



UiO • Universitetet i Oslo

Hvordan er ledelse av arbeidet med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) distribuert, situert og erfart i profesjonsfelleskapet?

- et empirisk eksempel fra reformarbeid på ungdomstrinnet

Angelo Lund Cannavo, Hege Håkonsen og Mathias Myhrvold-Hanssen

Master i utdanningsledelse
UTLED4090 - 30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS)

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

31. oktober 2020

Sammendrag

Dette er en kvalitativ studie av et reformarbeid på ungdomstrinnet. Formålet med studien er å utvikle kunnskap om ledelse av arbeidet med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Vår problemstilling er *Hvordan er ledelse av arbeidet med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) distribuert, situert og erfart i profesjonsfellesskapet?*

For å svare på problemstillingen har vi undersøkt praksis ved en ungdomsskole under arbeidet med innføringen av ny læreplan. Vi har fulgt skolen over en måned og gjennomført kvalitative forskningsintervjuer av ledere og lærere, og observasjon av møter og arbeid i grupper. Som teoretisk rammeverk har vi tatt i bruk teori om distribuert ledelse (jf. Spillane, 2006), et sosiokulturelt syn på læring (jf. Dysthe, 2001), og Wells (1999; 2002) fremstilling av en læringsprosess som kunnskapsbygging. I analysene av kunnskapsbyggingsprosesser mellom lærerne i gruppearbeidene tok i vi bruk et analytisk rammeverk utviklet av Middleton (2010).

Vi fant at skolelederne erfarte at det var rom for å gjøre lokale tilpasninger i arbeidet med innføring av ny læreplan, men at prosessen likevel bar preg av å være styrt gjennom føringer fra myndighetene. Et annet funn er at ledelse av arbeidet med innføring av LK20 kan forstås som distribuert, gjennom at den er strukket over flere personer og ulike situasjoner. Vi har identifisert at enkeltledere og lærere tar og får sentrale roller i arbeidet. Ut fra funnene våre argumenter vi for at det å lede et arbeid med innføring av nye læreplaner krever oppmerksomhet mot flere aktørene og ulike prosessene som oppstår i interaksjonene mellom de. Vi har også sett at gruppearbeid i fagteam av lærere kan føre til kollektiv kunnskapsbygging i profesjonsfellesskapet. Det er imidlertid forskjellige lærings- og kunnskapsbyggingsprosesser på de ulike gruppene.. Dette kan henge sammen med forholdet mellom hvilken informasjon lærerne får, hvilke verktøy de tar i bruk og hvilke erfaringer de har med seg.

Implikasjoner for ledelse kan være en økt bevissthet om kompleksiteten i hva som påvirker ledelse av læring. Dette gjennom kunnskapsbygging i lærernes profesjonsfellesskap. Blant annet handler dette om hvordan ledelsen gjør valg av kunnskapsressurser og verktøy som lærerne har tilgang til i et utviklingsarbeid, samt hvordan lærerne kan involveres i dette.

Forord

De fire siste årene som masterstudenter i utdanningsledelse har vært en lang og lærerik reise. Vi som har skrevet denne oppgaven har arbeidet sammen som basisgruppe siden januar 2017. Det er vanskelig å se for seg hvordan vi ville klart å gjennomføre studiet og oppgaven uten hverandre. Vi vil også rette en takk til dere to andre som var en del av gruppen de første årene på masterstudiet, Kristine Simonsen og Therese Fløtre. Takk for lærerikt og morsomt samarbeid!

Vi vil gjerne få takke våre kjære Kine, Eirin og Kjetil samt resten av familiene våre for all tålmodighet og velvilje i en lang prosess som har lagt beslag på mye tid. Dere har vært til uvurderlig støtte. En spesiell takk til Tarjei som var med på Blindern allerede seks dager gammel.

Tusen takk til veilederen vår Ruth Jensen. Din akademiske klarsynthet har ført oss videre i alle de ulike fasene i arbeidet med oppgaven. Du har guidet oss i jungelen av forskning og ulike perspektiv ved hjelp av din omfattende oversikt over feltet.

Til slutt vil vi rette en stor takk til alle informantene som har delt sin praksis med oss. Vi setter stor pris på at dere stilte opp, og ønsker dere lykke til med det videre arbeidet med Kunnskapsløftet 2020!

Gjettum, 31.10.2020

Angelo Lund Cannavo

Mathias Myhrvold-Hanssen

Hege Håkonsen

INNHALDSFORTEGNELSE

1 Innledning	7
1.1 Aktualitet og relevans	7
1.2 Teoretiske hovedperspektiv og begreper	10
1.3 Metodologisk tilnærming	11
1.4 Empirisk setting	12
1.5 Oppgavens struktur	12
2 Review	13
2.1 Reformarbeid	13
2.2 Ulike perspektiver på ledelse	14
2.3 Mellomlederrollen i endring	17
2.4 Forskning om kunnskapsarbeid i profesjonelle læringsfelleskap	20
2.5 Eget forskningsrom	22
3. Teoretisk innramming	24
3.1 Et distribuert perspektiv på ledelse	24
3.1.1 Leader-plus	25
3.1.2 Ledelse som praksis, interaksjoner og distribuert i situasjoner	27
3.2 Læring som kunnskapsbygging i profesjonsfelleskapet	30
3.2.1 Læring i fellesskap - et sosiokulturelt perspektiv	30
3.2.2 Kunnskapsbygging – Wells' læringssyklus	32
3.3 Oppsummering	33
4. Metodologisk tilnærming	34
4.1 Studiens kvalitative tilnærming	34
4.2 Utvalg	35
4.3 Studiens metoder og datainnsamling	36
4.3.1 Kvalitative forskningsintervju	36
4.3.2 Observasjon som metode for datainnsamling	37

4.3.3 Verktøy	39
4.4 Analyseprosessen	39
4.4.1 Analyse av intervju	39
4.4.2 Analyse av observasjon	41
4.4 Kvalitet i undersøkelsen	45
4.5 Forskningsetiske vurderinger	47
5. Presentasjon av funn og analyse	49
5.1 Hvordan erfarer ledere arbeidet med innføringen av ny læreplan?	49
5.1.1 Fordeling av arbeidet med LK20 i ledergruppen	49
5.1.2 Ledernes erfaringer med involvering og eksterne føringer i prosessen	52
5.2 Hvordan er ledelse distribuert over ulike situasjoner?	53
5.2.1 Situasjoner hvor ledelse er distribuert, og hvordan ledelse er strukket over situasjonene.	54
5.2.2 Lærere som ledere og følgere	62
5.2.3 Verktøyenes rolle i gruppearbeidet	66
5.3 Hvordan kommer kollektiv kunnskapsbygging i profesjonsfelleskapet til syne i interaksjoner?	71
5.3.1 Samme oppgave, men ulik kunnskapsbygging	71
5.3.1.1 Analyse av gruppe 1	72
5.3.1.2 Analyse av gruppe 2	74
5.3.1.3 Analyse av gruppe 3	76
5.4 Oppsummering av funn	80
5.4.1 Hvordan erfarer lederne arbeidet med innføringen av ny læreplan?	80
5.4.2 Hvordan er ledelse distribuert over ulike situasjoner?	81
5.4.3 Hvordan kommer kollektiv kunnskapsbygging til syne i interaksjoner?	82
6. Drøfting	84
6.1 Styrt samskaping, medvirkning og motstand	84
6.2 Inspektørens ledelsespraksis	85

Mellomlederes handlingsrom	86
6.3 Kunnskapsressurser som verktøy for ledelse av profesjonsfelleskap	87
7. Konklusjon	93
8. Litteratur	95
9. Vedlegg	101
9.1 Svar fra NSD	101
9.2 Informasjonsskriv utvalg 1	104
9.3 Informasjonsskriv utvalg 2	107
9.4 Informasjonsskriv utvalg 3	110
9.5 Informasjonsskriv utvalg 4	113
9.6 Intervjuguide skolelederen	116
9.7 Intervjuguide skoleledere etter observasjon	117
9.8 Intervjuguide lærere etter observasjon	118
9.9 Observasjonsguide feltobservasjon	119

1 Innledning

1.1 Aktualitet og relevans

Fenomenet som er i fokus i denne studien er hvordan ledelse av arbeidet med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er distribuert, situert og erfart i et profesjonsfelleskap. Det er flere grunner til å undersøke dette fenomenet. I denne studien belyser vi dette med utgangspunkt i forventningene fra nasjonale myndigheter. I forbindelse med innføringen av LK20 ble det i Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016) varslet en bred involvering og tilstrekkelig tid til hvert trinn i prosessen. Den brede involveringen er også beskrevet i Strategien for fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017) som regjeringen ved Kunnskapsdepartementet er undertegnet av KS, Utdanningsforbundet, Lektorlaget, Skolelederforbundet, Skolenes Landsforbund, Universitet og Høgskolerådet og Elevorganisasjonen. Strategien inneholder beskrivelser av utviklingen av ny generell del. Tre ulike faser av læreplanutviklingen og involvering av andre aktører er også beskrevet. Ny generell del ble fastsatt etter en bred høringsrunde av Kunnskapsdepartementet i 2017. Den beskriver verdigrunnlaget og den overordnede målsettingen for opplæringen, herunder de grunnleggende ferdighetene og de tverrfaglige temaene. Den første fasen av læreplanutviklingen beskriver hvordan ny generell del skal integreres i fagene. Kjerneelementene, de grunnleggende ferdighetene og de tverrfaglige temaene skal ses i sammenheng og utvikles i tråd med verdigrunnlaget. Den andre fasen handler om beslutninger som ble tatt i den første fasen og hvordan myndighetene oppnevnte læreplangrupper for enkelte fag bestående av lærere med praktisk erfaring fra skolen og andre fagpersoner med relevant kompetanse. Den tredje fasen beskriver tidsaspektet hvor skoler, skoleeiere og lærerutdanningen må få anledning til å forberede seg til å ta i bruk de nye læreplanene. Det er denne fasen vi har studert, med utgangspunkt i hvordan ledelse er distribuert, situert og erfart i et profesjonsfelleskap. Dette er også oppgavens problemstilling.

