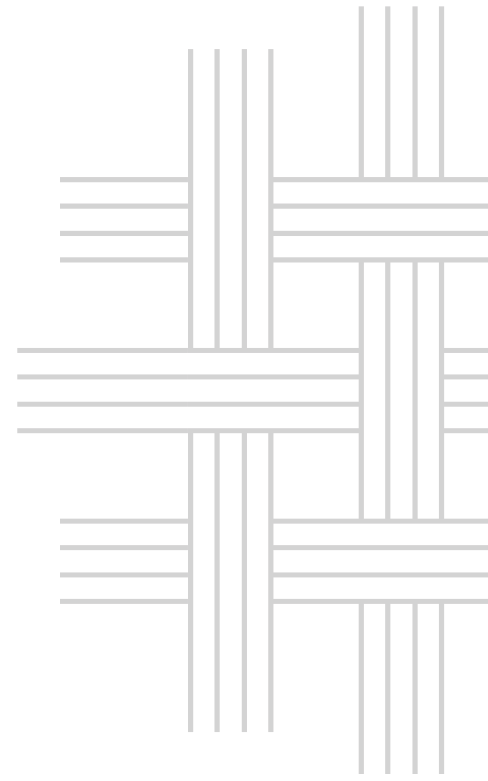




Høgskolen
i Innlandet



Hege Havn og Vegard Meland

Kompetansepakken for Fagfornyelsen LK20

Evalueringsrapport II

*Competence package for the Curriculum Renewal LK20
Evaluation Report II*

Oppdragsrapport nr. 1 - 2023



Utgivelsessted: Elverum
© Forfatteren/Høgskolen i Innlandet, 2023

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for høgskolens syn.

I Høgskolen i Innlandets oppdragsrapportserie publiseres FoU-arbeid som er eksternt finansiert, enten eksternt fullfinansiert som oppdragsprosjekt eller eksternt delfinansiert som bidragsprosjekt

Oppdragsrapport nr. 1 - 2023

ISBN online utgave: 978-82-8380-441-6

ISSN: 2535-4140

Forord

Dette er evalueringsrapport II fra den interne evalueringen av Kompetansepakken Innføring av nytt læreplanverk. Evalueringsrapporten bygge videre på evalueringsrapport I av Hege Havn og Epen Stranger-Johannessen. Kompetansepakken ble utviklet av Høgskolen i Innlandet i 2018 og 2019 på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Formålet med rapporten er å hente inn kunnskap fra brukerne som skal brukes i å videreutvikle eksisterende kompetansepakke, men også bidra med innspill til utvikling av fremtidige og tilsvarende kompetanseutviklingstiltak på nett

Hege Havn og Vegard Meland ved Høgskolen i Innlandet har hatt hovedansvaret for rapporten, og evalueringsprosjektet er meldt inn og godkjent av NSD. Rapporten bygger på data som er samlet inn gjennom en spørreundersøkelse, og semistrukturerte fokusgruppeintervju ved en barneskole, en 1-10 skole og en videregående skole. Rapporten støtter seg også til andre evalueringer og spørreundersøkelser samt at våre erfaringer som utviklere av kompetansepakken. Denne tilnærmingen er også i tråd med opsjonen med Utdanningsdirektoratet som ligger til grunn for arbeidet.

Lillehammer 19. oktober 2023

Hege Havn og Vegard Meland, Høgskolen i Innlandet

Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet

Sammendrag

Denne evalueringsrapporten (Evalueringsrapport II) sammen med Evalueringsrapport I er en del av prosjektet Kompetansepakke Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen), heretter forkortet til kompetansepakken, som Høgskolen i Innlandet med samarbeidspartnere fra flere høgskole- og universitetsmiljøer har utviklet på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Formålet med den digitale kompetansepakken er å støtte lærere og skoleledere i innføring og anvendelse av nytt læreplanverk i opplæringen, der det overordnede målet for arbeidet er at «Lærere og ledere tolker, forstår og bruker læreplanverket på en måte som er optimal for elevenes opplæring».

Formålet med Evalueringsrapport II er å hente inn kunnskap fra brukerne (lærere og skoleledere) som, i kombinasjon med andre evalueringer, forskning og våre erfaringer, skal brukes til å gi innspill for videreutvikling av eksisterende kompetansepakke, men også bidra med innspill til utvikling av fremtidige og tilsvarende nettbaserte kompetanseutviklingstiltak. Videre er det et delmål å få innsikt i læreres og skolelederens erfaringer der de deltar i utviklingsarbeid støttet av nettressurser som har en skolebasert tilnærming. Det eksisterer per dags dato lite forskning på dette feltet, og vi håper denne rapporten kan bidra med kunnskaper på feltet.

Denne evalueringsrapporten bygger på både kvantitative og kvalitative data i form av en spørreundersøkelse og gruppeintervjuer. Informantene i spørreundersøkelsen er primært lærere, mens deltakere i intervjuene er lærere og ledere fra tre skoler som representerer skoleslagene barneskole, 1-10 skole og videregående skole. Siden antallet informanter i spørreundersøkelsen kun består av 43 personer, og for å kunne gi best mulige råd og innspill, har vi som forfattere av denne rapporten valgt å gå noe ut over det dataene fra spørreundersøkelsen og fokusgruppeintervjuene kan si noe om. Vi har i analysen av dataene supplert med sentral litteratur og forskning på feltet der blant annet UiO sin EVA2020 delrapport 4 har vært sentral (Karseth et al., 2022). Vi har også sett dataene opp mot data utviklet i Evalueringsrapport 1, og data fra en pågående undersøkelse med over 740 informanter (lærere og skoleledere) som ligger inne i kompetansepakken. Et siste og viktig aspekt er at vi, i tillegg til å støtte oss til annen data, litteratur og forskning, også støtter oss til våre egne erfaringer. Vi har bidratt som utviklere av kompetansepakken, har fulgt den over tid og arbeider aktivt i praksisfeltet der vi i partnerskap støtter opp om skolers utviklingsarbeid. Dette har innvirkning på våre analyser, innspill og råd.

Evalueringen viser at kompetansepakken oppleves veldig positivt som pedagogisk og didaktisk virkemiddel, noe som understøttes i den pågående undersøkelsen som ligger inne i kompetansepakken. Samtidig som den oppleves positivt, erfares kompetansepakken som svært omfattende og kompleks. En informant uttrykker eksempelvis at «en kan gå seg vill inne i kompetansepakken». Videre viser evalueringen at kompetansepakken er vanskelig å tilpasse ut fra lokale behov. Kompetansepakken inneholder en intensjon om at deltakende skoler kan tilpasse arbeidet og velge ressurser som framstår som viktigst og nyttigst i deres kontekst, men denne evalueringen viser at dette er svært krevende å få til. Her ser vi også at den tette sammenhengen mellom de ulike læringsressursene kan være en hindring med tanke på valg av hvilke ressurser man skal vektlegge og arbeide med, og at tilpasning primært handler om *hvordan* man skal arbeide med de ulike ressursene.

Kompetansepakken inneholder en omfattende lederstøtte, i introduksjonen og i hver enkelt modul. Evalueringen viser at lederstøtten har et forbedringspotensial, og det gis innspill til videreutvikling av den. Samtidig er det viktig at en slik videreutvikling ikke bidrar til å gjøre kompetansepakken enda mer omfattende enn den er i dag. Her ser vi også at en digital lederstøtte, uansett hvor god den måtte være, for enkelte fortsatt ikke vil være tilstrekkelig. Vi mener derfor at det bør vurderes andre tiltak, som for eksempel fysiske eller digitale samlinger for ledere som arbeider med kompetansepakker.

Evalueringen viser at de ulike modulene vektlegges ulikt, og at arbeidet med kompetansepakken avtar for hver modul. Modul 5: Profesjonelle læringsfellesskap og veien videre er den siste, avsluttende og minst vektlagte modulen. Ifølge en rekke forskning på skolefeltet framstår profesjonelle læringsfellesskap som svært avgjørende for skolers utviklingsarbeid (Elstad & Helstad, 2014; Irgens, 2007; Lødding et al., 2018). Med dette som utgangspunkt, så anbefaler vi blant annet at profesjonelle læringsfellesskap skilles ut og legges inn i introduksjonsmodulen eller som egen modul.

Evalueringen viser at arbeidet med kompetansepakken både bidrar til videreutvikling og til utvikling av nye kunnskaper knyttet til det nye læreplanverket og temaene som tas opp i kompetansepakken. Evalueringen viser også at arbeidet i mindre grad bidrar til praksisutvikling, og evaluering av praksiser framstår som svak. Utvikling av praksiser er tidkrevende, og vi stiller spørsmål om arbeidet med kompetansepakken kan ha større implikasjoner for praksis på lang sikt. Samtidig anbefaler vi at det gjøres grep i denne kompetansepakken som kan bidra til større grad av praksisutvikling der evaluering av praksis blir en sentral del av dette.

Evalueringsrapporten avsluttes med kortsiktige og langsiktige innspill til videreutvikling av denne kompetansepakken, og med innspill til utvikling av framtidige og tilsvarende kompetanseutviklingstiltak på nett. Vi anbefaler at innspillene og rådene vurderes kritisk, for valgene som gjøres kan ha stor innvirkning på arbeidet. Valg og retninger bidrar også med ulike utfordringer og dilemmaer. Eksempelvis vil en forenkling av kompetansepakken der læringsressursene i større grad «står på egne bein» kunne bidra til bedre oversikt og økt tilpasning, og samtidig bidra til fragmentering der sentrale sammenhenger mellom ressurser og moduler kan risikere å bli borte. Evalueringsrapporten viser med andre ord at ulike tilnærminger både har sine styrker og sine svakheter.

Summary

This evaluation report (Evaluation Report II), along with Evaluation Report I, is part of the project «Competence Package for the Introduction of the New Curriculum Framework (curriculum renewal)», hereafter referred to as the competence package, developed by Inland Norway University of Applied Sciences in collaboration with partners from several university and college environments, at the request of the Norwegian Directorate for Education and Training. The purpose of the digital competence package is to support teachers and school leaders in the introduction and application of the new curriculum framework in education, with the overarching goal of the work is that «Teachers and leaders interpret, understand, and use the curriculum framework in a way that is optimal for students' education».

The purpose of Evaluation Report II is to gather knowledge from users (teachers and school leaders) which, in combination with other evaluations, research, and our experiences, will be used to provide input for the further development of the existing competence package, as well as contribute input for the development of future and similar web-based competence development initiatives. Furthermore, it is a subgoal to gain insight into the experiences of teachers and school leaders as they engage in development work supported by web resources with a school-based approach. There is currently limited research in this field, and we hope that this report can contribute to knowledge in the field.

This evaluation report is based on both quantitative and qualitative data in the form of a survey and group interviews. The survey participants are primarily teachers, while participants in the interviews are teachers and leaders from three schools representing different levels of education (elementary, 1-10, and high school). Since the number of survey participants consists of only 43 individuals, and to provide the best possible advice and input, the authors of this report have chosen to go beyond what the data from the survey and focus group interviews can tell us. In our analysis of the data, we have supplemented it with relevant literature and research in the field, including the UiO's EVA2020 sub-report 4 (Karseth et al., 2022). We have also compared the data with data developed in Evaluation Report I and data from an ongoing survey with over 740 participants (teachers and school leaders) within the competence package. Another important aspect is that, in addition to relying on other data, literature, and research, we also draw on our own experiences. We have contributed as developers of the competence package, have followed it over time, and actively work in the field to support schools' development efforts. This influences our analyses, input, and advice.

The evaluation shows that the competence package is perceived very positively as a pedagogical and didactic tool, which is supported by the ongoing survey within the competence package. At the same time, the competence package is experienced as very extensive and complex. For instance, one informant expressed that «you can get lost inside the competence package». Furthermore, the evaluation shows that it is difficult to adapt the competence package according to local needs. The competence package contains an intention that participating schools can adjust the work and choose resources that appear most important and useful in their context, but this evaluation shows that it is challenging to achieve. Here, we also see that the close connection between the various learning resources

can be a hindrance in terms of choosing which resources to prioritize and work with, and adaptation primarily being about *how* to work with the various resources.

The competence package includes extensive leadership support in the introduction and in each module. The evaluation shows that the leadership support has room for improvement, and input is provided for its further development. At the same time, it is important that such further development does not make the competence package even more extensive than it is today. Here, we also see that digital leadership support, no matter how good it may be, may not be sufficient for some. Therefore, we believe that other initiatives, such as physical or digital meetings for leaders working with competence packages, should be considered.

The evaluation shows that different modules are emphasized differently, and work with the competence package decreases with each module. Module 5: Professional Learning Communities and the Way Forward is the last, concluding, and least emphasized module. According to various research in the field of education, professional learning communities are considered crucial for schools' development efforts (Elstad & Helstad, 2014; Irgens, 2007; Lødding et al., 2018). Based on this, we recommend, among other things, that professional learning communities are separated from the concluding module and included in the introduction module or as a standalone module.

The evaluation shows that work with the competence package contributes to further development of knowledge and new knowledge related to the new curriculum framework and the topics addressed in the competence package. The evaluation also shows that the work contributes less to practice development, and the evaluation of practices appears weak. Developing practices is time-consuming, and we question whether the work with the competence package may have greater implications for practice in the long run. At the same time, we recommend making adjustments in this competence package that can contribute to a greater degree of practice development, where the evaluation of practices becomes a central part of it.

The evaluation report concludes with short-term and long-term input for the further development of this competence package, and with input for the development of future and similar web-based competence development initiatives. We recommend that the input and advice are critically evaluated because the choices made can have a significant impact on the work. Choices and directions also present various challenges and dilemmas. For example, simplifying the competence package where the learning resources «stand on their own» to a greater extent could improve clarity and adaptation, but it could also contribute to fragmentation, where essential connections between resources and modules may risk being lost. In other words, the evaluation report shows that different approaches have both strengths and weaknesses.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Summary	5
1. Bakgrunn, formål og problemstilling	8
1.1 <i>Bakgrunn, formål og beskrivelse av prosjektet</i>	8
1.2 <i>Kompetansepakkens faglige fundament</i>	9
1.3 <i>Problemstilling og utforskende spørsmål</i>	9
2. Rammeverk og metode	11
2.1 <i>Triangulering</i>	11
2.2 <i>Spørreundersøkelse og nøkkeltall</i>	11
2.3 <i>Gruppeintervjuer</i>	13
3. Sentrale funn og analyse	15
3.1 <i>Organisering, involvering og vektlegging</i>	15
Organisering og involvering	15
Vektlagte moduler	24
Oppsummering: Organisering, involvering og vektlegging	25
3.2 <i>Erfaringer</i>	27
Erfaringer (fra undersøkelsens del med åpne spørsmål)	27
Erfaringer (fra undersøkelsens del med skaleringer)	30
Oppsummering: Erfaringer	41
3.3 <i>Kompetansepakken som virkemiddel</i>	43
4. Konklusjoner på utforskende spørsmål og problemstilling	47
4.1 <i>Hvordan er arbeidet med kompetansepakken organisert?</i>	47
4.2 <i>Hvordan opplever og erfarer lærere og skoleledere arbeidet med kompetansepakken?</i>	48
4.3 <i>Hvordan erfarer lærere og skoleledere arbeidet med kompetansepakken Innføring av nytt læreplanverk?</i>	50
5. Avsluttende refleksjoner og innspill	54
5.1 <i>Våre mest sentrale innspill</i>	56
Litteraturliste	62
Vedlegg	64

1. Bakgrunn, formål og problemstilling

I dette kapitlet vil vi se nærmere på bakgrunn og formål for kompetansepakken Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen) (Utdanningsdirektoratet, 2019a), etterfølgende evalueringsrapporter og problemstilling for denne evalueringsrapporten (evalueringsrapport II).

1.1 Bakgrunn, formål og beskrivelse av prosjektet

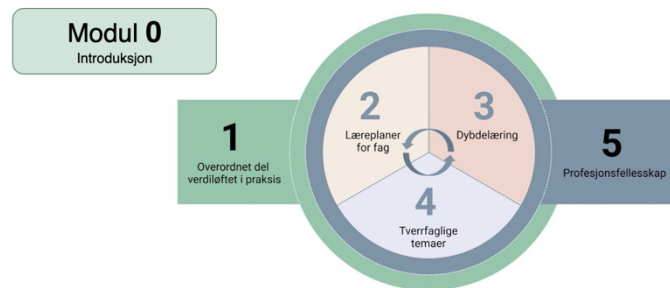
Denne evalueringsrapporten (Evalueringsrapport II) sammen med Evalueringsrapport I er en del av opsjonen og prosjektet Kompetansepakke Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen), heretter forkortet til kompetansepakken, som Høgskolen i Innlandet med samarbeidspartnere fra flere høgskole- og universitetsmiljøer har utviklet på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. De fem første modulene i kompetansepakken ble utviklet i perioden 2018-2019. Formålet med kompetansepakken er å støtte lærere og skoleledere i innføring og anvendelse av nytt læreplanverk i opplæringen, der det overordnede målet for arbeidet er at «Lærere og ledere tolker, forstår og bruker læreplanverket på en måte som er optimal for elevenes opplæring» (ibid.).

Denne evalueringsrapporten bygger videre på Evalueringsrapport I som ble oversendt Utdanningsdirektoratet i mars 2021. Evalueringsrapport II utvider første rapport gjennom en spørreundersøkelse gjennomført vår og høst 2022 og semistrukturerte fokusgruppeintervju gjennomført ved skoler som har deltatt og arbeider med kompetansepakken. Informantene i spørreundersøkelsen er primært lærere, mens deltakere i intervjuene er lærere og ledere fra tre skoler som representerer skoleslagene barneskole, 1-10 skole og videregående skole. Skolene har ulik størrelse og det er noe geografisk spredning. Denne rapporten vil også støtte seg til delrapport 4 fra EVA2020 (Karseth et al., 2022), data fra en pågående spørreundersøkelse som Høgskolen i Innlandet har utviklet og som ligger i kompetansepakkens avsluttende del og annen relevant forskning og litteratur. Den pågående undersøkelsen som ligger i kompetansepakkens avsluttende del, er knyttet til Evalueringsrapport I og inneholder flere overlappende spørsmål med både spørreundersøkelsen i denne evalueringsrapporten (Evalueringsrapport II) og fokusgruppeintervjuene. I denne evalueringen støtter oss i tillegg til våre egne erfaringer. Vi har vært aktivt med i utviklingen av kompetansepakken både i forhold til det faglige innholdet, struktur og metodiske tilnærminger. Faglige, pedagogiske og didaktiske valg gjort i utviklingsprosessen vil derfor være en del av rammene i denne evalueringsrapporten og ha innvirkning på både analyser og konklusjoner med råd og innspill. I kapittel 2 vil vi blant annet gjøre kort rede for vårt teoretiske ståsted og metodiske tilnærming for å presisere vår rolle og forståelser i arbeidet med denne evalueringsrapporten.

Formålet med evalueringsrapportene er å hente inn kunnskap fra brukerne (lærere og skoleledere) som, i kombinasjon med andre evalueringer, forskning og våre erfaringer, skal brukes til å gi innspill for videreutvikling av eksisterende kompetansepakke, men også bidra med innspill til utvikling av fremtidige og tilsvarende nettbaserte kompetanseutviklingstiltak. Videre er det et delmål å få innsikt i læreres og skolelederens erfaringer der de deltar i utviklingsarbeid støttet av nettressurser som har en skolebasert tilnærming. Det eksisterer per dags dato lite forskning på dette feltet, og vi håper denne rapporten kan bidra med kunnskaper på feltet.

1.2 Kompetansepakkens faglige fundament

Kompetansepakken består av en introduksjonsmodul og fem temabaserte moduler med en stipulert varighet på to til fire fellesmøter pr. måned. Gjennomføringstid er beregnet til 6 måneder, men det oppfordres til å utvide dette tidsrommet med tanke på at utviklingsprosesser er komplekst og tidkrevende. Modul 1-5 omhandler temaene overordnet del av læreplanverket, læreplaner for fag, dybdeløring, tverrfaglige tema og profesjonsfellesskap. Hver modul inneholder læringsressurser i form av filmer, tekster, podkaster og ulike aktiviteter i form av individuelle og kollektive refleksjonsoppgaver og handlingsorienterte oppgaver der det legges opp til utprøving i praksis etterfulgt av erfaringsdeling. Hver modul inneholder egen lederstøtte som skal bistå i planlegging og gjennomføring av arbeidet. I den innledende introduksjonsmodulen ligger det også et omfattende materiale for skoleledere som tar for seg det å lede skolebasert utviklingsarbeid støttet av nettressurser.



Figur 1: Kompetansepakken modell

Modulene er kronologisk nummerert, men det presiseres at rekkefølgen på modul 2-4 kan velges lokalt. Læringsressursene i hver enkelt modul er også kronologisk, men det påpekes i lederstøtten at det er et stort handlingsrom i hvilken rekkefølge ressursene skal arbeides med og hvilke ressurser man vil prioritere på egen skole. Formålet med en slik tilnærming er å gi en strukturert støtte til skolens utviklingsprosesser samtidig som hver enkelt skole kan tilpasse både innhold og prosesser ut fra eget ståsted.

Læringsressursene er faglig forankret i lovverk, forskrift og nasjonale føringer samt i det nye læreplanverket og forarbeider/kunnskapsgrunnlaget som læreplanen er bygget på. Den skolebaserte tilnærmingen i kompetansepakken bygger på den nasjonale strategien om skolebasert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013). Videre støtter grunntankene i kompetansepakken seg til sosiokulturell læringsteori hvor samhandling og dialog er grunnleggende prinsipper. Kompetansepakken har også ambisjoner om å koble teori og praksis sammen gjennom å initiere aksjoner og handlinger inspirert av Tillers aksjonslærings sirkel (Tiller, 2006).

Etter oppstarten av arbeidet med denne evalueringsrapporten er det utviklet og publisert to nye moduler i kompetansepakken. Disse er modul 6 om Vurdering og læring, og modul 7 som omhandler læreplaner i praksis. Denne undersøkelsen har ikke samlet data knyttet til disse modulene.

1.3 Problemstilling og utforskende spørsmål

For å få kunnskap om og innsikt i brukererfaringer fra ledere og lærere som har anvendt kompetansepakken og deres erfaringer med og opplevelser av arbeidet med kompetansepakken, har vi tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

- Hvordan erfarer lærere og skoleledere arbeidet med kompetansepakken Innføring av nytt læreplanverk?

Problemstillingen er åpen, og søker læreres og skolelederes erfaringer fra arbeidet med kompetansepakken. Vi ønsker å få fram deres erfaringer, slik de opplever dem i sin kontekst. Videre vil vi presisere at det er erfaringer fra arbeidet med kompetansepakken, og ikke kompetansepakken i seg selv, som er i fokus. Disse opplevelsene og erfaringene vil kunne danne et godt grunnlag for evalueringsrapportens formål og delmål (se avsnitt 4 side 5).

For å svare på en problemstilling som er åpen i formen, bruker vi følgende utforskende spørsmål:

- Hvordan er arbeidet med kompetansepakken organisert?
- Hvordan opplever og erfarer lærere og skoleledere arbeidet med kompetansepakken?

Det første spørsmålet danner et viktig grunnlag for lærernes og skoleledernes erfaringer fra arbeidet med kompetansepakken. Måten arbeidet er organisert på, hvem som leder dette arbeidet og hvem som involveres i både planlegging og organisering, påvirker arbeidet i seg selv. Det andre spørsmålet går direkte inn på lærernes og skoleledernes arbeid med kompetansepakken. Hvilke erfaringer og opplevelser har de fra dette utviklingsarbeidet som er støttet av en skolebasert nettressurs?

2. Rammeverk og metode

Denne evalueringsrapporten bygger på et teoretisk rammeverk basert på våre antagelser og erkjennelsesteori som er knyttet til fenomenologi, hermeneutikk og sosialkonstruktivistisk vitenskapsteori. Problemstilling og utforskende spørsmål søker mot å utforske fenomenet læreres og skolelederes arbeid med kompetansepakken, og deres opplevelser og erfaringer i sin kontekst. Undersøkelsen har med dette et fenomenologisk utgangspunkt (Nyeng, 2012). Videre søker vi læreres og skolelederes erfaringer som er utgangspunktet for både fenomenologi og hermeneutikk, der vi ser på vekselvirkningen mellom forståelse og fortolkning (den hermeneutiske sirkel) (Thomassen, 2016) hos informantene, noe som også var sentralt i utvikling av empirien og i analysen. Det innebærer en prosess der vi søker å tolke og forstå informantenes erfaringer og opplevelser.

En annen sentral del av vårt teoretiske rammeverk er vårt eget syn på kunnskap og læring. Vi støtter oss til et sosialkonstruktivistisk syn på virkeligheten og hvordan kunnskap utvikles. Dette har hatt innvirkning på utviklingen av kompetansepakken og på vårt arbeid med denne evalueringsrapporten. Eksempelvis starter problemstillingen vår med *hvordan*, som ifølge Kvale og Brinkmann (2017) har konstruksjon og handling som mål.

Oppsummert kan vi si at denne evalueringen har en fenomenologisk tilnærming der vi studerer fenomenet læreres og skolelederes arbeid med kompetansepakken i en bestemt kontekst. Utvikling av empiri og selve analysen har vært en hermeneutisk prosess der vi veksler mellom å tolke og forstå, og der vår forståelse er forankret i sosialkonstruktivistisk vitenskapsteori.

2.1 Triangulering

I denne undersøkelsen kombinerer vi en spørreundersøkelse med semistrukturerte fokusgruppeintervju. Spørreundersøkelsen består av både lukkede og åpne spørsmål. Spørreundersøkelsen danner hoveddrammene i denne rapporten og strukturen i presentasjon av funn og analyser. Fokusgruppeintervjuer bidrar med data og informasjon som kan utfylle og utdype den svarene fra spørreundersøkelsen. En slik form for triangulering betraktes både av Jacobsen og Thagaard som en styrke i evaluerings- og forskningsarbeid (2018; 2013).

2.2 Spørreundersøkelse og nøkkeltall

Spørreundersøkelsen består av 5 deler (se vedlegg 1). Del 1 er innledende med spørsmål om informantenes utdanningsnivå, år med erfaring, kjønn, rolle i skolen, hvilket skoleslag informanten arbeider på og skolens størrelse. I del 2 rettes fokus mot hvordan arbeidet med kompetansepakken er organisert og hvilke deler av kompetansepakken som er vektlagt i arbeidet. I denne delen benyttes skalerende spørsmål kombinert med fritekstsvaret der informantene kan utdype sitt svar. I del 3 utfordres informantene til å beskrive sine erfaringer med arbeidet, og om dette har hatt innvirkning på praksis (lærernes samarbeidspraksiser og undervisningspraksiser). I del fire benyttes påstander med skalering og fritekst som metode for å systematisere informantenes erfaringer med arbeidet. Her er påstandene knyttet til sentrale temaer som kompetansepakken er bygget rundt. I del 5 vurderer informantene kompetansepakken som pedagogisk og didaktisk virkemiddel.

