståelsen vi tar med oss inn, utfra den yrkesbakgrunn, kunnskap og erfaring vi har (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 381). Dette vil ha betydning for at empirien settes sammen på en slik måte at de reflekterer det som er meningsbærende for respondentene. Vi valgte å forske på en skole hvor en av oss arbeider, noe som stiller høyere krav til objektivitet og refleksjon rundt vår egen rolle som forsker. Vår forforståelse vil ellers kunne resultere i vurdering, framfor beskrivelse av respondentenes synspunkter (Repstad, 2019). Hvilke elementer i vårt materiale som har fanget vår oppmerksomhet, vil uansett til en viss grad være farget av denne forforståelsen.

4.5.2. Gyldighet og generalisering

Intern gyldighet knyttes til om hvorvidt vår beskrivelse av virkeligheten samsvarer med den faktiske virkeligheten (Jacobsen, 2018b, s. 228). En sjekk av intern gyldighet kan gjøres gjennom å vurdere hvorvidt vi har fått tak i de rette respondentene og om deres informasjon gir et riktig bilde av situasjonen. I vår studie hadde vi tilgang og tillatelse til å hente inn empiri fra alle lærere ved den utvalgte videregående skolen. Utvalget vi gjorde var basert på at alle hadde vært aktive deltakere i prosessen med implementeringen av fagfornyelsen, at de jobbet i fulle stillinger og kunne gi relevante og utfyllende svar på spørsmålene vi stilte. Dette gjaldt både respondenter til intervju og til feltsamtaler. Vi vurderte gjennom prosessen behovet for å snakke med flere lærere, men så at empirien vi fikk var gode nok til å være et tilstrekkelig bidrag til å belyse våre forskningsspørsmål. Lærerne vi snakket med beskrev mye av det samme, helt uavhengige av hverandre. Gjennom å se våre funn fra intervjuene sammen med våre feltsamtaler og sekundærundersøkelser vurderte vi at vi nådde et “metningspunkt” hvor ytterligere intervjuer ikke ville gi oss mer kunnskap innenfor dette prosjektets ambisjonsnivå (Skilbrei, 2019, s. 168).

Ekstern gyldighet handler om hvorvidt vår analyse kan overføres eller generaliseres til andre enn den skolen vi har undersøkt (Jacobsen, 2018b, s. 237). I vår undersøkelse vil vi ikke ha grunnlag for å si at vårt utvalg og case er representativt for en større populasjon av enheter. En styrke i kvalitative studier er den teoretiske generaliseringen, som vil si at det vi i vår studie avdekker av fenomener, sammenhenger eller konsepter som også kan ha nytte for andre. Vi har derfor grunn til å tro at andre skoler kan ha nytte av vår analyse i sin tilnærming til hvordan skolene kan legge til rette for implementering av fagfornyelsen, og hva som er viktig for lærernes tilslutning.

4.6. Ethiske betraktninger

Forskjellige metoder for innsamling av empiri reiser ulike etiske problemstillinger. I all vitenskapelig virksomhet kreves det at forskeren utviser redelighet og nøyaktighet i sin presentasjon av forskningsresultater (Thaagard, 2002, s. 22). Spesielt i kvalitative studier er etiske betraktninger viktig fordi man har søkelys på tolkning av menneskers handlinger. Det er i Norge utarbeidet nasjonale etiske retningslinjer hvor formålet er å gi forskere kunnskap om anerkjente forskningsetiske normer (NESH, 2016). Utgangspunktet for

forskningsetikk, som regulerer forholdet mellom forsker og respondent, er at man har informert samtykke, krav på privatliv, og krav på å bli korrekt gjengitt (Jacobsen, 2018b, s. 47).

Vi må i denne studien ta hensyn til formelle regler for personvern og begrensninger for lagring av data som kan knyttes til identifiserbare personer (Repstad, 2019, s. 82). I forkant av våre undersøkelser søkte vi om godkjenning av personvernombudet for forskning (NSD, 2021). I vår søknad (vedlegg 7) redegjorde vi for valg av metode, intervjuguide og anonymisering av datamaterialet. Vi la også frem hvordan vi skulle håndtere personopplysninger med tanke på lagring, oppbevaring og destruering. Vi har anonymisert lærerne vi har snakket med i vår fremstilling. Før vi startet undersøkelsene ble alle informert om vårt formål med undersøkelsen og vårt forskningsdesign, samt hvordan personopplysningene skulle behandles. Alle våre respondenter i intervju skrev under på samtykkeskjema hvor det kom frem informasjon om frivillig deltakelse, deres rettigheter til når som helst å trekke seg og hvordan dataene skulle håndteres (vedlegg 3). De lærerne vi snakket med under feltsamtaler har ikke undertegnet på samtykkeerklæring, da disse samtalene ikke ble tatt opptak av eller er lagret på noen måte som kan knytte eller skade respondentenes identitet. Vi mener de forskningsetiske betingelser er godt ivaretatt i denne studien.

4.7. Metodiske styrker og svakheter

Alle metoder har sine styrker og svakheter. Vi har i løpet av denne forskningsprosessen fått et godt innblikk i lærernes opplevelser og erfaringer med implementeringen av fagfornyelsen, noe som er et mål i kvalitative metoder (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20). Vi har hatt fokus på å få frem lærernes erfaringer, vært åpne i vår spørsmålstilling og skapt en trygg atmosfære under intervjuene og feltsamtalene. Siden vi begge er ansatt i skolen, har vi reflektert rundt vår egen rolle som forskere og det å studere egen organisasjon. Vi mener at vår kjennskap til skole på mange måter har vært en fordel i dette prosjektet. Vi er kjent med skolens historie, og har selv erfaring fra endringsprosessen. Vi fikk lettere tilgang til respondenter og har også fått mulighet til uformelle feltsamtaler og tilgang til skolens egen undersøkelse som vi benytter som sekundærdata. Dette hadde vi neppe fått mulighet til dersom vi ikke hadde vært ansatt i organisasjonen. De uformelle feltsamtalene fremmer også spontane svar og refleksjoner fra respondenten, som gjerne bør vektlegges mer enn svar på direkte spørsmål (Jacobsen, 2018b).

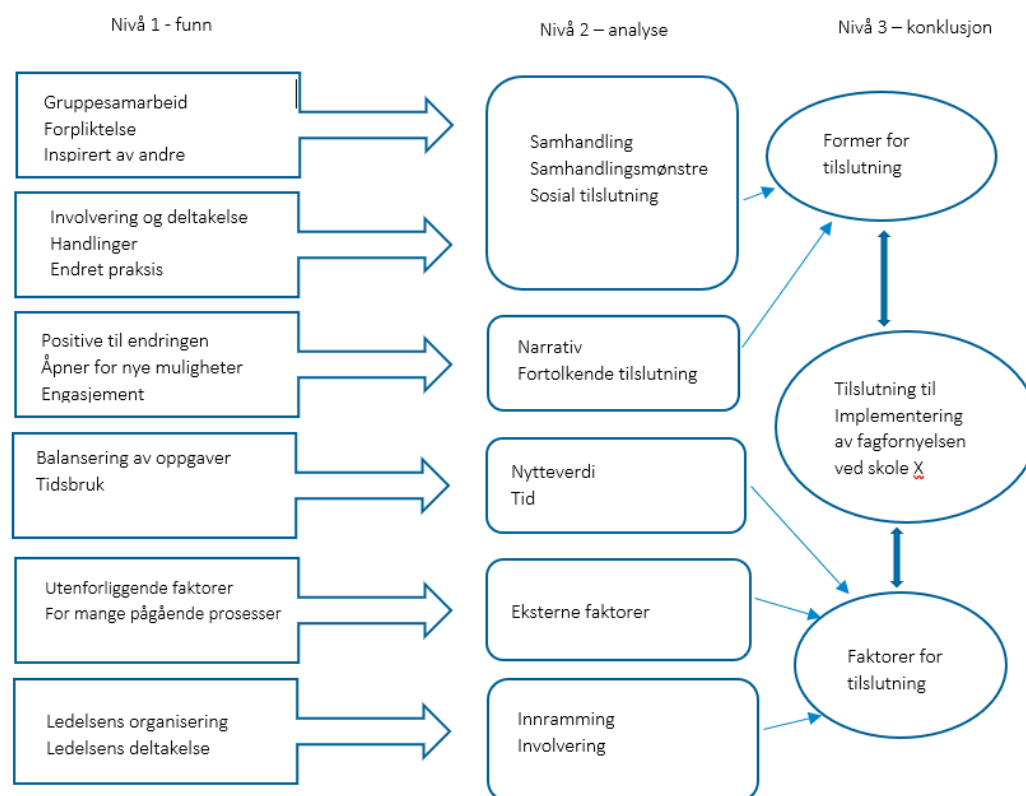
Det at vi har vært en intern og en ekstern forsker har styrket vår studie. Vi valgte at den av oss som var ekstern, og ikke fra før kjente respondentene, inntok den aktive rollen i intervjuene. Den interne av oss, benyttet sin kjennskap og fikk lett tilgang til respondenter. Vi to har også gjennom hele oppgaven reflektert og diskutert om vår rolle har påvirket forskningen. En annen fordel har vært at vi er kjent med både fagfornyelsens innhold, språk og terminologi som benyttes i organisasjonen. Det finnes også ulemper med å forske på egen organisasjon. For oss har det vært viktig å ha et bevisst forhold til åpenhet og vår forforståelse.

Vi ser det som en svakhet at utvalget vårt kan ha vært noe snevert. På den annen side svarte alle respondentene utfyllende, og vi mener vi gjennom våre tre ulike metoder fikk tilstrekkelig nyttig informasjon til å besvare vår problemstilling. Det er begrensninger i overførbarhet til andre skoler, siden andre skoler har hatt andre rammebetingelser for implementeringen. Likevel mener vi at noen elementer kan være nyttig for flere skoler å ta med seg inn i implementeringen videre. Oppgaven kunne vært styrket om vi hadde gjennomført en kvalitativ undersøkelse av lærere ved flere skoler. Det ville gitt et bredere utvalg og muligens nye opplysninger og innsikt fra flere. Vi mener at styrken i vår studie ligger i at vi har gått i dybden, og at alle har kommet med sine erfaringer, kunnskaper og refleksjoner rundt fagfornyelsen. Dette hadde ikke vært mulig å få frem i en kvantitativ undersøkelse.