I et brev som ble sendt til alle landets skoleeiere fra Kunnskapsdepartementet og ovennevnte parter i 2019 (Kunnskapsdepartementet, 2019) er overskriften *Ta aktivt del i arbeidet med de nye læreplanene*. Brevet beskriver at fagfornyelsen er den største endringen av læreplanene siden Kunnskapsløftet ble innført i 2006. Brevet utdyper at for å lykkes med å nå målene med

fagfornyelsen er vi avhengig av at skolene engasjerer seg i utviklingen og bruken av de nye læreplanene fra tidspunktet brevet ble sendt. Nye læreplaner skal også føre til endret praksis i klasserommet. Samskaping og involvering underveis i prosessen skal både bidra til best mulige læreplaner og til et bredt eierskap til de nye læreplanene når de skal tas i bruk høsten 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vår studie har produsert data fra prosessen knyttet til samskaping og involvering i den tredje fasen av læreplanutvikling og involvering.

Oppmerksomheten som rettes mot samskaping og involvering skiller seg fra tidligere gjennomganger av utdanningspolitiske dokumenter. I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet 2006 (K06) viste rapporten *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?* (Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. & Hertzberg, F., 2012) at statlige politisk-administrative myndigheter i økende grad under reformen skjerpet styringen på grunnopplæringsområdet. Underliggende forvaltningsnivå ble betraktet som redskaper for iverksetting av nasjonal politikk og ikke deltakende aktører i arbeidet med innføringen.

Ved skolestart høsten 2020 ble de nye læreplanene tatt i bruk på flere trinn, i grunnskolen gjaldt dette 1.-9. trinn. Fagfornyelsen er navnet på prosessen med å fornye læreplanene i Kunnskapsløftet. Den bygger på Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016) og har fått navnet Kunnskapsløftet 2020 (LK20) og LK20S (samisk). I meldingen ble det signalisert at myndighetenes intensjon skal være et langsiktig fornyelsesarbeid som bygger videre på Kunnskapsløftet fra 2006, dette for å sikre kontinuitet for lærere og elever. Grunnpilarene er beholdt. Det betyr kompetansebaserte læreplaner med kompetansemål som beskriver hva elevene skal lære, ikke hva de skal gjøre. Videre er det i forlengelsen av K06 fortsatt fokus på grunnleggende ferdigheter og mange av de samme prinsippene for læring er nå integrert i overordnet del.

Noe av hovedpoenget med fagfornyelsen har vært å redusere omfanget og utvikle kjerneelementer som utgangspunkt for det lokale arbeidet. De nye læreplanene skal hjelpe skolene å rette søkelyset mot det viktigste i faget, altså det mest sentrale elevene må lære for å mestre faget. Det elevene skal lære skal være relevant og i takt med samfunnets og arbeidslivets endringer. Dybdeløring, ny overordnet del, tverrfaglige temaer og ny læreplanstruktur står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I Meld. St. 28 (2015–2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016) beskriver Regjeringen at implementering av LK20 vil forutsette innsats fra alle skolens aktører, inkludert lærere og skoleledere for å gjøre de nye læreplanene til en del av skolens kontinuerlige arbeid. Utvikling av kompetanse i å analysere læreplanene og forståelse av læreplanverket er avhengig av gode og langsiktige prosesser med bred involvering også i implementeringsfasen. Skoleledelsen har en sentral rolle i dette arbeidet, og har ansvar for skolens utvikling som en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium i samarbeid gir elevene en opplæring som er i tråd med målene i læreplanverket. Ledelsen må legge til rette for et godt læringsfellesskap, som kjennetegnes av gode relasjoner mellom elever, mellom elever og lærere og i skolens ledelse. Skoleledelsens ansvar er omfattende, og tiden skal disponeres mellom faglig og pedagogisk støtte på den ene siden, og resultatoppfølging og kontroll på den andre. I læreplanens overordnede del er *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* et av prinsippene for skolens praksis, noe som forplikter skoleledere til å bidra til utvikling av skolen som et profesjonsfaglig fellesskap. På Utdanningsdirektoratets nettsider er rektors ansvar knyttet til profesjonsfellesskap og samarbeid skissert som ett av fem hovedområder knyttet til krav og forventninger (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Vi mener med dette at temaet som belyses i vår masteroppgave er relevant for utdanningsledelse som forskningsfelt. I retningslinjer for masteroppgavene i emnet UTLED4090 listes aktuelle temaer opp (Universitetet i Oslo, 2020). Denne oppgaven er særlig aktuell for punktet «ledelse av pedagogisk virksomhet». Vi antar at å lede arbeidet med en reform på ungdomstrinnet kan være krevende på grunn av sterke fagkulturer. Det empiriske eksemplet i vår studie er derfor fra ungdomstrinnet. Formålet er å utvikle kunnskap om ledelse av arbeidet med innføringen av ny læreplan på ungdomstrinnet. Vår problemstilling er *Hvordan er ledelse av arbeidet med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) distribuert, situert og erfart i profesjonsfellesskapet?*

Vi har følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan erfarer ledere arbeidet med innføringen av ny læreplan?
2. Hvordan er ledelse distribuert over ulike situasjoner?
3. Hvordan kommer kollektiv kunnskapsbygging i profesjonsfellesskapet til syne gjennom interaksjoner?

Videre gjør vi rede for teoretiske hovedperspektiv, sentrale begreper og metodologisk tilnærming.

1.2 Teoretiske hovedperspektiv og begreper

Vi har i denne studien valgt å ta i bruk Spillanes (2006) teoretiske perspektiv på ledelse som distribuert praksis for å studere ledelse i et utviklingsarbeid knyttet til å innføre ny læreplan. Vi har i denne oppgaven ønsket å ta en teoretisk inngang på skoleledelse som kan brukes til å utforske ledelsespraksis, slik den utspiller seg i skolen. Spillanes teoretiske rammeverk er utviklet for systematisk tenkning om og analyse av ledelse, og retter oppmerksomheten mot nettopp ledelse som praksis.

I vår problemstilling bruker vi begrepet “*arbeid med innføringen av Kunnskapsløftet 2020*”. I dokumenter fra myndighetene og fra skolen brukes begrepet *implementering* ofte om prosessen som skal innføre ny læreplan i skolen. En bred definisjon av implementering er et spesifikt sett av aktiviteter som er utformet for å sette et program eller en aktivitet av kjente dimensjoner ut i praksis (Fixsen, Naom, Blase, Friedman & Wallace, 2005). Forskning innen implementering knytter seg blant annet til å definere og konseptualisere ulike stadier av en implementeringsprosess, definere kjernekomponenter til bruk i implementering og forhold knyttet til organisasjonen som kontekst for en implementeringsprosess og ekstern innflytelse. Kritikere av begrepet implementering argumenterer blant annet med at implementeringsbegrepet slik det tradisjonelt er brukt i skolen bygger på et statisk og objektivistisk kunnskapssyn (Lillejord, 2011). Dermed preges det av en underliggende antakelse om at det finnes ferdig kunnskap som skal overføres eller settes inn i en organisasjon. Flere, inkludert Irgens (2016, s. 237-240), foreslår at det heller bør rettet fokus mot samarbeid og meningsskaping i den lokale virksomheten. I vår problemstilling har vi valgt å bruke begrepet *arbeidet med innføringen av LK20* om prosessen med innføring av ny læreplan. Vi begrunner dette både med at vi i vår studie ønsker å undersøke en begrenset del av en innføringsprosess og aktivitetene på en skole i et bestemt tidsrom. Vi tror at man ved å bruke et faglig nøytralt begrep som “innføring” kan ha en bredere tilnærming til aktivitetene. Vi knytter oss dermed heller ikke teoretisk opp mot en bestemt implementeringsmodell. Når vi i reviewet refererer til forskning vil likevel begrepet implementering blir brukt der det knytter seg til den forskningen vi gjør rede for.