Et gjennomgående element i spørreundersøkelsen er at flere spørsmål og påstander er bygget rundt et nå-før perspektiv. Spørsmålet "Har undervisningspraksisene på skolen

endret seg etter arbeidet med kompetansepakken, eventuelt på hvilke måter?” er et eksempel på dette. Dette er gjort siden denne spørreundersøkelsen ikke har noen base-line å sammenligne informantenes svar med. Det er også interessant for både problemstilling og formålet med rapporten å avdekke om informantene opplever og erfarer at de har endret praksiser etter arbeidet med kompetansepakken.

I spørreundersøkelsen har det deltatt 43 lærere. Antall informanter er langt lavere enn det vi ønsket, og det lave antallet reduserer undersøkelsens analytiske overføringsverdi (Elstad og Helstad, 2014). Samtidig er dette 43 unike informanter som deler erfaringer og opplevelser fra sin hverdag, der de er. Det er deres utgangspunkt der de er denne spørreundersøkelsen kan si noe om. Med det lave antallet har vi valgt å understøtte med funn fra evalueringsrapport 1, svar fra en pågående kvantitativ spørreundersøkelse som ligger inne i kompetansepakken med et vesentlig høyre svarantall, og andre relevante undersøkelser. Ved å gjøre dette vil denne spørreundersøkelsens analytiske overføringsverdi styrkes.

I tabellen under (Tabell 1) følger noen nøkkeltall knyttet til informantene i undersøkelsen:

Område	Kategori	Antall	Prosentandel
Skoletype	Videregående skole	19	44,2%
	1-10 skole	4	9,3%
	Ungdomsskole	13	30,2%
	Barneskole	7	16,3%
	Sum	43	100%
Skolestørrelse	Inntil 70 elever	2	4,7%
	71-150 elever	3	7%
	151-300 elever	12	27,9%
	301-500 elever	14	32,6%
	Over 500 elever	12	27,9%
Kjønn	Kvinne	30	69,8%
	Mann	13	30,2%
År med erfaring	0-5	4	9,3%
	6-10	7	16,3%
	11-15	9	20,9%
	16-20	13	30,2%
	Over 20	10	23,3%

Tabell 1: Nøkkeltall

Som tabellen viser, er det en overvekt av informanter fra videregående skole og ungdomsskole. Sammen utgjør disse 74,4% av informantene. I forhold til skolestørrelse, kommer de fleste informantene fra mellomstore og relativt store skoler. I denne spørreundersøkelsen står 69,8% av kvinner for svarene. Samlet sett har informantene medium til lang erfaring. Informanter med 5 års erfaring eller mindre utgjør kun 9,3%.

Vi har ikke tatt med alder, utdanning og rolle i denne tabellen. Basert på svarene i undersøkelsen, er majoriteten på informantenes alder mellom 41 og 55 år. Utdanningsnivået har en hovedvekt på 5-8 år. Alle informantene er lærere der de har noe ulike roller fordelt på

kontaktlærer, seksjonsleder, tillitsvalgt, medlem i skolens plan- og utviklingsgruppe og annet. For denne undersøkelsen er det spesielt interessant at 27,9% av informantene er medlem i skolens plan- og utviklingsgruppe, og har derfor vært tett på både i planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeidet. Skolens plan- og utviklingsgruppe brukes her som en samlebetegnelse for den gruppen ved skolen som har et dedikert ansvar for å planlegge, initiere og følge opp skolens utviklingsarbeid. Slike grupper består ofte av representanter fra skolens ledelse, tillitsvalgte og et utvalg lærere fra skolens personale.

Metodisk har vi valgt å analysere dataene ut fra spørreundersøkelsens design (se vedlegg 1): (organisering, involvering og vektlegging – erfaringer med arbeidet med åpne spørsmål – erfaringer med arbeidet med lukkede spørsmål (skalering)– kompetansepakken som virkemiddel), der vi videre har valgt å sortere ut fra skoleslag med samlet oversikt for alle skoleslag til slutt. Formålet med evalueringsrapporten er som tidligere nevnt å hente inn kunnskap fra lærere og skoleledere som, i kombinasjon med andre evalueringer, forskning og våre erfaringer, skal brukes til å gi innspill for å videreutvikle eksisterende kompetansepakke, og som skal bidra med innspill til utvikling av fremtidige og tilsvarende kompetanseutviklingstiltak på nett. Her utgjør etter vår vurdering skoleslagene et viktig premiss for at kompetansepakkene skal fungere optimalt. Er det for eksempel slik at denne kompetansepakken oppleves som mer eller mindre nyttig for ett skoleslag sammenlignet med et annet? Eksempelvis så skiller store videregående skoler som organisasjoner seg ganske mye fra barneskoler både med tanke på organisasjonsform og fagorientering. Med et slikt utgangspunkt er det usikkerhet knyttet til om kompetansepakken med sin generelle skoletilnærming treffer i den konteksten lærerne og skolelederne står i på sin skole.

2.3 Gruppeintervjuer

Som utdyping og støtte til spørreundersøkelsen har vi gjennomført intervjuer. Intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte gruppeintervjuer på bakgrunn av problemstillingen til rapporten som er relativt åpen. Målsettingen er å få tak i reelle opplevelser og beskrivelser ved bruk av kompetansepakken, og forsøke å gå forbi våre antagelser og erfaringer på hvordan kompetansepakken oppleves og brukes (Kvale & Brinkmann, 2017). Forfatterne av rapporten er også utviklere og samarbeidspartnere med skoler som bruker pakken. Dette vil prege vår analyse og tolkninger av datamaterialet samt råd og innspill knyttet til videreutvikling. I analysen strekker vi oss etter å lytte aktivt til dataene for å ikke gå glipp av ny innsikt og ny forståelse av bruken av kompetansepakken (Tveiten, 2019).

Utvalget til gruppeintervjuene er tre skoler, en barneskole og en videregående skole på Østlandet, samt en 1-10 skole i Nord-Norge. Utvalgskriteriet som er tillagt mest betydning er at skolene har jobbet eller jobbet aktivt med kompetansepakken da intervjuene ble gjennomført, og at de sa seg villig til å bli intervjuet under en krevende pandemi. Intervjuene ble gjennomført digitalt i perioden 2021 til vår 2022.

Informantene til intervjuene bestod av skoleledere, undervisningsinspektører og lærere. Intervjuene ble gjennomført på Teams og det ble gjort opptak av samtalen. Intervjuene er anonymisert og transkribert, samt lagret bak HiNN sine datasikkerhetssystemer.

Transkriberingen er kategorisert ved hjelp av utvalgte sitater som vi mener er meningsbærende for å svare på problemstillingen. Empirinær koding skal hjelpe forskere i

analysen «ved å ha tro på empirien, ta steg for steg, unngå premature konklusjoner og ikke minst opprettholde en god systematikk gjennomgående» (Tjora, 2021).

Det første trinnet i prosessen med koding tar for seg generering av empiriske data og transkribering av lydopptakene. I analysens første fase var det fokus på den empirinære kodingen, og her var det viktig med en ren induktiv fremgangsmåte for å begrense påvirkningen av ulike forventninger og teorier i analysen (ibid.). Etter transkriberingen ble dataene analysert ved hjelp av tematisk analyse for å identifisere mønstre og for å svare opp problemstillingen som ble presentert i kapittel 1 (Kvale & Brinkmann, 2017). Analysen ble utført i en prosess hvor notater ble tatt underveis i gjennomlesningen for å finne mønstre i datamaterialet. Deretter ble det laget en liste med ideer og tanker om aktuelle temaer eller mønstre i intervjudataene. Deretter ble intervjuet gjennomgått på nytt for å finne eventuell ny, relevant data og fastsette at første gjennomgang var i samsvar med daværende notater. Her ble det brukt markeringspenner med ulike farger for å identifisere de første mønstrene i materialet. I denne prosessen ble relevante sitater kopiert over i et eget dokument som var tilegnet en bestemt kode. Deretter gikk vi kritisk gjennom hele temalisten, der vi også vurderte temaene opp mot undersøkelsesdesignet for spørreundersøkelsen. Målet var å danne induktive empirinære koder som lå tett opp mot datamaterialet (Tjora, 2021). Vi endte opp med tre temaer som delvis overlapper og faller inn under tematiseringen som var satt for spørreundersøkelsen, og som direkte kan knyttes til og utdype evalueringens 2 utforskende spørsmål:

- Ledelse av utviklingsprosesser.
- Organisering og strategiske valg.
- Endring av praksis og erfaringsdeling.

3. Sentrale funn og analyse

Som påpekt i kapittel 2 har vi kombinert en spørreundersøkelse med fokusgruppeintervjuer for å en dypere innsikt og forståelse av bruken av kompetansepakken. Vi vil i dette kapitlet presentere sentrale funn og analyse der designet for spørreundersøkelsen danner rammene. Spørreundersøkelsens fem deler er her forenklet til 3 hovedkapitler med tilhørende underkapitler:

- Organisering, involvering og vektlegging
- Erfaringer
- Kompetansepakken som virkemiddel

De tre temaene utviklet i den kvalitative analysen (Ledelse av utviklingsprosesser - Organisering og strategiske valg - Endring av praksis og erfaringsdeling) er her bakt inn i de tre kapitlene skissert ovenfor.

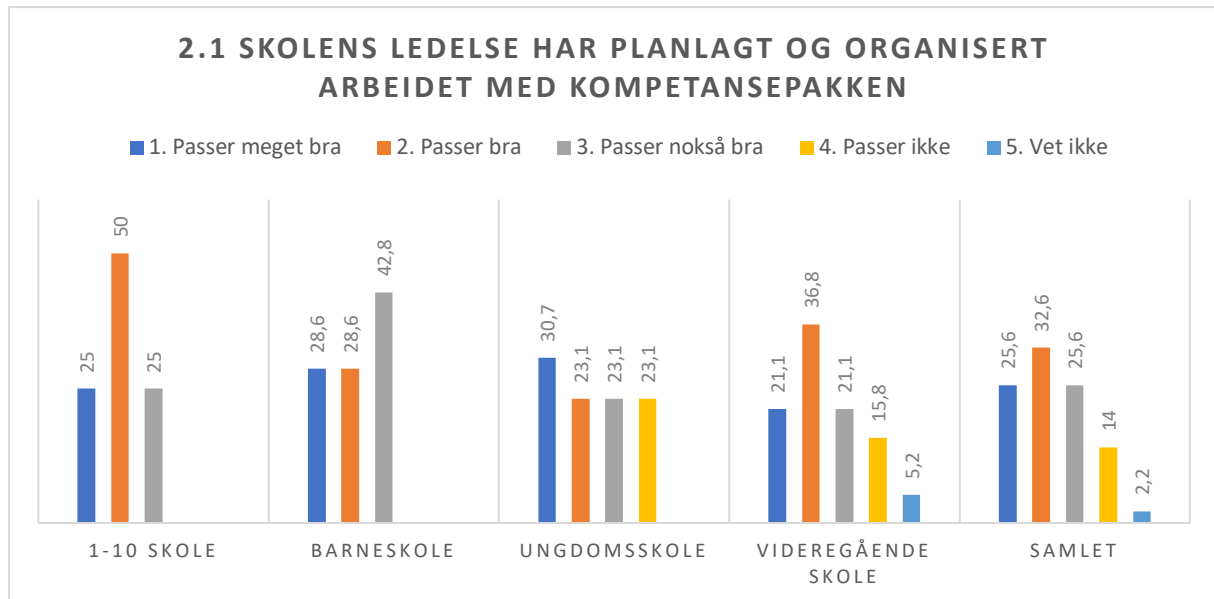
3.1 Organisering, involvering og vektlegging

I spørreundersøkelsens del 2 rettes fokus mot hvordan arbeidet med kompetansepakken er organisert og hvilke deler av kompetansepakken som er vektlagt i arbeidet. Dette kan knyttes direkte til det første spørsmålet i denne evalueringen som er: *Hvordan er arbeidet med kompetansepakken organisert?* Her vil vi understøtte med funn fra deler i gruppeintervjuene som fokuserer på ledelse av utviklingsprosesser og organisering og strategiske valg.

Organisering og involvering

Knyttet til perspektivene om organisering og involvering, har vi valgt å trekke fram flere tabeller generert ut fra data utviklet i undersøkelsen. Utvalget er knyttet til påstander der vi ser noen tydelige trekk og variasjoner. Vi har også valgt å vise tabellene ut fra skoleslag med en samlet oversikt over skolene i hver tabell. Dette for å synliggjøre variasjonene som foreligger mellom skoleslagene. Dette er også interessant med tanke på hvordan kompetansepakken erfares ute i de ulike skoleslagene.

Skolens ledelse



Tabell 2: Skolens ledelse har planlagt og organisert arbeidet med kompetansepakken

Ut fra tabellen over (tabell 2) er det tydelig at skolens ledelse har organisert og planlagt arbeidet. Skoleutvikling og utviklingsarbeid med endringsprosesser er ifølge Dag Ingvar Jacobsen en viktig lederoppgave (2007), noe som også støttes opp av Irgens (2016). Dette er også en forventning som kan tolkes ut av overordnet del av læreplanverket, og spesielt kapittel 3.5 Profesjonsfelleskap og skoleutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Ut fra tabellen ser vi at ungdomsskole og videregående skole skiller seg ut fra de andre skoleslagene, der det er utslag på «passer ikke» og «vet ikke». Dataene som foreligger i denne spørreundersøkelsen, gir ikke konkrete svar på om det her er snakk om manglende ledelse. Videregående er ofte sammensatt og uoversiktlige organisasjoner som kan forklare noe av fordelingen. En annen antagelse kan være at ledelsen ved skolen har delegert ansvaret for planlegging og organisering, eller at de støtter seg til prinsipper om myndiggjørende ledelse. Delegert ledelse innebærer ifølge Jacobsen (2007) lav styring og lite støtte, noe som kan sies å bryte med sentrale forventninger i læreplanverket. Myndiggjørende ledelse kan raskt forveksles med delegering. Skillet ligger i at ledelsen fortsatt holder fast i lederansvaret samtidig som de gir god støtte til personene som har fått økt ansvar og autonomi i utviklingsarbeidet (Amundsen, 2019). Det kan hevdes at myndiggjørende ledelse som ledelsesform er i tråd med føringer og prinsipper i læreplanverket.

Ser vi på funn fra gruppeintervjuene, framstår ledelse av utviklingsprosesser som ett av de tre mest tydelige funnene, der plan- og ledergruppe framheves som avgjørende i arbeidet. Her ser vi at det løses ulikt på de tre skolene, der barneskole og 1-10 skole i større grad involverer og delegerer sammenlignet med den videregående skolen. Ovenfor har vi skissert en antagelse om delegert og myndiggjørende ledelse, men i dette tilfellet er det kun rektor og avdelingsledere som leder an i utviklingsarbeidet på den videregående skolen. I gruppeintervjuet erfarer denne ledergruppen utfordringer knyttet til å motivere lærerne som aktører i utviklingsarbeidet. Her kommer det også til uttrykk at ledergruppen i seg selv virker mindre motiverte. Eksempelvis så uttrykker en av lederne følgende:

«Vi er lei av å sette oss inn i, gå igjennom for å reflektere og handle. Og vi strever fortsatt med at læreren vil bli servert noe på fellestid og for å så ikke bli utfordret til å bidra.»

En annen avdelingsleder henger seg på og støtter opp om utsagnet:

«Ja, lærerne er trøtte på videoer og på arbeidsformen.»

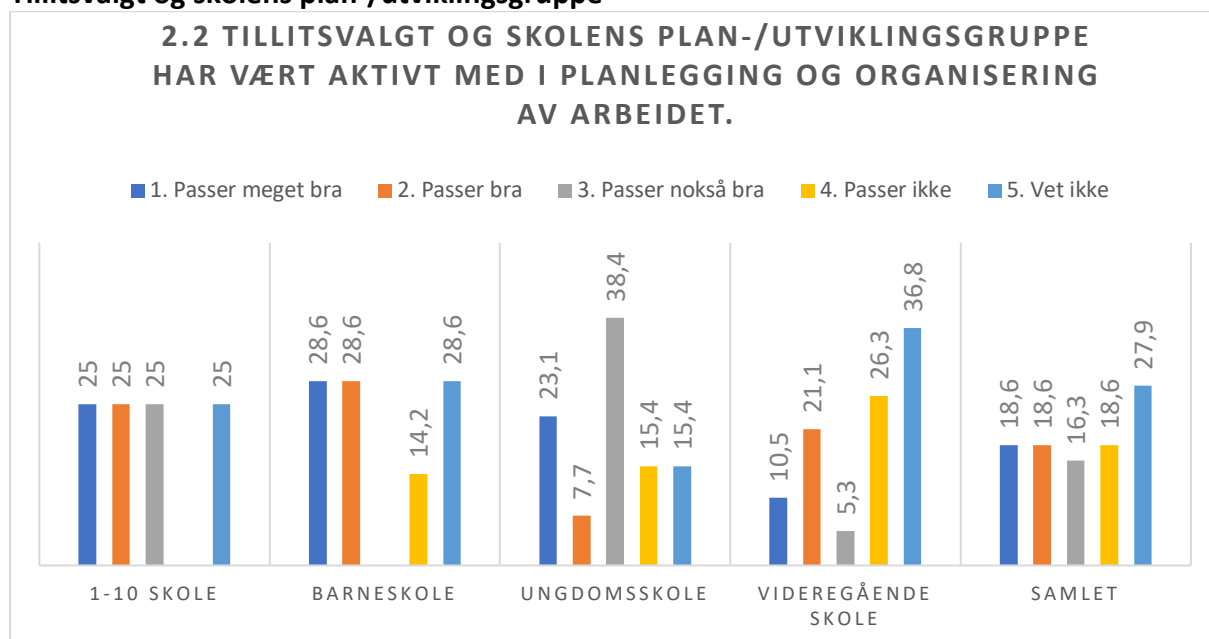
Vår analyse og tolkning av datamaterialet fra gruppeintervjuene er at ledelsen på den videregående skolen har planlagt og organisert arbeidet, men ikke helt har klart å skape eierskap i ledergruppen eller i kollegiet. Det kan ligge en rekke årsaksforklaringer til at den videregående skolen i dette tilfellet ikke opplever at de lykkes på dette området. Årsaksfaktorer kan være knyttet til ledelseskompetanse, utviklingskompetanse og andre forhold i organisasjonen, men det kan også knyttes til kompetansepakkens omfang, format og kompleksitet. Med dette som utgangspunkt bør det derfor vurderes om kompetansepakken kan forenkles og gjøres mer oversiktlig. I tillegg bør lederstøtten vurderes videreutviklet, slik at den i større grad kan bidra til den støtten og veiledningen enkelte ledere uttrykker behov for. Sitatene under fra intervjuet med den videregående skolen påpeker dette behovet og utfordringene de står ovenfor i arbeidet med kompetansepakken:

«Det er ikke vi som skal tilpasse oss kompetansepakken, men kompetansepakken skal tilpasse seg oss. Vi trenger en veileder som utfordrer, men også oppfordrer oss.»

En av avdelingslederne sier det på denne måten:

«Vi må få muligheten til å medvirke i prosessene. Det jeg mener da er at vi må få hjelp til å legge en god regi på arbeidet og lage prosessene ut ifra der vi mener vi er.»

Tillitsvalgt og skolens plan-/utviklingsgruppe



Tabell 3: Tillitsvalgt og skolens plan-/utviklingsgruppe har vært aktivt med i planlegging og organisering av arbeidet.

Ser vi på tabellen over, og spesielt de samlede grafene lengst til høyre, ser vi at det er stor spredning i svarene. Spredningen er også stor når vi ser på hvert enkelt skoleslag. Ut fra tabellen virker det å være en del usikkerhet rundt involvering av skolens plan- og utviklingsgruppe, spesielt på vgs. Her kan det være flere feilkilder. Eksempel på dette er at det benyttes andre begreper enn plan- og utviklingsgruppe. Påstanden i undersøkelsen etterfølges av fritekst, som igjen gir et mer nyansert bilde. Her kommer det tydelig fram at tillitsvalgte ofte/som regel er involvert i planlegging og organisering, men ikke ved alle skolene. I friteksten kommer det også opp andre presiseringer, som at det ved enkelte skoler er satt ned egen fagfornyelsesgruppe for å planlegge og organisere arbeidet. Så selv med stor spredning i svarene, synes det allikevel som at det ved skolene eksisterer en eller annen form for plan-/utviklingsgruppe som er involvert i arbeidet sammen med skolens ledelse.

Funn fra gruppeintervjuene både nyanserer og understøtter funnene ovenfor. For videregående skole ser vi at det er skolens ledergruppe som planlegger og organiserer, og hverken tillitsvalgte eller andre synes å involveres i en felles utviklingsgruppe. Funnene i intervjuene fra barneskole og 1-10 skole forsterker kategoriene «Passer meget bra» og «Passer bra». På barneskolen framheves viktigheten av plangruppen med en bred sammensetning der de planlegger, organiserer og leder arbeidet. Følgende sitat er et eksempel på dette:

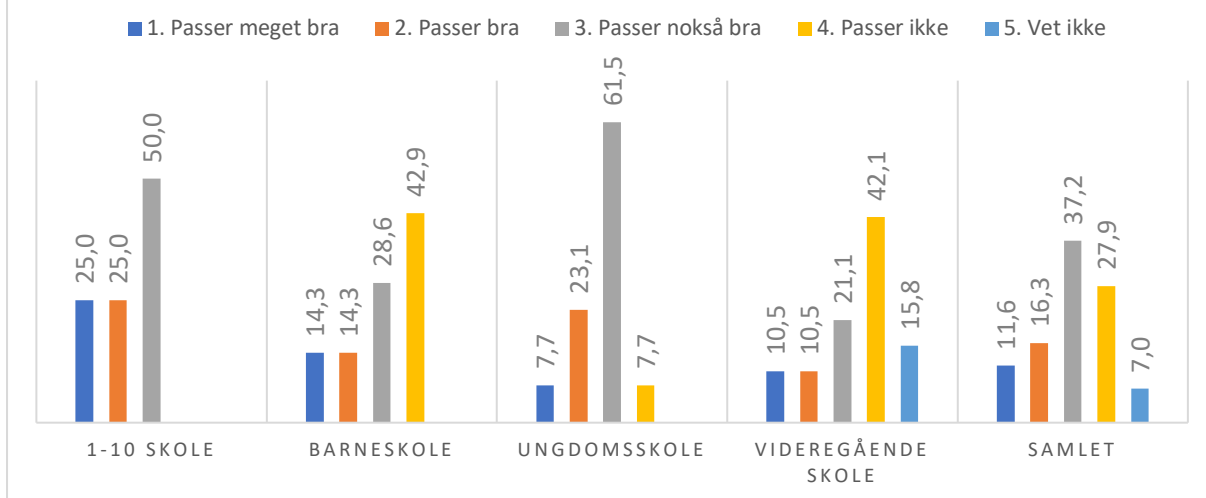
«Denne gruppa her er jo veldig sentral. Plangruppen har et stort eierskap til kompetansepakken og kunnskapsløftet, fagfornyelsen. Og så er jo målet at eierskapet skal bli enda sterkere grunnet det, da. Vi seks jobber tett sammen og har overlatt det å jobbe direkte med læreren til teamlederne sammen med tre utvalgte lærere.»

Plangruppens relevans og viktighet i utviklingsarbeid framheves også i andre undersøkelser. Dette var et av hovedfunnene i masteroppgaven «Læreres og skolelederes læring støttet av skolebaserte nettressurser» (Meland, 2021). Evalueringen av den organisasjonsbaserte MOOCen SkoleVFL gjennomført av Result ved UIT framhever også dette (2020). Kompetansepakken gir innledningsvis skoleledere støtte i arbeidet, men her gis det ikke eksplisitte innspill til etablering og sammensetning av plangrupper eller hvordan disse kan planlegge, organisere og lede arbeidet. Det bør derfor vurderes om dette er noe som bør legges inn i eksisterende lederressurs i denne kompetansepakken og være en del av framtidige kompetansepakker som har en skolebasert tilnærming. Eksempelvis kan en video eller podkast med plangrupper og deres erfaringer være et nyttig og støttende tiltak.

Lærernes påvirkning på arbeidet og hva som vektlegges

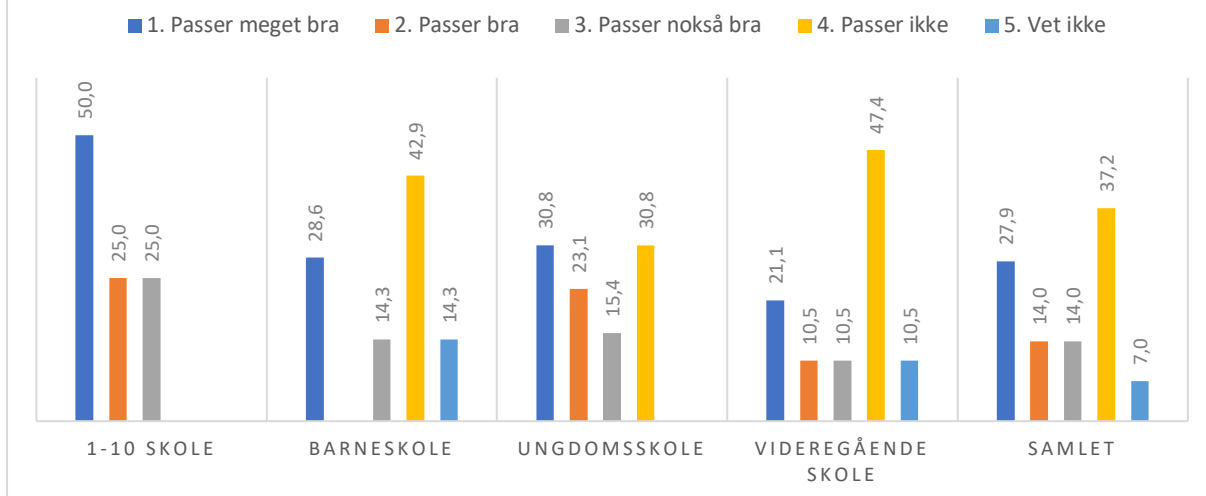
To tabeller tar for seg påvirkning av arbeidet og hva som bør vektlegges. Tabell 4 er generelt om lærere ved skolen har fått påvirke, og tabell 5 knyttes direkte til om informantene i denne spørreundersøkelsen har fått påvirke arbeidet med kompetansepakken.