5. Funn

I dette kapitlet vil vi presentere våre empiriske funn som tar for seg hvordan lærerne i en videregående skole tilslutter seg fagfornyelsen gjennom endret praksis. Funnene er hentet fra våre dybdeintervjuer, feltsamtaler og skolens spørreundersøkelse. Til sammen har disse metodene dette gitt oss et dypt innblikk i hvordan lærere ved denne videregående skolen tilslutter seg fagfornyelsen, og som ligger til grunn for vår analyse og konklusjon. Vi presenterer sitater sammen med egen fremstilling for å la leseren komme «tettere på» empirien (Tjora, 2021, s. 265). Våre hovedfunn viser at samarbeid og inspirasjon av andre er viktige faktorer for lærernes handlinger. Faste møter som gjentas skaper en forpliktelse og et engasjement. Det kommer tydelig frem at lærerne har positive holdninger til fagfornyelsens intensjon og hensikt, som åpner opp for å ta i bruk nye metoder. Tidsbruk og nytteverdi er fremtredende faktorer som påvirker arbeidet, og noen utenforliggende faktorer har forstyrret prosessen noe. Denne skolens organisering og ledelse fremtrer også som viktige elementer for at lærerne har gjort endringer i sin praksis.

Inspirert av Gioia et al. (2012. s.21) har vi strukturert funn, analyse og konklusjon som vist i figur 5. Våre hovedfunn er presentert i nivå 1, som er kodegrupperingen basert på våre respondenters egne ord og uttrykk. Deretter vil vi i vår analysedel benytte nivå 2 som struktur, hvor vi knytter våre funn til teoretiske begreper fra eksisterende litteratur og teori. Til slutt vil vi sette sammen nivåene for å svare på våre forskningsspørsmål og hovedproblemstilling, og komme med en konklusjon.



Figur 5 – Vår analysestruktur (Gioia et al., 2012, s. 21)

5.1. Gruppesamarbeid, forpliktelse og inspirasjon

Fra skolestart 2021 ble alle lærerne delt inn i storgrupper, hvor hver gruppe skulle fokusere på ett av de tverrfaglige overordnede temaene i fagfornyelsen. Respondentene snakket mye om gruppesamarbeidet, og hva som har kommet ut av dette. Flere trekker frem at samarbeid på tvers av avdelinger har vært positivt, og at det har satt igang mange gode prosesser. Sitatet under belyser hvordan en av respondentene har sett på gruppesamarbeidet:

«Det var bra å jobbe tettere sammen med kolleger med et annet utgangspunkt. Det var nyttig å tenke utvikling sammen med andre. Jeg synes det kom fram flere gode ideer i forhold til hvordan man kan jobbe tverrfaglig».

I de forskjellige storgruppene har de jobbet med store, felles prosjekter. De fleste av lærerne var positive og hadde hatt utbytte av dette, og følte at de hadde tilegnet seg ny kunnskap, både faglig og når det gjaldt undervisningsmetode. Noe av det positive som

kommer frem fra flere av våre respondenter når vi snakker om arbeidet i storgruppene, er at lærerne deler tips og erfaringer, og at det gjør det enklere å samarbeide på tvers av fag. For eksempel sier en lærer:

«Trodde ikke jeg kom til å få så mye ut av samarbeidet med kjemi og fysikk og teknologi og forskning umiddelbart, men det har funket veldig bra».

Fra skolens spørreundersøkelse var gruppesamarbeid et av spørsmålene som ble besvart, og som vi har knyttet inn her. Vi registrerte mange positive tilbakemeldinger på at organiseringen av storgrupper hadde ført til mer tverrfaglig jobbing, et bedre samarbeid mellom lærere på tvers av fag og avdelinger og erfaringsdeling. Under viser vi uttalelser som belyser dette:

«Bra å bli kjent på tvers av avdelinger og kunne diskutere på tvers. Bra å få nye synspunkter og ideer»

«Det har vært fint å samarbeide med kollegaer man vanligvis ikke samarbeider med»

De aller fleste lærerne sier at arbeidet i storgruppene har medført at de samarbeider med andre lærere utenom også. Det er blitt lettere å dele tips og erfaringer med andre lærere, også i andre fagområder, noe som har vært positivt. Det kommer også frem at gruppesamarbeidet har gitt inspirasjon til å jobbe på samme måte i sine egne undervisningstimer:

«Vi ble inspirert av en av de andre lærerne».

«Det var inspirerende med forskjellige innfallsvinkler og tverrfaglighet».

Lærerne påpeker at de i stor grad, også på eget initiativ, har satt seg inn i fagfornyelsens endringer, for å komme et hakk videre. Dette tolker vi i stor grad er på grunn av arbeidet i storgruppene. Gjennom gruppesamarbeidet uttaler lærerne at de har følt en forpliktelse til å jobbe videre, noe som har medført at de på eget initiativ har satt seg ytterligere inn i hva fagfornyelsen medfører i deres fag:

«Jeg kikker på ting hele tida. Jeg synes jo det er gøy altså».

Selv om respondentene gjennomgående var positive til samarbeid og mente at det hadde medført at de hadde kommet frem til mange konkrete aktiviteter, var det endel negativitet knyttet til gruppestørrelsene. De mente at når gruppene ble for store, så ble det krevende å samarbeide. Flere ønsker at det skal avsettes mer tid til samarbeid i mindre grupper, og de nevner spesielt avsatt tid til samarbeid i fagseksjoner. Det å jobbe i for store grupper blir utfordrende for å få gjort det de opplever som relevant for eget fag:

«Ja, altså, vi kunne fått kanskje litt mindre grupperinger som skulle jobbe med det på sin måte, men nå har jeg da blitt havnet eller blitt plassert i en stor gruppe som vel, jeg tror kanskje den omfatter omtrent halvparten av lærerne på skolen, ja. Veldig mange».

5.2. Involvering, deltakelse, endret praksis

Vi får et helt klart inntrykk av at lærerne ser på eierskap og involvering som viktig for deres engasjement i prosessen. Dette er også intensjonen med at arbeidet med implementeringsprosessen av fagfornyelsen skal foregå lokalt, slik at de som i praksis skal gjennomføre endringene, får eierskap til planene (Meld. St. 28 (2015-2016)). Lærerne sier at det er viktig at de føler seg involvert og er aktive deltakere. De beskriver at de ikke liker når ting “tres nedover hodet» på dem, eller når de føler at ting «blir presset på dem» ovenfra. En av lærerne sier:

«Å tre ting nedover hodet på folk er en ting, en annen ting er å få folk til å føle eierskap til det».

Alle lærerne har deltatt på møtene og bekrefter at de også har gjort små eller større endringer i sin praksis i klasserommet etter innføringen av fagfornyelsen. Lærerne forteller at de benytter ulike metoder og jobber mer temabasert på tvers av fag. Flere av prosjektene som lærerne har vært med på, er prosjekter som er planlagt i gruppene.

«Vi kjørte det konkrete prosjektet med kommunen, med flere fag, for å få opp valgdeltagelsen. Så fikk vi 100.000 fra kommunen til å sette i gang tiltak, og så var det på kryss og tvers med yrkesfag og fordypnings programfag. Sosialkunnskap var involvert og organisasjonsklassen på yrkesfaget salg, service og reiseliv som jeg har. Poenget var å gjøre elevene mer aktive og bidra til å heve førstegangsdeltakelse i kommunen. Vi var i diverse prosjekter knyttet til dette».

Flere av lærerne kom med konkrete eksempler på hva de hadde gjort i undervisningen, som en direkte følge av fagfornyelsens implementering i skolen. En av lærerne fortalte om et samarbeidsprosjekt de har med en skole i New Zealand, hvor flere av klassens fag er en del av prosjektet. Dette prosjektet går rett inn i demokrati og medborgerskap, som er ett av de overordnede temaene som skal implementeres i alle fag i skolen. Arbeidet i storgruppene har medført flere konkrete undervisningsprosjekter hvor den overordnede delen av fagfornyelsen har vært i fokus. Alle lærerne hadde utforsket og forsøkt nye metoder for tilnærming til faget, med både positive og negative utfall.

Lærerne som hadde endret praksis, opplevde at metodene som legger opp til at elevene selv skal ta kontroll, utforske, skape og gå i dybden på fagområder var krevende og det var få av respondentene som var trygge på denne formen for undervisning. Enkelte uttalte at de trenger mer kompetanse for å kunne bli tryggere på slike metoder. De var alle positive til den type undervisning, samtidig kommer det frem at fagfornyelsen krever en større endring i deres undervisning, noe som kan være utfordrende både for lærere og elever. De var enige om at de nye læreplanene forventet at elevene var mer aktive, men at elevene ikke kan utforske hele tiden. En av lærerne så viktigheten av å få opp engasjementet hos elevene ved at de faktisk må undre seg og være nysgjerrig selv.

«Du må liksom tillate deg å tenke Nils Arne Eggen filosofien, altså, du må kunne stå på sidelinjen når elevene holder på. Du kan skrike og hyle litt og peke litt og sånne ting, men kunne melde deg litt av det. Det er tross alt de som skal score mål og passe på målene. Det er elevene som skal lære, det er de som skal svette, de som skal erfare, det er de som skal følge alle de tingene som man trenger å gjøre for å lære».

5.3. Positive til endringen, åpner for nye muligheter og engasjement

Samtlige av våre respondenter var positive til selve fagfornyelsen. Flere mente at endringen var helt nødvendig, slik at undervisningen bedre kan tilpasses fremtidens kompetansekrav.

«Jeg tenker jo det at med jevne mellomrom så er det lurt å se på hva man har, og se på om det er ting som trenger å endres. Og jeg tenker jo at det er mye som trenger å endres med tanke på kompetanse for framtiden på en måte».

De fleste ser mange muligheter med å jobbe slik fagfornyelsen legger opp til, og at denne reformen er en fornyelse av undervisningsmetoder. For å arbeide med dybdelæring, som er et av hovedelementene i den overordnede delen, så mente flere at lærerne må endre sine undervisningsmetoder. Når det kreves at elevene skal være kritiske og utforskende, samt kunne samarbeide og arbeide tverrfaglig, så er det ikke lenger aksept for å bare drive forelesning hvor elevene ikke selv er aktive. Flere mente at fagfornyelsen hadde gitt de bedre aksept og ryggdekning for å jobbe slik de hadde gjort i flere år. En av våre respondenter sier det slik:

«Nå trenger jeg ikke å være uskikkelig. Nå kan jeg faktisk med stolthet i blikket si at sånn jobber jeg».