Vi velger å bruke begrepet *profesjonsfellesskap* slik det brukes av Utdanningsdirektoratet og relatere dette til profesjonelle læringsfellesskap (professional learning communities) slik som det brukes av sentrale forskere på feltet som Stoll, Bolam, McMahon, Wallace og Thomas (2006). Forskerne viser i sin review at det er bred internasjonal enighet om at *professional learning communities* kjennetegnes av at de omfatter en gruppe mennesker, som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk undersøker sin egen praksis.

Wells (1999, s. 85) fremstiller læringsprosessen i en modell for det å skape mening i spennet mellom individ og fellesskap, og mellom høy og lav intensjonalitet. I møtet mellom individuelle og kollektive prosesser åpner det for å snakke om ulike former for læring som utfyller hverandre, både individuell læring og organisasjonens læring. Innføringen av en ny læreplan kan forstås som et utviklingsarbeid hvor kollektive læringsprosesser er sentrale. Vi bruker Wells (2002) begrep *kunnskapsbygging* for å beskrive læreres lærings- og utviklingsprosess i arbeidet med innføringen av ny læreplan. I vår oppgave bruker vi begrepet for å prøve å fange opp hvordan lærere i samarbeid utvikler ny forståelse knyttet til å ta i bruk en ny læreplan. I teorikapittelet gjør vi ytterligere rede for dette teoretiske begrepet og setter det i sammenheng med et sosiokulturelt syn på læring som situert og som kollektive prosesser.

1.3 Metodologisk tilnærming

Vi har valgt å svare på studiens problemstilling ved hjelp av kvalitative forskningsmetoder. Ved hjelp av metodene kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015) og deltakende observasjon (Grønmo, 2016) har vi ønsket å komme nært fenomenet vi studerer, og tett på aktørens livsverden. Målet har vært å utvikle forståelse for ledelsespraksis og læreres arbeid i profesjonsfellesskapet gjennom en fortolkende tilnærming av det empiriske materialet (jf. Dalen, 2011; Thagaard, 2018). Som et redskap i analysene av observasjonsdata har vi tatt i bruk et analytisk rammeverk, kalt D-analysen, som er utviklet av Middleton (2010) og kolleger. D-analysen er utviklet som et verktøy for å identifisere prosesser (læringsprosesser) i interaksjoner mellom profesjonelle aktører.

1.4 Empirisk setting

Vår studie er en studie med en case (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2010) hvor vi har studert arbeidet med innføringen av ny læreplan på en ungdomsskole. Skolen som er valgt ut som case er en middels stor ungdomsskole lokalisert i en stor kommune på Østlandet. Vi har fulgt skolen over en måned og gjennomført intervjuer og observasjon i en periode hvor skolen var stengt, og elever og lærere jobbet hjemmefra på grunn av nasjonale smitteverntiltak knyttet til Covid-19-pandemien våren 2020. Vi har intervjuet rektor og inspektør, observert to fellesmøter for hele personalet og tre gruppearbeid hvor lærere i fagteam jobbet med en oppgave knyttet til innføringen av ny læreplan. Til slutt gjennomførte vi intervjuer av fem lærere som deltok i disse gruppearbeidene.

1.5 Oppgavens struktur

I kapittel 2 gjør vi rede for forskning som er relevant for vår studie, og argumenterer for vårt forskningsrom. I kapittel 3 presenterer vi oppgavens teoretiske innramming og i kapittel 4 gjør vi rede for studiens metodologiske tilnærming. I kapittel 5 presenteres funn og analyse, før vi i kapittel 6 drøfter funnene våre i lys av tidligere forskning. Vi avslutter i kapittel 7 med en konklusjon hvor vi oppsummerer hovedfunnene, studiens styrker og svakheter samt studiens implikasjoner for praksis og videre forskning.

2 Review

Formålet med dette kapitlet er å redegjøre for tidligere forskning som er relevant for vår studie. Siden fenomenet som studeres er hvordan ledelse av arbeidet med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er distribuert, situert og erfart i et profesjonsfelleskap, finner vi det relevant å først presentere forskning på reformarbeid. Videre tar vi for oss hvordan ledelse er studert, med et spesielt fokus på forskning på mellomledelse, samt eksempler på forskning som tematiserer profesjonsfelleskap i skolen. Vi avslutter kapitlet med et delkapittel om vårt eget forskningsrom.

2.1 Reformarbeid

Hastigheten på innføringer av nye reformer i skolen er like mye et internasjonalt fenomen som et nasjonalt. For 30 år siden publiserte professor Larry Cuban ved Stanford University en artikkel med tittelen *Reforming Again, Again and Again* (Cuban, 1990). Han rettet fokus på reformtretthet i en amerikansk kontekst, noe som også er relevant i en norsk sammenheng. I Norge har utdanningsmyndigheter gjennomført nasjonale reformer hvert tiende år i etterkrigstiden (Karseth, Møller & Aasen, 2013). Forskerne hevder dette skyldes flere forhold. For det første en bevisst og ambisiøs satsning på utdanning og for det andre en ideologisk og faglig uenighet om skolens struktur, organisering og innhold. Dette har vært uttrykt gjennom nye reforminitiativ flere ganger ved politiske regimeskifter på nasjonalt nivå. For det tredje peker de samme forfatterne på et fravær av tilsiktede virkninger fra tidligere års reformer som en årsak til at det iverksettes en ny.

Utover 90- og 2000 tallet finnes det kunnskap fra internasjonale og nasjonale undersøkelser som beskriver hva som skjer når nasjonalt initierte reformer skal implementeres. Cuban (1990) hevder at det er umulig å unngå at reformer oversettes, revideres og redigeres ut fra en lokal kontekst. Karseth mfl. (2013) hevder at reformers møter med skolens praksis betyr forhandlingsprosesser, hvor spenninger som motstand og avvísninger kan oppstå. Felles for disse eksemplene er at det underveis i implementeringen skjer fortolkning, tilpassing og omforming.

Reformideene og reformaktivitene har vært mange i norsk skole i etterkrigstiden. Ser vi historisk på det som Røvik (2014) omtaler som «utdannings- og læreplanreformer» har det

kommet syv reformer, inkludert LK20, siden begynnelsen av 1970-tallet, mens det i perioden rett før og etter krigen ble lansert to. Innføringstakten er ifølge Røvik (2014) ikke spesiell for Norge, men et tidstypisk globalt fenomen. Den norskspråklige forskningslitteraturen om implementering av reformer i skolen relativt lite omfattende. Det er imidlertid publisert evalueringer av statlige initierte reformer av Kunnskapsløftet 06 (Bakken & Elstad, 2012) og i forbindelse med fagfornyelsens læreplaner (Karseth, Kvamme & Ottesen, 2020).

Evalueringen av Kunnskapsløftet ble iverksatt i 2007. Sluttrapporten *For store forventninger Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* ble publisert i 2012 (Bakken & Elstad, 2012) og bygger på tidligere rapporter og artikler siden prosjektet startet. I denne evalueringen er ikke fokuset rettet mot implementeringen av reformen. Prosjektets mål var å undersøke hvorvidt Kunnskapsløftet var et bidrag til å redusere sosiale forskjeller i læringsutbytte på ungdomstrinnet – mellom jenter og gutter, mellom elever med ulik sosioøkonomisk familiebakgrunn og mellom majoritets elever og elever med innvandringsbakgrunn.

Formålet med utlysningen av evalueringen av fagfornyelsen som gikk ut høsten 2019 var at den skal gi kunnskap om kvalitet, endringsprosesser og virkninger på skolens praksis og elevenes læring. Delrapport 1 (Karseth, Kvamme & Ottesen, 2020) viser at prosessen med å etablere et nytt læreplanverk har vært preget av åpenhet og involvering. Partene opplever at de har hatt mulighet til medvirkning. Dette er i tråd med de politiske intensjonene. Delrapporten konkluderer med at myndighetene har lyktes i å involvere ulike aktører i utformingen av læreplanverket. Samtidig peker rapporten på at det har vært utfordrende for aktørene å dele uferdige utkast bredt og å håndtere føringer som endrer seg underveis. Forskerne stiller spørsmål ved om bruk av samskaping kan ha vært med å tilsløre maktforholdet.

2.2 Ulike perspektiver på ledelse

Ledelse er et mangfoldig fenomen som kan studeres på ulike måter. Møller (2019) argumenterer for at ledelse er for kompleks til å studeres bare fra ett perspektiv. Over tid har det utviklet seg mange og ulike perspektiver og teorier som har fokus på ledelse. Dette delkapitlet kommer med eksempler på hvordan ledelse er studert som *ledelse som individuelle handlinger, ledelse som handling gjennom roller, samt ledelse som praksis som er den*

innramming som er brukt i vår masterstudie. Fremstillingen er gjort med utgangspunkt i Vennebos (2015) litteraturreview.