2.3 LÆRERE VED SKOLEN HAR FÅTT PÅVIRKE HVORDAN ARBEIDET MED KOMPETANSEPAKKEN SKAL FOREGÅ OG HVA SOM BØR VEKTLLEGES.



Tabell 4: Lærere ved skolen har fått påvirke hvordan arbeidet med kompetansepakken skal foregå og hva som bør vektlegges.

2.4 JEG HAR AKTIVT PÅVIRKET HVORDAN ARBEIDET MED KOMPETANSEPAKKEN SKAL FOREGÅ OG HVA SOM BØR VEKTLLEGES.



Tabell 5: Jeg har aktivt påvirket hvordan arbeidet med kompetansepakken skal foregå og hva som bør vektlegges.

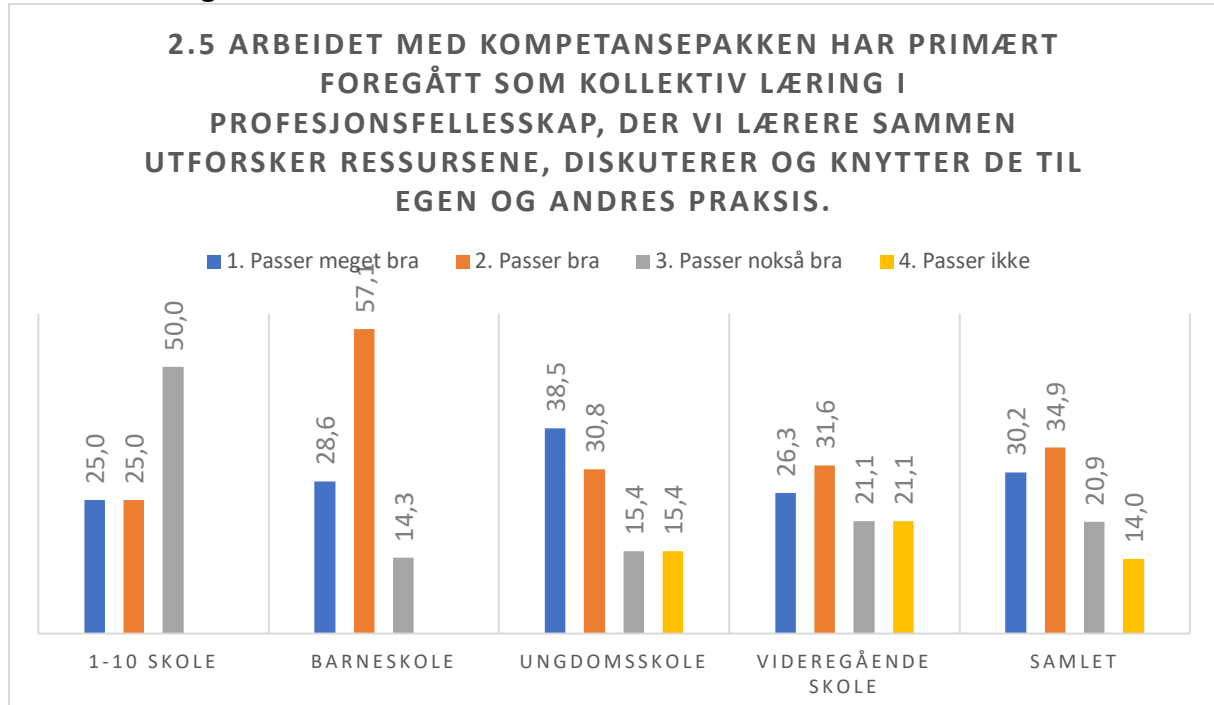
Ut fra tabell 4 og 5 ser vi at det er stor spredning i svarene. Samlet sett (tabell 4) virker det som om lærerne i mindre eller i liten grad har fått påvirke både arbeidet og hva som skal vektlegges. Informantene skårer seg selv høyere med tanke på egen påvirkning (tabell 5), men også her er det stor spredning. Ser man tabell 4 og 5 i sammenheng med fritekstsvarene, så understøtter dette variasjonen. Her framkommer det også at det er ledelsen, eller gruppen som ledet utviklingsarbeidet, som primært har bestemt organisering og hva som skal vektlegges. Følgende sitat kan være et eksempel på dette:

«Arbeidsmetoder og hvilke områder det har vært jobbet med har vært styrt av ledelsen.»

Et spørsmål vi stiller oss i denne sammenhengen, er om det her er snakk om svak eller manglende inkludering fra skolens ledelse. Et annet spørsmål kan være om skolens ledelse primært har formalisert eller lagt ansvaret for arbeidet til skolens plan/utviklingsgruppe der flere av lærerne er representert, og at de får påvirke gjennom deltakelse i den formelle utviklingsgruppen. Et tredje og viktig spørsmål, er om det her ikke primært handler om ledelsens involvering av lærerne, men at strukturen og måten ressursene er satt opp på ikke i stor nok grad inviterer til reell påvirkning. Som en senere tabell (tabell 8) vil vise, så tyder det kvantitative datamaterialet på at skolene i stor grad har fulgt kompetansepakkens struktur og anvisninger. Dette kan ha en innvirkning på at lærerne erfarer mindre grad av involvering og påvirkning på hvordan arbeidet organiseres og hva som skal vektlegges. Gruppeintervjuene tegner et litt annet bilde, der vi ser to hovedtilnærminger. Den første har vi kalt *Lineær strategi* som vil si at man i stor grad følger kompetansepakkens anvisninger og struktur, og den andre en form for *Utvælgsstrategi*, der ledelse, plangruppe og lærere aktivt velger ut moduler og læringsressurser som oppleves som mest relevante. Dette er noe vi vil komme tilbake til.

Videre viser gruppeintervjuene fra barneskole og 1-10 skole at involvering av og dialog med lærerne, men også andre representanter som tillitsvalgte, skoleeier med flere, oppleves som viktig i utviklingsarbeidet. Samlet sett viser dataene en relativt stor spredning i reell og opplevd involvering i planlegging, organisering og hva som skal vektlegges i arbeidet.

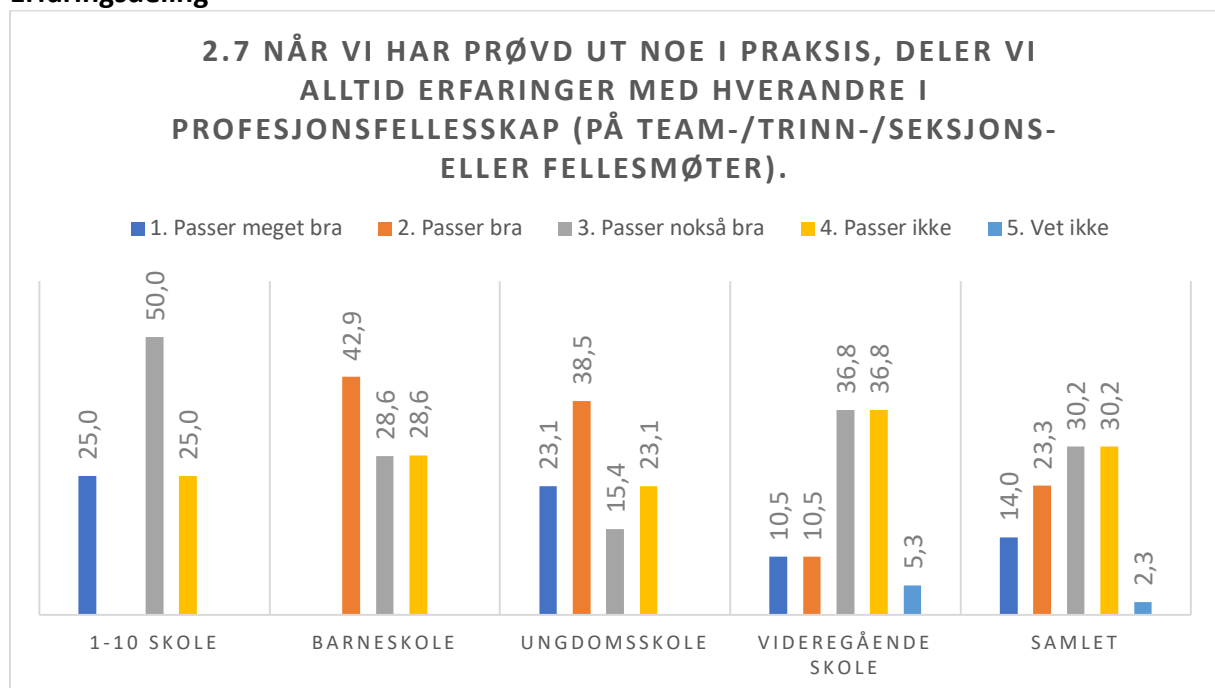
Kollektiv læring



Tabell 6: Arbeidet med kompetansepakken har primært foregått som kollektiv læring i profesjonsfellesskap, der vi lærere sammen utforsker ressursene, diskuterer og knytter de til egen og andres praksis.

Den samlede oversikten i tabell 6 viser at det i stor grad har vært en kollektiv tilnærming til arbeidet med kompetansepakken og de ulike læringsressursene. 65,1 % mener påstanden passer meget bra eller bra. Kun 14 % mener at dette ikke passer, her representert ved ungdomsskole og videregående skole. Den kollektive orienteringen med refleksjon og diskusjon er en sentral kjerne i kompetansepakken som synes å gjøre seg gjeldende for organisering av og arbeidet med kompetansepakken og tilhørende læringsressurser ved skolene i denne undersøkelsen. Dette bildet understøttes også av funn fra gruppeintervjuene. Med andre ord synes det her å være en god sammenheng mellom kompetansepakkens kollektive orientering og lærernes arbeid med de ulike læringsressursene. Samtidig påpeker flere informanter et ønske om større variasjon i metoder og tilnærminger, slik at det kan bli enda bedre dynamikk i samarbeidet. Eksempelvis oppfordres det i kompetansepakken til diskusjon og refleksjon, og det gis noen metodiske innspill som reflekterer team og bruk av påstandsspill, men her foreligger det nok et uforløst potensial i kompetansepakken. Et potensial som kan styrke koblingen mellom teori og praksis, samt muligheten for videreutvikling av samarbeidet som skjer i kollektive læringsprosesser.

Erfaringsdeling



Tabell 7: Når vi har prøv ut noe i praksis, deler vi alltid erfaringer med hverandre i profesjonsfellesskap.

Igjen ser vi en relativt stor spredning for de ulike skoleslagene. Ut fra tabell 7 foregår erfaringsdeling etter praksisutprøving i større grad på barneskole og ungdomsskole. Ungdomsskole skiller seg spesielt ut i dette tilfelle, der 61,6 % svarer «Passer meget bra» eller «Passer bra». VGS og 1-10 skole skiller seg ut ved at informantene erfarer lite erfaringsdeling etter utprøving i praksis.

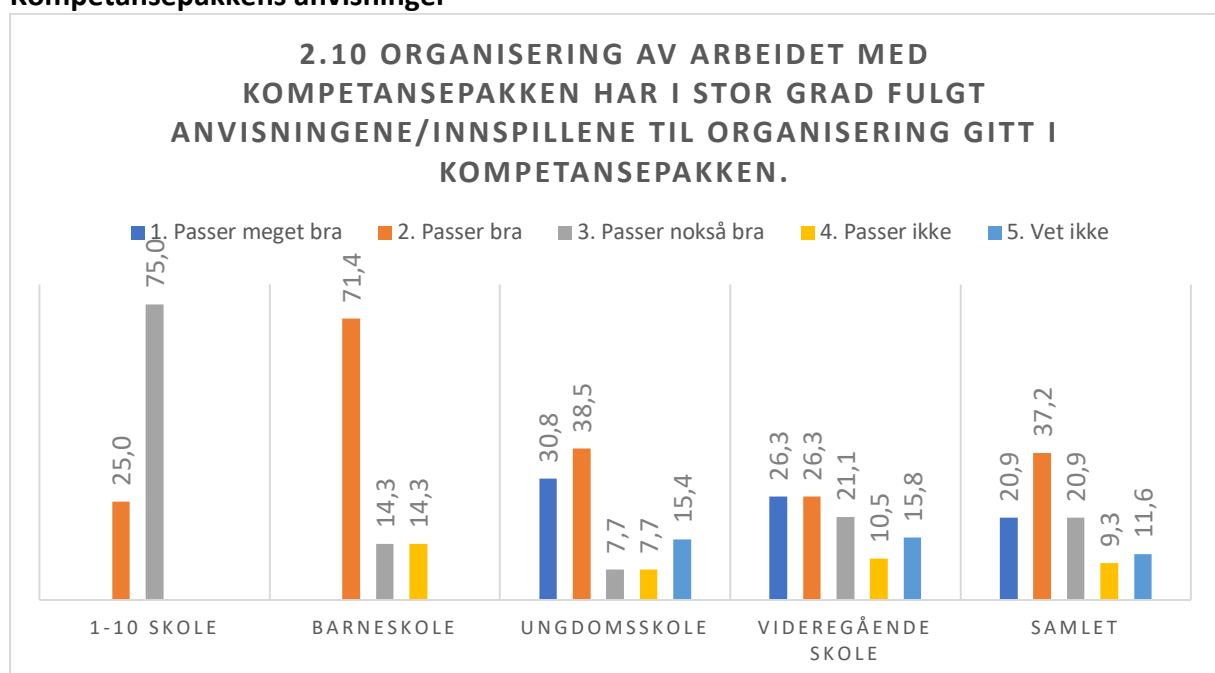
Ved å slå sammen skoleslagene (samlet sett), ser vi at fordelingen på «Passer nokså bra» og «Passer ikke» utgjør hele 60,4 %. Dette kan tolkes som en indikasjon på at det foregår lite eller ingen deling i profesjonsfellesskap etter utprøving. Et sentralt funn i masteroppgaven

«Lærere og skolelederes læring støttet av skolebaserte nettressurser» (Meland, 2021), var verdien og viktigheten av å dele erfaringer fra utprøvinger. Også utprøvinger på tvers av trinn og fagområder opplevdes som verdifullt og utviklende. Følgende sitat understøtter verdien av erfaringsdeling:

«Erfaringsdeling har vært så matnyttig [...] Dette lærer jeg noe av. Det kan utvikle meg og min lærerrolle. Jeg lærer noe.» (2021, s. 87).

Videre presiseres det at det ikke bare var snakk om erfaringsdeling gjennom hva og hvordan, men at det også utviklet seg en kultur for å diskutere hvorfor. I denne spørreundersøkelsen framstår systematisk erfaringsdeling etter utprøving i praksis som lite framtreddende. Spesielt på 1-10 skole og VGS. Det må derfor stilles spørsmål om årsaken til dette er, at det ikke har blitt organisert og lagt til rette for systematisk deling etter utprøving. Kompetansepakken gir flere innspill om å dele og diskutere erfaringer fra utprøving i praksis. Eirik Irgens hevder blant annet at kunnskap/nye kunnskaper først får verdi når de omsettes i handlinger, og handlingene må deretter deles og diskuteres for at det skal foregå kollektiv utvikling (Irgens, 2016, s. 134). Basert på funnene i denne undersøkelsen, så ser det ut som om kompetansepakken har et forbedringspotensial i å støtte opp under og legge til rette for at skoleledelse og plan-/utviklingsgrupper prioriterer og legger til rette for erfaringsdeling når de planlegger og organiserer arbeidet. Dette er også noe vi ser igjen i spørreundersøkelsens del 3 og 4 knyttet til erfaringer, og som vi vil komme tilbake til senere.

Kompetansepakkens anvisninger



Tabell 8: Organisering av arbeidet har i stor grad fulgt anvisningene/innspillene til organisering gitt i kompetansepakken.

Ut fra svarene knyttet til påstanden «organisering av arbeidet har i stor grad fulgt anvisningene/innspillene til organisering gitt i kompetansepakken» (tabell 8), ser vi at det er relativt stor spredning. Samlet sett synes det som om anvisningene i kompetansepakken er

fulgt. Ungdomsskole skiller seg ut med høyest andel som mener at påstanden passer meget bra eller bra (69,3 %).

Å følge anvisningene i kompetansepakken *kan* bidra til å kvalitetssikre læringsprosessene. Samtidig inviterer kompetansepakken til at skolene kan tilpasse og justere ut fra lokale behov. Når vi supplerer med fritekstsvar og andre tilbakemeldinger i undersøkelsen, ser vi at handlingsrommet og justering ut fra skolens behov ikke utnyttes. En antagelse her er at selv om kompetansepakken flere steder, blant annet i lederressursen, påpeker handlingsrommet, så kan kompetansepakkens form og struktur undergrave mulighetene for reell tilpasning. Eksempelvis så henger flere av de digitale læringsressursene innen et gitt tema i en modul ofte tett sammen med hverandre. Å velge vekk noe og vektlegge noe er vanskelig dersom en læringsressurs er uløselig knyttet til neste. Det er flere måter å forsterke skolens evne og muligheter til å tilpasse ut fra lokale behov. En tilnærming er å være enda mer eksplisitt i lederstøtte og innspill om valg og prioriteringer knyttet til både arbeidsformer og det faglige innholdet. En annen tilnærming er å lage læringsressurser som i større grad står på egne bein og ikke er uløselig knyttet til neste læringsressurs. Dilemmaet med å øke mulighetene for å tilpasse og velge ut, er at dette igjen vil kreve mer av skolens ledelse og plan- og utviklingsgruppene planlegging, tilrettelegging og oppfølging av arbeidet. Ulike tilnærminger har sine styrker og svakheter, og her kan muligens framtidige kompetansepakker støtte seg til en rikere og mer variert tilnærming enn gjeldende kompetansepakke.

Funn fra gruppeintervjuene både understøtter og nyanserer funnene ovenfor, og får også fram styrker og svakheter med ulike tilnærminger. Vi har tidligere påpekt strategiene *Lineær strategi* og *Utvalgsstrategi*. 1-10 skolen har hatt en lineær strategi og fulgt kompetansepakkens anvisninger, og opplever at dette har bidratt til både engasjement og god utvikling. Denne skolen har også tidligere erfaringer med skolebaserte nettressurser, og en av lederne uttrykker følgende rundt denne kompetansepakken:

«For å si det sånn er vi veldig godt fornøyd med kompetansepakken og vi har brukt de systematisk og mye.»

Både barneskolen og den videregående skolen har basert seg på utvalgsstrategien der de har vurdert og valgt ut ulike moduler og ressurser ut fra lokale behov. I dette tilfelle ser vi en barneskole som har basert seg på å gjøre utvalg der de opplever å ha lyktes med dette. En viktig årsaksfaktor kan være ledelsens og plangruppens sammensetning, evne og kapasitet til å involvere, planlegge, organisere og lede arbeidet i dialog med lærerne. Rektor ved barneskolen uttrykker blant annet følgende:

«En kan gå seg vill inne i kompetansepakken, men vi våget å tilpasse og forenkler. Det mener vi er en av årsakene til at vi lykkes.»

En av lærerne i plangruppen følger senere opp med å si:

«Vi har valgt å bruke ulike moduler ikke nødvendigvis valgt å bruke de i den rekkefølgen de står. Vi er jo ikke ferdig. Tilbakemeldingen fra lærerne er at det at vi forenkler det gjør det lettere å forstå.»

Den videregående skolen opplever frustrasjon innad i ledergruppen og motstand i personalet, der de prøver å tilpasse kompetansepakken og samtidig påpeker at den bør tilpasses dem. Her er det viktig å påpeke at denne skolen ikke nødvendigvis er representativ for andre videregående skoler, noe som også de kvantitative funnene i tabell 8 viser. Vi står her ovenfor *en* skole som har sammensatte utfordringer, der kompleksiteten i kompetansepakken og opplevd manglende støtte i lederressursene ikke bidrar med den støtte og hjelp som de erfarer at de trenger.

Samlet sett så byr ulike tilnærminger på ulike utfordringer. Utfordringen med denne kompetansepakken og innspillene om en fleksibel og variert tilnærming, er at dette er svært krevende å få til, og at ledelsens og plangrubbens evne og kapasitet er avgjørende for å tilpasse. Vi ser her et eksempel med en barneskole som mestrer og lykkes med dette, men vi ser også et eksempel på en utvalgsstrategisk tilnærming på en videregående skole der de erfarer at de ikke lykkes eller får til. Årsaksfaktoren for at de ikke lykkes synes å være to-delt. For det første synes det å være for tett sammenheng mellom læringsressursene i enkelte moduler som hemmer en reell tilpassing ut fra behov, kombinert med at ressursene og prosessene oppleves som ensformige og lite motiverende. For det andre ser det ut til at ledergruppen ikke har nødvendig kompetanse i å lede utviklingsarbeid. De erfarer at lederressursene ikke er tilstrekkelige, og uttrykker direkte ønske om veiledning i arbeidet. En alternativ støtte *kan* være å benytte seg av partnerskap med UH-sektoren gjennom tilskuddsordningen, men dette krever igjen innsikt i og forståelse av kompetansepakkens muligheter og utfordringer fra UH-sektoren sin side.

Vektlagte moduler

Spørsmål 2.11 etterspør hvilke moduler som har blitt vektlagt eller blitt brukt mest tid på. Tabellen under viser en samlet prosentvis fordeling:

Kategori	1 (lite)	2	3	4	5	6 (mye)
Modul 0: Introduksjon	10%	15%	22,5%	30%	5%	17,5%
Modul 1: Overordnet del	2,3%	2,3%	16,3%	32,6%	9,3%	37,2%
Modul 2: Læreplaner for fag	12,2%	14,6%	14,6%	24,4%	19,5%	14,6%
Modul 3: Dybdelæring	9,8%	12,2%	26,8%	22%	17,1%	12,2%
Modul 4: Tverrfaglige temaer	17,1%	7,3%	24,4%	19,5%	12,2%	19,5%
Modul 5: Profesjonsfellesskap og veien videre	25%	12,8%	20,5%	20,5%	12,8%	7,7%

Tabell 9: Vektlegging av moduler

Ser man på den prosentvise fordelingen i forhold til bruk og vektlegging, er det flere interessante funn. Modul 1: Overordnet del skiller seg markant ut. Slår man sammen svarprosent fra svaralternativ 4-6, utgjør dette 79,1%. Sammenlignet med modul 1, er modul 2 den nest mest vektlagte med en prosentskår på 58,5%. Modul 5 er den minst vektlagte modulen med en prosentskåre på 41%. Modul 0 er den 3. mest vektlagte modulen med prosentskåre 52,5. Modul 3 og 4 er marginalt mindre vektlagt enn modul 0, men henholdsvis 51,3% og 51,2%, når svarprosentene fra svaralternativ 4-6 slås sammen.

Fra modul 1 og utover synes vektleggingen av kommende moduler å avta. Det kan være flere årsaker til dette, men det finnes ikke datagrunnlag i undersøkelsen til å kunne gi et klart svar på dette. En naturlig antagelse er at oppstarten med kompetansepakken har blitt prioritert, og at aktiviteten og prioriteringene har avtatt underveis. I forkant av kompetansepakkens publisering, var det høy etterspørsel om kompetanse knyttet til dybdelæring (Utdanningsdirektoratet). Tverrfaglige temaer var også etterspurt siden dette var en helt ny komponent i LK20 (ibid.). Det er derfor noe overraskende at både modul 3 og 4 har blitt mindre vektlagt. Kompetansepakken er også organisert på en måte som gjør at rekkefølgen på modulene 2-4 kan velges ut fra skolens behov. Denne undersøkelsen viser at modul 2 har blitt mer vektlagt enn modul 3 og 4. Dette indikerer også at informantene i denne undersøkelsen synes å ha arbeidet kronologisk med modulene, der modul 1 har blitt viet mest oppmerksomhet.

Modul 5 er den klart minst vektlagte modulen. Denne inneholder faglige ressurser om profesjonelle læringsfellesskap, samtidig som den er en avsluttende modul. At det i ettertid har blitt utviklet 2 nye moduler (modul 6 og 7) kan ha bidratt til at modul 5 forskyves fram i tid. En annen antagelse er at skolene som informantene representerer ikke er ferdige med utviklingsarbeidet og bruken av kompetansepakken.

En anbefaling basert på funn i denne spørreundersøkelsen, fra andre evalueringer og våre erfaringer knyttet til viktigheten av robuste og gode profesjonelle læringsfellesskap, er å ta ut den faglige delen om profesjonelle læringsfellesskap og legge den inn under den introduserende modul 0, eller som en egen modul på linje med øvrige moduler. Alternativt kan den avsluttende delen (veien videre) tas ut av modul 5 og settes opp som egen avsluttende modul etter de nye modulene (Modul 6: Vurdering og læring og Modul 7: Læreplaner i praksis).

Oppsummering: Organisering, involvering og vektlegging

Vi har i denne delen sett nærmere på organisering, involvering og vektlegging der det er analysert og presentert funn for å svare opp under evalueringens første utforskende spørsmål: «Hvordan er arbeidet med kompetansepakken organisert?». Funn og analyse er gjort etter følgende struktur:

- Skolens ledelse
- Tillitsvalgt og skolens plan-/utviklingsgruppe
- Lærernes påvirkning på arbeidet og hva som vektlegges
- Kollektiv læring
- Erfaringsdeling
- Kompetansepakkens anvisninger
- Vektlagte moduler

Oppsummert, så ser vi at skolens ledelse i stor grad har planlagt og organisert arbeidet med kompetansepakken, der tillitsvalgte og skolens plan-/utviklingsgruppe synes å være involvert i arbeidet. Det er relativt stor spredning i informantenes svarfordelinger, som indikerer et sammensatt bilde der det er store variasjoner mellom skoler og skoleslag. Videre ser vi at lærere og informanter i denne undersøkelsen erfarer at de i liten grad får påvirke organisering av arbeidet og hva som skal vektlegges. Her skiller informantene fra

ungdomsskole seg ut, i form av at de i større grad blir inkludert og får påvirke arbeidet. Evalueringen gir ikke noen svar på årsaker til at det oppleves liten grad av involvering. Samtidig har vi presentert noen antagelser som relateres til ledelsesformer og kompetansepakkens form og struktur.

Funn og analyse viser videre at arbeidet med kompetansepakken i hovedsak har vært organisert rundt kollektive læringsprosesser i profesjonsfelleskap, der lærere sammen utforsker ressursene, diskuterer og knytter de til egen og andres praksis. Her ser vi et uforløst potensial, der det i framtidige kompetansepakker kan legges opp til flere og mer varierte tilnærminger til samarbeid mellom lærere.