Synspunkter som kommer frem er at fagfornyelsen er mer knyttet til virkeligheten, noe som gjør at lærerne kan benytte metoder i klasserommet som er mer elevstyrt. Vårt inntrykk er at respondentene synes dette er riktig. Det kom frem at flere av respondentene mente at andre lærere på skolen måtte tenke annerledes, og at metodefriheten var begrenset fordi det ikke lenger holder å kun benytte de metodene mange lærere benyttet tidligere for å nå intensjonene i fagfornyelsen.

«Det sies jo at fagfornyelsen er en fornyelse av metodene, og du kan godt fokusere på det innholdet du vil, dagsaktuelle ting, ting du har erfaring med, ting du er god på, ting elevene er opptatt av, men du kan ikke samtidig ha frihet til metode. Fordi metoden krever at du skal være kritisk og utforskende og kunne samarbeide».

Mye i fagfornyelsen forutsetter ganske høyt refleksjonsnivå, det krever mer utforskning og er mer elevaktiv. Det krever en helt annen inngang når man presenterer fagene og en helt ny måte å jobbe på. Undervisningsmetoder som lærerne nevner er blant annet fagsamtaler, videopresentasjoner og fagartikler. Dette er metoder som i større grad krever at elevene selv er aktive og utforskende.

«Og så er det utrolig krevende, fordi elevene vil jo helst ikke det. Så noen vil jo ha den lette veien, og det blir lettere hvis jeg forklarer hva de skal svare på den prøven neste uke. Mens

det er litt tungt liksom, å prøve å fordype seg og møte litt motstand, og det er ikke sikkert de får det til heller».

Noen av respondentene våre kommer inn på at fagfornyelsen kan være med å endre skolens organisering og fagtilbud. Flere kommer inn på at fagfornyelsen gir noen flere muligheter, som man egentlig har ønsket lenge. En respondent uttaler:

«Jeg har lyst til å ha en forskerlinje på samfunnsfag, rett og slett for å jobbe enda mer sånn type Holberg. Vi har jo vært med på Holbergprisen noen ganger, og det og så også jobbe mer sånn forskningsbasert innenfor samfunnsfagene for å finne de som har lyst til å være med på det for å kunne kjøre type fagdager. Men det tror jeg sånn sett at den generelle delen og også fagplanene kan være med på å brøyte vei til noe sånt da».

Vår oppfatning er at samtlige av våre respondenter synes fagfornyelsen er viktig og på sin plass, og er enige i fagfornyelsens intensjoner. Mange viste stort engasjement for fagfornyelsens intensjoner, og så det som en positiv endring til beste for elevene.

5.4. Tidsbruk og balansering oppgaver

Hvordan tid i grupper og fellestid blir brukt, er av betydning for lærenes engasjement i prosessen. Alle respondentene var enige om at det mest utfordrende med skolens implementeringsstrategi var balanseringen av tidsbruk. De forsto at man trengte å bruke tid til implementeringen, men at det har gått utover andre oppgaver. Prioriteringen er vanskelig. Lærerne er opptatt av sitt daglige arbeid i klasserommet og for- og etterarbeid med undervisningen. Det krever mye å sette seg inn i en endring, og bruk av tid er vanskelig. Følgende sitater kan synliggjøre dette:

«Men det jeg tenker er mest krevende i forhold til fagfornyelsen, hvis jeg tenker sånn tverrfaglig arbeid og samarbeid og sånn, er egentlig å få tid til det».

«Ja, de har satt av tid, men vi må få den andre tiden også, jeg har ikke lyst å begrense for- og etterarbeidet fordi vi trenger mer tid til fagfornyelsen».

Samtidig uttrykker flere at skolens organisering i disse gruppene har bidratt til at alle forstår viktigheten av å fokusere på de overordnede områdene. Dette har skapt en bevisstgjøring på at det er viktig i alle fag.

Tidsaspektet er en sentral faktor og flere av respondentene gav uttrykk for at møtene i storgruppene hadde tatt alt for mye tid, og at det også må settes av tid til å jobbe i mindre grupper. De etterlyste mer tid både i fagseksjon og tid til å jobbe med lærere på tvers av fag innenfor de klassene de underviser i.

Gjennom både intervju og feltsamtaler er det gjennomgående at lærerne opplever fagfornyelsen som viktig, men at de må se nytten i sitt eget fag og jobbe i grupper som er håndterbare slik at de kan jobbe med mer konkrete ting som de kan bruke direkte inn i undervisningen. Dersom man skal bruke så mye tid på fagfornyelsen, så må man ha noe igjen for det praktisk. Erfaringene flere har når de har laget konkrete undervisningsopplegg i mindre grupper, er at de opplever det som mer nyttig og engasjerende.

“Å bare høre på noe sånn felles info som ikke angår oss. Det er mye tid som går med på å sitte å være frustrert. Ikke får gjort det man skal”.

«Prosjektene har ikke favnet mitt fag så føler meg litt på siden»

Respondentene uttrykker at de synes arbeidet med fagfornyelsen er viktig, og at det over tid vil kunne medføre at alle får en mer helhetlig forståelse. Flere sier at de ser dette som en prosess som vil ta tid, og at flere av lærerne ikke er helt med enda, da de henger igjen i daglig drift.

Lærerne uttrykker at de synes det er spennende å jobbe på denne måten, men savner mer fokus på fagene og at de ser relevans i eget fag. Dette kan også knyttes til praktisk nytte og engasjement. Så lenge de ikke ser nytten for egen del med arbeidet som gjøres, klarer de ikke å engasjere seg fullt ut. Hvis ikke lærerne ser nytten og hvordan de kan bruke det i sin egen undervisning, så blir engasjementet lavere. De uttrykker at dersom de får litt mer eierskap til arbeidet, så vil de engasjere seg mer:

«Hvis jeg ikke trigges av noe, så klarer jeg ikke å engasjere meg i det».

«Fin organisering, men føler ikke eierskap til prosjektet jeg arbeider med. Ikke relatert til min hverdag».

Dette med å balansere alle arbeidsoppgaver kommer også tydelig frem hos flere som viktig for aktiv deltakelse:

«Jeg savnet felles fokus på andre ting, sånn at det er noe man må skape en balanse da, og da må man tåle at ting tar tid».

Nytten av å kunne koble til eget fag er et gjennomgående svar fra respondentene, og flere av svarene på skolens spørreundersøkelse underbygget også dette. Dersom de ikke klarer å se mening og kobling til eget fag skapes det fort misnøye og motstand. Manglende motivasjon og felles mål, trekkes også frem som en faktor for at organiseringen ikke har fungert optimalt.

«Jeg har ikke helt forstått konseptet og tankene bak. Hva skal vi egentlig jobbe med og hvorfor skal vi jobbe med det. Det er også blitt veldig oppstykket og lite motiverende».

5.5. Utenforliggende faktorer og for mange pågående prosesser

I vår innsamling av empiri kom det fram flere eksterne forhold som påvirker implementeringen av fagfornyelsen. Disse forholdene var gjennomgående hos de fleste av våre respondenter og det blir derfor viktig å fremlegge disse. De siste årene har vært krevende på grunn av pandemien og de endringene som det har medført for lærerne med vekslning mellom digital og fysisk undervisning, samt et høyt fravær både blant elever og lærere. En av respondentene påpeker:

«Folk er utslitt og sykefraværet høyt. Det er altfor mye oppgaver, til alt for lite ressurser og alt for mye press gjennom av det som har skjedd de siste 2 årene. Altså, det er jo ingen pusterom og da blir sånne irritasjonsmomenter innmari slitsomme».

Flere fremhever at implementeringen av fagfornyelsen kom samtidig med pandemien, og at dette har forsinket prosessen. En av lærerne sier:

«Egentlig så var det i fjor vi skulle gjort dette. Men så var det pandemien som satte en stopper for ganske mye».

Noe vi kom inn på i våre samtaler var om innnnføringen av denne reformen er annerledes enn tidligere, så nevner flere av lærerne at sykefravær har gjort denne endringen annerledes.

«Jeg synes det er veldig vanskelige rammefaktorer nå som det er så mye fravær og du mister oversikten fordi prosjektene har krevd at du må være mer til stede, nesten mer enn før, og nå er det 1/3 fravær tror jeg. Sånn i snitt fra august og til nå, tror jeg nesten i hvert fall at vi har passert 20 % fravær, så det er enormt høyt. Da synes jeg det er vanskeligere.»

Sykefravær blant de ansatte har også vært hemmende for gruppesamarbeidet, og mange har kommet inn på at dette har hemmet kontinuitet og fremdrift.

Et annet forhold som kommer fram, er at lærerne ikke synes fagfornyelsen henger sammen med dagens eksamensform. Lærerne opplever at eksamen styrer mye, og at eksamensformen bør endres for å tilfredsstille kravene i fagfornyelsen. Det var enighet om at det krever veldig mye å skulle organisere endring av eksamensform.

«Det har vært diskusjon flere ganger, at man burde gå over til mappeeksamen sånn at elevene får vist mer av dybden og det de har jobbet med i løpet av året».

En av lærerne tror at forlagene kommer til å få for mye makt. De nye læreplanene og den overordna delen er relativt åpen, og med store kompetansemål. Det er mange måter å tolke disse veldig store kompetansemålene på, noe som er en utfordring når man har en sentralgitt eksamen.

«Fordi man skal ha en sentralgitt eksamen, så kommer forlagene til å få så mye makt til å fortelle hva som er det detaljerte pensum. Og da mister vi friheten».

Enkelte lærere forteller om en del frustrasjon rundt manglende fleksibilitet på timetelling og ytre rammer som ødelegger for intensjonene i fagfornyelsen.

«Og jeg irriterer meg over at vi teller timer per fag i forhold til en rettighet, når vi også har en overordnet del som vi skal ivareta. At man blir så hysterisk på timetallet sitt, at man ikke kan ta den kulturelle skolesekken inn for den ødelegger timene mine, eller at man ikke kan på en måte forsvare å bruke 5 dager på tur til Balkan for da får ikke elevene timene sine».