Ledelse som individuelle handlinger

Fra 1970-tallet til tidlig 1980-tall ble ledelse sett på som handlinger utført av utpekte ledere for å styre innovasjon og endring (Vennebo, 2015). Skoleledelse innenfor et slikt perspektiv ble sett på som individuelle handlinger gjort av ledere i formelle lederposisjoner, først og fremst rektorer. Det har vært en lang tradisjon for fortellinger om enkeltmennesker i lederroller, som gjennom sine personlige egenskaper har utøvd ledelse på en måte som har gitt gode resultater (Spillane, 2006). Fokuset til forskningen innenfor denne tilnærmingen har vært knyttet til å identifisere faktorer knyttet til den individuelle lederen og utforske hva ledere kunne eller burde gjøre for å skape endring og utvikling (Vennebo, 2015).

Utover 1980-tallet ble den individuelt-orienterte tilnærmingen i økende grad utfordret (Vennebo, 2015). Forskning støttet opp om at rektors rolle er viktig for å fremme eller hindre endring, men en begrensning ved den individuelt-orienterte tilnærmingen er at rollen ikke ble utforsket i dybden eller i perspektiv (Fullan, 2000) skriver Vennebo (2015). Forskningen ble ifølge Vennebo (2015) kritisert for å fokusere på skolen som et lukket system, uten å ta hensyn til at rektors handlinger er mediert av mange faktorer utenfor skolen. Videre fikk den individuelt-orienterte tilnærmingen kritikk for å legge for stor vekt på at rektorer er rasjonelle endringsagenter. Som et svar på kritikken vokste det frem en såkalt “new leadership approach” (Gronn, 1996), som utover 80-tallet og frem til nå gradvis har tatt over etter den individuelt-orienterte tilnærmingen i forskningsfeltet. Sentralt i denne tilnærmingen er oppmerksomhet om ledelse som en kvalitet ved organisasjonen, og at ledelse strømmer gjennom et nettverk av roller som til sammen utgjør skolen som organisasjon.

Ledelse som handling gjennom roller

Selv om tilnærmingen endret seg, argumenterer Gronn (1996) for at det grunnleggende synet på ledelse som handling og innsats av ledere i formelle lederposisjoner bestod. Ledelse var fortsatt sterkt knyttet til lederen. Fokuset var imidlertid endret fra lederen selv, til kvaliteten på relasjonene mellom leder og underordnede (Gronn, 1996). Dette representerte et syn på ledelse som var systemisk fremfor individuelt, og hvor ledelse kan sees på som en kvalitet ved organisasjonen, hvor ledelse flyter gjennom nettverkene av roller som organisasjonen består av (Ogawa & Bossert, 1995). Ledelse former systemer som skaper mønstre for interaksjon og

meninger organisasjonens medlemmer skaper knyttet til hendelser i organisasjonen. Forskningen hadde som hovedformål å finne ut hvilken forståelse ledere har av sitt lederskap og sette dette i sammenheng med å lede innovasjon for å forbedre skoler (Vennebo, 2015).

Det ble i perioden utviklet konseptuelle modeller, som inkluderer instructional leadership og transformativ ledelse (Vennebo, 2015). Disse modellene var utviklet for å finne betydningen av lederes handlinger knyttet til det å samle informasjon, få forståelse for informasjonen og anvende dette i problemløsning. Det var også fokus på lederes kapasitet til å ta i bruk symboler, artefakter og metaforer som forsterker meningen av hendelser og omstendigheter på en slik måte at lærere, andre ansatte og samarbeidspartnere blir satt i stand til å bidra til å lykkes med implementering av skoleinnovasjon. Forskning på roller i ledelse viste at ledere er forventet å lykkes som innovative ledere ved å bidra med instruerende ledelse som fokuserer på interaksjonene og aktivitetene som finner sted i klasserommene, og at de leder interessentene med en visjon. Avgjørende egenskaper hos sterke ledere var kapasiteten til å fremme delte visjoner, en sterk beslutningsevne, evnen til å oppmuntre til samarbeid, styre ressurser og kapasitet til å tilby moralsk lederskap. Selv om forskningen i større grad la vekt på ledelse som en kvalitet ved organisasjonen fremfor kvalitetene til individuelle ledere, ble fokuset i stor grad rettet mot de formelle lederne. Noe av kritikken, fremmet blant annet av Spillane (2006) gikk ut på at det var for lite oppmerksomhet rettet mot ledelse som praksis, interaksjonen mellom den formelle lederen og andre i organisasjonen og konteksten ledelse utspilte seg i.

Ledelse som praksis og relasjoner

Mye av forskningen innenfor "the new leadership approach" var sterkt påvirket av forskning på ledelse utenfor utdanningsfeltet (Vennebo, 2015). Både Gunter (2005) og Robinson (2006) etterlyste sammenheng mellom utdanning og ledelsesbegrepet. De argumenterte på ulike måter. Gunter (2005) er kritisk til et alt for ensidig fokus på skolens resultater og prestasjoner, og mener at utdanningsledelse på nytt må rettes mot hva utdanning bør være i et demokratisk samfunn. Hun legger vekt på at utdanningsledelse må knyttes tettere opp mot selve læringen, og at ledere bør ha mot og kraft til å utvise dømmekraft og utfordre status quo. Det er ikke et tilstrekkelig mål for ledelse å skape effektive organisasjoner. Ledelse skal også utfordre eksisterende maktstrukturer og kulturer som kan fungere som barrierer for en demokratisk utvikling. Robinsons (2006) tilnærming er at teorier om utdanningsledelse burde ha utspring i

forskning om effektiv undervisning, det vil si undervisning som fremmet elevenes læring. I følge Robinson (2006) vil dette kreve at man må identifisere hvilke forhold knyttet til klasserommet, skolen og skolepolitikk (policy) som muliggjør og hemmer effektiv undervisning og bygge en agenda knyttet til utdanningsledelse på grunnlag av dette.

Siden tidlig 2000-tallet har distribuert ledelse blitt den tilnærmingen med mest innflytelse på forskning innenfor skoleutvikling (Vennebo, 2015). Begrepet distribuert ledelse stammer fra kognitiv og sosialpsykologi og er påvirket av teorier om distribuert kognisjon og aktivitetsteori (Vennebo, 2015 viser til blant annet Grønn, 2003). Grønn (2003) bruker begrepet “conjoint agency”, som betyr at medlemmer av en organisasjon samhandler og tilpasser seg gjennom å ta hensyn til egne og kollegaers planer og med bevissthet rundt seg selv som en arbeidsenhet. Begrepet distribuert ledelse slik det brukes i utdanningsforskning reflekterer, ifølge R. Jensen (2018, s. 45), en begrepsmessig tvetydighet, og viser til en gjennomgang av forskningslitteratur gjort av Woods, Bennett, Harvey og Wise (2004). Gjennomgangen antyder at det innen utdanningsforskning virker å være konsensus om at en distribuert tilnærming til ledelse legger til grunn at ledelse er et resultat av dynamikk i mellommenneskelige relasjoner fremfor individuelle handlinger. Argumentet blir da at distribuert ledelse utspiller seg gjennom interaksjoner mellom aktører og at forskning innenfor et distribuert perspektiv på ledelse derfor kan beskrives som praksisorientert. Eacott (2015) er en av dem som argumenterer for et relasjonelt perspektiv på ledelse og går også langt i å fremme at ledelse først og fremst bør studeres som en form for sosial praksis som ikke er knyttet til enkeltindivider og deres karaktertrekk, oppførsel eller roller. I følge Eacott bør ledelse studeres som et fenomen som oppstår i relasjonene mellom aktører i tid og rom. Med andre ord fokuserer det relasjonelle perspektivet på situerte handlinger som foregår i en konkret situasjon innenfor et bestemt tidsrom. Kritikken mot et distribuert ledelsesperspektiv retter seg blant annet mot at fenomenet ledelse er vanskelig å identifisere og vanskelig å skille fra andre aktiviteter i en organisasjon (Ottesen & Møller, 2006). Et annet kritisk synspunkt har vært at det distribuerte ledelsesperspektivet i for liten grad har lagt vekt på ledelse i skolen, men at det konstitueres av forhold utenfor virksomheten (Halvorsen, 2012).

2.3 Mellomlederrollen i endring

Forventningene til mellomleders lederansvar er hovedårsaken til oppmerksomheten til denne rollen. Det er tre forhold som gjør det interessant å rette blikket mot mellomledere. For det første har antall mellomleder økt. For det andre finnes det lite forskning på denne rollen og for det tredje er forventningene til rollen i endring (Abrahamsen & Aas, 2019). I forskning vises det til at det er en endring i hvordan man forstår skoleledelse fra rektor er på toppen av hierarkiet til at det er skolens lederteam som troner på toppen (Abrahamsen, 2017). I lederteamet er rektors rolle å være strategisk leder for dette lederteamet.