Organisering av og tilrettelegging for systematisk erfaringsdeling knyttet til utprøving i praksis synes i denne undersøkelsen å være svak. Dette gjelder spesielt for informantene fra videregående skole. Vi stiller derfor spørsmål ved om kompetansepakken i god nok grad både støtter opp under og hjelper skolens ledelse til å prioritere erfaringsdeling mellom lærere. En rekke forskning på skolefeltet framhever viktigheten av å dele og diskutere erfaringer fra undervisningspraksiser i profesjonelle læringsfelleskap, og at disse videre må belyses med teori (Irgens m.fl.). Riktignok ser vi i denne undersøkelsen at lærerne erfarer at de får knyttet teoretiske perspektiver, begreper og innspill til egen praksis, mens utprøving i praksis, som flere ressurser i kompetansepakken legger opp til, i for liten grad følges opp på en systematisk måte.

Funn og analyse av det kvantitative datamaterialet viser også at skolene i relativt stor grad har fulgt kompetansepakkens anvisninger. Dette kan bidra til å kvalitetssikre utviklingsarbeidet. Funnene fra gruppeintervjuene tegner et mer sammensatt bilde, der to hovedstrategier trekkes fram: 1. Lineær strategi og 2. Utvalgsstrategi. Samtidig ser vi at handlingsrommet kompetansepakken gir innspill til i form av utvalgsstrategi i mindre grad utnyttes, og at utvalgsstrategien synes vanskelig å håndtere. Kompetansepakkens struktur, form og den tette sammenhengen mellom ulike læringsressurser kan være en av flere årsaksfaktorer til dette. Ledelsens og plangruppenes kompetanse i å lede utviklingsarbeid kombinert med en lederstøtte som ikke oppleves som tilstrekkelig for enkelte er også et viktig funn. Det bør derfor vurderes en rikere tilnærming i framtidige kompetansepakker som kan bidra til en mer reell mulighet for tilpasning kombinert med en lederstøtte som er mer konkret på hvordan. Plangruppens evne og kompetanse i utviklingsarbeid synes også i denne undersøkelsen som svært relevant, og dette er noe som bør løftes og gis innspill om i denne kompetansepakken. Et dilemma vi ser i denne evalueringen, er at ulike tilnærminger gir ulike utfordringer. Økt grad av handlingsrom vil samtidig stille økte krav til skolens ledelse og utviklingsgruppe, noe som også kom til uttrykk i gruppeintervjuene.

Manglende utnyttelse av handlingsrommet kommer også til uttrykk gjennom hvordan de ulike modulene i kompetansepakken er vektlagt. Her synes det som arbeidet i stor grad har blitt organisert ut fra en kronologisk tilnærming, og ikke ut fra hvilke behov som er ved den enkelte skole. Den valgbare rekkefølgen på modul 2-4 synes derfor å ha liten eller ingen innvirkning på hverken organisering eller vektlegging. Basert analyser i denne undersøkelsen og annen litteratur og forskning på feltet, anbefaler vi en justering av kompetansepakken, der delen om profesjonelle læringsfelleskap skiller ut som egen modul.

3.2 Erfaringer

I dette kapittelet vil vi presentere funn og analyse fra spørreundersøkelsens del 3 og 4 som omhandler erfaringer. Her vil vi også trekke inn funn fra fokusgruppeintervjuene som ble gjennomført ved 3 ulike skoler.

Erfaringer (fra undersøkelsens del med åpne spørsmål)

I spørreundersøkelsens del 3 er det en kvalitativ tilnærming der informantene utfordres til å beskrive sine erfaringer med arbeidet, og om dette har hatt innvirkning på praksis (lærernes samarbeidspraksiser og undervisningspraksiser). Vi velger her å presentere funn og analyse med utgangspunkt i de 4 hovedspørsmålene fra denne delen av undersøkelsen:

1. Hvordan har dere arbeidet med ulike deler av kompetansepakken i profesjonsfellesskap?
2. Har de profesjonelle læringsfellesskapene endret seg etter arbeidet med kompetansepakken?
3. Har undervisningspraksisene på skolen endret seg etter arbeidet med kompetansepakken?
4. Har lærernes læreplankompetanse styrket seg etter arbeidet med kompetansepakken?

Hvordan har dere arbeidet med ulike deler av kompetansepakken i profesjonsfellesskap?

Når vi ser på datamaterialet til det første spørsmålet, «Hvordan har dere arbeidet med ulike deler av kompetansepakken i profesjonsfellesskap?», ser vi at det er en relativt variert tilnærming til hvordan skolene har arbeidet med de ulike delene. Dette framkommer også i fokusgruppeintervjuene. Samtidig er det noen sentrale trekk som går igjen, og som vi også finner igjen i undersøkelsens del 2 om organisering og del 4 om erfaringer. Det mest framtrædende er at arbeidet synes å ha en klar kollektiv orientering der arbeidet i stor grad har vært bygget rundt IGP-metodikken som kompetansepakken støtter seg sterkt til. Med IGP, menes det at arbeidet med læringsressursene først har en individuell forberedelse til oppgaven, der hver enkelt setter seg inn i og tar stilling til de faglige eller praktiske innspillene. Ut fra svarene i denne undersøkelsen, synes I-en å foregå på ulike steder og ulike måter. Noen gjennomfører I-en som en forberedelse som gjøres i lærernes ubundne tid, hjemme eller på skolen. Andre legger dette inn i bundet tid der ledelsen øremerker tid til forberedelse. En tredje og ganske vanlig tilnærming, er at I-en gjennomføres som en del av et felles- eller team/trinnmøte, der hver enkelt får noe tid til å forberede seg. Videoer, podkaster og fagtekster synes å være vanligst å ha som forberedelse sammen med refleksjonsspørsmål som hører til (film/podkast/tekst).

Gruppedelen i IGP synes å fokusere på å sammen utforske og ha meningsbrytninger knyttet til det hver enkelt har forberedt. Enkelte informanter påpeker at de har effektivisert gjennom fordeling av ressurser i I-en, der gruppedelen brukes til å legge fram det faglige innholdet for hverandre. En slik tilnærming kan styrke eierskapet til det faglige innholdet, samtidig som hver enkelt blir utfordret på sin egen oversettelseskompetanse (Røvik, 2007). Gruppenes sammensetning synes å variere når arbeidet foregår i fellestid der hele personalet er til stede. Her veksler det mellom vilkårlige grupper, til faggrupper eller grupper basert på trinn eller team. En annen vanlig tilnærming synes å være at gruppearbeidet ofte

legges til trinn/team, eller fagseksjon, og at personalet til slutt samles slik at man får innblikk i de ulike team/trinn/faggruppers arbeid.

P-en i IGP foregår ut fra informantene i denne undersøkelsen primært i en situasjon der hele personalet er samlet. Denne økten ledes ofte av rektor eller den som har fått hovedansvaret for å lede utviklingsarbeidet ved skolen, noe som er i tråd med innspillene gitt i kompetansepakken. Det er lite som tyder på at dette ansvaret fordeles ut i personalt, for eksempel der ulike team/trinn veksler på å lede plenumsøkten.

En annen vanlig tilnærming, men som er spesielt representativ på VGS, er at plenumsdelen ofte organiseres i fagseksjoner eller på hovedtrinn. Dette kan ha sammenheng med organisatoriske strukturer og skolenes størrelse.

En utfordring som ble påpekt i UiO sin evaluering av fagfornyelsen, der de så nærmere på kompetansepakken, er at plenumsdelen i for stor grad legger opp til deling og ikke diskusjon. Et annet moment som ble påpekt, var at kompetansepakken ikke gir god støtte til å håndtere meningsbrytninger i fellesskap, og at dette kan bidra til en form for konsensusorientering der alle skal være «enige» (EVA2020). Denne undersøkelsen kan hverken understøtte eller avkrefte dette aspektet. Retter man fokus på arbeidet som foregår i G-en, når de støtter seg til IGP, synes det her som om det foregår rike og gode diskusjoner der det er rom for ulike meninger og tanker. Vi ser i denne undersøkelsen og i trekk fra evalueringsrapport I, at arbeidet synes å bidra til felles og utvidede forståelser innenfor temaene som adresseres. Her er det viktig å påpeke at felles forståelser ikke er det samme som like forståelser. I vår forståelse av begrepet «felles forståelser», legger vi til grunn at det kan være en rekke ulike forståelser som løftes opp og blir en del av fellesskapet lærerne er en del av. Vår forståelse av felles forståelser går her i retning av det som Fasting (2018) betegner som tolkningsfellesskap. Her er det et sentralt poeng, gjennom dialog, å få fram nye og mer nyanserte forståelser. Dette er nok noe som er underkommunisert, og som bør justeres i kompetansepakken, slik at meningsbrytninger og ulike forståelser i større grad fanges opp i arbeidet. Håndtering av meningsbrytning, påpekt i EVA2020, er også et aspekt som bør løftes i kompetansepakken i form av konkret støtte og innspill for skoleledere.

Når vi ser videre på grupper og organisering, er det lite som tyder på at det er etablert nye arenaer og grupper for læring og utvikling i personalet. Her virker det som om etablerte strukturer danner utgangspunktet for arbeidet. Vi ser at det i en viss grad foregår arbeid i tverrfaglige grupper, men det virker her som om disse allerede var etablert før man startet arbeidet med kompetansepakken.

Ett innspill skiller seg ut med tanke på hvordan arbeidet med kompetansepakken har foregått. Her ser vi at det i en kommune er etablert fagnettverk, der lærerne møtes på tvers av skoler for å arbeide med innholdskomponenter i kompetansepakken.

Fra noen av gruppeintervjuene ser vi et behov for eller ønske om større variasjon i arbeidsmåtene kompetansepakken legger opp til, spesielt i forhold til refleksjon og dialog mellom lærere og ledere. Kompetansepakken skisserer få måter å reflektere og diskutere sammen på. Et innspill her, for denne og spesielt framtidige kompetansepakker, er å bidra med flere og ulike eksempler på måter å samarbeide på. Dette opplever vi som spesielt

viktig, siden refleksjonen og dialogen mellom lærerne kan være en sentral døråpner for utprøving i praksis med etterfølgende erfaringsdeling. Fra gruppeintervjuet på barneskolen erfarer de samarbeid og dialog i grupper som svært positivt og viktig, og som både kan avdekke ulike forståelser, bidra til kobling mellom teori og praksis, og til utprøving og erfaringsdeling. En lærer fra barneskolen uttrykker blant annet følgende:

«Det en opplever er jo at vi alltid har hatt ønske om erfaringsdeling mest mulig osv., men nå har det vært lettere å sette det i system gjennom de spørsmålene som ligger der. Erfaringen frem til nå er at mange synes det er veldig matnyttig. Så det ligger noen sårne, hva skal jeg si, små føringer der hele tiden i forhold til hvordan en bearbeider dette stoffet som jeg tror fører til en god deling. Ja, dette med IGP gir ulike former og strukturer.

«Det som vi har fått tilbakemelding om er at det å sitte i små grupper, med rekkefremlegg, og at det er satt opp tid til å diskutere fag, metoder og sånt da. Det har vært positivt. Dette faller ofte bort i hverdagen ellers da. Vi har jo funnet ut at vi ikke alltid er like. Som for eksempel da vi har diskutert hva er en matematisk samtale egentlig. Hva legger jeg i det og du i det liksom. Det har også vært en god tilbakemelding.»

Har de profesjonelle læringsfellesskapene endret seg etter arbeidet med kompetansepakken?

Ut fra de åpne svarene knyttet til dette spørsmålet ser vi at det er variasjon. Enkelte informanter påpeker at de erfarer liten eller ingen endring som resultat av arbeidet med kompetansepakken. Ser vi dette opp mot undersøkelsens kvantitative del (tabell 11 og 12), så tegnes det et langt mer positivt bilde, spesielt for barneskole, ungdomsskole og 1-10 skole. Tatt i betraktning den høye andelen av lærere for videregående skole sammenlignet med de andre i denne spørreundersøkelsen, og koblingen mellom fritekstsvar og skoleslag, ser vi at videregående er de som uttrykker minst eller ingen endring. Samtidig påpeker informantene fra videregående skole at dette allerede er noe som er godt innarbeidet og fungerer godt i skolen. Størst endring og utvikling knytter informantene til det å oppleve seg selv som tryggere fagpersoner i de profesjonelle læringsfellesskapene, og at de har kommet tettere på hverandre faglig. Dette samsvarer også med undersøkelsens kvantitative del (tabell 12).

En forutsetning for å at profesjonelle læringsfellesskap skal endre og utvikle seg, er at de har arenaer for dette (Irgens, 2016). Fra gruppeintervjuene ser vi at det er en utfordring i seg selv å finne både tid og arenaer. En leder fra den videregående skolen påpeker denne utfordringen i følgende sitat:

«Dette krever da at våre møteplaner og arenaer for å gjøre dette er på plass. Vi må ha tid til å møtes. Så der mener jeg at vi har noe å jobbe med og berede grunnen for å komme oss videre.»

Vi har tidligere anbefalt at delen om profesjonelle læringsfellesskap bør skilles ut fra modul 5 og opptre som egen modul eller plasseres helt i starten. Sitatet og funn ovenfor understøtter dette, der det i tillegg bør vurderes om temaene *tid til* og *arenaer for profesjonelle læringsfellesskap* bør legges til.

Har undervisningspraksisene på skolen endret seg etter arbeidet med kompetansepakken?

Svarene på dette spørsmålet spriker, fra ikke endring i det hele tatt til en ganske stor endring der undervisningspraksiser orienterer seg mer mot elevinvolvering og økt fokus på elevenes læringsprosesser. Tverrfaglig arbeid og vurderingspraksiser trekkes også fram, men oppsummert gir ikke svarene på spørsmålet om endret undervisningspraksis grunnlag for å trekke en tydelig konklusjon. Ser vi svarene i sammenheng med den kvantitative delen og fritekstsvar knyttet til tabell 17, ser vi tydeligere indikasjoner på at undervisningspraksiser har endret og utviklet seg, og at dette er mest framtrødende for informantene fra ungdomsskole. Her framheves det blant annet at lærerne sammen diskuterer og utforsker ressursene i kompetansepakken, prøver ut i praksis og evaluerer i etterkant. På videregående skole ser vi minst tegn på endring av undervisningspraksiser, noe som også gjenspeiler seg når vi sporer fritekstsvarene til skoleslag. I denne sammenheng stiller vi oss spørsmål om kompetansepakken i for liten grad klarer å legge til rette for utprøving i praksis, erfaringsdeling og evaluering, og at den i for liten grad klarer å motivere og utfordre lærere i videregående skole til å videreutvikle undervisningspraksiser. Funn fra gruppeintervjuet på den videregående skolen understøtter det siste poenget, der manglende motivasjon synes å være framtrødende.

Har lærernes læreplankompetanse styrket seg etter arbeidet med kompetansepakken?

De to foregående spørsmålene fokuserte på utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og undervisningspraksiser, der vi ser variasjoner og variable endringer med minst endring knyttet til videregående skole. Informantenes svar knyttet til læreplankompetanse er derimot veldig klar og tydelig. Det framheves i stor grad at arbeidet med kompetansepakken har bidratt til økt læreplankompetanse, der de har fått god innsikt i og forståelse av sentrale føringer og begreper. Vi finner at læreplankunnskapen i stor eller noen grad har økt etter arbeidet med kompetansepakken, noe som også understøttes i undersøkelsens kvantitative del om erfaringer, og i fokusgruppeintervjuene. Det synes med dette som at kompetansepakken har truffet godt med tanke på kunnskapsdimensjonen (kunnskaper om og forståelse av ulike aspekter knyttet til ny læreplan). Samtidig er det viktig å påpeke at læreplankompetanse også kan forstås ut ifra en ferdighetsdimensjon som inkluderer undervisningspraksiser. Med dette som utgangspunkt, kan det hevdes at det har blitt utviklet kunnskaper om sentrale deler av og føringer i læreplan, men at arbeidet så langt har hatt mindre innvirkning på lærernes undervisningspraksiser, jf. konklusjon og innspill i forrige avsnitt om undervisningspraksiser.

Erfaringer (fra undersøkelsens del med skaleringer)

I spørreundersøkelsens del 4 benyttes påstander med skalering og fritekst som metode for å systematisere informantenes erfaringer med, og resultat av arbeidet med kompetansepakken (se Vedlegg 1). Her er påstandene knyttet til sentrale temaer som kompetansepakken er bygget rundt. Alle påstandene innledes med «Slik jeg erfarer det, har de kollektive læringsprosessene og arbeidet med kompetansepakken bidratt til».

Presentasjon av funn og analyser er organisert etter følgende oppsett:

- Profesjonelle læringsfellesskap og lærerrollen
- Metoder, arenaer, støtte og kollektiv VI-følelse
- Felles forståelse og læreplankompetanse

- Utprøving, erfaringsdeling og undervisning
- Samarbeid
- Involvering og læring
- Nye kunnskaper

Funnene fra den kvantitative delen vil her også kobles mot gruppeintervjuene.

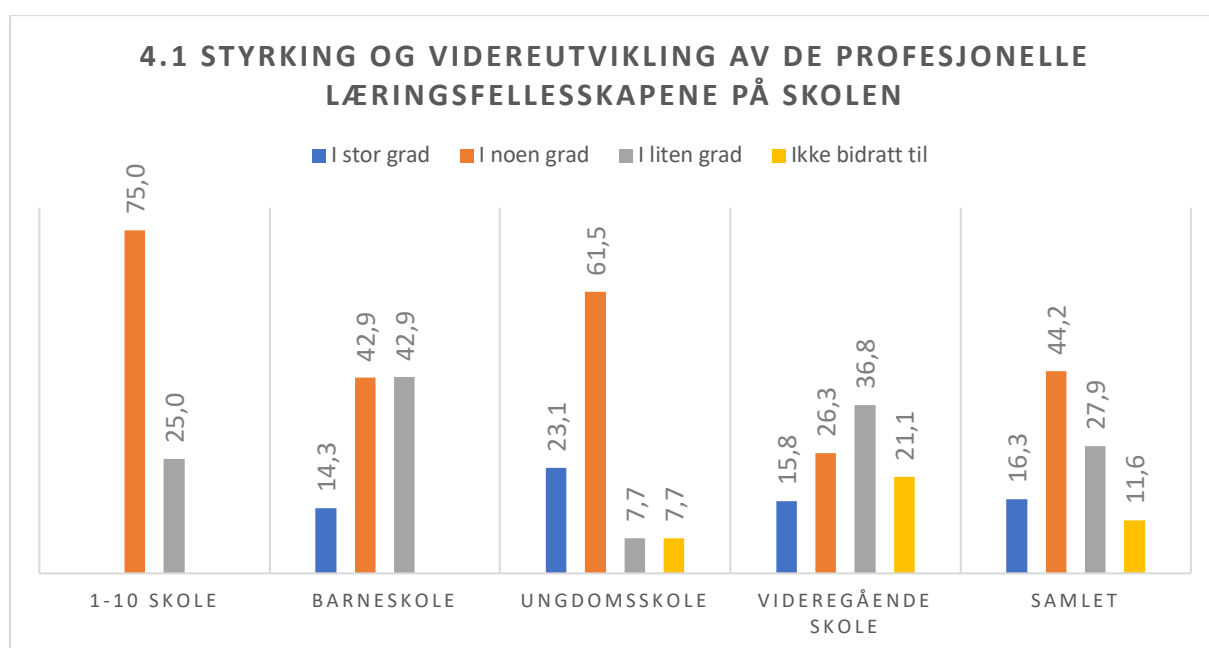
Profesjonelle læringsfellesskap og lærerrollen

Tabell 11 og 12 viser svarfordeling ut fra påstandene «Styrking og videreutvikling av de profesjonelle læringsfellesskapene på skolen» og «Økt profesjonalitet og trygghet i lærerrollen». Svarene kan tolkes i retning av at informantene erfarer at arbeidet med kompetansepakken både har bidratt til å styrke og videreutvikle de profesjonelle læringsfellesskapene, samtidig som de opplever økt profesjonalitet og trygghet i lærerrollen. Vi ser at det er variasjoner mellom skoleslagene, der arbeidet med kompetansepakken synes å ha mindre eller liten innvirkning på videregående skole. Fritekstsvar knyttet til påstandene og gruppeintervjuene understøtter disse funnene. Dette er også noe som framkommer i den kvalitative delen av undersøkelsen som ble gjennomgått i forrige hovedkapittel. Vi tar allikevel med et sitat fra en av informantene på videregående skole som påpeker følgende:

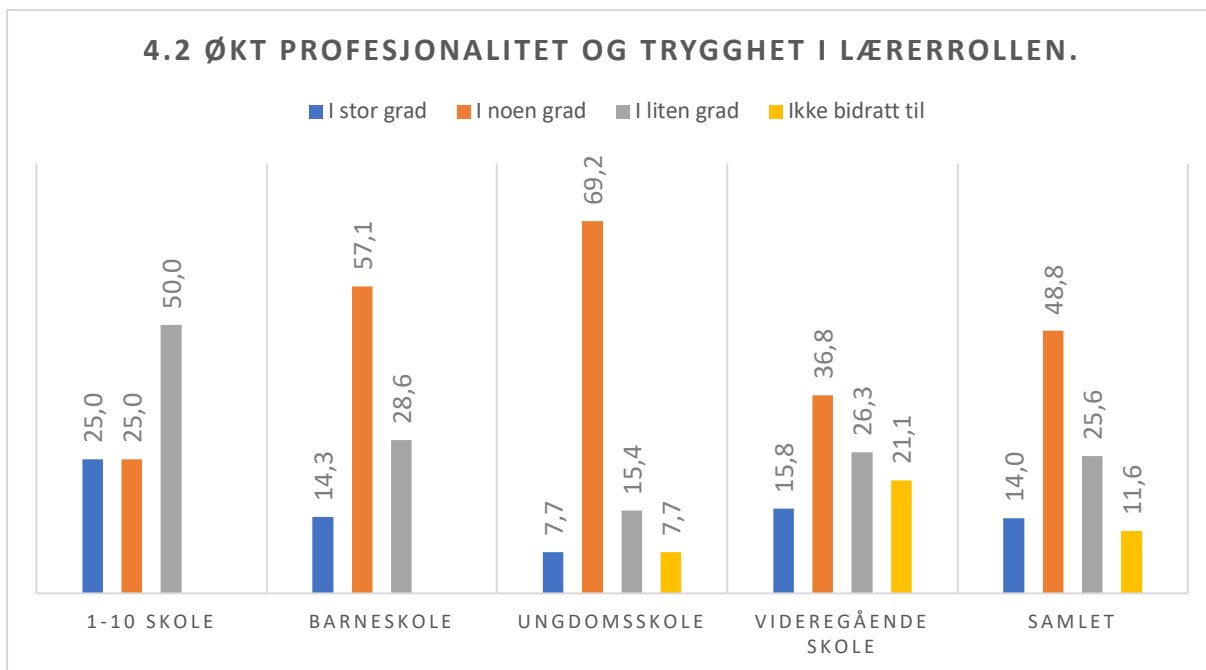
«Lærerkollegiet er preget av høy faglig kompetanse og profesjonalitet og det er ikke i noen særlig grad noen som føler noen utrygghet ved profesjonsutøvelsen».

Et slikt utsagn og svarfordelingen på videregående skole kan være et uttrykk for at de allerede/før oppstart av arbeidet med kompetansepakken opplever å ha gode profesjonelle læringsfellesskap der lærerne føler seg både profesjonelle og trygge i lærerrollen.

Basert på de to påstandene i tabell 11 og 12, ser det ut til at erfaringer fra arbeidet har hatt størst innvirkning på ungdomsskole. Slår man sammen «I stor grad» og «I noen grad», utgjør disse henholdsvis 84,6 % og 76,9 %.



Tabell 11: Styrking og videreutvikling av de profesjonelle læringsfellesskapene på skolen



Tabell 12: Økt profesjonalitet og trygghet i lærerrollen

Metoder, arenaer, støtte og kollektiv VI-følelse

I spørreundersøkelsen hadde vi flere påstander knyttet til nye måter og metoder å lære sammen på (i profesjonsfellesskap), nye arenaer å lære sammen på (for lærerne), bedre støtte i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning og kollektiv VI-følelse i personalet. Ut fra dataene som foreligger, ser vi at det er stor spredning i svarene både samlet og innenfor de ulike skoleslagene. Ut fra data og analyse ser vi at arbeidet med kompetansepakken har hatt mindre innvirkning her på disse områdene. IGP som metode trekkes fram i fritekstsvar, men metoden oppleves ikke for flere av informantene som en ny måte å lære sammen på. Det virker heller ikke som at det er etablert nye arenaer å arbeide sammen på, noe som peker i retning av at det er de eksisterende arenaene som anvendes. Arbeidet med kompetansepakken og dets bidrag til bedre støtte i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning synes svak. Her skiller ungdomsskole seg positivt ut, der 69,3 % erfarer at arbeidet i stor eller noen grad gir støtte. Ut fra svarene samlet på denne påstanden, anbefaler vi at dette er noe som undersøkes nærmere når kompetansepakken skal revideres, eller når andre kompetansepakker knyttet til skole- og praksisutvikling skal utvikles.