En lærer trekker inn hvordan man prøver å få offentlig sektor inn i en sånn tellbar størrelse, som overhodet ikke egner seg i skole når man snakker om mennesker og menneskelig utvikling. Mange av lærerne uttrykker også at prosessen blir fort fragmentert ved at det foregår for mange prosesser parallelt og at de derfor ikke får tid til å sette seg nok inn endringene. Mange sier det er positivt at det er avsatt tid til arbeidet med fagfornyelsen, men at de også må få tid til det daglige arbeidet og at balansering av oppgavene er krevende. De fleste var dessuten enige om at det kom til å ta tid å få implementert hele fagfornyelsen i skolen, at det må sees på som en lang prosess. Det å gjøre så store endringer som fagfornyelsen krever, vil ta tid, og det er viktig at skolen konsentrerer seg om en ting av gangen for å få med alle de ansatte.

5.6. Ledelsens organisering og deltakelse

Respondentene mente at de hadde jobbet med implementeringen av fagfornyelsen gradvis i lengre tid. De har lest utkast til læreplaner og jobbet med det både i plenum og i mindre faggrupper. Diskusjonen om de overordnede elementene i fagfornyelsen har ifølge respondentene vært til stede ganske lenge. De opplevde at arbeidet med fagfornyelsen har pågått i flere år, og de hadde fått et godt innblikk og forståelse for de forskjellige elementene i den overordnede delen. Opplevelsen er at ledelsen har hatt et økt søkelys på konkrete endringer dette skoleåret. Noen av respondentene mente at ledelsen gjør mye, og at de gjør så godt de kan. Ledelsen har forsøkt å komme med positive eksempler på hva andre lærere har gjort, for å synliggjøre at enkelte metoder fungerer godt. Dette mente flere at ledelsen skulle fortsette med, selv om enkelte var negative til å bruke lærere fra egen skole.

«Må stadig kjører på med positive eksempler fra folk som det funker for kanskje, gjerne eksterne. Fordi at problemet er aldri å bli profet i egen setting heller, ikke sant? For det blir fort som, i og med at jeg er såpass ekstrem, så ble jeg sånn flinkis fyr som kanskje

irriterer noen hvis du skjønner, så jeg kan ikke komme og fortelle de andre hvordan de skal jobbe».

Skolen har tidligere hatt flere utviklingsprosjekter, og et av disse har vært karakterfri vurdering. Flere kom inn på at rektor ved skolen var veldig opptatt av og engasjert i prosjekter hvor det ble arbeidet med nye metoder. Ledelsen har gjennom den nye organiseringen satt en klar ramme for hvordan de ønsker at lærerne skal jobbe med fagfornyelsen. Noen uttaler frustrasjon rundt at oppgavene er gitt ovenfra, og ikke forankret godt nok hos de ansatte. Dette kommer også frem i skolens spørreundersøkelse. Gjennomgående funn var at den organiseringen ledelsen hadde gjort med gruppesamarbeid på tvers, har bidratt til at de har kommet et lite steg på veien videre, som man ikke ville ha gjort dersom det ikke var gjort på denne måten:

«Men det er et forsøk da, på å få til endring i skolen, og man må nesten bare prøve, for hvis man fortsetter som før, så får man jo ikke til endring. Sånn at kanskje, nå bare tipper jeg liksom, kanskje har man fått til endring blant 40%. Så ok da, så den endringen hadde man kanskje ikke fått til, hvis ikke man definerte disse områdene å arbeide innenfor de hovedområdene på den måten, og så får vi ta 60% til neste år da, ikke sant?».

Flere påpeker at siden man på en måte blir tvunget til å forholde seg til den overordnede delen, så har det bidratt til at de har tatt det med seg inn i egen undervisning:

«Årsaken er å få oss til å ha fokus på de temaene i undervisningen. Det tenker jeg er smart».

Respondentene trekker også frem at de synes ledelsen har vært god på å sette av tid på seksjonsmøter til å jobbe med konkrete ting som skal passe inn med fagfornyelsens hovedområder. Vi trekker også frem at mange uttaler at ledelsens deltakelse i de jevnligte møtene har vært positivt. Ved at ledelsen er deltakende i de ulike gruppene har det skapt en større forpliktelse til deltakelse. Skolens spørreundersøkelse omhandlet spesielt tilbakemeldinger på organiseringen i storgrupper og flere av svarene her påpeker også dette med ledelsens deltakelse og avsatt tid:

«Bra med jevnlige møter og ulike ledere som har vært involvert»

«Bra at det er satt av tid til å jobbe tverrfaglig».

Negative faktorer som kommer frem, er at flere mener at mål og hensikt er for uklart definert fra ledelsens side:

«Litt stort og ullent mandat, mye tid på noe som oppleves på siden og i tillegg til andre arbeidsoppgaver».

6. Analyse

I denne delen analyserer vi hvordan våre funn kan kobles opp mot tidligere empiriske studier innen endringer i skole og teori om meningsskaping. I lys av meningsskapingsteori vil forståelse skapes gjennom handling. Implementering av fagfornyelsen skal resultere i endret praksis i klasserommet og da kreves handling. Det er et mål at denne handlingen skal baseres på en grunnleggende forståelse av endringens innhold og intensjon (Hernes, 2016, s. 219). Vi ser spesielt på tilslutning som element i meningsskapingprosessen, og vi setter søkelys på hvordan tilslutning oppstår gjennom lærernes handlinger eller samhandlinger, og hvordan de har tilsluttet seg det narrative skolen organiseres etter. Vi har fokusert på handlingsdrevet tilslutning, hvor vi har sett på lærernes handlinger som bakgrunn for deres forståelse av fagfornyelsen (Hernes et.al, 2015, s. 125). Vi har med utgangspunkt i Hernes et al. (2015) sitt rammeverk skilt mellom to former for handlingsdrevet tilslutning; sosial tilslutning og fortolkende tilslutning, og vil i analysen vurdere hvilke faktorer som påvirker disse to formene for tilslutning.

6.1. Samhandling, samhandlingsmønstre og sosial tilslutning

Fagfornyelsens krav til endret undervisningspraksis var de fleste respondentene positive til, spesielt endringer som krevde mer elevstyrt undervisning og samarbeid på tvers av fag. Når det vises støttende atferd til et forslag, er det snakk om handlingsdrevet eller atferdsbasert tilslutning (Weick, 1995, s. 157). Med en slik form for tilslutning gir lærerne en forpliktelse til noe, og sender signaler om at de er med på det som er foreslått og utviklingen videre. Vår oppfatning var at de fleste av våre respondenter hadde gjort endringer i sin undervisningspraksis, og dermed tilsluttet seg fagfornyelsen gjennom handling (Hernes, 2016, s. 53).

I skolens arbeid med fagfornyelsen ble grupper etablert på tvers av fagmiljøer for å jobbe med implementering av fagfornyelsen. Ulike faggrupper har dette skoleåret samarbeidet og utvekslet erfaringer og ideer om hvordan fagfornyelsen kan tas i bruk. Vi registrerte tydelige og positive tilbakemeldinger, både i intervjuene, under feltsamtalene og i resultatene fra skolens spørreundersøkelse, at organiseringen av storgrupper hadde ført til mer tverrfaglig arbeid. Dette hadde medført bedre samarbeid mellom lærere på tvers av fag og avdelinger, en del erfaringsdeling, samt det å jobbe med konkrete, praktiske prosjekt på tvers av fagområder. Dette kan kalles samhandling, noe som er en forutsetning for

meningsskaping i organisasjoner (Hernes, 2016, s. 49). Relasjoner er grunnleggende for meningsskaping og det fremkommer tydelig fra våre respondenter at det var sammen med andre de ble inspirert til å jobbe videre (Hernes, 2016). Meningsskaping er avhengig av både individuell og kollektiv eller sosial aktivitet (Hammer & Høpner, 2019, s. 94), noe som betyr at både lærernes egen meningsskaping av fagfornyelsen er viktig, men også påvirkningen andres mening har om det samme (Weick, 1995, s. 6).

Det kommer klart frem fra vårt empirigrunnlag at gruppesamarbeidet var viktig for deres handling. Flere fortalte at andre lærere hadde inspirert dem, og at deling av eksempler og arbeid i grupper hadde bidratt til at de selv gjorde endringer i sin egen undervisning. Noen av respondentene uttalte at de på eget initiativ hadde satt seg inn i fagfornyelsens endringer, mye på grunn av arbeidet i storgruppene. Gjennom arbeidet i grupper har lærerne følt en forpliktelse til å jobbe videre i sine fag. Dette sier oss at samhandlingen mellom menneskene ved skolen er viktig, og den forpliktelsen gruppesamarbeidet skaper er en viktig faktor for tilslutning hos lærerne. I likhet med Midthassel og Bru (2001) sin studie om lærerinvolvering i skoleutviklingsprosjekter, ser vi at en kollektiv tilnærming med refleksjon og deling i lærergrupper er en viktig faktor for lærernes involvering i arbeidet. Selv om flere av lærerne var negative til at gruppene var for store, og at flere uttrykte dette som en negativ faktor for engasjement, så vi tydelige tegn på at gruppearbeidet hadde medført flere endringer i lærernes praksis på grunn av deres samhandling.

Gruppene har hatt jevnlige møter, noe som gjorde at temaet ble gjentatt. Når handlinger gjentas, oppstår det mønstre av samhandling, og disse samhandlingsmønstrene skaper en forpliktelse og tilslutning til gruppen og endringsprosessen (Hernes et al., 2015, s. 126). Flere uttalte at de følte en forpliktelse til å delta på grunn av disse møtene. Både samhandling og samhandlingsmønstre er dermed etablert ved skolens implementeringsprosess. Våre respondenter, fra både intervjuer og feltsamtaler, forteller om mange gode ideer og undervisningsopplegg som er utarbeidet og gjennomført som resultat av disse gruppene. Organisasjonsforskeren Anne Huff (referert i Hernes, 2016, s. 52) påpeker at ved å koble ulike fagmiljøer på tvers kan nyskaping skje som et tydelig resultat av samhandlingsmønstre. Tilbakemeldingen fra lærerne var at gruppesamarbeidet hadde vært positivt og hadde inspirert til videre arbeid. Vi ser tydelige tegn på at gruppearbeidet var avgjørende for et sosialt engasjement ved at lærerne engasjerte seg når

de følte en forpliktelse til gruppesamarbeidet. Ved at de hadde jevnlig møter ble lærerne opptatt av at de måtte ha innspill og forslag til neste møte, noe som gjorde at de hadde fokus på å prøve ut ulike undervisningsopplegg i mellomtiden. Vi ser da tydelig at sosial tilslutning kommer til syne, ved at mønstre av samspill gjør at gruppens medlemmer føler seg bundet til å jobbe med endringer i forhold til fagfornyelsen, slik at de kan bidra inn i gruppen (Hernes et al., 2015, s. 126).