At skoleledelse er viktig for utdanningsreformer var en av ideene bak det store OECD-prosjektet Improving School Leadership (Pont, Nusche & Moorman 2008). Rapporten peker på et viktig kriterium for å høyne kvaliteten på skoleledelse og å distribuere ledelse. Lederteamene er vesentlig for å skape kvalitet i skolene (Abrahamsen & Aas 2019). Det blir en viktig arena for å styrke ledelse på ulike nivåer og tilrettelegge for beslutningsansvar gjennom ved at rektor arbeider for å bygge likeverd og tilhørighet i lederteamet. Slik kan rektor også styrke sin egen lederrolle (Abrahamsen, 2019, s. 104).

En mellomleders oppgaver

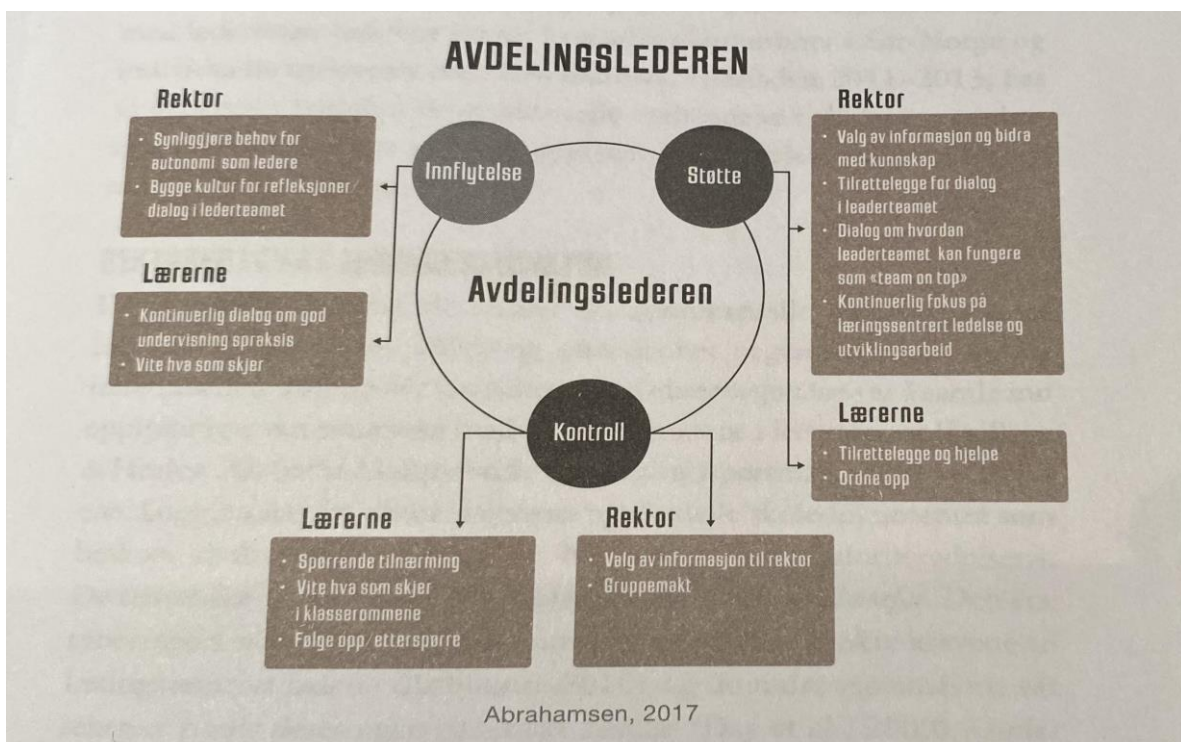
Bildet fra vaktmester til læringsledelse kan brukes på utviklingen av mellomleders funksjon og oppgaver (Abrahamsen & Aas, 2019). Det var rundt år 1990 at forventningene til mellomlederrollen endret seg i retning av en læringscentrert lederposisjon. Dette foregikk parallelt med at antallet utdanningsreformer økte i mange land (Abrahamsen & Aas, 2019). 2000-årenes ideer hentet fra New public management og økt ansvarliggjøring (accountability) førte til at rektor trengte bistand for å ivareta de mange og komplekse oppgavene. Med andre ord bidro rektors behov til at mellomlederrollen endret seg. Nyere forskning på mellomledere i norske ungdomsskoler viser at mellomlederne ønsker å være ansvarlige for lærernes profesjonsutvikling og det å ha en læringsorientert ledelsesstil. I praksis avhenger dette av hvordan rektor utøver sin ledelse og dynamikken i lederteamet. Dette har flere forskere pekt på ifølge Aas og Abrahamsen (2019). Cranston, Tromans og Reugebrink (2004) hevder at det at rektor må dele makt er en av de største utfordringene og at tilhørighet til lederteamet henger sammen med opplevelsen av tilfredshet i rollen.

Mellomlederens posisjon

Endringen hvor mellomleder har fått større personalansvar og ansvar læreres faglige utvikling, har ført til at rektor har måttet gi fra seg kontroll. En implikasjon for rektorer har

vært at de har mindre kontroll, men heller et overblikk over det som foregår i organisasjonen. Rektorer påvirker i stor grad mellomlederens muligheter til å ta dette ansvaret gjennom at makten må fordeles for at mellomlederen skal kunne utøve sin rolle (Abrahamsen & Aas, 2019). “Avdelingsledernes handlingsrom defineres av rektors behov for kontroll på den ene siden og avdelingsledernes ønske om autonomi på den andre.” (Abrahamsen & Aas, 2019, s. 48)

Mellomlederens posisjon er å finne mellom to aktører. Rollen kan utvikles i spennet mellom innflytelse, støtte og kontroll (Abrahamsen & Aas, 2019). Mellomlederen vil i de fleste tilfeller være en del av et lederteam som består av andre mellomledere i tillegg til rektor. Samlet kan mellomledere også utøve innflytelse, men det er overfor rektor og lærerne at spennet mellom *støtte*, *innflytelse* og *kontroll* kan øke eller redusere deres handlingsrom fra midtposisjonen de befinner seg i.



Figur 1: Illustrasjon fra Abrahamsen & Aas (2019, side 47)

Som illustrasjonen viser kan avdelingslederen utøve *innflytelse* overfor rektor gjennom at vedkommende bidrar til å bygge en kultur for refleksjoner i lederteamet og gjennom å synliggjøre sitt og kollegaers behov for autonomi som ledere. Overfor lærerne kan avdelingslederen utøve *innflytelse* gjennom å vite hva som skjer og å ha en pågående dialog om god undervisningspraksis (Abrahamsen & Aas, 2019). Avdelingsleder kan f.eks. vise

støtte overfor lærere gjennom å tilrettelegge eller hjelpe til med praktiske gjøremål slik at lærerne kan konsentrere seg om elevenes læringsarbeid. Overfor rektor kan avdelingsleder støtte på ulike måter. Det kan være gjennom valg av informasjon og bidrag til kunnskap om avdelingen, metasamtale om lederteamets samspill og gjennom kontinuerlig fokus på læringssentrert ledelse og utviklingsarbeid (Abrahamsen & Aas, 2019). Avdelingslederen kan gjennom å ha en spørrende tilnærming til lærerne ha *kontroll* over lærerne. Kjennskap til hva som skjer i klasserommet gir også avdelingslederen en slik kontroll. Ved å etterspørre og følge opp læreres profesjonsfaglige refleksjoner kan også avdelingsleder utøve en form for kontroll (Abrahamsen & Aas, 2019).

2.4 Forskning om kunnskapsarbeid i profesjonelle læringsfellesskap

Stoll mfl. (2006) viser i sin gjennomgang av forskning på profesjonelle læringsfellesskap at det er bred internasjonal enighet om at profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes av at de omfatter en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk undersøker sin egen praksis. Argumentet er at fremgang innenfor skolereform avhenger av lærernes individuelle og kollektive kapasitet og sammenhengen med skolens kapasitet til å sette elevens læring i fokus. Utfordringen i skoleforbedringsarbeid har vært å opprettholde endringer over tid, og det å spre endringene til hele systemer. Det å bygge en kapasitet, som består av faktorer som motivasjon, ferdigheter, organisasjonskultur og en infrastruktur som fremmer støtte, gir både individene og hele skolen mulighet til å ta del i læring som opprettholdes over tid. Derfor argumenterer forskerne for at det å utvikle profesjonelle læringsfellesskap gir gode utsikter for å bygge kapasiteten for bærekraftig skoleutvikling.

Utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap imøtekommer behovet for å kombinere ulike strategier for utvikling av skole (Aas, 2013). Enkeltlæreres kunnskapsutvikling betraktes som viktig, men den vokser ut av det kollektive. Det er nettopp spenningsforholdet mellom det individuelle og det kollektive at en av hovedutfordringene for ledelse kan bidra til utvikling i skolen (Irgens, 2012). For å løse dette kreves et systematisk samarbeid og en samordnet innsats, hvor ledere og lærere i dialog med hverandre kontinuerlig arbeider med egen utvikling. Det er veldokumentert i storskala studier og bred enighet blant forskere og praktikere om følgende: Dersom ledere og lærere sammen institusjonaliserer kulturer og

strukturer som fremmer samarbeidslæring og spredning av innovasjon vil dette gi et betydelig positivt bidrag til elevenes læring (Paulsen & Aas, 2017, s. 374)

Det diskuteres hvordan vi kan forstå læreres og skolelederens ansvarsområder knyttet til arbeid med profesjonskunnskap (Hermansen, 2019). Profesjonskunnskap har fått økt oppmerksomhet de siste årene, og en rekke politiske tiltak trekker sammenhengen mellom lærernes kunnskap og elevenes læringsutbytte. Begrepet kunnskapsarbeid kan brukes som en måte å forstå samspillet mellom lærere og deres profesjonskunnskap. Arbeid med kunnskap vil innebære et ansvar og fungere som en premissleverandør for profesjonens autonomi og tillit i samfunnet.

Et av ansvarsområdene som ligger integrert i kunnskapsarbeidet er å vurdere på hvilken måte nye kunnskapsressurser kan komme elevenes læring til gode.

Forskning tyder på at læreres arbeid med profesjonskunnskap er et felt i utvikling. I rapporten *Profesjonslæring i endring* (K. Jensen, 2008) sammenlignes fire profesjonsgrupper knyttet til hvordan de har møtt krav om fornyelse og de utfordringer de stilles overfor. Dataene i rapporten antyder at lærere opplever personrelasjonen til elevene som kjernen i deres yrkesutøvelse. Forholdet til elevene blir betegnet å være av større betydning enn politiske skift, reformer og andre institusjonelle endringer. Lærerne uttrykker stor interesse for læring og leser mye, men dataene tyder på at profesjonskunnskapen de forholder seg til er lite systematisert. Lærerne opplever å ha begrenset tilgang på profesjonsspesifikke ressurser som er utviklet spesielt for å støtte dem i deres yrkespraksis. Videre tyder dataene på at lærerne gir uttrykk for at ansvaret for oppdatering og videreutvikling i stor grad er opp til den enkelte lærer og overlatt til personlig initiativ. Arbeidsmiljøet er preget av muntlige utvekslinger av erfaringer med kolleger som viktigste kunnskapskilde. Det er en sterk identifikasjon med det lokale praksisfellesskapet og lærerens profesjonsidentitet er mer praksisorientert og lokalt forankret enn orientert mot forskning.

Det har vært en utvikling av lærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag de siste 15 årene. Hermansen (2019) Blant annet har idealet forskningsbasert profesjonsutøvelse fått en sterkere posisjon. Dette har kommet til uttrykk i de nasjonale rammeplanene for lærerutdanning som vektlegger et forskningsbasert utviklingsløp samt en nasjonal satsning på videreutdanning av lærere. Et annet trekk ved utviklingen er at ulike former for profesjonskunnskap i økende grad blir brukt som et styringsverktøy i skolen. Disse utviklingstrekkene rammer inn lærernes

ansvarsområder knyttet til profesjonskunnskap. Både forskningsbasert kunnskap og elevresultater basert på statistiske analyser har en abstrakt og generell karakter. Dette krever tolkning og rekontekstualisering av lærerne for å gjøres relevant for praksis i klasserommet (Hermansen & Mausethagen, 2016).

Oppmerksomheten på skoleledernes rolle i lærernes kunnskapsarbeid har fått et økt fokus. Skoleledere kan fungere som bindeledd mellom eksterne tilbydere av kunnskapsressurser og skolebasert kompetanseutvikling (Hermansen, 2019). Det er mange aktører innenfor det som kan betegnes som eksterne kunnskapskilder. Her kan nevnes forskningsmiljøer, skoleeiere, Utdanningsdirektoratet eller konsulentselskaper. Mangfoldet av kunnskapsressurser er såpass komplekst at det ville være urimelig å forvente at enkeltlærerne alene skulle stå ansvarlig for å identifisere hvilke ressurser som bør stå i fokus for utviklingsarbeid på skolenivå. Hun argumenterer for at skoleledere dermed kan få en viktig medierende rolle i å identifisere hvilke kunnskapsressurser som bør tas i bruk i utviklingsarbeid på skolenivå. En utfordring knyttet til forskning på kunnskapsarbeid er å finne metoder som kan synliggjøre hvordan kunnskap settes i spill i aktiviteten og hvordan kunnskapsarbeidet inngår i skolelederens praksis (Ottesen 2019).

En annen rolle skolelederne kan ha er knyttet til organisering og tilrettelegging av læreres kunnskapsarbeid internt på skolen (Hermansen, 2019). Skoleledere kan strukturere vilkårene for kunnskapsarbeid på forskjellige måter, blant annet gjennom å gi lærere mandat til ulike utviklingsprosjekt, gi lærerne tilgang til organisasjonens rutiner og infrastruktur og legge til rette for arbeid med videreutvikling av kunnskap. Hvordan en slik situering av roller foretas vil være avhengig av skolens samarbeidskultur, eksisterende bruk av organisatoriske rutiner og skolens tradisjoner for organisering av utviklingsarbeid. En utviklingsorientert skolekultur, et klima preget av tillit, strukturer som avsatt tid til samarbeid og en støttende skoleledelse er faktorer trer frem som faktorer som støtter opp under kollektiv læring og skolebasert kompetanseutvikling (Postholm & Rokkones, 2012)

2.5 Eget forskningsrom

I vår studie har vi hatt mulighet til å studere fasen hvor skolen forbereder seg til å ta i bruk de nye læreplanene. Dette ga oss en unik posisjon til å studere hvordan arbeidet ledes og utspiller seg som del av skolens praksis. Vennebo (2015) peker på at det gjennom de siste årene er

rettet økende forskningsinteresse mot ledelse som praksis. Dette på bekostning av et tradisjonelt syn på ledelse som noe som primært er knyttet til enkeltpersoner. Vi finner et forskningsrom knyttet til det å undersøke hvordan ledelse av et reformarbeid utspiller seg som distribuert ledelsespraksis. Vi relaterer dette til ledelse av profesjonelle læringsfellesskap og håper med dette å kunne bidra til å belyse sammenhenger mellom distribuert ledelsespraksis og hvordan arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap er situert under innføringen av en ny læreplan.

3. Teoretisk innramming

Hensikten med kapittelet er å presentere teori som vi vil bruke for å belyse våre funn for å besvare vår problemstilling. Vi presenterer først teori om ledelse som distribuert praksis, og videre om læring som kunnskapsbygging i profesjonsfelleskapet.

3.1 Et distribuert perspektiv på ledelse

Vi har valgt å ta i bruk Spillanes (2006) teoretiske perspektiv på distribuert ledelse for å studere ledelse i et utviklingsarbeid knyttet til å innføre ny læreplan. Vi har valgt dette perspektivet med bakgrunn i at Spillane (2006) retter oppmerksomheten mot ledelse som praksis. Det nettopp ledelsespraksis vi ønsker å få kunnskap om. Spillane har med utgangspunkt i egen og andres forskning foreslått et teoretisk rammeverk knyttet til det å systematisk tenke om og analysere ledelse.

Distribuert ledelsesteori tar i følge Spillane (2006) ikke sikte på å være normativ og har ikke som formål å lage oppskrifter på hva ledere må gjøre for å få visse resultater. I et distribuert perspektiv på ledelse er det tre grunnleggende elementer:

- 1) Ledelsespraksis
- 2) At ledelsespraksis skapes i interaksjonen mellom ledere og følgere i situasjoner
- 3) Situasjonen definerer ledelsespraksis og blir definert gjennom ledelsespraksis.

Spillane (2006) argumenterer for at det distribuerte ledelsesperspektivet svarer på utfordringer som ikke har vært tilstrekkelig møtt av tradisjonell forskning på utdanning og ledelse. Det har vært et for lite fokus på ledelsespraksis og fortellinger om ledelse dreier seg ofte om strukturer og roller. *Hvem* som utfører ledelse og i mindre grad om *hva* ledelse består av i praksis. Det distribuerte perspektivet tar sikte på å svare på behovet for å utvikle kunnskap om *hvordan* ledelse utspiller seg i tillegg til spørsmålene om *hvem* som utøver ledelse og *hva* disse gjør. Tradisjonell ledelsesforskning har hatt fokus på dette. Ved å identifisere og studere de situasjonene hvor ledelse utspiller seg, vil man ved hjelp distribuert ledelsesteori som analytisk rammeverk få mer anvendbar kunnskap for skoleledere.