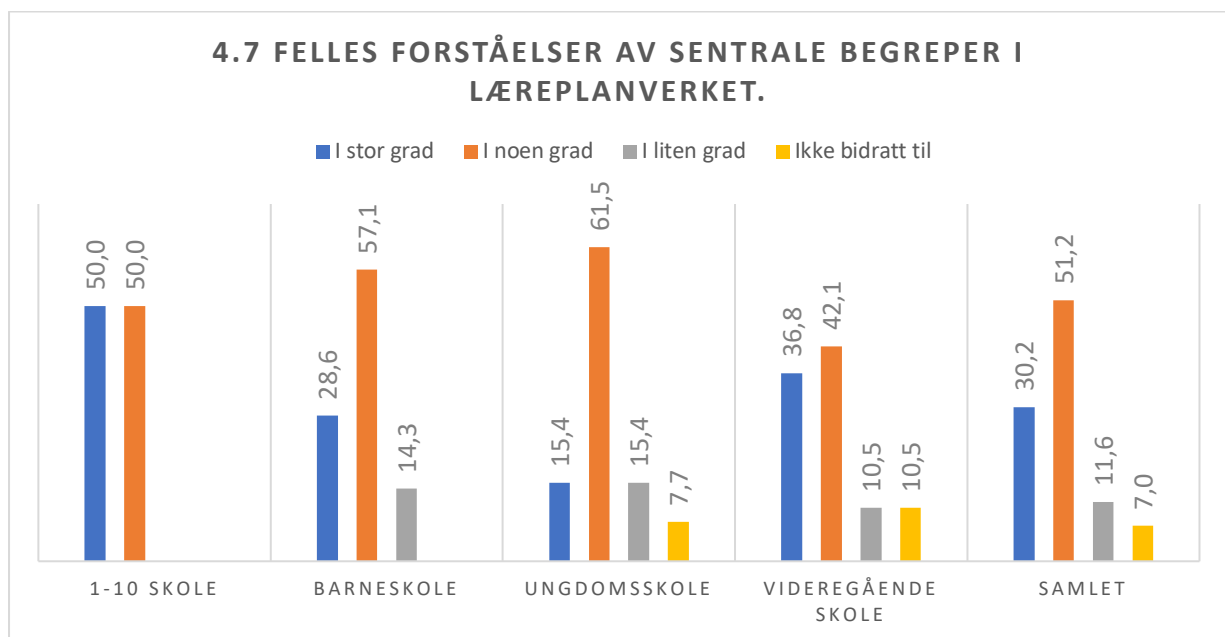
Påstanden knyttet til videreutvikling av en kollektiv VI-følelse i personalet har også her positive utslag for ungdomsskole, men samlet sett erfarer informantene at dette har hatt lite eller ingen innvirkning på personalet. Dette funnet er i en helt annen retning enn funn i studien «Lærere og skolelederes læring støttet av skolebaserte nettressurser» (Meland, 2021). Der framheves utvikling av en kollektiv VI-følelse som et av de mest sentrale funnene. Den kollektive VI-følelsen er også noe som er langt mer framtrædende i fokusgruppeintervjuene for barneskolen og 1-10 skolen.

Felles forståelse og læreplankompetanse

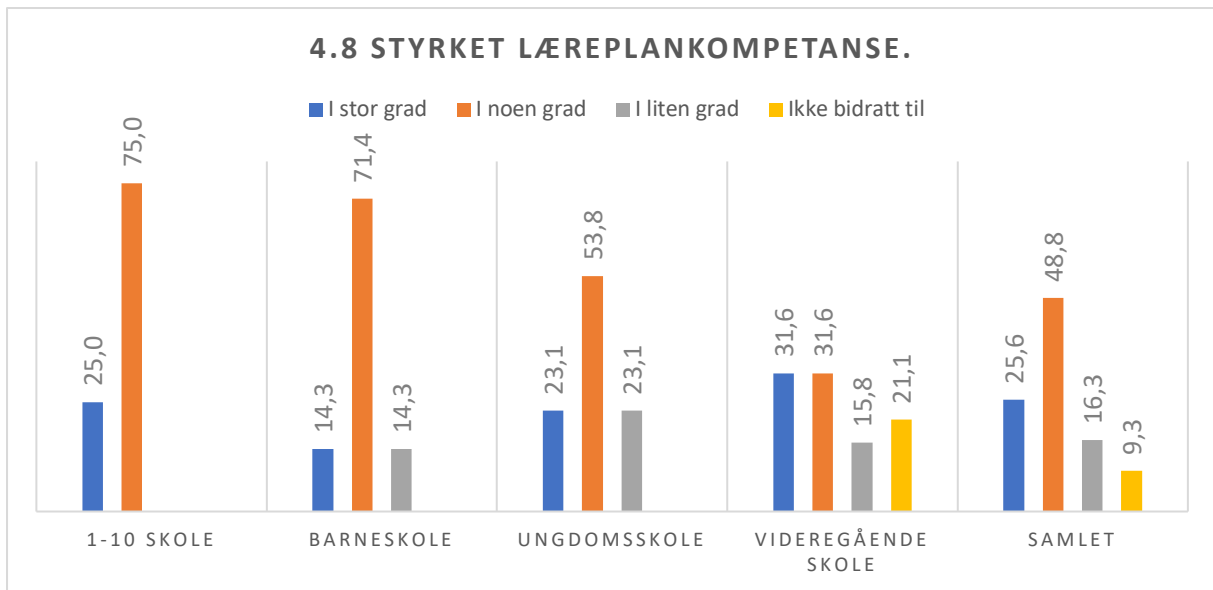
Informantenes erfaringer knyttet til påstander om «Felles forståelser av sentrale begreper i læreplanverket» (tabell 13) og «Styrket læreplankompetanse» (tabell 14) viser veldig

positive utslag, der de erfarer at arbeidet har bidratt til felles forståelser og styrket læreplankompetanse, noe som også understøttes av gruppeintervjuene. Her er det viktig å påpeke at felles forståelser ikke er det samme som lik eller like forståelser. Felles forståelser handler om flere og ulike forståelser som profesjonsfellesskapene har sammen i form av tolkningsfellesskap (Fasting, 2018). Sentrale begreper forstås her som de sentrale begrepene som trekkes fram i ulike moduler av kompetansepakken. Eksempler på dette er overordnet del, profesjonelle læringsfellesskap, kompetanse, dybdelæring, tverrfaglige temaer, kjerneelement med videre.

På den første påstanden skårer alle skolene høyt på «I stor grad» eller «I noen grad», som samlet gir er svarprosent på 81,4. «I liten grad» utgjør 11,6 % og «Ikke bidratt til» utgjør 7 %. På påstanden om styrket læreplankompetanse skåres det også høyt (tabell 14), der 74,4 % står for i stor eller i noen grad. Videregående skiller seg ut ved at det er mye jevnere fordeling. Samtidig er det en overvekt av erfaringer som indikerer at arbeidet har hatt, i noen eller stor grad innvirkning på lærernes læreplankompetanse. Vi har tidligere påpekt at det foreligger et skille mellom læreplankunnskaper og læreplankompetanse, der mye indikerer at det er lærernes kunnskaper om læreplanen som har utviklet seg (se side 26). Samtidig svarer informantene at de selv opplever en økt læreplankompetanse.



Tabell 13: Felles forståelser av sentrale begreper i læreplanverket.

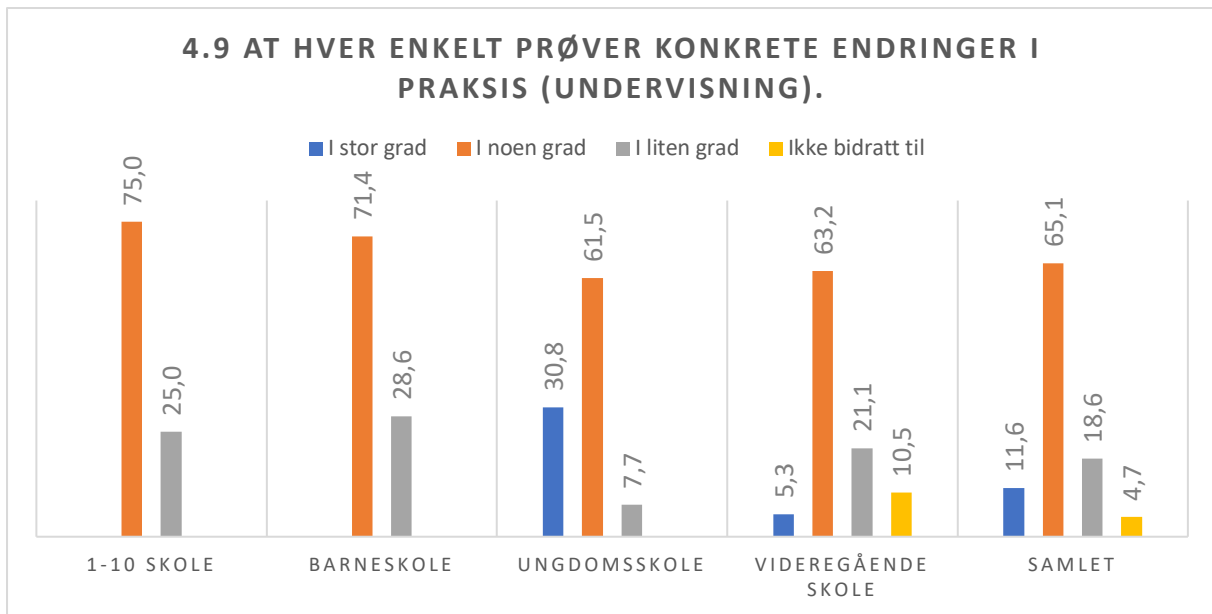


Tabell 14: Styrket læreplankompetanse.

Utprøving, erfaringsdeling og undervisning

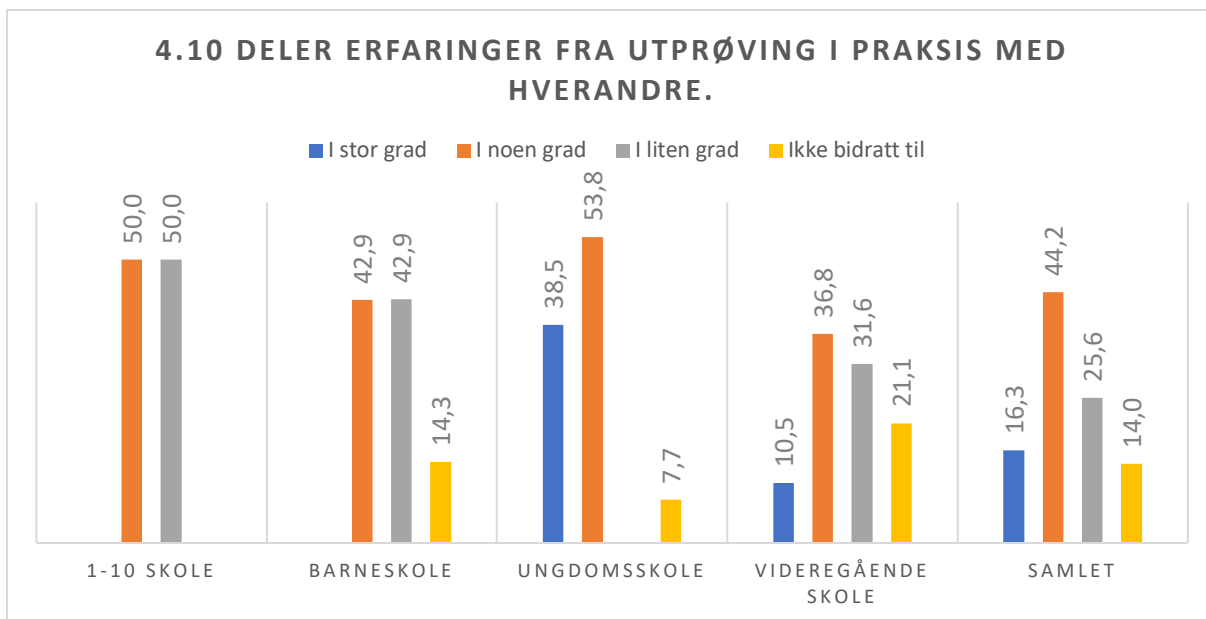
I kompetansepakken utfordres deltakerne til utprøving i praksis og deling av erfaringer fra utprøving. Tabell 15 og 16 tar for seg disse elementene, og tabell 17 viser om dette har hatt implikasjoner for lærernes undervisningspraksis i form av nye måter og metoder å gjennomføre undervisningen på.

Informantenes skaleringer knyttet til påstanden «*At hver enkelt prøver konkrete endringer i praksis (undervisning)*», viser at de samlet sett erfarer dette i noen grad (65,1 %) og 11,6 % i stor grad. Et interessant funn her er at ungdomsskole skiller seg ut ved at 30,8 % erfarer dette i stor grad. En liten andel av videregående erfarer også i stor grad. De øvrige skoleslagene fordeler seg på i noen eller i liten grad. Samlet sett kan det argumenteres for at arbeidet med kompetansepakken har bidratt til utprøving i praksis, men at skåren her er en god del lavere sammenlignet med andre parametere som forståelse av sentrale begreper og læreplankompetanse.



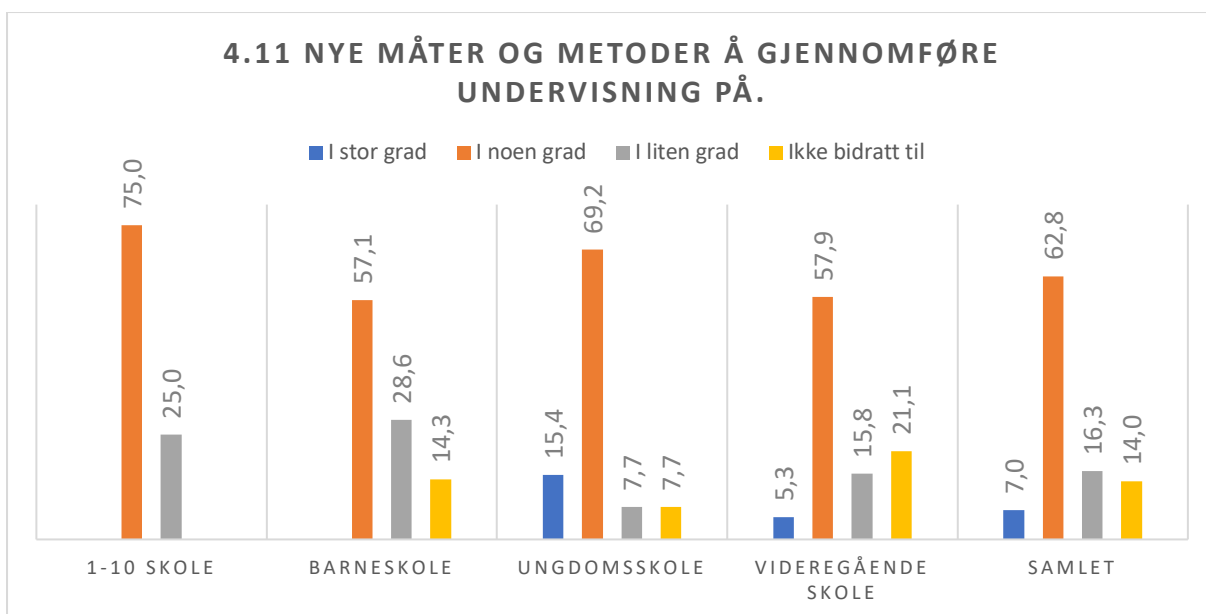
Tabell 15: At hver enkelt prøver konkrete endringer i praksis (undervisning).

Ser vi utprøving (tabell 15) i sammenheng med erfaringsdeling (tabell 16), ser det ut til at dette i en viss grad henger sammen med hverandre, spesielt for ungdomsskole. På videregående er spredningen større, og de skårer samlet sett ganske høyt på «I liten grad» og «Ikke bidratt til» (52,7%). Basert på de to påstandene, kan svarene tolkes i retning av at de prøver ut i praksis, men i liten grad deler erfaringer eller ikke deler erfaringer. Dette er et sammensatt bilde, for 47,3 % erfarer at det deles erfaringer etter utprøving. Ser man dette i sammenheng med svar i spørreundersøkelsens del om hvordan arbeidet er organisert, kan det virke som om det initieres utprøving i praksis, men i mindre eller liten grad legges til rette for systematisk erfaringsdeling fra utprøvinger. Dette framkommer også gjennom gruppeintervjuene. For ungdomskoler sin del, ser vi i denne undersøkelsen at erfaringsdeling vektlegges i langt større grad enn i de andre skoleslagene. Om dette har direkte sammenheng med organisering av arbeidet på ungdomsskolene er noe som ville vært interessant å undersøke nærmere. Denne undersøkelsen gir ikke noe entydig svar på dette, men ungdomsskolesvarene til påstanden i 2.7 om organisering av erfaringsdeling (tabell 7), viser en sammenheng mellom organisering av arbeidet og erfaringsdeling.



Tabell 16: Deler erfaringer fra utprøving i praksis med hverandre.

Informantenes skalering av nye måter og metoder å gjennomføre undervisning på (tabell 17), viser at de erfarer at arbeidet med kompetansepakken har bidratt til dette. Vi ser igjen forskjeller mellom skoleslagene, der ungdomsskole skiller seg ut med en høyere andel på «I stor grad» og «I noen grad». Samlet sett utgjør 69,8 % av svarene i stor eller noen grad. Dette tolker vi i retning av at arbeidet har bidratt til endring og utvikling av undervisningspraksiser. Fritekstsvarene til påstanden understøtter dette der tverrfaglige tema, vurderingsformer, utforskning, elevinvolvering og økt fokus på elevenes læringsprosesser trekkes fram.



Tabell 17: Nye måter og metoder å gjennomføre undervisning på.

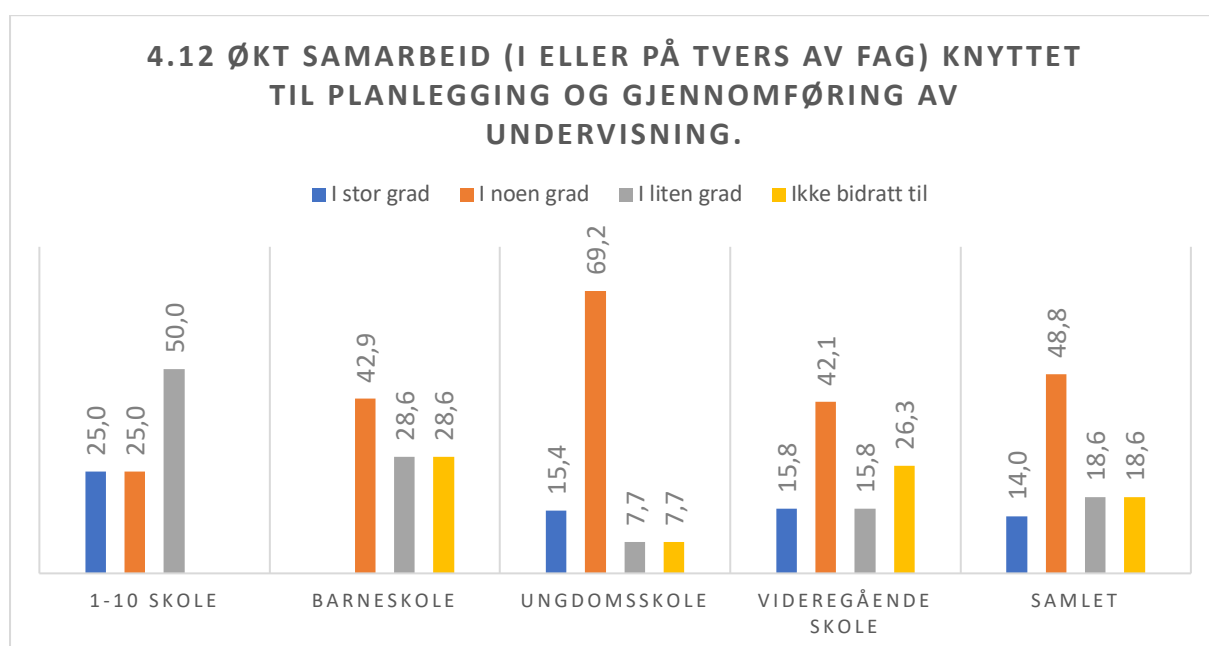
En sentral kjerne i kompetansepakken er at den i tillegg til å gi faglige innspill om sentrale temaer knyttet til læreplanen, også skal utfordre til videreutvikling av skolenes profesjonelle

læringsfellesskap og lærernes undervisningspraksiser. Kompetansepakken synes å treffe best på ungdomsskoler når vi ser på det å prøve ut i praksis, teste nye undervisningsformer og dele erfaringer fra utprøving. Her synes kompetansepakken å treffe dårligere for de andre skoleslagene og spesielt videregående skole, noe som vi tidligere har påpekt i forrige kapittel, og som også framkommer i gruppeintervjuene. Våre analyser peker i retning av at dette er en side ved kompetansepakken som bør forsterkes, slik at nye kunnskaper i større grad omsettes til handlinger (Irgens, 2016). Videre viser denne undersøkelsen at det legges for lite til rette for støtte til evaluering av praksiser. Vi ser det derfor som spesielt viktig at framtidige kompetansepakker kan gi gode innramminger for systematisk erfaringsdeling som går i dybden og fanger de tre didaktiske spørsmålene hva, hvordan og hvorfor.

Samarbeid

Informantene i denne spørreundersøkelsen erfarer samlet sett økt samarbeid knyttet til planlegging og gjennomføring av undervisning (Tabell 18). På videregående skole ser vi at det er store variasjoner, og ungdomsskole skiller seg ut med en høy skåre på i stor eller noen grad (84,6 %). Vi finner det interessant at barneskole i dette tilfelle uttrykker at arbeidet i liten grad eller ikke har bidratt til økt samarbeid (57,2 %). En antagelse her er at det i barneskoler allerede eksisterer mye samarbeid på tvers av fag og fagområder, der lærere ofte arbeider i team knyttet til klasser og trinn. Det hadde vært interessant om påstanden hadde inkludert på tvers av trinn, og om dette hadde gjort utslag på svarfordelingen til informantene som representerer barneskole.

Et annet interessant aspekt som ikke fanges i denne påstanden, er om arbeidet med kompetansepakken også har hatt innvirkning på samarbeid om å evaluere undervisningen, jf. innspill i forrige del om utprøving, erfaringsdeling og undervisning. Dette er noe som bør vies mer oppmerksomhet knyttet til læreres samarbeid om undervisning. Denne undersøkelsen indikerer økt samarbeid, men er begrensende på hva det samarbeides om.



Tabell 18: Økt samarbeid (i eller på tvers av fag) knyttet til planlegging og gjennomføring av undervisning. JA

Involvering og læring

Det kan hevdes at både forskrift og læreplanverk både inviterer og utfordrer lærere til å i enda større grad involvere elevene i opplæringen. Dette er spesielt framtrepende i læreplanverkets overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Kapittel 2.2 Kompetanse i fagene og definisjonen av kompetansebegrepet synliggjør blant annet den involverte og aktive elev som tar eierskap over egen læring og utvikling. Kompetansepakken legger dette til grunn, der den inviterer og utfordrer lærerne til å involvere elevene i opplæringen og fokusere på elevenes læring (ibid.). I spørreundersøkelsen er det lagt inn følgende påstand knyttet til involvering og elevenes læring:

- At lærerne i større grad involverer elevene i egen læring (elevinvolvering). (Tabell 19)

Knyttet til påstanden, ser vi en positiv dreining mot større grad av elevinvolvering, noe som også framkommer i spørreundersøkelsens kvalitative del med åpne spørsmål. Som for tidligere påstander, så foreligger det en del spredning samt variasjoner mellom skoleslagene. Spredningen er spesielt synlig for videregående skole. Der er det en tydelig overvekt på at arbeidet har hatt stor eller i noen grad har hatt innvirkning, samtidig som de har et høyt utslag på «Ikke bidratt til» (31,6 %) (tabell 19). En slik fordeling tyder på at det er store variasjoner mellom informantenes erfaringer i videregående skoler. Informantene representerer ulike skoler, og det kan derfor antas at arbeidet ved enkelte videregående skoler har hatt innvirkning, mens på andre skoler har ikke arbeidet med kompetansepakken hatt innvirkning på praksis (i form av elevinvolvering). Tilsvarende tendenser ser vi også ved de andre skoleslagene, mens det samlet sett er en overvekt på å være mer opptatt av elevinvolvering.

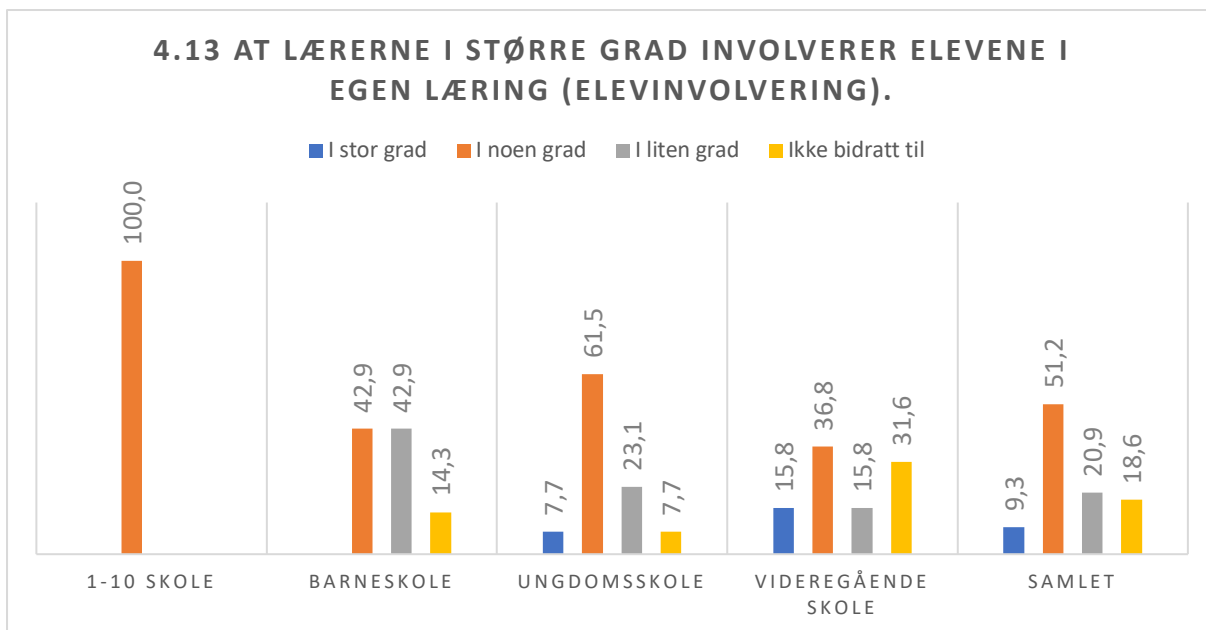
Sett i forhold til fokusgruppeintervjuene, så ser vi tilsvarende resultater, der barneskolen og 1-10 skolen opplever økt fokus på elevinvolvering og elevenes læring. Et interessant aspekt her, er at det ved 1-10 skolen påpekes at de opplever mindre endringer på ungdomstrinnet, der de relaterer dette til eksamensfokuset og «pensum». En skoleleder uttrykker dette gjennom følgende utsagn:

«Det er mindre spor av endring i klasserommet på ungdomskolen mye på grunn av eksamen. Er for mange ungdomsskolelærere som er opptatt av å komme igjennom pensum. Hva er pensum? Det er ikke noe pensum har vi sagt 100 ganger.»