Prosessperspektivet på organisering kan trekkes frem i forbindelse med gruppeorganiseringen. Flere forteller at arbeidet i gruppene har bidratt til at man har kommet et stykke på vei. Arbeidet i gruppene har medført at alle må forsøke å endre sin praksis og at det er viktig å bare starte å gjøre noe, så vil veien bli til mens man går. Det kan sies at lærernes opplevelse av meningsskaping er en kontinuerlig prosess, og at de gjennom gruppeorganiseringen har blitt «kastet» inn i prosessen og er nødt til å handle ut ifra dette.

6.2. Fortolkende tilslutning og narrativ

Noe overraskende var at samtlige av våre respondenter fra intervjuene var gjennomgående positive til selve fagfornyelsen og dens intensjoner, og mente at endringen var helt nødvendig for at skolen skulle tilpasses fremtidens kompetansekrav. Flere uttalte at den gav dem mulighet til å jobbe bedre med elevers måte å lære på. Når vi snakket med lærere i de uformelle feltsamtalene, uttrykte mange at de var slitne av å måtte forholde seg til stadig nye endringer, mye knyttet til pandemi og veksling mellom digitalt og fysisk tilstedeværelse på skolen. Vårt førsteinntrykk var derfor at de ikke var så positive til fagfornyelsen. Når vi i ettertid tolket datamaterialet, ser vi at når det gjelder lærernes holdninger til selve fagfornyelsen, er dette likevel gjennomgående positivt. De uttrykker at de klart ser behovet for endringen, og ønsker å endre sin undervisning. Dette kan vi knytte til det som kalles fortolkende tilslutning (Hernes et al., 2015). Denne typen tilslutning er ikke sosialt betinget, men betyr at lærerne har tilsluttet seg til den underliggende idéen om fagfornyelsen. Vår oppfattelse er at de fleste er positive til at denne endringen åpner bedre opp for nye muligheter for elevenes læring.

Skolen vi benytter i vår case har vært opptatt av faglig tyngde og videreutvikling av skolens tilbud i tråd med samfunnets utvikling og forventninger. Skolen har de siste årene hatt stort fokus og jobbet med å utvikle en kultur for å være nytenkende og

entreprenørielle. Tolkningen av vår empiri gir gode indikasjoner på at lærerne har en klar oppfatning av skolens narrativ. Dette kan være årsaken til at respondentene var så gjennomgående positive til endringen. Lærernes små fortellinger kunne rettes mot skolens overordnede fortelling, narrativet (Hernes, 2016, s. 69). Dette kan være med på å mobilisere tilslutning for endringsprosessen. Skolens arbeid over tid kan ha vært med å styrke dette narrativet. Skolens visjon er «åpner muligheter» og vi ser tydelige tegn på at denne visjonen er tydelig forankret blant de ansatte. Gioia og Chittipeddi (1991, s. 446) bekrefter viktigheten av å ha en felles visjon som de ansatte gir mening til. Det kan synes som om de ansatte har en tydelig forståelse og aksept for fagfornyelsens visjon og mål, og at de ser sammenhengen med skolens overordnede visjon. Dette kan også sees i sammenheng med skolens narrativ som har en lang historie og en del kjerneverdier som har utviklet seg opp gjennom tiden. Mange lærere har med seg erfaringer fra tidligere reformer eller større endringer i løpet av sin tid som lærere. Et narrativ utvikles over tid, og noen har lang erfaring med skolens verdier mens andre ikke. Dette kan gjøre at de ansatte har ulikt syn på hvorfor en slik endring er viktig. Et tydelig narrativ hos de ansatte er et viktig element for meningsskaping. Dette kan mobilisere de ansattes tilslutning for endringsprosessen og legge til rette for ny samhandling (Hernes, 2016, s. 39). Narrativet setter både rammen for samhandling, og blir påvirket av samhandlingen. I likhet med Czarniawaska (1997), ser vi at narrativet ved denne skolen er med på å gi en spesiell mening til de ansatte ved skolen og er viktig i denne endringsprosessen. Vi ser at skolen har klart å skape et narrativ som ser sammenhengen mellom skolens historie og endringen fremover. De ansatte har tydelig akseptert narrativet og slutter seg til det. Dette er det Kaplan og Orlikowski (2014) kaller et strategisk narrativ. Vi ser at dette er en sentral faktor som påvirker graden av fortolkende tilslutning.

6.3. Nytteverdi og tid

Det kommer frem at lærerne hadde gjennomført flere prosjekter i forbindelse med implementeringen av fagfornyelsen. Det hadde blitt benyttet ulike undervisningsmetoder hvor de arbeidet på tvers av fag. Disse prosjektene var det lærerne selv som hadde utviklet. De hadde vært involvert i hele prosessen, noe som vi så ga de eierskap. Selv om noen av lærerne var negative til storgruppe-organiseringen, så var de mer positive til det de hadde fått ut av gruppearbeidet. Grunnen til dette kan være at det var ledelsen som hadde bestemt organiseringen, mens lærerne selv fikk være aktive deltakere i planlegging, utarbeidelse og gjennomføring av prosjektene. Gruppen hadde et felles mål med samarbeidet, noe som kan

ha vært en motivasjonsfaktor for lærerne. Flere av lærerne viste engasjement når de beskrev det de hadde gjennomført, noe som viste tydelig tilslutning til prosjektene. Vår tolkning av materialet viser at flere lærere var tydelig stolte og engasjerte av de prosjektene de hadde fått til sammen.

Tidsaspektet er viktig for lærerne. De gir uttrykk for at arbeidet i storgruppene var tidkrevende og stjal tid fra arbeid i fagseksjoner og andre arbeidsoppgaver. Skolen har hatt fokus på og avsatt tid til å arbeide med fagfornyelsens overordnede del, men i tillegg skulle lærerne sette seg inn i nye læreplaner og andre arbeidsoppgaver knyttet til daglig drift i en krevende periode. Presset på lærerne har vært stort under pandemien, og mange uttrykker at de er utslitt og det er et stort sykefravær. Flere av lærerne påpekte at tid og ressurser er viktige elementer i en hverdag preget av en balansering av endringer og daglig drift. Mange peker på at de ønsker tid til samarbeid og prosjekter, men at det også må være tid til det daglige arbeidet. Vi kan se at balansering av tid og arbeidsoppgaver kan være en faktor som påvirker graden av sosial tilslutning. Selv om lærerne har deltatt og gitt sin tid til arbeidet og man kan si at tilslutning er til stede, ser vi at graden av tilslutning kan ha blitt påvirket av balanseringen og hvor forpliktende deres handlinger er (Salancik, 1977). Hargreaves (2001, s. 489) peker på viktigheten av at skolens aktiviteter balanseres. Lærernes hverdag har vært preget av flere endringer i denne perioden, og for mange endringer på en gang vil kunne påvirke lærernes grad av tilslutning som kan forsinke eller medføre at implementeringen ikke blir vellykket.

Vår tolkning av empirien viser en tydelig indikasjon på at det er viktig for lærerne å se nytten i sitt eget fag. Vi ser spesielt at engasjementet svekkes når lærerne ikke ser relevans og nytteverdi med arbeidet. Dette er også knyttet til dilemmaet rundt prioritering av tid og oppgaver. Det er en forventning at daglige oppgaver i en hektisk skolehverdag skal ivaretas, samtidig med deltakelse i grupper rundt endringsarbeidet med fagfornyelsen. Dette påvirker graden av lærernes engasjement og tilslutning (Salancik, 1977). I likhet med Midthassel (2002), ser vi at relevans er en viktig faktor for lærernes endring av praksis. De lærere som så endringen som relevante i sine fag, var mer involvert i prosessen og hadde et mer positivt syn til både endringen og ledelsen på skolen. Litt overraskende så vi en forskjell på at det i våre feltsamtaler kom frem flere negative aspekter på dette med nytte, enn under intervjuene. Dette kan ha en sammenheng med den formelle intervjusituasjonen, og at de ble påvirket av denne. Vi fikk derimot et inntrykk av at deres misnøye ikke direkte

gjelder fagfornyelsen, men skolens organisering. Det kom frem at flere av lærerne ikke så nytten i eget fag når de arbeidet med fellesprosjekt i storgruppene. Dersom de ikke så nytten i eget fag, så mente de det var vanskeligere å engasjere seg. Mihalic et al. (2004) peker også på nytteperspektivet som viktig for tilslutning, og vi ser tydelig at mangel på dette kan hemme lærernes tilslutning.

6.4. Eksterne faktorer

En gjennomgående faktor som kom frem i våre undersøkelser var knyttet til en del eksterne forhold som påvirket arbeidet med fagfornyelsen. Vi har sett tydelige tegn på at disse faktorene er med på å hemme lærernes tilslutning. Pandemien var et forhold som alle nevnte, og som de mente var årsaken til at implementeringen av fagfornyelsen på skolen hadde tatt lengre tid enn forventet. Lærerne virket slitne på grunn av dette, og gav uttrykk for at dette var en årsak til at de ikke hadde fått jobbet slik de ønsket med fagfornyelsen. De følte et krysspress ved at de måtte forholde seg til sentralgitte styringsdokumenter og de rammer som er satt, og samtidig ivareta den endringen i undervisning som stadig var preget av veksling mellom hjemmeskole og fysisk tilstedeværelse med stort sykefravær. Slike stadige endringer krever ifølge Orlikowski (1996) en økt fleksibilitet, tilpasning og læring.

Et annet forhold som flere av respondentene kom inn på, og som de mente kunne redusere muligheten til å følge intensjonen i fagfornyelsen, var dagens sentralgitte eksamensformer. De opplevde eksamen som styrende og hemmende for å kunne bedrive den undervisningen fagfornyelsen legger opp til. Selv om intensjonen er at skolene selv skal utarbeide en implementeringsstrategi, og hvor ledelsen på skolen gir de ansatte tillitt og frihet under ansvar, så er det andre forhold som begrenser denne friheten. Selv om skolen bruker tid på samhandling og samhandlingsmønstre, og som Hernes (2016, s. 60) mener legger grunnlaget for en bedre tilslutning, så kan det være eksterne faktorer som påvirker dette og som hemmer tilslutning.