Et annet problem Spillane (2006) trekker frem er at ledelse ofte blir sett på handlinger gjort av enkeltindivider, og at praksis vurderes ut fra de handlingene den enkelte leder gjør. Dette fører til at dårlig praksis i stor grad attribueres til kunnskapene og ferdighetene til den individuelle praktiker. Dette fører til mindre oppmerksomhet knyttet til samspillet med andre. Redskapene som brukes og andre aspekter ved de situasjonene ledelse utspiller seg i har også betydning for ledelsespraksis. Det siste problemet ved den tradisjonelle ledelsesforskningen Spillane trekker frem er at ledelse som fenomen kun anerkjennes når det er beviser for hvilke resultater ledelse har ført til.

Forståelsen av distribuert ledelse som teoretisk perspektiv har to sentrale aspekt som Spillane (2006) beskriver. Ledelse som «leader-plus», det vil si et fokus mot hvem andre enn rektor som i en organisasjon går inn tar lederoppgaver både formelt og uformelt og ledelse som praksis som oppstår i interaksjonen mellom ledere, følgere, og situasjonen. Spillane (2006) vektlegger det siste aspektet som det mest sentrale i distribuert ledelsesteori.

3.1.1 Leader-plus

I et distribuert perspektiv sees ledelse på som noe som involverer flere ledere. Spillane (2006) stiller spørsmålene om hvem som tar ansvar for ledelsesoppgaver, hvordan denne ansvarsdelingen er fordelt, hvordan den oppstår og hvordan individer blir konstruert som ledere. Hvordan ledelse fordeles i en skoleorganisasjon varierer blant annet ut fra hvilke formelle lederroller som finnes på en skole, mellom ulike fagseksjoner på skolen, skoleslag, skolestørrelse og hvor skoleorganisasjonen befinner seg utviklingsmessig.

På en skole vil det være forskjellige former for distribuering av ledelsesansvar og oppgaver (Spillane, 2006). Spillane peker på tre former:

- 1) *Fordeling av arbeid* (division of labor)
- 2) *Jobbe sammen* (co-performance)
- 3) *Jobbe ved siden av hverandre* (parallell performance).

Fordeling av arbeid handler om at ledere fordeler ledelsesoppgaver seg i mellom. En leder tar ansvar for et bestemt felt, en annen for et annet. Det er imidlertid sjeldent dette skjer uten at ledere har overlappende oppgaver. Å *jobbe sammen* handler om at to eller flere ledere utfører

en ledelsesfunksjon eller løser oppgaver i et samarbeid med hverandre. Ledere samarbeider imidlertid ikke alltid. Det hender at ulike ledere på en skole utfører samme ledelsesfunksjoner og oppgaver og noen ganger kan dette føre til dobbeltarbeid. Flere mennesker utfører samme funksjoner og oppgaver uten at dette er koordinert mellom de ulike lederne. Dette kan ramme effektiviteten, men det kan også ha fordeler som at flere deler og selger inn samme strategi eller visjon til skolens ansatte. Dette kan styrke denne delen av ledelsen. Når ledere arbeider *ved siden av hverandre* kan det være en fare for at de ulike lederne kan formidle ulike og tildels motstridende visjoner i organisasjonen. Dette gjelder også når arbeidsoppgaver er fordelt, eller ledere jobber i et direkte samarbeid med hverandre.

Ledelse kan distribueres gjennom *planlagt fordeling* (design) av ulike ledelsesfunksjoner og lederoppgaver. Det kan også oppstå *gjennom tilfeldigheter* (by default) eller det kan skje ved at en *krise* oppstår. Når ledelse distribueres gjennom planlegging skjer dette ved at formelle ledere sammen kan påvirke fordelingen av ansvar. Dette kan skje både gjennom å opprette eller tilpasse de ulike lederstillingene slik at de kan forme hvordan ledelse blir distribuert. En annen måte å planlegge for distribusjon av ledelse handler om å opprette strukturer og rutiner i organisasjonen som kan forme og påvirke distribusjon av ledelse. Spillane trekker frem forskningsfunn som antyder at det å endre skolekulturen også kan bidra til å skape forhold som gjør lærere i stand til å ta ledelsesansvar (Heller & Firestone, 1995 i Spillane, 2006). Når distribuering av ledelse skjer gjennom tilfeldigheter eller «av seg selv» (default) så handler det om alle de hendelsene og prosessene som stadig pågår på en skole, hvor det kreves ledelse, men hvor det ikke er planlagt eller laget en struktur for at en bestemt person skal fylle lederfunksjonen. Noen ganger kan lærere eller andre oppdage områder hvor det mangler ledelse og tre inn å ta lederrollen. Andre ganger kan noen tre inn hvis de opplever at den formelle lederen eller den som egentlig har ansvaret for et ledelsesområde mangler de ferdighetene som kreves på det området. Det skjer ofte en utvikling på en skole over tid, hvor ansvaret for ledelse og hvem som fyller disse funksjonene endrer seg over tid. Mennesker som jobber sammen lærer å stole på hverandre og sette pris på hverandres styrker og svakheter. Som et resultat av dette utvikler det seg intuitive samarbeidsrelasjoner som bidrar til distribuert ledelse (Gronn, 2003). Noen ganger oppstår det brudd i vanlig praksis som skolen må forholde seg til. Dette kan bidra til at ledelse distribueres på nye måter for å håndtere den konkrete situasjonen. Gronn (2003) kaller distribusjonen av ledelse som skjer i slike situasjoner for spontant samarbeid.

3.1.2 Ledelse som praksis, interaksjoner og distribuert i situasjoner

Spillane (2006) foreslår tre prinsipper for å studere og utvikle ledelse innenfor et distribuert perspektiv. Det første prinsippet er at *ledelsespraksis* bør være det sentrale fokus i skoleutvikling, siden dette er tettere koblet til forbedring av undervisning enn roller, prosesser og strukturer. Det andre prinsippet er at intervensjon for å forbedre ledelsespraksis krever at man retter oppmerksomhet mot *interaksjonene* og ikke bare handlingene, siden ledelsespraksis tar form i interaksjonene mellom ledere og følgere. Det tredje prinsippet er at man for å utvikle ledelsespraksis må være oppmerksom på aspekter ved *situasjonen* som rutiner og verktøy. Dette er viktig siden situasjonen bidrar til å definere ledelsespraksis. Ledelse kan forstås som en praksis som oppstår i interaksjon mellom ledere, følgere og i situasjoner (Spillane, Halverson & Diamond, 2004). Begrepene ledere, følgere og situasjoner er derfor sentrale.

Ledere og følgere

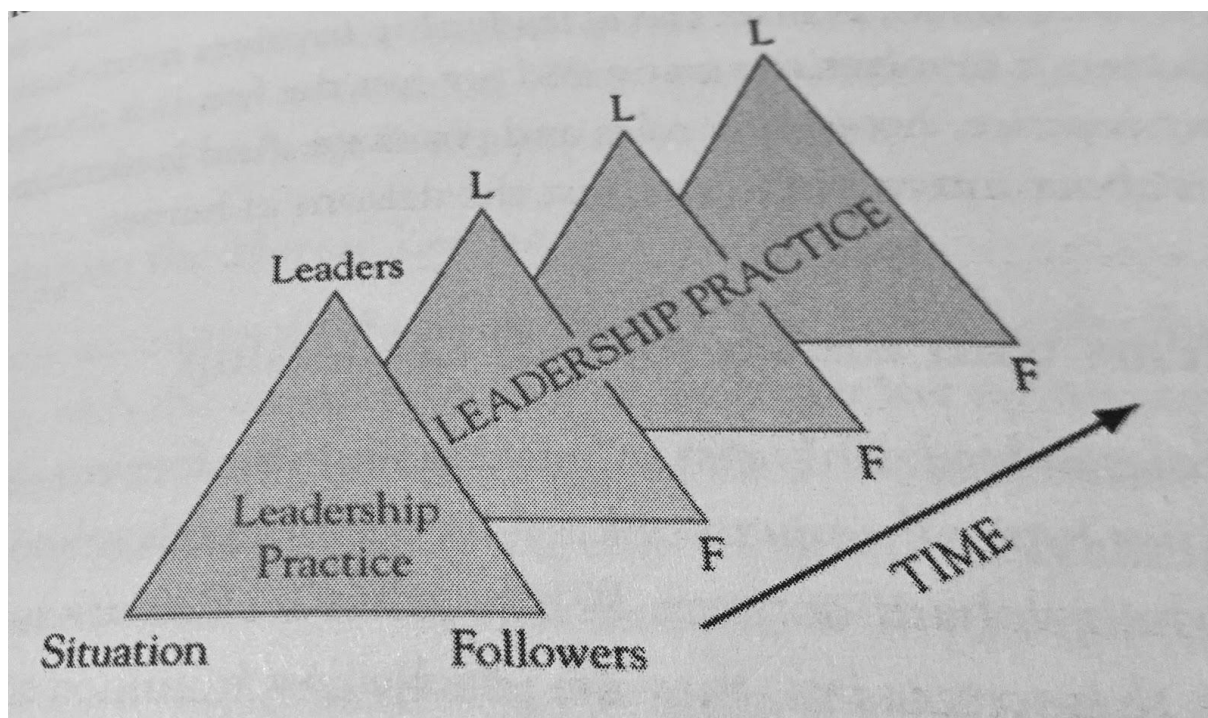
Som vi har presentert i forrige delkapittel, begrenser ikke definisjonen av hvem som er ledere innenfor distribuert ledelse seg til de som har formelle lederroller. Det er likevel ikke slik at man innenfor et distribuert perspektiv anser alle for å være ledere. Spillane (2006) gjør et skille mellom de som tar lederansvar og utøver ledelse og de som blir ledet. Med begrepet *følger* forsøker Spillane å etablere et skille mellom de som leder og andre som er involvert i en situasjon hvor ledelse utspiller seg. Ordet «følger» kan gi assosiasjoner til en passiv rolle, men Spillane (2006) understreker at følgerne er en sentral del av det som utgjør ledelsespraksis. Ledere kan påvirke følgerne, men følgerne kan også påvirke lederne og det er interaksjonen mellom ledere og følgere som er sentralt for å forstå ledelsespraksis. Ledelse er ikke noe som blir utøvd overfor passive følgere, men følgere interagerer med ledere og situasjonen på en måte som definerer ledelsespraksis.