Her påpeker de også at det ikke alltid er en klar sammenheng mellom uttalt praksis og faktisk praksis. En av informantene (lærer) uttrykker følgende:

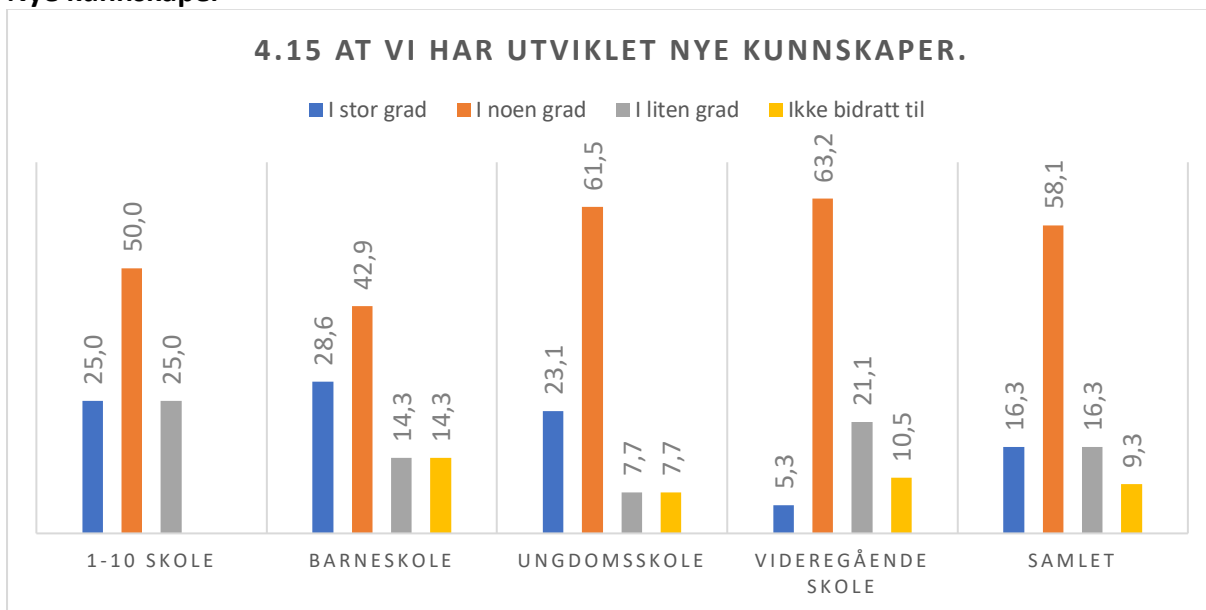
«Vi oppdaget at flere team sier det gjør, men så gjør de det ikke.»

Dette er en interessant og viktig observasjon som vi også må ta i betraktning når vi analyserer både de kvalitative og kvantitative dataene.



Tabell 19: At lærerne i større grad involverer elevene i egen læring (elevinvolvering).

Nye kunnskaper



Tabell 20: At vi har utviklet nye kunnskaper.

Siste kategori i spørreundersøkelsens del 4 om erfaringer retter fokus på utvikling av nye kunnskaper (tabell 20). Samlet sett er det stor overvekt på at arbeidet med kompetansepakken i stor eller noen grad har bidratt til at lærerne har utviklet nye kunnskaper (74,4 %). På 1-10 skole, barneskole og ungdomsskole erfarer de i større grad kunnskapsutvikling enn ved videregående skole. Samtidig skårer videregående også ganske høyt her. I undersøkelsens fritekst del til utvikling av nye kunnskaper, trekker informantene fram sentrale begreper fra læreplanverket, vurderingsformer, tverrfaglighet og baklengs planlegging som områder det er utviklet nye kunnskaper på. Som vi har vært inne på tidligere, så synes det som om kompetansepakkens største styrke ligger i å videreutvikle kunnskaper og utvikle nye kunnskaper, mens den synes å skåre lavere på utvikling av praksiser og spesielt evaluering av praksiser. Dette framkommer også gjennom

gruppeintervjuene. Dette bildet (kunnskapsutvikling og utvikling av praksiser) understøttes også gjennom data fra en pågående evaluering i kompetansepakken der informantgrunnlaget er langt høyere mens tendensene i overlappende spørsmål og temaer er ganske like. Eksempelvis så svarer over 700 lærere at kunnskaper (individuelle og kollektive) har styrket seg etter arbeidet med kompetansepakken, mens anvendelse av kunnskapene i praksis skårer lavere. Samtidig kommer den viktige sammenhengen mellom kunnskaper og praksiser til syne i den pågående evalueringen, gjennom at 77,7 % av informantene «i stor grad» eller «noen grad» framhever at arbeidet med kompetansepakken gir dem bedre forutsetninger for å ta i bruk nytt læreplanverk sammen med elevene. Dette kan peke i retning av at utvikling og endring av praksis vil være noe som i større grad vil framkomme over i tid. Eller sagt på en annen måte: Arbeidet med kompetansepakken synes å ha hatt mindre innvirkning på praksiser i det korte tidsspennet, men kan ha større innvirkning på praksiser i det lengre løp.

UiO sin delrapport 4 «Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger» (EVA2020), har undersøkt den digitale kompetansepakken. Der påpekes det at kompetansepakkens form og format i liten grad inviterer til kunnskapsutvikling. Vi ser her at funn i denne undersøkelsen peker mot at informantene erfarer at arbeidet med kompetansepakken har hatt en ganske stor innvirkning der lærerne har utviklet nye kunnskaper. Her er det viktig å presisere at det ikke er kompetansepakken som har bidratt, men at det er lærernes arbeid med den som har ført til kunnskapsutvikling. Det er samtidig viktig å påpeke at definisjonen eller forståelsen av kunnskapsutvikling som begrep og fenomen, vil variere og være ulik. Forskernes forståelse av begrepet og informantenes forståelse kan være ulik. Det kan også gjelde på tvers av informantene. Hovedfunnet her er at informantene erfarer at de har utviklet nye kunnskaper, der informantene synliggjør hvilke områder de har utviklet nye kunnskaper på.

Samtidig er det viktig å ta til seg påpekningen gjort i EVA2020 rapporten, for det ligger helt klart forbedringspotensialer i kompetansepakken. Eksempelvis påpekes det at kompetansepakken er svak på kildehenvisninger og muligheter for videre fordypning. Dette er ikke noe vi kan lese ut av datamaterialet i denne undersøkelsen, men som vi kjenner direkte igjen fra kompetansepakken. Her bør det derfor gjøres en vurdering med tanke på revidering av kompetansepakken, samt hva som bør gjelde for framtidige kompetansepakker. Den store utfordringen her ligger i at eksisterende kompetansepakke oppleves som både massiv og overveldende der det er vanskelig å ha oversikt. Nye tillegg og videre henvisninger med tilhørende fordypninger kan bidra til at kompetansepakken framstår som enda mer overveldende og til og med uoverkommelig. Dette vil stille store krav til skoleledelse og utviklingsgrupper når de skal planlegge, organisere og lede arbeidet. I fokusgruppeintervjuet med barneskolen synes de å mestre dette; å navigere i en omfattende kompetansepakke og tilpasse ut fra behov:

«En kan gå seg vill inne i kompetansepakken, men vi våget å tilpasse og forenkle. Det mener vi er en av årsakene til at vi lykkes.»

En lærer følger opp rektors uttalelse med følgende utsagn:

«Da tror jeg at det hjelper at vi tre (trinnlederne) står foran og har forenklet det litt og gir dem noen drypp for å sette i gang refleksjoner hos kollegiet. Slik at når de går på plassen sin og jobber individuelt så har vi 'touchet' innom de ulike ordene, begrepene og temaene slik at det ikke blir bare blir: Gjør oppgave 2.5. Vær så god, vi møtes om en time.»

Med dette som utgangspunkt, så er vår konklusjon at kompetansepakken heller må forenkles enn å utvides. En videre utvidelse vil slik vi ser det, stille skolenes ledergrupper og utviklingsgrupper i for komplekse utfordringer. Her tenker vi at en forenkling av kompetansepakken kombinert med tydelige kildehenvisninger og muligheter for fordypning (peke ut alternative veier videre) kan være en vei å gå.

Oppsummering: Erfaringer

I dette kapittelet har vi sett nærmere på informantenes arbeid med kompetansepakken og deres erfaringer. Utgangspunktet har vært data fra spørreundersøkelsens del med åpne spørsmål, fra fokusgruppeintervjuene gjennomført ved 3 skoler og fra spørreundersøkelsens del med skaleringer. Sentrale funn er først presentert ut fra det kvalitative materialet (åpne svar og intervju), og deretter ut fra følgende temaer som er basert på påstander med skaleringer og fritekst:

- Profesjonelle læringsfellesskap og lærerrollen
- Metoder, arenaer, støtte og kollektiv VI-følelse
- Felles forståelse og læreplankompetanse
- Utprøving, erfaringsdeling og undervisning
- Samarbeid
- Involvering og læring
- Nye kunnskaper

På alle områdene ser vi en positiv tendens der arbeidet ifølge informantene har bidratt til utvikling og endring. Størst positiv utvikling ser vi på påstandene knyttet til felles forståelser, læreplankompetanse og nye kunnskaper. Vi ser også endring og utvikling på utprøving i praksis, gjennom blant annet økt fokus på involvering av elevene i egen læring. Samtidig ser vi at det ligger et uforløst potensial knyttet til utprøving i praksis. Informantene uttrykker, både i kvantitativt og kvalitativt datamateriale, at de ønsker å prøve ut nye elementer og metoder i praksis, men systematikk knyttet til erfaringsdeling synes å være svak. Det bør derfor vurderes om det kan gjøres grep i kompetansepakken som i større grad både initierer og støtter ledelsen og personalet til utprøving i praksis og spesielt til erfaringsdeling, der de tre didaktiske spørsmålene hva, hvordan og hvorfor danner grunnlag for erfaringsdelingen. Dette er også noe som bør vurderes for framtidige kompetansepakker der praksisutvikling er i fokus. Ensidig fokus på utprøving uten å dele og reflektere kan bidra til det Irgens omtaler som «praksistyranniet» (2016). LK20 og overordnet del kapittel 3 legger også føringer der lærere og skoleledere sammen skal evaluere praksiser og lære sammen (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Samlet sett synes det som om kompetansepakkens fremste styrke ligger innen kunnskapsområdet og teoretiske perspektiver, mens praksis og handlingsperspektivet skårer svakere, noe som igjen kan lede til praksistyranniets motsats i form av «teorityranniet» (Irgens, 2016).

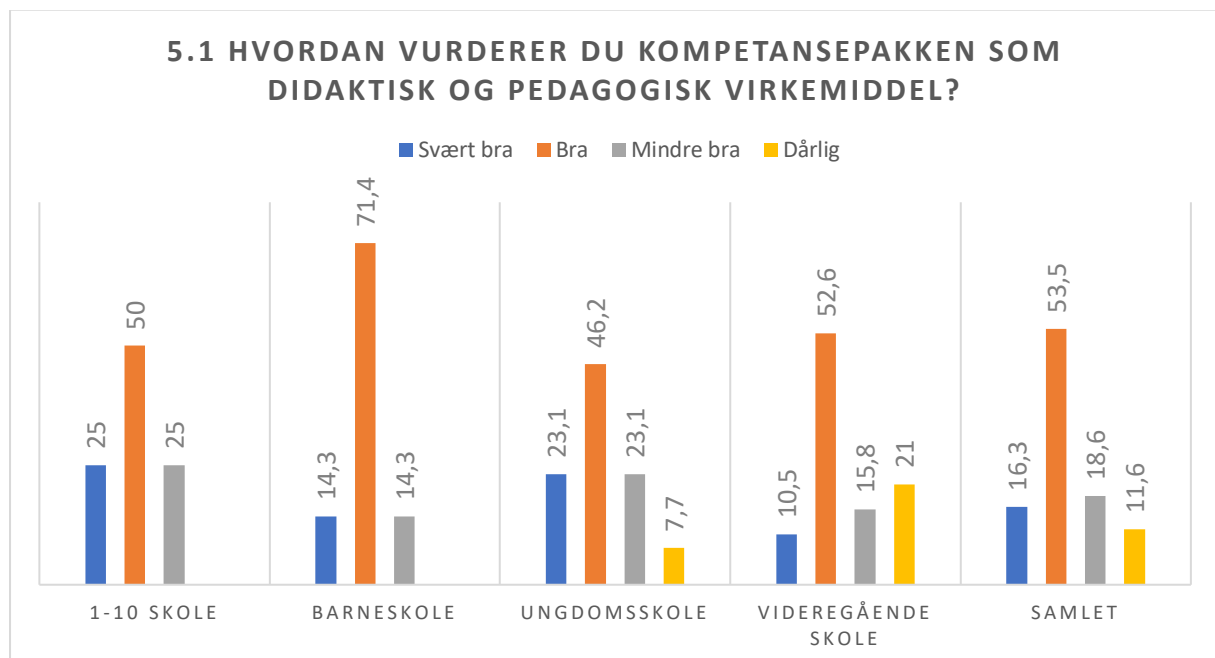
Funn i denne undersøkelsen viser at det er forholdsvis store variasjoner mellom skoleslagene, der arbeidet synes å ha hatt mindre innvirkning for videregående skoler sammenlignet med de andre skoleslagene. Størst innvirkning synes å være på ungdomsskole, der informantene på ulike områder framhever ganske store endringer. Tidligere evalueringer og tilbakemeldinger fra praksisfeltet påpeker at kompetansepakker er mer eller bedre tilrettelagt for barne- og ungdomsskoler, og at kompetansepakker ikke i stor nok grad oppleves som relevant for lærere i videregående skoler (Lund, 2020). Nylig har flere ressurser i denne kompetansepakken blitt justert med formål om å treffe bedre i videregående skoler. Denne endringen er ikke fanget opp i denne undersøkelsen, men det vil være interessant om endringen har innvirkning på lærere i videregående sin opplevelse av kompetansepakkens relevans. I denne undersøkelsen har vi stor spredning i svarene fra videregående skole, men det er få innspill knyttet til at kompetansepakken ikke oppleves som relevant og er bedre tilpasset barne- og ungdomsskole.

I den kvalitative studien «Lærere og skolelederes læring støttet av skolebaserte nettressurser» (Meland, 2021), var den kollektive orienteringen i utviklingsarbeid og styrking av personalets kollektive VI-følelse sentrale funn. I denne undersøkelsen ser vi tydelig en kollektiv orientering, men det er lite spor av at arbeidet har bidratt til videreutvikling av en kollektiv VI-følelse i personalet. Informantene erfarer at de er blitt mer profesjonelle, har økt trygghet i lærerrollen og videreutviklet de profesjonelle læringsfellesskapene, men erfarer ikke en styrking av kollektiv VI-følelse i personalet. Denne undersøkelsen og dataene som er utviklet gir ikke noen tydelige svar på dette. En antagelse her er at arbeidet med kompetansepakken i stor grad har foregått i Covid-perioden, der lærerne i liten grad hadde mulighet til å møtes og samarbeide fysisk. Dette kan ha hatt innvirkning på informantenes svar både i den kvantitative spørreundersøkelsen og i de kvalitative fokusgruppeintervjuene.

Avslutningsvis påpekte vi kompetansepakkens kompleksitet, omfang og manglende kildehenvisninger med muligheter for fordypning, og utfordringene dette stiller skoleledelsen og utviklingsgruppene ovenfor. Her bør det vurderes en forenkling og justering av denne kompetansepakken. I rapportens siste kapittel vil vi presentere noen innspill og råd knyttet til dette, og som også kan være innspill som kan være relevante for framtidige kompetansepakker.

3.3 Kompetansepakken som virkemiddel

I spørreundersøkelsens del 5 vurderer informantene kompetansepakken som pedagogisk og didaktisk virkemiddel. Dette kan knyttes til deler av evalueringens andre utforskende spørsmål som er: *Hvordan opplever og erfarer lærere og skoleledere arbeidet og kompetansepakken?*



Tabell 21: Hvordan vurderer du kompetansepakken som didaktisk og pedagogisk virkemiddel?

I tidligere tabeller og den tydelige spredningen ut over flere kategorier, framstår svarfordelingen knyttet til spørsmålet «Hvordan vurderer du kompetansepakken som didaktisk og pedagogisk virkemiddel?» mer samlet. Informantene virker godt fornøyd med kompetansepakken som virkemiddel i skolens utviklingsarbeid. Slår man sammen skoleslagene, ser man at hele 69,8 % skårer den som svært bra eller bra, der 53,5 % er i kategorien bra. 30,2 % opplever kompetansepakken som mindre bra eller dårlig. Det er altså en stor hovedvekt som opplever kompetansepakken som et bra eller svært bra virkemiddel i denne undersøkelsen. Dette bildet framkommer også gjennom de kvalitative fokusgruppeintervjuene.

Ved å se på data fra den pågående evalueringen inni kompetansepakken, med langt flere informanter, så understøttes og nyanseres dette bildet. Der skårer eksempelvis 77,3 % av informantene kompetansepakken som «meget bra» eller «bra» i forhold til tilrettelegging for kollektiv kompetanseutvikling. Samtidig sier 62,3 % at de opplever kompetansepakken som «meget bra» eller «bra» i forhold til om den er praksisnær og relevant, og 76,7 % skårer kompetansepakken som «meget bra» eller «bra» i forhold til innhold og kvalitet. Kun 2,8 % opplever at innholdet og kvaliteten er dårlig.

Den positive opplevelsen av kompetansepakken som virkemiddel må sees i sammenheng med hvordan arbeidet med kompetansepakken har vært organisert og hvilke erfaringer de har med selve arbeidet, noe som også kommer til uttrykk gjennom gruppeintervjuene.

Videre kan det ut fra datamaterialet og analysene antas at tydelig lederskap, organisering som involverer lærerne, og tid og mulighet til å oversette ressursene og prøve ut i praksis har innvirkning på den positive opplevelsen av kompetansepakken som didaktisk og pedagogisk virkemiddel. Denne antagelsen understøttes av funn fra «Lærere og skolelederes læring støttet av skolebaserte nettressurser» (Meland, 2021). Strukturen, måten kompetansepakken er organisert på og læringsressursene på sentrale temaer synes også å ha hatt innvirkning her. Det uttrykkes blant annet at kompetansepakken «legger en tydelig progresjon for arbeidet, gode ressurser på sentrale temaer». Disse to funnene er også noe som framkommer gjennom gruppeintervjuene. Innen skoleforskning framstår ledelse av læringsprosesser sentralt i alt utviklingsarbeid som har som mål å endre praksis (Irgens, 2007; Postholm & Emstad, 2014; Aas & Paulsen, 2017). Dette er ikke noe unntak selv om læringsprosessene tar utgangspunkt i en nettressurs eller kompetansepakke, selv om forskningslitteraturen her er mindre i omfang (Meland, 2021). Her synes det som om barneskolen og 1-10 skolen som deltok i gruppeintervjuene virkelig har lyktes med sin tilnærming. Rektor ved barneskolen uttrykker blant annet følgende rundt utviklingsgruppens rolle og ledelse av utviklingsarbeidet:

«Tja, jeg tror det handler om mestringsfølelse og selvtillit for oss her, jeg. Vi føler at den passer oss godt. Du kan jo gå deg vill i kompetansepakken, men de tre lærerne har vært flinke til å plukke ut, ja leda utviklingsarbeidet. Og det jeg ser på disse tre er at de helt klart leder og eier innholdet. Ser ut som om dere koser dere i implementeringen av fagfornyelse, men ikke sant? Dere vet dere ligger et hestehode foran de andre og det er en god følelse.»

Dette viser også en kapasitet i å ta eierskap over kompetansepakkens faglige innhold og oversette det til egen kontekst, noe som ifølge Røvik er svært viktig kompetanse (2007; 2014).

Selv om det er stor overvekt i vurdering av kompetansepakken som bra eller veldig bra, er det en ganske stor andel som vurderer den som mindre bra (18,6 %). 11,6 % vurderer kompetansepakken som dårlig, noe som er vesentlig høyere sammenlignet med data fra den pågående evalueringen med langt flere informanter. Den negative skåringen kan ha samme bakenforliggende faktorer som er knyttet til de positive skårene, der det her kan antas at ledelse, organisering og involvering har vært svak. Dette kommer også til uttrykk i flere av de åpne svarene knyttet til del 5. Ved å koble fritekstsvarene i spørreundersøkelsen mot skoleslag og enkeltinformanter, så får vi et mer nyansert bilde av deltakernes opplevelse av kompetansepakken som pedagogisk og didaktisk virkemiddel. For videregående skole, ser vi eksempelvis en tydelig sammenheng mellom opplevelsen av kompetansepakken som pedagogisk og didaktisk virkemiddel og erfaringene med arbeidet. Informanter som har gode erfaringer fra arbeidet med ulike ressurser skårer kompetansepakken som virkemiddel høyt, mens de som har mindre gode erfaringer med arbeidet skårer kompetansepakken som virkemiddel lavt. De som skårer kompetansepakken lavt påpeker også underveis i undersøkelsen at læringsressursene oppleves som monotone og kjedelige med et for lavt faglig nivå. Her kunne det vært spennende å undersøke om muligheter for videre fordypning med tilgang til ressurser på et mer avansert nivå ville endret informantenes opplevelser og erfaringer. Samtidig kan informantenes negative opplevelser av læringsressursene og kompetansepakken som helhet også knyttes til andre faktorer som manglende forankring av utviklingsarbeidet, motstand mot endring med mer. Datamaterialet i denne

spørreundersøkelsen fanger ikke opp disse perspektivene, men dette framkommer delvis gjennom fokusgruppeintervjuene.

Et element som skiller seg ut og trekkes fram av flere informanter er metodikken IGP (individuell-gruppe-plenum). En slik metodisk tilnærming og struktur synes å ha lagt til rette for involvering og muligheten til å gå mer i dybden sammen med kolleger på egen skole. Samtidig framkommer det i denne undersøkelsen at IGP tilnærmingen kan bli for repeterende og tidkrevende. Et innspill til framtidige kompetansepakker vil være å legge til rette for flere og varierte arbeidsformer enn det foreligger i denne kompetansepakken. Samtidig vil økt variasjon og valgbarhet stille større krav til både ledelse, organisering av arbeidet og oversetting av læringsressursene (Bekkelien & Solstad, 2017; Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Røvik, 2007), noe som vi har vært inne på tidligere i denne rapporten.

Et annet element som kommer fram, er at kompetansepakken er for omfattende. Sitatet *«Det er veldig omfattende. Man har ikke tid å gjøre alt, man må velge.»* påpeker at kompetansepakken framstår som omfattende. Samtidig kommer det til uttrykk at man ikke har tid til å gjøre alt og at man må velge. Dette synes å være en sentral utfordring med kompetansepakken, og som også kommer til syne gjennom de to strategiene som ble avdekket i gruppeintervjuene. To av skolene hadde basert seg på utvalgsstrategien der kun den ene opplevde å ha lyktes med dette, og en skole som landet på en lineær strategi der de opplevde dette som både nyttig og nødvendig. Selv om det påpekes at deltakende skoler kan tilpasse arbeidet og velge ressurser som framstår som viktigst og nyttigst i deres kontekst, er denne utvalgsstrategien som tidligere nevnt svært krevende å få til. Å ta stilling til og gjøre et utvalg er i seg selv vanskelig. Samtidig henger flere ressurser sammen med hverandre, slik at når en ressurs velges vekk, får dette følgekonskvenser for etterfølgende ressurser. Sammenhengen mellom enkelte ressurser er blant annet gjort med tanke på å sikre helhetlige og langsiktige prosesser. Utfordringen her blir at ressursene i en slik sammenheng framstår som mindre valgbare. En form for alt eller ingenting legger ikke til rette for fleksibilitet og valgbarhet. Her kan det også stilles spørsmål ved om valgbarheten i større grad handler om hvordan man skal arbeide med ressursene, enn om valg mellom ressurser. I den nye modulen (Modul 6: Vurdering og læring) synes dette å ha blitt snudd om på, der prosessene synes mer styrte, mens innholdet i form av ressurser er valgbare. Denne tilnærmingen bør etter vår oppfatning undersøkes nærmere.

Et siste element som vi vil trekke fram i denne undersøkelsen er kvaliteten på læringsressursene som i stor grad består av filmer. Her er det svært stor variasjon av opplevelsen av dem, og denne undersøkelsen gir ikke noen klare svar. Enkelte opplever filmene negativt. Følgende utsagn påpeker dette:

«Overleve mentalt gjennom uengasjerte foredrag som oppleves som alt for lange og med innhold som trekkes ut i langdrag.»

En annen stiller spørsmålet:

«Hadde det gått an å formidle innholdet på en annen måte?»

Andre opplever de samme læringsressursene positivt, der filmer oppleves som informative og klargjørende, og at de danner et godt utgangspunkt for refleksjon og diskusjon i profesjonsfellesskapene. Følgende sitat understøtter dette:

«Gode videoer i modulene, og flere gode oppgaver til diskusjon i det profesjonelle fellesskapet».

Med så sprikende opplevelser av enkelte ressurser gjør det vanskelig med en klar anbefaling, rett og slett fordi preferansene er veldig ulike. Det nærmeste rådet her, spesielt med tanke på filmressursene, er at det bør etterstrebes variasjon i form og format i framtidige kompetansepakker, der filmer ikke bare representerer fagfeltet og UH-sektoren, men også praksisfeltet i seg selv.

Oppsummert vurderer informantene i denne undersøkelsen kompetansepakken som didaktisk og pedagogisk virkemiddel som bra eller svært bra. Årsaker og bakenforliggende faktorer for informantenes vurdering er sammensatt og kompleks. Den strekker seg fra ledelse, organisering av og arbeidet med, til kompetansepakken som en omfattende læringsressurs der opplevelsen av kvaliteten på enkelte læringsressurser oppleves som variabel. Samlet sett peker våre innspill i retning av at framtidige kompetansepakker bør være mindre omfattende, ha større grad av reell valgbarhet mellom læringsressursene og at læringsressursene i seg selv bør være mer varierte. Her tenker vi variasjon både i forhold til format (ulike videoer og sjangere), tekster, podkaster m.m., til variasjon i metodisk tilnærming/måter å arbeide med det faglige innholdet på.

4. Konklusjoner på utforskende spørsmål og problemstilling

I foregående kapitler har vi analysert og presentert funn knyttet til spørreundersøkelsen og fokusgruppeintervjuene ved tre skoler. Vi har i tillegg trukket inn relevante data fra evalueringsrapport I og en pågående spørreundersøkelse som ligger inne i kompetansepakken. Vi har i tillegg støttet oss til annen relevant forskning og litteratur, samt støttet oss til egne erfaringer som utviklere av kompetansepakken. I dette kapitlet vil vi se nærmere på utforskende spørsmål og problemstilling før vi går videre til det avsluttende kapitlet med en oppsummering av våre råd og innspill for denne kompetansepakken og framtidige kompetansepakker.