6.5. Innramming og involvering

Gjennom vår tolkning av empirien kom det tydelig frem at ledelsen ved skolen var viktig i arbeidet med implementeringen. Teori om meningsledelse blir først omtalt av ledelsesforskerne Smirich og Morgan (1982), som peker på at ledelse handler primært om å legge til rette for meningskaping i endringsprosesser. I sin artikkel argumenterer de for at ledelse oppstår gjennom en beskrivelse av de ansattes virkelighet og at ledelse kan sees på som et resultat av både ledelsen og de ansattes handlinger (Smirich & Morgan, 1982, s. 258). Rektor har et stort ansvarsområde, som både må ivareta skolens samfunnsmandat, elevenes læring, profesjonsfelleskapet, samarbeid, utvikling, samt endringsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I arbeidet med implementeringen av fagfornyelsen gjorde ledelsen ved skolen i vårt case en tydelig og stor endring av organiseringen ved skolen. Ledelsen har lagt til rette ved å avsette tid og rom til arbeidet med implementeringen. Fagfornyelsen kan betraktes som en stor endring som lett kan skape usikkerhet i organisasjonen. Gioia og Chittipeddi (1991) peker på viktigheten for både ledere og ansatte, av å forstå hensikten og ledelsens rolle med endringsprosessen for å kunne oppnå meningskaping blant de ansatte. Innramming og meningsledelse kan påvirke graden av tilslutning, som igjen kan bidra til meningskaping i prosessen. Avgjørelser som tas av den enkelte skoleledelse, setter rammer for implementeringen. I likhet med Hernes et al. (2015) ser vi at skolens valg om å gjøre en bevisst organisering med fokus på fagfornyelsen, har i stor grad bidratt til at engasjementet til skolens ansatte har blitt styrket.

Ledelse som innramming kan vises i ulike former. Ledelsen har gjennom arbeidet i grupper skapt mening gjennom samhandling og tilslutning til narrativet slik vi tidligere har påpekt. Dette er en form for innramming som kalles lederskap (Hernes, 2016, s. 59). Denne formen for innramming ser vi tydelig gjennom gruppesamarbeidet som ledelsen har organisert. Ledelsen har gjennom sin organisering skapt noen rammer for endringsprosessen, men de kan på forhånd ikke vite hvordan disse påvirker de ansattes meningskaping (Hernes, 2016). I innramming i form av lederskap legges det vekt på en kommunikasjon preget av tillitt og frihet under ansvar. Rammene har blitt satt av ledelsen, men lærerne selv har hatt frihet til tilnæringsmåte og hva de har gjort. Denne formen for lederskap innvirker på de ansattes tilslutning til narrativet og sterkt inn på samhandling og samhandlingsmønstre (Hernes, 2016, s. 60). Flere peker på at de gjennom gruppesamarbeidet har kommet frem til konkrete aktiviteter med elevene og samarbeid med eksterne, som har vært positivt. Siden de fleste lærerne viser engasjement til det som

har kommet ut av samarbeidet, er det litt uventet at mange er negative til selve organiseringen. I henhold til vår tolkning av datamaterialet kan det se ut som en årsak til dette er at ledelsen ikke har synliggjort hensikten eller målet med organiseringen tydelig nok. Flere uttaler at omorganiseringen var en slags «overraskelse» fra ledelsen ved skolestart, og at det har skapt en del negative holdninger og motstand. Det kan tyde på at de ansatte ikke hadde fått nok informasjon eller vært medvirkende til hvordan implementeringen skulle jobbes med ved skolen. En større involvering av lærerne kunne ha ført til en større aksept for målet med organiseringen, som kunne ført til større aksept for endringen (Bjørvik & Haukedal, 2001).

Skolen hadde avsatt felles møtetid til arbeidet med fagfornyelsen. Hele personalet ved skolen har gjennom felles arbeid blitt involvert og deltatt i prosessen. Gjennom bruk av tid har personalet gitt sin innsats for å jobbe med implementeringen. Vi kan dermed si at ressursbasert tilslutning til prosessen også er etablert (Hernes, 2016, s. 54). Dette betyr ikke at alle de ansatte er enige i detaljene, men er tilsluttet slik at prosessen går fremover. Alle ansatte er med på møtene og fremdrift blir dermed opprettholdt. En stor grad av tilslutning kreves for at meningsskapingprosessen skal utvikle seg til en selvgående prosess (Hernes et al., 2015). Skolen har synliggjort forventninger om læreres deltakelse, noe som medfører en høy grad av både synlighet og irreversibilitet (Salancik, 1977). Dette skaper en sterk forpliktelse og tilslutning til implementeringen, og kan i henhold til disse faktorene sies å være etablert. Fri vilje er en annen faktor Salancik trekker frem som avgjørende for all tilslutning (1977, s. 68). Uten fri vilje, gir ikke handlingen nødvendigvis stor tilslutning (Salancik, 1977). En slik organisering kan ikke garantere lærernes entusiasme eller involvering i prosessen (Midthassel & Bru, 2001), og tidligere forskning viser til at for å få til en vellykket implementering av endringsprosesser i skolen, er graden av tilslutning fra lærerne viktig (Elias et al., 2003). Skolens organisering ble vedtatt av ledelsen med obligatorisk deltakelse, noe som kan ha betydning for lærernes tilslutning. Involvering av de ansatte i planleggingen er i henhold til Salancik viktig for tilslutningen og motivasjonen for deltakelse (1977, s. 74). Lærerne har ikke hatt et fritt valg eller mulighet til å påvirke denne organiseringen, noe som kan ha påvirket lærernes holdninger til organiseringen, og dermed deres tilslutning. Hernes (2016, s. 220) peker også på det samme i valgdimensjonen for meningsskaping, og påpeker at meningsbegrepet ikke gir mening dersom aktørene ikke har valgmuligheter. Mening kan derimot skapes dersom man

har mulighet til å ta valg basert på ulike alternativer og veie ulike konsekvenser opp mot de valgene man har.

Respondentene gav uttrykk for at de hadde jobbet med fagfornyelsen over flere år, og at ledelsen har gjort mye og vært aktive deltakere i prosessen. Aktiv og støttende ledelse er ifølge Elias et al. (2003) en viktig faktor for implementeringsprosesser i skolen. Norsk skoleforskning bekrefter også dette, og Midthassel og Bru (2001) peker på at en aktiv involvering fra ledelsen gir et signal om viktigheten av endringen. Dette ser vi tydelig i vårt datamateriale ved at lærerne har en tydelig forståelse for viktigheten av selve fagfornyelsen. Det kommer klart frem fra tolkningen av vår empiri at rektor ved skolen fremstår som en god og profesjonell leder, som har tillitt blant lærerne, noe som kan kalles relasjonell innramming, og er en form for lederskap som innramming. Våre respondenter forteller om rektors som en tydelig leder med en god evne til å stå stødig ved roret og formidle sine synspunkter. De viser tydelig forståelse for narrativet til både skolen og fagfornyelsen, og det har tydelig blitt skapt en lojalitet hos de ansatte som er knyttet til leders visjoner om hvordan skolen skal fremstå. Dette er en form for meningsledelse, og Smirich og Morgan (1982) peker på at det er et tydelig tegn på at lederen fungerer som formell leder, ved at rektor har skapt en situasjon som er godtatt av de ansatte.

Involvering er en viktig faktor for lærerne. Det å skape engasjement og involvering hos læreren ser vi er en viktig faktor for at lærerne skal tilslutte seg og ta i bruk nye undervisningsmetoder. Dette støttes av flere forskere innen skoleendring (Midthassel & Ertesvåg, 2007) som viser at bred involvering er viktig for at ansatte skal se på endringen som meningsfull. Endring i læreplanen har vært et tema de siste årene på skolen vi har brukt som case. En av grunnene til dette kan være fordi skolens rektor har involvert seg mye i arbeidet med utvikling av norsk skole med fokus på fremtidens forventninger. Med et ønske om innspill fra lærerne har dette vært tema på flere fellesmøter, hvor det både har vært foredrag og arbeid i grupper. Her har lærerne fått muligheten til å komme med innspill til rapporten som er grunnlaget til fagfornyelsen. Dette kan ha skapt både engasjement og nysgjerrighet til fagfornyelsen.

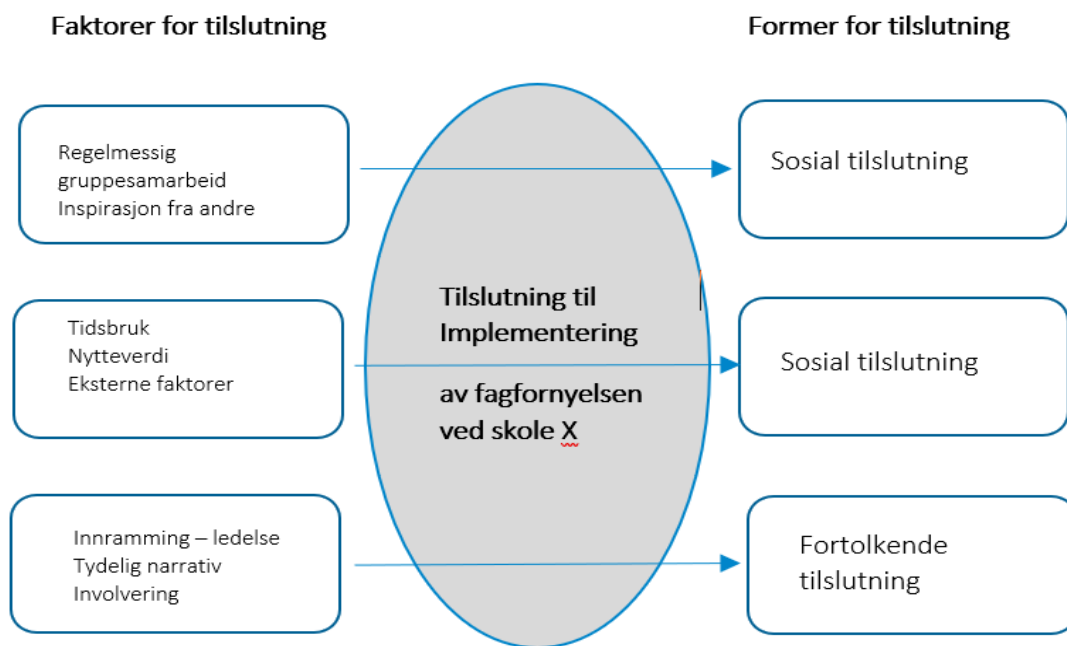
Alle fagseksjoner har også arbeidet med å gi innspill til de nye lærerplanene, så lærerne har vært kjent med og diskutert disse før de ble innført. Det at lærerne har arbeidet med læreplaner i egne fag, kan ha medført et de har sett relevans og behov for fagfornyelsen.