4.1 Hvordan er arbeidet med kompetansepakken organisert?

Det første spørsmålet; «Hvordan er arbeidet med kompetansepakken organisert?» belyses gjennom spørreundersøkelsens del 2 om organisering, involvering og vektlegging (se vedlegg 1) og gruppeintervjuene. Her har vi tidligere synliggjort at skolens ledelse i stor grad har planlagt og organisert arbeidet med kompetansepakken, der tillitsvalgte og skolens plan-/utviklingsgruppe synes å være involvert i arbeidet. Videre ser vi at lærere i mindre grad har fått påvirke i planlegging og organisering av arbeidet. Årsakene til dette synes å være sammensatt, men vi har to hovedantagelser knyttet til dette. Det første handler om at skolens ledelse og skolens plan/utviklingsgruppe i for liten grad har involvert personalet. Det andre går på kompetansepakkens struktur, form og format, og at den i for liten grad legger til rette for reell involvering. Den tette sammenhengen mellom læringsressursene og kompetansepakkens størrelse og kompleksitet kan ha en innvirkning her. I tillegg påpeker informantene i spørreundersøkelsen at de i stor grad har fulgt kompetansepakkens anvisninger og struktur, og ikke utnyttet handlingsrommet. I de intervjuene ser vi at den ene skolen har fulgt kompetansepakkens struktur i form av en lineær strategi, der de opplever å ha lyktes både med planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeidet. To skoler har forsøkt å utnytte handlingsrommet gjennom en utvalgsstrategi, der den ene skolen opplevde å få til dette på en god måte, og den andre opplevde dette som vanskelig og lite motiverende. Her uttrykker de også at kompetansepakken byr på for svak støtte i både planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeidet. Dette påpekes også i EVA2020 rapporten (Karseth et al., 2022). Med dette som utgangspunkt, bør det derfor vurderes om lederstøtten i denne kompetansepakken bør justeres og videreutvikles. Det bør også vurderes om lederstøtte, både i denne og i andre kompetansepakker, kan gis på andre måter enn gjennom kompetansepakken i seg selv. For eksempel kunne man ha samlet ledere og ressurspersoner til fysiske introduksjonsøkter der de fikk arbeide med å sette seg inn i handlingsrommet sitt, og få demonstrert og reflektert over ulike måter å benytte materialet i profesjonsfelleskap.

Videre ser vi i denne undersøkelsen at organiseringen av og arbeidet med kompetansepakken bidrar til utprøving i praksis, men at det i for liten grad legges til rette for og støtter opp under erfaringsdeling av praksis og spesielt evaluering av praksiser. Dette er en side som bør forsterkes, spesielt i framtidige kompetansepakker, slik at arbeidet i større grad blir systematisk når teoretiske og praktiske perspektiver skal omsettes til handlinger og deretter diskuteres og evalueres. I denne undersøkelsen skiller ungdomsskolen seg ut, der det virker å ha vært et høyere aktivitetsnivå med tanke på utprøvinger og erfaringsdelinger. På videregående synes det som om utprøving i praksis i liten grad etterfølges av erfaringsdeling.

Skolenes vektlegging av modulene overrasker i en viss grad, når vi ser at modulene om dybdelæring og tverrfaglige temaer er blant de minst vektlagte modulene samtidig som disse temaene er helt nye i læreplansammenheng. Modulene Overordnet del og Læreplaner i fag er de mest vektlagte modulene. Arbeidet med kompetansepakkens moduler synes ut fra det kvantitative materialet å bli arbeidet med kronologisk, og mindre vektlegging av senere moduler kan også indikere et lavere aktivitetsnivå over tid. Samtidig ser vi gjennom intervjuene større variasjon i tilnærming, der to av skolene baserer seg på en utvalgsstrategi. Her er det snakk om både utvalg av moduler, og utvalg av læringsressursene i valgte moduler.

4.2 Hvordan opplever og erfarer lærere og skoleledere arbeidet med kompetansepakken?

Det andre spørsmålet «Hvordan opplever og erfarer lærere og skoleledere arbeidet og kompetansepakken?» følges her opp gjennom informantenes erfaringer knyttet til spørreundersøkelsens del 3 og 4, gjennom deres opplevelser av kompetansepakken som didaktisk og pedagogisk virkemiddel i spørreundersøkelsens 5. del, og gjennom intervjuene ved tre skoler.

Lærernes erfaringer fra arbeidet med kompetansepakken er den mest omfattende delen i denne undersøkelsen. På alle områdene i undersøkelsen ser vi positive tendenser til at arbeidet har bidratt til utvikling og endring. Størst utvikling og endring framkommer hos informantene fra ungdomsskole, mens det synes å ha foregått minst endringer på videregående skole. Her er det verdt å merke seg at det på videregående skole framkommer stor spredning, som indikerer at det ved enkelte skoler har foregått utvikling og endring, mens ved andre har det foregått lite eller ingen endring. Eksempelvis opplever informantene fra intervjuet i den videregående skolen lite endring, der motstand i personalet er framtrødende samtidig som de opplever kompetansepakken som for omfattende med for lite konkret støtte til utviklingsarbeidet.

Samlet sett erfarer informantene i denne undersøkelsen størst endring og utvikling innenfor områdene felles forståelse av sentrale begreper, læreplankompetanse og nye kunnskaper. Videre ser vi at arbeidet har bidratt til videreutvikling av undervisningspraksiser der tverrfaglige temaer, vurdering og elevinvolvering trekkes fram, men at kompetansepakken har forbedringspotensialer med tanke på å støtte opp under utprøving, erfaringsdeling og evaluering. Området vi ser minst endring og utvikling på er metoder, arenaer, støtte og kollektiv VI-følelse. Eksempelvis synes det som at lærerne har benyttet seg av eksisterende samarbeidsarenaer i arbeidet og at det ikke har vært behov for å danne nye.

I forhold til profesjonelle læringsfellesskap og trygghet i lærerrollen, så ser det ut til at arbeidet har bidratt til endring og utvikling, men at dette ikke har vært i noen særlig stor grad. Allikevel er det spennende å se at informantene uttrykker en økt trygghet i lærerrollen. Læreplanens sentrale fokus på profesjonelle læringsfellesskap bør, slik vi erfarer det, forsterkes i kompetansepakken. Dagens plassering der den kombineres med den avsluttende modulen synes å føre til at den vektlegges lite. Vi anbefaler at profesjonelle læringsfellesskap skilles ut som egen modul. Dette for at tematikken skal bli mer framtrødende i kompetansepakken. Profesjonelle læringsfellesskap er etter vår oppfatning også selve omdreiningspunktet for læreres og lederes lærings- og utviklingsarbeid. En egen modul som

kan gi støtte til både etablering og utvikling av gode profesjonelle læringsfellesskap kan ha stor innvirkning for eksisterende og framtidige utviklingsarbeid.

Oppsummert ser det ut til at informantene i denne undersøkelsen opplever og erfarer at de har utviklet kunnskaper om læreplanen og sentrale begreper og føringer, og at de prøver ut i praksis og i varierende grad deler erfaringer. Evaluering av praksiser synes å være svak. Det kan med dette utgangspunktet antas at kompetansepakken har sin styrke rundt kunnskapsutvikling, mens den er svakere på praksisutvikling og evaluering av praksiser. Praksisutvikling relateres her til både lærernes samarbeidspraksiser og undervisningspraksiser.

Når vi ser på kompetansepakken som didaktisk og pedagogisk virkemiddel, opplever informantene den som bra eller svært bra. Det er noen variasjoner mellom skoleslagene, der ungdomsskole opplever den som mest positiv. Videregående skole skårer også kompetansepakken høyt, selv om vi i undersøkelsen ser at den byr på noen utfordringer innen ulike områder.

Ut fra tilbakemeldingene knyttet til forbedringspotensialer, framstår større variasjon på læringsressursenes form og format, og flere metodiske tilnærminger som sentrale. IGP som metode oppleves som nyttig, men blir over tid ensformig. Videre fremmes blant annet ønsker om flere podkaster, og at filmer gjerne kan være kortere og mer konsise. Enkelte etterlyser også flere innspill til videre fordypning og faglitteratur, noe som også påpekes i EVA2020 (Karseth et al., 2022).

En gjennomgående tilbakemelding er at kompetansepakken oppleves som en svært omfattende ressurs, der det synes å være en fare for frafall etter at skolene har kommet i gang med de første modulene. Vi har også påpekt dilemmaet med valgbarhet og fleksibel tilnærming, der større grad av reell valgbarhet stiller høyere krav til ledelse av utviklingsarbeidet. Dette vil videre ha innvirkning på lederstøtten som foreligger i kompetansepakken, der den i dag synes å gi for lite eller svak støtte til å lede krevende utviklingsprosesser. Et alternativ for å gjøre opplevelsen av kompetansepakken mindre omfattende, motvirke frafall og øke fleksibilitet, kan være å organisere kompetansepakken som en rekke mindre kompetansepakker der hver enkelt modul er en kompetansepakke i seg selv.

I kompetansepakkens avsluttende del ligger det inne en spørreundersøkelse utviklet av Høgskolen i Innlandet der lærere og skoleledere svarer på en sluttvurdering om kompetansepakken. Evalueringsrapport I er knyttet opp mot denne, og pr. 1. august 2023 har 30 skoleledere og 710 lærere svart på undersøkelsen. Denne undersøkelsen er fortsatt åpen, men foreløpige resultater er svært interessante og danner et positivt inntrykk av arbeidet med kompetansepakken, noe som vi også har trukket fram tidligere i denne rapporten. Den har flere fellestrekk ved spørreundersøkelsen i denne evalueringsrapporten, der både lærere og ledere skårer kompetansepakken høyt i forhold til kunnskapsutvikling på sentrale kunnskapsområder. De uttrykker også at kompetansepakken oppleves som kvalitativt god og fungerer som et godt pedagogisk virkemiddel i skolenes utviklingsarbeid. I undersøkelsen framkommer det også at dybdelæring og tverrfaglige temaer er vanskelig å få til i praksis (i undervisningen). I denne spørreundersøkelsen ser vi at modulene som tar opp

disse temaene sammen med profesjonelle læringsfelleskap er de minst vektlagte modulene. Et spennende aspekt her, er at UiO sin evaluering av fagfornyelsen (EVA2020) framhever modul 3: Dybdelæring som den mest åpne og inviterende modulen som kan bidra til gode utforskningsprosesser i personalet (Karseth et al., 2022). Samtidig ser vi at den prioriteres i lavere grad. Det kan være flere årsaksfaktorer til dette. Den ene kan være at dybdelæring i seg selv er komplisert og utfordrende å få til i undervisningen jvf. svarene i sluttvurderingen. En annen årsaksfaktor som vi har påpekt flere ganger, kan være at den åpne tilnærmingen i modulen gjør at det stilles høyere krav til både ledelse av og organisering av arbeidet med den. Dette kan igjen bidra til at den prioriteres vekk til fordel for andre ressurser som er enklere å håndtere og oversette til egen kontekst (Røvik, 2007).

4.3 Hvordan erfarer lærere og skoleledere arbeidet med kompetansepakken Innføring av nytt læreplanverk?

«Hvordan erfarer lærere og skoleledere arbeidet med kompetansepakken Innføring av nytt læreplanverk?» er problemstillingen for denne evalueringen. I dette kapitlet vi vi se på hovedfunnene som er en sammensetning av funn fra de foregående utforskende spørsmålene (kapittel 4.1 og 4.2).

Gjennom spørreundersøkelsen og fokusgruppeintervjuene ser vi at læreres og skolelederes erfaringer med kompetansepakken Innføring av nytt læreplanverk er sammensatt og kompleks. Data og analyser viser at informantene opplever kompetansepakken svært positivt som pedagogisk og didaktisk virkemiddel, men at den også byr på en rekke utfordringer.

Et framtrædende funn og utfordring i denne undersøkelsen er at lærere og skoleledere erfarer kompetansepakken som svært omfangsrik og kompleks, noe som igjen stiller store krav til planlegging og organisering av arbeidet, å lede læringsprosessene og til det å aktivt delta i utviklingsprosessene på egen skole. Vi har tidligere trukket fram sitater som at kompetansepakken er «massiv» og at man kan «gå seg vill» i den. Samtidig er det slik at de ulike temaene som adresseres i kompetansepakken i seg selv er komplekse. Kompetansepakken står slik sett i en spenning mellom det enkle og det komplekse. En mindre omfattende og forenklet tilnærming kan øke gjennomføringsgraden, men kan samtidig gå sterkt på bekostning av gode kvalitative læringsprosesser på den enkelte skole. Vi har tidligere påpekt at en tilnærming som kan bidra til bedre oversikt, er å endre en stor kompetansepakke med 7 moduler til 7 kompetansepakker. En slik tilnærming kan være en styrke, men dette kan også ha innvirkning på de sentrale og viktige sammenhengene mellom de ulike temaene som adresseres i de ulike modulene.

En viktig intensjon med kompetansepakken, er at den skal være fleksibel der ledere og plangrupper tilpasser kompetansepakken ut fra egne behov. I denne undersøkelsen ser vi at skolene i stor grad følger kompetansepakkens struktur i form av en lineær strategi og i mindre grad tilpasser ut fra behov gjennom en utvalgsstrategi. Vi har i analysen stilt spørsmål om tilpasning og valgbarhet i kompetansepakken er reell. Informanter påpeker blant annet den tette sammenhengen mellom de ulike læringsressursene i modulene, og velger man vekk en sentral ressurs, vil flere etterfølgende ressurser også måtte velges vekk. Med dette som utgangspunkt synes tilpasning og valgbarhet å handle mer om et valg rundt *hvordan* man skal arbeide med ressursene enn om *hva* man skal arbeide med. I forhold til

framtidige kompetansepakker blir det derfor viktig å vurdere hvor tett ulike læringsressurser skal henge sammen med hverandre eller om hver enkelt læringsressurs i større grad bør «stå på egne ben». Økt grad av fleksibilitet kan bidra til økt reell involvering av de som skal lære sammen, samtidig som dette stiller ledelsen ovenfor nye og mer komplekse utfordringer.

Videre erfarer flere av informantene i denne undersøkelsen at lederstøtten som gis ikke er tilstrekkelig og konkret nok for å stå i en krevende utviklingsprosess. Samtidig er det flere informanter som opplever lederstøtten som positiv og god. Samlet sett bør det nok gjøres en gjennomgang av lederstøtten, der man ser på mulige forbedringspotensial. Eksempelvis synes plangrupper og sammensetning av dem å ha stor innvirkning på utviklingsarbeid (Meland, 2021), noe som i liten grad adresseres i lederstøtten. Involvering av tillitsvalgte og ansatte har ifølge Irgens også stor innvirkning (2016), og en lederstøtte som gir konkrete innspill til involveringsprosesser bør vurderes. Disse innspillene kan også sees i sammenheng med tidligere innspill om justering av modul 5, der temaet profesjonelle læringsfelleskap kan skilles ut som egen modul og eventuelt plasseres sammen med eller i etterkant av den innledende modulen. Det kan også stilles spørsmål ved om en digital lederstøtte overhodet har potensiale for å være god nok for ledere med et dårlig utgangspunkt for å lede profesjonelle læringsfelleskap i utviklingsprosesser. Kanskje fysiske introduksjonsøkter eller et tett samarbeid med eksterne fagmiljøer er nødvendig for noen.

Informantene erfarer at arbeidet med kompetansepakken i stor grad følger den skolebaserte og kollektive tilnærming der IGP-metodikken synes å være gjennomgående. Denne tilnærmingen oppleves som god og positiv, men enkelte uttrykker at den kan bli noe ensformig i lengden. Formatet på de ulike læringsressursene oppleves også som positivt, men det påpekes av flere at det bør være mer variasjon. EVA2020 rapporten (Karseth et al., 2022) påpeker også mangel på videre fordypning og kildehenvisninger i kompetansepakken, noe som igjen kan bidra til mer variasjon og dybde. Basert på informantenes erfaringer og EVA2020 rapporten (ibid.) blir det her naturlig med innspill om at det i framtidige kompetansepakker bør etterstrebtes variasjon både med tanke på metodiske tilnærminger, samarbeidsformer og formatet på ressursene som også inneholder kildehenvisninger og pek mot videre fordypning. Det bør også vurderes en gjennomgang av eksisterende kompetansepakke der kilder og mulige fordypninger får større plass.

Videre ser vi i denne analysen at ressurser som kommer direkte fra praksisfeltet ofte oppleves som mer relevant og nyttig enn faglige teoretiske innlegg. Dette kan også bidra til å styrke kompetansepakkens legitimitet, der ressurser ikke bare kommer utenfra eller ovenfra, men også innenfra (fra praksisfeltet). Samtidig kan dette også bygge opp under deltakernes opplevelse av variasjon i og mellom de ulike læringsressursene som vi var inne på i forrige avsnitt. Denne innsikten er allerede fulgt opp i den nye modul 6, der mange av ressursene er podkaster med representanter fra praksisfeltet.

Setter vi et overordnet og kritisk blikk på informantenes erfaringer med kompetansepakken, både fra det kvantitative og det kvalitative materialet, så kan det se ut til at arbeidet med kompetansepakken har sin største styrke i å videreutvikle kunnskaper og tilegne seg nye kunnskaper innen gitte fagområder og temaer. Teoretiske perspektiver, definisjoner og andre kunnskapsområder som adresseres i kompetansepakken skårer høyt (i stor grad – i noen grad). Eksempelvis erfarer 74,4 % av lærerne i denne undersøkelsen at de i stor eller

noen grad har utviklet nye kunnskaper. Analysen viser også en endring i lærernes dreining av fokus i opplæringen, fra resultat til læringsprosesser som i større grad involverer elevene, noe som også er i tråd med både læreplanverket og innspillene som gis i kompetansepakken (Utdanningsdirektoratet, 2019b, 2019a). Samtidig ser vi at handlingskomponenten med praksisutvikling (både undervisningspraksiser og samarbeidspraksiser) framstår svakere og mer avtagende sammenlignet med kunnskapsutvikling. Analysen viser at det utvikles kunnskaper, og at det i noen grad gjøres utprøvinger i praksis, men at det foregår langt mindre erfaringsdeling fra utprøvingene som gjennomføres. Her synes det å være lite systematisk. Vi stiller derfor spørsmål ved om kompetansepakken med sin form, innretning og arbeidet med den fungerer bedre for kunnskapsutvikling, enn for utvikling/videreutvikling av praksiser. Ut fra dette datamaterialet synes det derfor å være et uforløst potensial knyttet til å omsette nye kunnskaper til undervisningspraksiser som følges opp med erfaringsdeling og evaluering. Dette er noe som bør undersøkes nærmere knyttet til denne kompetansepakken, og i forhold til framtidige kompetansepakker som har mål om både kunnskaps- og praksisutvikling. Samtidig er dette funnet noe som samsvarer godt med en rekke andre evalueringer og forskning på skole- og praksisutvikling (Bekkelien & Solstad, 2017; Lund, 2020; Lødding et al., 2018; Meland, 2021).

Et siste viktig aspekt som vi vil trekke fram med tanke på analysene som er gjort og problemstillingen, er at evaluering av undervisningspraksiser framstår som svak. Kompetansepakken gir mange innspill til utprøving, men gir få, om noen, innspill til hvordan man kan evaluere praksiser. Dette er et felt som det bør vurderes et tillegg på i denne kompetansepakken. Rent tematisk, kan dette kombineres med temaet profesjonelle læringsfellesskap (PLF). Vi mener derfor, som tidligere påpekt, at PLF bør skilles ut som egen modul, men at man samtidig kombinerer dette med å løfte fram didaktiske spørsmål både i forhold til planlegging av undervisning, erfaringsdeling og spesielt evaluering.

Oppsummert viser denne undersøkelsen at læreres og skolelederes erfaringer med kompetansepakken Innføring av nytt læreplanverk er kompleks og sammensatt, der det er store variasjoner både mellom skoleslag og innen samme skoleslag. I denne undersøkelsen, med et begrensende informantgrunnlag, synes kompetansepakken å treffe best på ungdomsskole, og mindre bra på videregående skole sammenlignet med de andre skoleslagene. Her er det viktig å merke seg at det er store variasjoner innen videregående skole, der de skårer kompetansepakken enten svært godt eller svært dårlig. Samtidig som det er store variasjoner, dannes det et ganske tydelig bilde av at informantene fra alle skoleslagene samlet sett opplever kompetansepakken svært positivt som pedagogisk og didaktisk virkemiddel, der de fleste har en lineær tilnærming i arbeidet ledet av skolens ledelse og plangrupper. Arbeidet har i stor grad bidratt til kunnskapsutvikling innenfor temaer som adresseres i kompetansepakken. Arbeidet har også bidratt til utprøvinger i praksis og praksisendring, men informantene opplever mindre erfaringsdeling etter utprøving. Dette gjelder spesielt på videregående skoler. Ut fra datamaterialet og analyser, ser det ut til at arbeidet med kompetansepakken ikke har bidratt til evaluering av praksiser i noen særlig grad. Vi har tidligere påpekt at lederstøtten bør gjennomgås for å støtte ledelsen i større grad. Her kan det være en ide å gjøre justeringer som motvirker den avtagende tendensen vi ser med tanke på forholdet mellom kunnskapsutvikling og praksisutvikling. Bedre støtte til å legge til rette for utprøving, oppfølging og tilrettelegging for

erfaringsdeling, og ikke minst evaluering av praksiser er en side som vi mener bør styrkes i denne kompetansepakken.

5. Avsluttende refleksjoner og innspill

Formål med evaluering og formål med kompetansepakken

I denne evalueringsrapporten har vi analysert og utforsket læreres og skolelederes erfaringer med kompetansepakken Innføring av nytt læreplanverk. Formålet med rapporten har vært å få utvidet kunnskap om deltakernes erfaringer fra arbeidet med kompetansepakken. Kunnskap som kan, sammen med annen forskning, litteratur og erfaringer, danne grunnlag for innspill til videreutvikling av eksisterende kompetansepakke (Innføring av nytt læreplanverk), samt gi innspill til utvikling av fremtidige og tilsvarende kompetanseutviklingstiltak på nett. For Utdanningsdirektoratet, men også for andre aktører som utvikler lignende støtte for skole- og profesjonsutvikling. Videre har det vært et delmål å få innsikt i læreres og skolelederes erfaringer der de deltar i utviklingsarbeid støttet av nettbaserte ressurser som har en skolebasert tilnærming. Dette er et felt som det i dag eksisterer lite forskning på, samtidig som det berører et stort antall skoler, skoleledere, lærere og skoleeiere. Det er eksempelvis i skrivende stund over 92 000 lærere og over 9 000 skoleledere registrert inn som deltakere i kompetansepakken. Med tanke på antall lærere og skoleledere i Norge, må dette sies å være et enormt antall. Videre så investeres det fra nasjonalt hold betydelig med midler i slike nettbaserte støttetiltak, der det som tidligere påpekt eksisterer lite forskning på og kunnskap om. Formålet med denne kompetansepakken har vært å legge til rette for og støtte lærere og skoleledere i innføringen av et nytt læreplanverk på en måte som gjør at de (lærere og ledere) tolker, forstår og bruker læreplanverket på en måte som er optimal for elevenes opplæring. I denne sammenheng er det både naturlig å interessant å få innblikk i arbeidet og hvilke implikasjoner det får for praksisfeltet.

Problemstillingen vi har belyst i denne evalueringsrapporten er «Hvordan erfarer lærere og skoleledere arbeidet med kompetansepakken Innføring av nytt læreplanverk?». Problemstillingen er åpen der vi søker etter å beskrive deres opplevelser og erfaringer i sin kontekst. Hvordan erfarer de arbeidet med kompetansepakken, hvordan har dette vært organisert, hvilke erfaringer har deltakerne med tanke på utvikling av kunnskaper og praksiser, og hvordan oppleves kompetansepakken som pedagogisk og didaktisk virkemiddel har vært noen av områdene vi har sett nærmere på. Ser man dette opp mot formålet med kompetansepakken, så viser data og analyse i denne undersøkelsen et komplekst bilde, men det framkommer også noen klare funn. Det mest framtrædende er at både lærere og skoleledere erfarer at arbeidet med kompetansepakken har bidratt til videreutvikling av kunnskaper og utvikling av nye kunnskaper knyttet til læreplanverket og elevenes læring, men at dette har mindre innvirkning på praksis. Et funn som er relativt gjenkjennbart innen skole- og praksisutvikling, uavhengig av om utviklingsarbeidet er støttet av nettressurser eller ikke (Irgens, 2016; Lund, 2020; Lødding et al., 2018; Meland, 2021). Vi ser her at informantene i denne undersøkelsen er på vei til å realisere formålet for kompetansepakken, men at det fortsatt er en vei å gå. Som tidligere påpekt, så foregår det både kunnskaps- og praksisutvikling, både individuelt og kollektivt, men det ser ut til at læringsløyfen på enkelte skoler ikke «fullføres» helt. Med det mener vi at praksisutvikling fordrer at man etterpå deler og utforsker hverandres praksiser, for deretter å evaluere og videreutvikle dem, noe som framstår som en svakhet ved denne kompetansepakken.

Et annet hovedfunn er at informantene erfarer kompetansepakken som omfattende, der det virker utfordrende å tilpasse den ut fra lokale behov. En tett sammenheng mellom

læringsressursene og det store omfanget kan være en årsaksfaktor her. Kompetansepakken inneholder også en ganske omfattende lederstøtte som skal bidra til både tilpasning, organisering og ledelse av utviklingsarbeidet, men flere informanter påpeker at denne ikke er tilstrekkelig og konkret nok. Vi har flere ganger påpekt at lederstøtten bør konkretiseres og spisses for å gi tilstrekkelig støtte til de som trenger det. Samtidig så uttrykker flere ledere at de allerede opplever støtten som god. Utvides lederstøtten, så utvides samtidig omfanget i en kompetansepakke som allerede oppleves som stor og sammensatt. Vi har på bakgrunn av kompetansepakkens store omfang, kompleksitet og informantenes tilbakemeldinger på lederstøtten, problematisert ulike løsninger der forenkling, spissing av lederstøtte, færre læringsressurser og det å gjøre de ulike modulene om til «egne» kompetansepakker kan være en mulighet. utfordringen her er at ulike tilnærminger har sine styrker og svakheter. Vi får med andre ord et dilemma knyttet til de ulike løsningene. En forenkling av kompetansepakken og omgjøring til separate kompetansepakker kan bidra til mer helhetlig arbeid med de ulike delene, mens helhet og sammenheng mellom de ulike modulene og læringsressursene svekkes. Ved å holde på dagens oppsett, så kan vi sikre disse viktige sammenhengene, men med en risiko for at det oppstår frafall, at deltakerne «går seg vill» med videre. Dette kan nok sies å være noe av kjernen og utfordringen innen pedagogikk og utdanning, som Biesta så fint beskriver det: «Utdanningens vidunderlige risiko» (2014). For det er nettopp det det er snakk om her. Ulike tilnærminger og metodiske grep medfører vidunderlig risiko, som samtidig bidrar med muligheter.