Forskning viser at lærere som knytter egen relevans og behov til endringen, vil være mer motivert for å gjennomføre handlinger og endre praksis i klasserommet (Midthassel, 2002). Lærernes tidlige involvering i fagfornyelsen, og de endringene som denne krever, kan være en av årsakene til at våre respondenter var positive og så nødvendigheten av endring. Dersom endring skal finne sted, må lærerne ha tro på, og ta eierskap til endringene (Reegård & Rokstad, 2019).

7. Konklusjon

Denne studien har tatt utgangspunkt i den nyeste reformen i skolen, fagfornyelsen, som startet sin implementering i skolene høsten 2020. Denne reformen krever en endring i lærernes praksis (Meld. St. 28 (2015-2016)), og vi har sett nærmere på ulike former og faktorer for tilslutning som påvirker implementeringen av en politisk styrt endringen i skolen. Ved å gjennomføre en casestudie ved en videregående skole, har vi søkt å svare på hovedproblemstillingen: *“Hvordan tilslutter lærerne i videregående skole seg fagfornyelsen?”*».

Gjennom vår analyse og fortolkning av empirien er våre hovedfunn at lederskap og organisering, et tydelig narrativ, samhandling og samhandlingsmønstre er viktige elementer for lærernes tilslutning til fagfornyelsen ved denne skolen. Ledelsens organisering av implementeringen er en avgjørende faktor som har medført at lærerne har etablert konkrete handlinger, og dermed tilsluttet seg prosessen. Tilslutningen gjennom endret praksis skaper igjen grobunn for videre utvikling. Denne skolens langsiktige arbeid med å forberede og implementere fagfornyelsen, har medført et tydelig og sterkt narrativ som de ansatte har tilsluttet seg. Gjennom samhandling tilslutter lærerne seg prosessen, og inspireres av hverandre gjennom erfaringsutveksling. Andre faktorer som har påvirket implementeringen er tidsbruk, nytteverdi og eksterne faktorer. Modellen som vises i figur 6 illustrerer hvilke faktorer som påvirker de ulike formene for tilslutning som har kommet frem i vår analyse:



Figur 6 - Sammenheng mellom faktorer og former for tilslutning – oppsummering av vår analyse

En viktig faktor som påvirker den sosiale tilslutningen ved skolen, er de jevnligte møtene i storgruppene. Handlinger som gjentas med et repetert fokus, vil øke oppmerksomheten mot og samhandlingen om fagfornyelsen. Faste møter skaper en forpliktelse for lærerne ved at de blir inspirert til å jobbe videre til neste møte. Disse mønstrene av samhandling førte til økt engasjementet til prosessen, og lærerne viste dermed sosial tilslutning med å utøve sine handlinger i klasserommet. Tilslutningen til implementeringen av fagfornyelsen skjer ved at lærerne utvikler nye undervisningsmetoder og intensjonene i fagfornyelsen viser seg i lærernes nye praksis. Lærernes samarbeid med kollegaer har inspirert de til videre arbeid med å utvikle nye undervisningsopplegg, og vi ser at de har påvirket hverandre gjennom deling av erfaringer. Andre faktorer som har betydning for lærernes sosiale tilslutning, er knyttet til positive handlinger og erfaringer fra praksis. Når lærerne får erfaring i å se hvordan de kan knytte de tverrfaglige temaene inn i egen undervisning, tilslutter de seg ved å gjennomføre praktiske opplegg med elevene. Små fortellinger fra lærernes erfaringer er med på å skape mening for lærerne ved at de inspireres av andres erfaringer.

Andre viktige faktorer for lærernes sosiale tilslutning er tidsbruk og nytteverdi. Disse faktorene har kommet tydelig frem både i vår primær- og sekundærundersøkelse, og er faktorer som den enkelte lærer ser som viktige for graden av deres engasjement og tilslutning. For lærerne var balansering av tid viktig, slik at arbeidet med fagfornyelsen kunne knyttes til deres fag og egen undervisning. Det var tydelig hemmende for lærernes tilslutning å jobbe med oppgaver hvor de ikke så nytteverdi i eget fag. Eksterne faktorer som kom frem i vår studie, og som lærerne opplevde som hemmende, var eksamensformer som ikke samsvarer med intensjonen til fagfornyelsen. I tillegg nevnte alle respondentene at pandemi og høyt sykefravær hadde hatt en påvirkning på prosessens fremdrift og tidsperspektiv.

Vi ser at lederskap som innramming kommer sterkt til syne ved skolen. Skolens organisasjonsendring kan sies å ha fungert og har bidratt til en fortolkende tilslutning hos de ansatte. Ledelsen har satt en klar ramme for hvordan man skal jobbe med implementeringen av fagfornyelsen, noe som har påvirket lærernes handlinger. Gjennom tydelig lederskap som innramming har ledelsen skapt en samhandling og tilslutning til narrativet. Samtidig som gruppeorganiseringen har skapt tydelige handlinger, har også rektors evne til å skape tillitt og kommunikasjon med de ansatte vært viktig for lærernes tilslutning og meningsskapning. Gjennom meningsledelse har man klart å opprettholde og utvikle narrativet, slik at det gir mening for de ansatte. Et tydelig narrativ er en viktig faktor for at en høy grad av fortolkende tilslutning kommer til syne og er etablert ved denne skolen. Dette har vært en sentral faktor for å mobilisere tilslutning til endringsprosessen. Lærerne har gitt sin aksept til fagfornyelsens underliggende ide, og er gjennomgående positive til endringen. Lærerne har dermed tilsluttet seg den overordnede fortellingen, narrativet om at fagfornyelsen er på sin plass, og er både riktig og viktig. Skolen har gjennom sitt langsiktige arbeid med implementering av fagfornyelsen og en tydelig endringsorientert ledelse, involvert lærerne i ulik grad i prosessen. Involvement av lærerne er en viktig faktor for å skape fortolkende tilslutning. Vi så tydelig engasjement ved felles prosjekter hvor lærerne hadde vært involvert i hele prosessen. Derimot så vi at manglende involvering av lærerne i beslutningen om inndeling i grupper, førte til noe negativitet og motstand.

Oppsummert kan vi si at skolen vi har undersøkt har etablert en høy grad av fortolkende tilslutning som følge av faktorer som ledelsens organisering og tydelige narrativ. En større

involvering av lærerne i forkant ser vi kunne styrket denne formen ytterligere. En sosial tilslutning er etablert gjennom gruppesamarbeidet, som også er en følge av ledelsens organisering. Den sosiale tilslutningen er noe hemmet av faktorer som tidsbruk, nytteverdi og eksterne forhold. Vi konkluderer med at lærerne ved denne skolen, via sin tilslutning, har opplevd meningsskaping til fagfornyelsen ved at de har etablert tydelige handlinger i tråd med fagfornyelsens intensjoner, og at tilslutning fra lærerne er avgjørende for en endret praksis i skolen.

7.1. Studiens teoretiske og praktiske bidrag og anbefalinger til videre forskning

I denne studien har vi fokusert på lærerne, noe som kan være et behov og et av flere mulige bidrag til hvordan tilslutning påvirker endringsprosesser i skolen. Innen implementeringsarbeid i skolen har forskning i stor grad belyst ledelsens rolle (Day et al., 2000; Reeves et al., 2001), og studier av innføring av større politisk styrte endringsreformer i skolen har ofte hatt samme fokus (Spillane et al., 2002). Forskning vi har funnet på meningsskaping i endringsprosesser i skole, er også mest belyst fra leders perspektiv (Gioia & Chittipeddi, 1991). I vårt søk etter litteratur har vi funnet få studier som belyser implementering av skolereformer på lokalt nivå, og hva slags betydning tilslutning hos lærerne har i slike prosesser. Forskning på hva som får lærerne til å handle, har vært sentralt i vår studie. Selv om denne studien er relativt liten i denne sammenheng, vil den kunne være nyttig som et bidrag til å fylle en liten del av et kunnskapshull i dette forskningsfeltet.

Vårt praktiske bidrag har vært å belyse hvordan tilslutning hos lærerne påvirker implementeringen av en politisk styrt endring ved en skole. Vi har sett på endringen som en pågående prosess, så de faktorer vi har avdekket kan være viktig for skolen i vårt case å ha med seg i det videre arbeidet med implementering av fagfornyelsen. Våre funn viser hvordan tilslutning hos lærerne er viktige for implementeringen, og kan være av betydning for denne skolens videre arbeid.

For skoleeiere, skoleledelse og lærere ved andre skoler vil studien kunne være til nytte i arbeidet med implementering av fagfornyelsen, og andre fremtidige endringsprosesser. Dette er sannsynligvis ikke den siste endringen eller reformen som skolene skal igjennom.

Selv om vår studie ikke direkte kan generaliseres til andre skoler, gir studien et viktig innblikk i hva som har påvirket lærernes handlinger.

Videre studier kunne ha sett på flere skoler, som har jobbet på andre måter, for å finne andre årsaksfaktorer til lærernes tilslutning. Det kunne også vært interessant å gjøre en studie av hvordan elevene har opplevd effekten av endringen. Vi har gjennom denne studien funnet ulike faktorer som påvirker ulike former for tilslutning. Vi har ikke funnet tidligere studier som har sett på disse sammenhengene, og dette er noe som kunne vært interessant å gå enda mer i dybden på. Videre forskning kunne vært å videreutvikle vår modell til en vitenskapelig teori om sammenhengen mellom former og faktorer for tilslutning.

Litteraturliste

Alvesson, M. (2009). At-home ethnography: struggling with closeness and closure. I S. Ybema, D. Yanow, H. Wels & F. Kamsteeg. (Red.), *Organizational ethnography: Studying the complexities of everyday life* (s. 156-174). SAGE Publications Ltd.

Alvesson, M., Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och Reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (3.utg). Studentlitteratur.

Arnulf, J. K. (2012). *Hva er ledelse*. Universitetsforlaget.

Bartel, & Garud, R. (2009). The Role of Narratives in Sustaining Organizational Innovation. *Organization Science* 20(1), 107–117. <https://doi.org/10.1287/orsc.1080.0372>

Bjørvik, K.I., Haukedal, W. (2001). *Arbeids- og lederpsykologi*. (6.utg.) Cappelen Damm Akademisk.