Selv om kompetansepakken oppleves som omfattende og kompleks, ser vi samtidig at informantene i denne undersøkelsen opplever kompetansepakken veldig positivt som pedagogisk og didaktisk virkemiddel. I den pågående evalueringen forsterkes dette bildet gjennom langt flere informanter. Hvilke endringer og valg man gjør i videreutviklingen av denne kompetansepakken må derfor vurderes nøye, for opplevelsen av den som didaktisk og pedagogisk virkemiddel er veldig godt.

Et siste poeng vi vil trekke fram før vi beveger oss over til råd og innspill er hvordan ulike skoleslag erfarer arbeidet med kompetansepakken. Igjen så er det få informanter i denne undersøkelsen, men ut fra de dataene vi har, så er det ikke noen veldig klare og tydelige skiller. Det mest framtrædende er at informantene fra videregående skole erfarer arbeidet med kompetansepakken mindre bra sammenlignet med de andre skoleslagene. I første øyekast kan det se ut som om kompetansepakken egner seg bedre for barneskoler, 1-10 skoler og ungdomsskoler, men vi ser også at informanter fra videregående skoler har positive erfaringer. Informantene fra videregående skoler skårer arbeidet enten veldig høyt eller lavt. Noe som indikerer at det ikke nødvendigvis er skoleslaget som er utslagsgivende, men andre faktorer knyttet til de enkelte skolene.

En utfordring og vår rolle i innspillene

En sentral utfordring for oss som har arbeidet med denne evalueringsrapporten, har vært det lave antallet informanter. Med tanke på det høye antallet registrerte deltakere i kompetansepakken, så hadde vi håpet på et vesentlig høyere antall informanter i spørreundersøkelsen. Samtidig har vi 43 unike informanter fra skolesektoren som deler sine erfaringer fra sin kontekst. Deres erfaringer kan ikke generaliseres, men samtidig har informantenes erfaringer en begrenset men analytisk overføringsverdi (Elstad & Helstad, 2014). For å komme dypere inn i lærernes og ledernes erfaringer med arbeidet og for å

forsterke den analytiske overføringsverdien, har vi i tillegg gjennomført fokusgruppeintervjuer ved 3 skoler (barneskole, 1-10 skole og videregående skole) som har arbeidet med kompetansepakken. Her ser vi at data utviklet fra fokusgruppeintervjuene både understøtter og nyanserer data fra spørreundersøkelsen.

Denne evalueringsrapporten avsluttes med våre råd og innspill til videreutvikling av denne kompetansepakken og innspill til utvikling av framtidige og tilsvarende kompetanseutviklingstiltak på nett. For å kunne gi best mulige råd og innspill, har vi som forfattere av denne rapporten valgt å gå noe ut over det dataene fra spørreundersøkelsen og fokusgruppeintervjuene kan si noe om. Vi har i analysen av dataene supplert med sentral litteratur og forskning på feltet der blant annet UiO sin EVA2020 rapport 4 har vært sentral (Karseth et al., 2022). Vi har også sett på dataene utviklet i denne undersøkelsen opp mot data utviklet i Evalueringsrapport 1 med tilhørende analyse. For å kontrollere data utviklet i denne undersøkelsen har vi også sett dataene opp mot data fra den pågående spørreundersøkelsen som ligger i kompetansepakkens avsluttende del. En undersøkelse med overlappende spørsmål og temaer der antallet informanter er over 740 lærere og skoleledere. Her ser vi blant annet flere fellestrekk der den pågående undersøkelsen understøtter flere av funnene i denne undersøkelsen. Et siste og viktig aspekt knyttet til våre råd og innspill, er at vi i tillegg til å støtte oss til data utviklet i denne undersøkelsen, annen litteratur og forskning på feltet samt Evalueringsrapport 1 og en pågående undersøkelse, også støtter oss til våre egne erfaringer. Vi har, som påpekt i kapittel 1, bidratt som utviklere av kompetansepakken, har fulgt den over tid og arbeider aktivt i praksisfeltet der vi i partnerskap støtter opp om skolers utviklingsarbeid. Dette har innvirkning på våre innspill og råd. Oppsummert kan vi si at våre råd og innspill er basert på data og analyse fra kvantitative og kvalitative data, litteratur, forskning og evalueringer på feltet, Evalueringsrapport 1, og fra en pågående og overlappende undersøkelse med et langt høyere antall informanter, samt våre egne erfaringer. Denne tilnærmingen er også i tråd med opsjonen som ligger til grunn for arbeidet.

5.1 Våre mest sentrale innspill

Basert på informantenes erfaringer i denne undersøkelsen, gjennomførte analyser og bruk av andre undersøkelser, forskning på feltet og våre erfaringer, har vi i denne rapporten gitt en rekke innspill knyttet til videreutvikling av denne kompetansepakken og innspill knyttet til utvikling av framtidige kompetansepakker. I dette kapittelet avslutter vi rapporten med våre mest sentrale innspill fra evalueringsrapporten som kan være aktuelle for videreutvikling av denne kompetansepakken, og til utvikling av framtidige kompetansepakker. Innspillene er organisert i tre deler. I første del gir vi kortsiktige innspill knyttet til denne kompetansepakken som ikke er av stort omfang. I andre del har vi lagt inn mer omfattende innspill som kan vurderes på lang sikt for denne kompetansepakken. I tredje og siste del gir vi innspill knyttet til utvikling av framtidige kompetansepakker. Innspillene er satt opp i tabellformat med korte presiseringer.

Innspill til videreutvikling av kompetansepakken (mindre endringer på kort sikt)

Innspill	Kommentar
Felles forståelser	Felles forståelser tas opp tidlig i kompetansepakken. Her bør det presiseres at felles forståelser handler om vide og rike forståelser i tolkningsfellesskaper, og ikke om like forståelser med konsensusorientering.
Kildehenvisning og fordypning	Gjennomgang av moduler der det legges inn flere kilder som ressursene støtter seg til samt tips om videre fordypning.
Lederstøtte	Kort gjennomgang for å spisse lederstøtten i planlegging, gjennomføring og oppfølging. Forsterke erfaringsdeling fra utprøving. Legge inn podkast i den innledende lederstøtten der praksisfeltet sammen med fagperson tematiserer plangruppe og rolle i utviklingsarbeid.
Modul 5 PLF	Skille ut Profesjonelle læringsfellesskap som egen modul (evt. legge den inn som sentral del av introduksjonsmodulen).

Tabell 22: Innspill til videreutvikling av kompetansepakken (mindre endringer på kort sikt)

Innspill til videreutvikling av kompetansepakken (større endringer på lang sikt)

Innspill	Kommentar
Forenkling	Kompetansepakken oppleves som omfattende med 7 store moduler. Vi ser en mulighet knyttet til å: <ul style="list-style-type: none">- Gjøre om hver enkelt modul om til egne kompetansepakker, som kan bidra til bedre oversikt og mer helhetlig arbeid over tid. Utfordringen her er at dette kan svekke sammenhengene mellom de ulike temaene som tas opp i hver modul.
Handlinger/utprøving, erfaringsdeling og evaluering	For at kompetansepakken i større grad skal bidra til praksisutvikling, kan man: <ul style="list-style-type: none">- Forsterke (i hver enkelt modul og i lederstøtten) kompetansepakkens handlingskomponent, slik at den i større grad bidrar til systematisk utprøving i praksis som alltid etterfølges av erfaringsdeling der man ivaretar de tre didaktiske spørsmålene Hva, Hvordan og Hvorfor.- Legge inn en egen komponent som tar for seg systematisk evaluering av praksiser.
Lederstøtte	Bearbeide lederstøtten slik at den: <ul style="list-style-type: none">- Oppleves enda mer konkret og praktisk.

	<ul style="list-style-type: none"> - Gir innspill til etablering av plangruppe og hvordan den kan arbeide med planlegging, gjennomføring og oppfølging av utviklingsarbeidet der tillitsvalgte også er involvert. - Gir ekstra støtte til og motiverer for utprøving i praksis, erfaringsdeling og evaluering. - Gir konkrete innspill til ulike måter å involvere de ansatte på i utviklingsarbeidet.
Profesjonelle læringsfellesskap	<p>I tillegg til at PLF kan endres til egen modul eller kompetansepakke, så kan man her bygge inn og forsterke slik at den:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Styrker forståelsen av og formålet med profesjonelle læringsfellesskap. - Har en tydeligere kobling til læreplanverket. - Forsterker og utvider tolkningsfellesskapene. - Støtter de profesjonelle læringsfellesskapene i planlegging, gjennomføring, deling og evaluering av undervisningspraksiser.
Variasjon 1	<p>Endre og bearbeide noen av læringsressursene slik at de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bli mer varierte (format: video, tekst, podkast, spill, case m.m.). - I større grad representerer praksisfeltet og de ulike skoleslagene.
Variasjon 2	<p>Endre og bearbeide modulene slik at det blir større variasjoner i metodiske tilnærminger:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Skissere flere og ulike samarbeidsformer (ulike måter å samarbeide på). - Skissere flere og ulike måter å prøve ut på kombinert med eksempler på konkrete utprøvinger.

Tabell 23: Innspill til videreutvikling av kompetansepakken Innføring av nytt læreplanverk

Innspill til utvikling av framtidige kompetansepakker

Innspill	Kommentar
Handlinger/utprøving, erfaringsdeling og evaluering	<p>Vi anbefaler at framtidige kompetansepakker for utviklingsarbeid i skolen som skal bidra til både kunnskaps- og praksisutvikling:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har en aksjonspreget tilnærming som legger ekstra vekt på å motivere for utprøving i praksis, og at utprøving følges

	<p>opp med erfaringsdeling der man kan lære av hverandre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gir innspill og støtte til å evaluere utprøvinger og praksiser.
Involvering	<p>Vi anbefaler at kompetansepakker som er skolebaserte bør legge til rette for involvering av de ansatte i utviklingsarbeidet, fra planlegging til gjennomføring og evaluering. Involvering av ansatte kan blant annet sikres gjennom at kometansepakken legger til rette for at man kan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Velge mellom Hva/Hvilke ressurser man skal vektlegge og arbeide med. - Velge Hvordan man skal arbeide med valgte ressurser. <p>En svært tett kobling mellom flere læringsressurser kan redusere den reelle valgbarheten mellom læringsressursene og dermed redusere graden av involvering.</p>
Kollektiv orientering og skolebasert tilnærming	<p>Vi anbefaler at framtidige kompetansepakker for utviklingsarbeid i skolen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Støtter seg videre til den skolebaserte strategien. - Beholder den kollektive orienteringen der arbeidet veksler mellom det individuelle og det kollektive.
Lederstøtte	<p>Vi anbefaler at framtidige kompetansepakker for utviklingsarbeid i skolen inneholder lederstøtte på flere nivåer. Ledelse av utviklingsarbeid er komplekst og krevende, og lederstøtten i kompetansepakker kan gi innspill som:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gir oversikt over hva kompetansepakken består av. - Beskriver hvordan man kan lede og arbeide med kompetansepakken (planlegge, organisere og følge opp) og utnytte handlingsrommet. - Gir støtte til involvering av ansatte. - Gir innspill rundt hvordan plangruppen kan være en sentral aktør i utviklingsarbeidet. - Adresserer ledelse i ulike skoleslag (dersom dette er relevant). - Kan støtte til å øke motivasjon i egen organisasjon. - Hjelper leder i å håndtere motstand og meningsbrytning. <p>Listen ovenfor er ganske omfattende, og det bør hele tiden vurderes hva som er mer eller mindre</p>

	relevant. Samtidig er det viktig at lederstøtten anerkjenner rektor/leder som leder og ikke «tar over» eller degraderer leder. Lederstøtten bør gi oversikt, gi nyttige innspill og virke myndiggjørende.
Omfang/størrelse	Kompetansepakkers sammensetning, struktur og omfang vil variere stort ut fra dens formål. Vi anbefaler at: <ul style="list-style-type: none"> - Man vurderer kompetansepakkens størrelse/omfang kritisk ut fra dens formål og hvem den er ment for. - Man strukturerer den på en måte som gir deltakerne god oversikt i en hektisk hverdag. - Sammenhengen mellom de ulike læringsressursene vurderes. En løsere kobling mellom ressursene der de kan «stå på egne bein» kan styrke valgbarheten mellom dem og dertil omfanget av kompetansepakken. Her er det viktig å være oppmerksom på at en løs kobling mellom ressursene kan føre til at det blir mindre sammenheng og helhet i utviklingsarbeidet.
Plangruppe	Vi anbefaler at framtidige kompetansepakker for utviklingsarbeid i skolen: <ul style="list-style-type: none"> - Tematiserer og gir innspill rundt plangruppens muligheter og rolle i utviklingsarbeid.
Profesjonelle læringsfellesskap	Vi anbefaler at framtidige kompetansepakker for utviklingsarbeid i skolen: <ul style="list-style-type: none"> - Inneholder ressurser som kan bidra med innspill rundt hvordan de profesjonelle læringsfellesskapene kan arbeide, videreutvikles og bli bærekraftige.
Variasjon	Vi anbefaler at framtidige kompetansepakker bidrar til variasjon: <ul style="list-style-type: none"> - I og mellom læringsressurser der man støtter seg til ulike format. - I metodiske tilnærminger og arbeidsformer. - Gjennom innspill til videre fordypning. - Gjennom læringsressurser som involverer praksisfeltets stemmer og erfaringer.
Fysiske eller digitale samlinger	Basert på innspill knyttet til lederstøtte der det framkommer ønsker og behov om videre og forbedret støtte, anbefaler vi:

	<ul style="list-style-type: none"> - At det i framtidige kompetansepakker vurderer om det skal/bør gjennomføres fysiske eller digitale møtepunkter for å støtte ledelsen og skolene i utviklingsarbeidet. Selv om det kan gis god støtte direkte i kompetansepakkene, vil ikke disse kunne fullt erstatte muligheten til synkron støtteprosesser der deltakere i tillegg har mulighet til å lære av og støtte andre deltakere i kompetansepakken. Det er mye kompetanse i sektoren som kan utnyttes ved å etablere treffpunkter for støtte og samarbeid.
--	---

Tabell 24: Innspill til utvikling av framtidige kompetansepakker

Litteraturliste

- Amundsen, S. (2019). *Empowerment i arbeidslivet Et myndiggjøringsperspektiv på ledelse, selvledelse og medarbeiderskap*. Cappelen Damm.
- Bekkeliën, M., & Solstad, A. (2017). *Ledelse og profesjonsutvikling på ungdomstrinnet*. <http://hdl.handle.net/10852/59984>
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021072848571
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget. <http://hdl.handle.net/20.500.12199/3010>
- Elstad, E., & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Universitetsforl.
- Fasting, R. (2018). *Pedagogisk systemarbeid: Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten*. Cappelen Damm akademisk.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon: Å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforl.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer* (3. utg.). Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm.
- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2022). *EVA2020 Rapport 4: Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger (pdf)*. UiO. https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/rapport-4_eva2020_290622.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lund, Ø. (2020). «Oi. Her har det virkelig skjedd noe!»: *Septentrio Reports, 1*, Artikkel 1. <https://doi.org/10.7557/7.5198>
- Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V., & Røsdal, T. (2018). Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling. I *NIFU-rapport*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU. <http://hdl.handle.net/11250/2585108>
- Meland, V. V. (2021). *Læreres og skolelederes læring støttet av skolebaserte nettressurser: En kvalitativ studie av læringsprosesser ved to skoler som arbeider med skolebaserte nettressurser [Høgskolen i Innlandet]*. <http://hdl.handle.net/11250/2753798>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
- Postholm, M. B., & Emstad, A. B. (2014). *Ledelse og læring i skolen*. Universitetsforl.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforl.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl.
- Thomassen, M. (2016). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: Motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Høgskoleforl.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.

Tveiten, S. (2019). *Veiledning: - Mer enn ord* (5. utgave.). Fagbokforlaget.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2019062548500

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplanverket (LK20)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). Å lede i framtidens skole. *Bedre skole*, 4, 51–55.

Vedlegg

Vedlegg 1: Brukererfaringer kompetansepakke Innføring av nytt læreplanverk

Del 1: Innledende spørsmål

1.1 Kryss av for skoleslag:

Videregående – Ungdomsskole – Barneskole – Annet

1.2 Kryss av for kjønn:

Kvinne – Mann

1.3 Kryss av for din alder:

20-25 år – 26-30 år – 31-35 år – 36-40 år – 41-45 år – 46-50 år – 51-55 år – 56-60 år – 61-65 år – Over 65 år

1.4 Kryss av for skolestørrelse:

Inntil 70 elever – 71-150 elever – 151-300 elever – 301-500 elever – Mer enn 500 elever

1.5 Kryss av for hvor mange år du har jobbet som lærer:

0-5 år – 6-10 år – 11-15 år – 16-20 år – Mer enn 20 år

1.6 Kryss av for hvor mange år du har med høyere utdanning (som er relevant for lærerjobben din):

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-Mer enn 10år

1.7 Kryss av for roller du har ved din skole (du kan velge flere alternativ):

Lærer/faglærer – Kontaktlærer – Trinn-/team- eller seksjonsleder – Tillitsvalgt – Medlem i skolens plan-/utviklingsgruppe – Annet (beskriv)

Del 2: Hvordan har dere organisert arbeidet med kompetansepakken, og hva har dere vektlagt?

I denne delen ser vi nærmere på hvordan arbeidet med kompetansepakken har vært organisert, grad av involvering og hva som har blitt vektlagt (hvilke moduler) i arbeidet.

2.1 Skolens ledelse har planlagt og organisert arbeidet med kompetansepakken.

Passer meget bra – Passer bra – Passer nokså bra – Passer ikke – Vet ikke

2.2 Tillitsvalgt og skolens plan-/utviklingsgruppe har vært aktivt med i planlegging og organisering av arbeidet.

Passer meget bra – Passer bra – Passer nokså bra – Passer ikke – Vet ikke

Fritekst (utdyp):

2.3 Lærere ved skolen har fått påvirke hvordan arbeidet med kompetansepakken skal foregå og hva som bør vektlegges.

Passer meget bra – Passer bra – Passer nokså bra – Passer ikke – Vet ikke

Fritekst (utdyp):

2.4 Jeg har aktivt påvirket hvordan arbeidet med kompetansepakken skal foregå og hva som bør vektlegges.

Passer meget bra – Passer bra – Passer nokså bra – Passer ikke – Vet ikke

Fritekst (utdyp):

2.5 Arbeidet med kompetansepakken har primært foregått som kollektiv læring i profesjonsfellesskap, der vi lærere sammen utforsker ressursene, diskuterer og knytter de til egen og andres praksis.

Passer meget bra – Passer bra – Passer nokså bra – Passer ikke – Vet ikke

2.6 Kollektive læringsøkter sammen med kolleger etterfølges vanligvis med utprøving i praksis.

Passer meget bra – Passer bra – Passer nokså bra – Passer ikke – Vet ikke

2.7 Når vi har prøvd ut noe i praksis, deler vi alltid erfaringer med hverandre i profesjonsfellesskap (på team-/trinn-/seksjons- eller fellesmøter).

Passer meget bra – Passer bra – Passer nokså bra – Passer ikke – Vet ikke

2.8 På vår skole har arbeidet primært vært organisert og gjennomført individuelt eller på team-/trinn-/seksjonsnivå.

Passer meget bra – Passer bra – Passer nokså bra – Passer ikke – Vet ikke

2.9 Organisering av arbeidet med kompetansepakken har vekslet mellom individuelt arbeid og kollektive læringsøkter sammen med kolleger.

Passer meget bra – Passer bra – Passer nokså bra – Passer ikke – Vet ikke

2.10 Organisering av arbeidet med kompetansepakken har i stor grad fulgt anvisningene/innspillene til organisering gitt i kompetansepakken.

Passer meget bra – Passer bra – Passer nokså bra – Passer ikke – Vet ikke

2.11 Hvilke moduler har dere vektlagt/brukt mest tid på?

Skaler fra 0-6

Modul 0: Introduksjon

Modul 1: Overordnet del – verdiløftet i praksis

Modul 2: Læreplaner for fag

Modul 3: Dybdelæring

Modul 4: Tverrfaglige temaer i overordnet del

Modul 5: Profesjonsfellesskap og veien videre

2.12 Her kan du gi andre innspill og kommentarer til organisering av arbeidet og hva dere har vektlagt i arbeidet med kompetansepakken:

Fritekst:

Del 3: Erfaringer med bruk av kompetansepakken

Vi skal nå se nærmere på dine erfaringer fra kollektive læringsprosesser i profesjonsfelleskap der dere har arbeidet med kompetansepakken. Dette danner utgangspunktet for spørsmål og påstander i denne delen.

3.1 Hvordan har dere arbeidet med ulike deler av kompetansepakken i profesjonsfelleskap? Beskriv/forklar kort dine erfaringer, og bruk gjerne eksempler eller beskriv hva som kjennetegner arbeidet:

3.2 Har de profesjonelle læringsfelleskapene endret seg etter arbeidet med kompetansepakken, eventuelt på hvilke måter? Beskriv/forklar:

3.3 Har undervisningspraksisene på skolen endret seg etter arbeidet med kompetansepakken, eventuelt på hvilke måter? Beskriv/forklar:

3.4 Har lærernes læreplankompetanse styrket seg etter arbeidet med kompetansepakken, eventuelt på hvilke måter? Beskriv/forklar:

Del 4: Erfaringer med bruk av kompetansepakken (skalering)

Alle påstandene under har følgende innledning: Slik jeg erfarer det, har de kollektive læringsprosessene og arbeidet med kompetansepakken bidratt til:

4.1 Styrking og videreutvikling av de profesjonelle læringsfelleskapene på skolen. (I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke bidratt til).

4.2 Økt profesjonalitet og trygghet i lærerrollen. (I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke bidratt til) Forklar gjerne hvordan:

4.3 Nye måter og metoder å lære sammen på (i profesjonsfelleskap). (I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke bidratt til) Beskriv gjerne hvordan:

4.4 Nye arenaer å lære sammen på (for lærerne). (I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke bidratt til) Hvilke?

4.5 At hver enkelt lærer får bedre støtte i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. (I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke bidratt til)

4.6 En kollektiv VI-følelse i personalet (I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke bidratt til)

4.7 Felles forståelser av sentrale begreper i læreplanverket. (I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke bidratt til) Hvilke?

4.8 Styrket læreplankompetanse. (I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke bidratt til)

- 4.9 At hver enkelt prøver konkrete endringer i praksis (undervisning). (I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke bidratt til)
- 4.10 Deler erfaringer fra utprøving i praksis med hverandre. (I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke bidratt til)
- 4.11 Nye måter og metoder å gjennomføre undervisning på. (I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke bidratt til) (Fritekst/utdyp)
- 4.12 Økt samarbeid (i eller på tvers av fag) knyttet til planlegging og gjennomføring av undervisning. (I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke bidratt til)
- 4.13 At lærerne i større grad involverer elevene i egen læring (elevinvolvering). (I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke bidratt til)
- 4.14 At lærerne er mer opptatt av læringsprosesser enn resultatet av dem. (I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke bidratt til)
- 4.15 At vi har utviklet nye kunnskaper. (I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke bidratt til) Hva/hvilke:
- 4.16 Avslutningsvis vil vi i denne delen utfordre deg til å skrive ned noen tanker og innspill som du tenker ikke blir fanget opp ovenfor. Del dine erfaringer og refleksjoner i tekstboksen under:

Del 5: Avslutning

Da har vi kommet til siste avsluttende del i denne undersøkelsen.

5.1 Hvordan vurderer du kompetansepakken som didaktisk og pedagogisk virkemiddel?

Svært bra – Bra – Mindre bra – Dårlig

5.2 Hva erfarer du som mest utviklende for deg og din skole i arbeidet med kompetansepakken?

Beskriv/forklar kort. Bruk gjerne eksempler.

5.3 Hva erfarer du som den største utfordringen i arbeidet med kompetansepakken?

Beskriv/forklar kort. Bruk gjerne eksempler.

5.4 Andre innspill/tilbakemeldinger

Fritekst/kommentar

Evalueringsrapport II er en del av prosjektet "Kompetansepakke Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen)" utviklet av Høgskolen i Innlandet og samarbeidspartnere for Utdanningsdirektoratet. Formålet med den digitale kompetansepakken er å støtte lærere og skoleledere i innføring og anvendelse av nytt læreplanverk i opplæringen. Rapporten bygger på kvantitative og kvalitative data fra lærere og ledere, samt erfaringer og annen forskning.

Evalueringsrapporten viser at kompetansepakken er positivt vurdert som et pedagogisk virkemiddel, men oppleves som omfattende og vanskelig å tilpasse lokale behov. Lederstøtten har forbedringspotensial, og det anbefales å vurdere andre tiltak, som fysiske eller digitale samlinger for ledere. Videre viser evalueringen at ulike moduler vektet ulikt, og det anbefales å styrke fokuset på profesjonelle læringsfellesskap. Arbeidet med kompetansepakken bidrar til kunnskapsutvikling, men i mindre grad til utvikling av praksis.

Rapporten gir kortsiktige og langsiktige innspill for videreutvikling av kompetansepakken og framtidige nettbaserte kompetanseutviklingstiltak, samtidig som den påpeker at ulike tilnærminger har både styrker og svakheter som må vurderes nøye.

Om forfatterne

Hege Havn jobber som prosjektleder ved Senter for Livslang Læring – LUP og høgskolelektor ved Institutt for pedagogikk. På Senter for livslang læring jobber hun med etterutdanning med hovedfokus på profesjonsutvikling i skolen. Ved Institutt for pedagogikk underviser Hege i hovedsak innen veiledning og pedagogisk utviklingsarbeid.

Vegard Meland arbeider som prosjektleder ved Senter for Livslang Læring – LUP. Han har i sin masteravhandling forsket på hvordan lærere og skoleledere utvikler praksiser sammen med nettbasert støtte. På høgskolen arbeider han i hovedsak med skolebasert kompetanseutvikling, vurdering og utvikling av digitale læringsressurser.