Brown, A. D., Colville, I., & Pye, A. (2015). Making Sense of Sensemaking in Organization Studies. *Organization Studies*, 36(2), 265–277. <https://doi.org/10.1177/0170840614559259>

Bryman, A. & Bell, E. (2011). *Business research methods* (4. utg.). Oxford University Press.

Buvik, K., Skatvedt, A. & Baklien, B. (2020). Feltsamtaler som datakilde i kvalitativ samfunnsforskning. *Tidskrift for samfunnsforskning*. 61(3), s. 222–240. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2020-03-02>

Callon, M. (1998). An Essay on Framing and Overflowing: Economic Externalities Revisited by Sociology. *The Sociological Review*, 46(1), 244-269. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1998.tb03477.x>

Christensen, T., Egeberg, T., Lægreid, P., Roness, P., Røvik, K.A. (2015). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. (3.utg.). Universitetsforlaget.

Czarniawska, B. (1997). *Narrating the Organization: Dramas of Institutional Identity*. University of Chicago Press.

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Open University Press.

Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A. & Weissberg, R. P. (2003). Implementation Sustainability, and Scaling up of Social-Emotional and Academic Innovations in Public Schools. *School Psychology Review*, 32(3), 303–319.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086200>

Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3. utg.). New York: Teacher College Press.

Furuset, I. & Everett, E. L. (2020). *Masteroppgave: Hvordan begynne – og fullføre* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Gioia, D. A., Corley, K. G. & Hamilton, A. L. (2012). Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research: Notes on the Gioia Methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15–31. <https://doi.org/10.1177/1094428112452151>

Gioia, D. A. & Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and Sensegiving in Strategic Change Initiation. *Strategic Management Journal*, 12(6), 433-338.
<https://doi.org/10.1002/smj.4250120604>

Hammer, S. & Høpner, J. (2019). *Meningskabelse, organisering og ledelse: En introduktion til Weick univers* (2. utg.). Samfundslitteratur.

Hargreaves, D. H. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487–503.
<http://www.jstor.org/stable/1502031>

Hargreaves, D., & Hopkins, D. (1994). *Development planning for school improvement*. Bloomsbury Publishing PLC.

Hernes T., Hendrup, E., Schäffner, B. (2015). Sensing the Momentum: A Process View of Change in a Multinational Corporation. *Journal of Change Management*. 15:2, 117-141. <https://doi.org/10.1080/14697017.2015.1018304>

Hernes, T. (2016). *Organisering i en verden i bevegelse*. Cappelen Damm Akademisk

Hernes, T. (2014). Proces, emergens og meningsskabelse. I S. Vikkelsø, & P. Kjær (Red.), *Klassisk og moderne organisationsteori* (s. 279-301). Hans Reitzels Forlag.

Jacobsen, D. I. (2018a). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Jacobsen, D. I. (2018b). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm.

Kaplan, S. & Orlikowski, W. J. (2014). Beyond forecasting: Creating new strategic narratives. *MIT Sloan Management Review*, 56(1).

Karseth, B., Kvamme, O. og Ottesen, E. (2020). Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020). <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>

Krumm, A.E., Holmstrom. (2011). Enacting and Justifying Local Reforms: Implications for Understanding Change in Educational Organizations. *Leadership and Policy in Schools*. 10:3, 294-321. <https://doi.org/10.1080/15700763.2011.585538>

Kunnskapsdepartementet (2019a). *Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning*. <https://regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2019/nye-lareplaner-skal-gi-elevene-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>

Kunnskapsdepartementet. (2019b, 15. juli). *Strategi for fagfornyelsen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-fagfornyelsen/id2537794/>

Kunnskapsdepartementet. (2021, 04. mai). *En skole for vår tid*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/en-skole-for-var-tid/id2847088/>

Kvale, S. Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Langley, A. (2007). Process thinking in strategic organization. *Strategic Organization*, 5(3), 271- 282. <https://doi.org/10.1177/1476127007079965>

Langley, A., Smallman, C., Tsoukas, H. & van de Ven, A. H. (2013). Process Studies of Change in Organization and Management: Unveiling Temporality, Activity, and Flow. *Academy of Management Journal*, 56(1), 1-13. <https://doi.org/10.5465/amj.2013.4001>

March, J. G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2(1), 71–87. <https://www.jstor.org/stable/2634940>

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=4>

Meyer, J. P., Srinivas, E. S., Lal, J. B. & Topolnytsky, L. (2007). Employee commitment and support for an organizational change: Test of the three-component model in two cultures. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80, 185-211. <https://doi.org/10.1348/096317906X118685>

Midthassel, U. V., Bru, E., & Idsøe, T. (2000). The Principal's Role in Promoting School Development Activity in Norwegian Compulsory Schools. *School Leadership and Management*, 20(2), 247-260. <https://doi.org/10.1080/13632430050011461>

Midthassel, U. V., & Bru, E. (2001). Predictors and Gains of Teacher Involvement in an Improvement Project on Classroom Management. Experiences from a Norwegian project in two compulsory schools. *Educational Psychology*, 21(3), 229-242.

<https://doi.org/10.1080/01443410120065441>

Midthassel, U. V. (2002). *Teacher involvement in school development activity. A study of Teachers in Norwegian compulsory schools*. University of Bergen.

Midthassel, U. V. (2004). Teacher Involvement in School Development Activity and its Relationships to Attitudes and Subjective Norms among Teachers: A Study of Norwegian Elementary and Junior High School Teachers. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 435-456. <https://doi.org/10.1177/0013161X03261801>

Midthassel, U. V. & Ertesvåg, S. K. (2007). Schools implementing Zero: The process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Educational Change*, 9(2), 153-172. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9053-7>

Mihalic, S., Irwin, K., Fagan, A., Ballard, D., & Elliott, D. (2004). Successful Program Implementation: Lessons From Blueprints. *Juvenile Justice Bulletin*.

<https://www.ojp.gov/pdffiles1/ojjdp/204273.pdf>

Mintzberg, H. (1979). *The structuring of Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.

Nilsen, H. (2020, 10. februar). *Ledernes særskilte ansvar for fagfornyelsen*.

Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/se-kveldsseminaret-fagfornyelsen-og-skoleledere/>

NSD (2021, 21. oktober). Norsk Senter for forskningsdata. <https://www.nsd.no>

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.

NOU 2019: 25. (2019). *Med rett til å mestre — Struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet

Orlikowski, W. J. & Hofman, J. D. (1997). An improvisational model for change management: The case of groupware technologies. *Sloan Management Review*, 38(2), 11-21.

Orlikowski. (1996). Improvising Organizational Transformation Over Time: A Situated Change Perspective. *Information Systems Research*, 7(1), 63–92.
<https://doi.org/10.1287/isre.7.1.63>

Ottesen, E., Colbjørnsen, T., Gunnulfsen, A., Hall, J. og Jensen, R. (2021). Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksis (EVA2020). Det Utdanningsvitenskapelige fakultet.
<https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>

Reegård, K. & Rogstad, J. (2019). Lojalitet i spill. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103(4), 201-213. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-02>

Reeves, J., McCall, J., & MacGilchrist, B. (2001). Change leadership: Planning, conceptualization and perception. I J. Macbeath & P. Mortimore (Red.), *Improving school effectiveness*. Open University Press.

Repstad, P. (2019). *Mellom nærhet og distanse*. Kvalitative metoder i samfunnsfag (4. utg.). Universitetsforlaget.

Reynolds, D., & Teddlie, C., Hopkins, D. and Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement. I C. Teddlie & D. Reynolds (Red.), *The international handbook of school effectiveness research* (s. 206-231). Falmer Press.

Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm Akademiske Forlag.

Salancik, G. R. (1977). Commitment is too easy. *Organizational Dynamics*, 6(1), 62-80.
[https://doi.org/10.1016/0090-2616\(77\)90035-3](https://doi.org/10.1016/0090-2616(77)90035-3)

Schultz, M & Hernes, T. (2013). A Temporal Perspective on Organizational Identity. *Organization Science*, 24(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.1110.0731>

Skilbrei, M. L. (2019). *Kvalitative metoder, planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utg.). Fagbokforlaget.

Smircich, L., & Morgan, G. (1982). Leadership: The Management of Meaning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 18(3), 257–273.
<https://doi.org/10.1177/002188638201800303>

Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>

Steers, R., Mowday, R. T. & Shapiro D. L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 29(3), 379-387.
<https://doi.org/10.5465/amr.2004.13670978>

Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal Akademisk.

UiO (2019, 28. mai). *Prosjektbeskrivelse. Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser*. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/prosjektbeskrivelse.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet (2020b). *Læring og trivsel*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020c, 17. januar). *Krav og forventninger til en rektor*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>

van der Waal, K. (2009). Getting Going: Organizing Ethnographic Fieldwork. I S. Ybema, D. Yanow, H. Wels & F. Kamsteeg (Red.), *Organizational ethnography: studying the complexities of everyday life* (s. 23-39). SAGE Publications.

van Velzen, W. G. (1985). *Making School Improvement Work: A Conceptual Guide to Practice*. Acco.

Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousands Oaks, Calif: Sage

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M. & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sencemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-451.
<https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research, Design and Methods* (5. utg.). SAGE Publications.

Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1: Prosessen med fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Figur 2: Evaluering av fagfornyelsen (UiO, 2019)

Figur 3: Elementene i meningskappingsprosessen (Hernes, 2016, s. 40)

Figur 4: Stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2021, s. 21)

Figur 5: Vår analysestruktur (Gioia et al., 2012, s.21)

Figur 6: Sammenheng mellom former og faktorer for tilslutning – oppsummering av vår analyse

Tabell 1: Vårt forskningsdesign

Tabell 2: Oversikt over innsamling av empiri

Tabell 3: Informasjon om respondenter til intervju

Tabell 4: Eksempel på empirinær koding, ifølge SDI-metoden (Tjora, 2021)

Tabell 5: Vår kodegruppering av funn

Vedlegg

Vedlegg 1: Feltsamtaler/feltlogg

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Informasjonsskriv - samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Sammendrag av spørreundersøkelse

Vedlegg 5: Koding av intervju

Vedlegg 6: Eksempel på hvordan empiri fra, feltnotater og spørreundersøkelse er innlemmet i kodegrupper

Vedlegg 7: Søknad NSD