Situasjonen

Situasjonen er et sentralt begrep i det distribuerte perspektivet. Situasjonen kan ut fra en sosiokulturell forståelse defineres som noe som foregår innenfor en bestemt periode over tid, hvor det utspiller seg en praksis mellom aktører. Noe foregår i en situasjon, men ifølge Spillane (2006) oppstår ledelsespraksis i interaksjonen mellom ledere og følgere og innenfor situasjonen. Situasjonen er dermed ikke bare rammen for det som foregår, men en del av selve praksisen.

På en skole vil det stadig oppstå uplanlagte situasjoner som krever ledelseshandlinger (Spillane, 2006). Det kan også oppstå situasjoner som er planlagt og en del av rutinene på en skole. Slike situasjoner kan være teammøter, fellesmøter, ledermøter, gjennomgang av elevresultater eller faggruppearbeid. I de planlagte situasjonene er ledelse med på å forme og skape situasjonen. Situasjonen som da finner sted, kan sees på som et resultat av en eller flere lederhandlinger. Likevel vil det som skjer i situasjonen, i interaksjonen mellom ledere, følgere og selve situasjonen være avgjørende for å forstå hvordan ledelse er distribuert og hvilken utvikling dette kan føre til for skolen.

Situasjonen henger også sammen med andre situasjoner som oppstår både før og etter i tid. Ifølge Spillane (2006) vil ledelsespraksis vil dermed være strukket og distribuert over flere situasjoner, som vist i følgende figur:



Figur 2: Leadership Practice From A Distributed Perspective (Spillane, 2006, s. 3)

Ledelse som strekker seg over flere situasjoner kan illustreres med eksempler. En beslutning fra rektor i ledermøtesituasjon personalmøtet der temaet er mobbing kan påvirke situasjonen personalmøte. Før personalmøtet begynner kan det oppstå en situasjon hvor mellomlederen må formidle til lærerne hvilket tema som skal drøftes. Dermed får deltakerne mulighet til å

påvirke problemstillinger knyttet til selve tema. Etter personalmøtet vil det oppstå nye situasjoner hvor lærerne jobber med temaet i grupper. Alle disse situasjonene inneholder elementer av den første ledeshandlingen som var rektors beslutning om hvilket tema det skulle jobbes med. For å studere hvordan intensjonen bak beslutningen utspilte seg videre, og for å studere mulige endringer i skolens praksis, kreves det at man innenfor et distribuert perspektiv retter oppmerksomheten på hva som foregår i de ulike situasjonene. Innenfor tradisjonell ledelsesforskning kunne man hatt fokus på å studere hva slags type beslutninger og prioriteringer rektor gjør, og hvilket resultat det har for skoler, men innenfor distribuert ledelsesteori er det nettopp det situerte perspektivet og hvordan ledelsespraksis utspiller i situasjonen som er i fokus for forskningen.

Spillane (2006, s 60) har identifisert tre ulike former for distribusjon av ledelse i analyser av ledere som samarbeider: *Samarbeidende distribusjon* (collaborated distribution) som karakteriseres av at ledelsespraksis er strukket over arbeidet til to eller flere ledere som jobber sammen på samme sted og samme tid for å utføre samme ledelsesoppgave. Dette kan være å planlegge et personalmøte. Her er lederne i direkte interaksjon med hverandre. *Kollektiv distribusjon* (collective distribution) som karakteriserer praksis som er strukket over arbeidet til to eller flere ledere som utfører oppgaver hver for seg. De er imidlertid avhengig av hverandre for helheten av ledelsesoppgaven som skal løses. Et eksempel på dette kan være at ledelsen ønsker oversikt over elevresultater på hele skolen, og ulike avdelingsledere innhenter resultatene fra sine avdelinger. *Koordinert distribusjon* (coordinated distribution) som er ledelsesaktiviteter som trengs å utføres i en bestemt rekkefølge. Et eksempel kan være at ledelsen først må legge til rette for at lærerne kan utføre kartleggingsprøver for å få elevresultater. Deretter kaller avdelingslederen inn til møte for å drøfte resultatene. Til slutt kan kan rektor formidle en oppsummering av elevresultatene til skoleeier. Disse tre formene for distribusjon kan foregå samtidig og utelukker ikke hverandre.

Rutiner og verktøy

Ledelse knytter seg ikke bare til interaksjonen mellom ledere og følgere, men også til aspekter ved de situasjonene ledelse foregår. I et distribuert perspektiv er utfordringen ikke bare å identifisere hvilke aspekter ved en situasjon som muliggjør eller hemmer ledelsespraksis, men også å fange opp hvordan de virker og former praksis. Spillane (2006) trekker frem to aspekter som han vurderer som sentrale, *rutiner og verktøy*.

Rutiner preger og er på mange måter tatt for gitt som en del av dagliglivet. Rutiner består av to eller flere handlinger i et “gjentakende, gjenkjennelig mønster av handlinger” (Feldman og Pentland i Spillane 2006). Rutiner er en viktig del av livet og praksis på en skole. Timeplaner, årshjul for aktiviteter og tema gjennom året, møteplaner, inndelinger i ulike fagseksjoner og grupper og rutiner for gjennomføring av teammøter og personalmøter er alle eksempler på rutiner som er å finne på en skole.

Verktøy innenfor et sosiokulturelt perspektiv betyr både de intellektuelle og praktiske ressursene vi har tilgjengelige og som vi bruker for å forstå omverden og for å handle. Disse brukes i alle læringsprosesser. Spillane (2006) legger i sin presentasjon av distribuert ledelsesteori vekt på verktøy som eksternaliserte representasjoner av ideer, brukt av mennesker i sin praksis (Norman, 1988; Wertsch, 1998 i Spillane 2006). Verktøy i skolesammenheng kan være læreplandokument, lærebøker og andre læremidler, dokumenter og presentasjoner produsert av skoleledelsen eller av lærere, digitale verktøy og annet. Verktøyene medierer praksis og former interaksjoner mellom ledere og følgere. Et veiledningsmaterieell om mobbing være et verktøy i møtet hvor lærerne på et bestemt trinn sammen med avdelingslederen skal utforme en strategi for forebygging. Veiledningsmateriellet kan inneholde idéer, ressurser og tiltak som gir føringer som preger situasjonen for hvordan diskusjonene utvikler seg og for hvordan interaksjonene mellom ledere og følgere utspiller seg. I løpet av møtet kan det introduseres andre verktøy, som en fagartikkel eller en video om mobbing, som ytterligere virker inn på situasjonen og på ledelsespraksis.

3.2 Læring som kunnskapsbygging i profesjonsfelleskapet

For å studere hvordan kollektiv kunnskapsbygging i profesjonsfelleskapet kommer til syne gjennom interaksjoner, har vi først valgt å kort beskrive det sosiokulturelle perspektivet for læring. Vi mener at det sosiokulturelle perspektivet fungerer som et overordnet perspektiv hvor læring og utvikling forstås som kollektive prosesser der kunnskap blir konstruert i samhandling mellom aktører, i tråd med hvordan vi forstår profesjonsfelleskap. Vi presenterer videre Wells (2002) læringssyklus, som vi vil bruke i de empiriske analysene for å analysere læring som kunnskapsbygging i profesjonsfelleskapet.

3.2.1 Læring i fellesskap - et sosiokulturelt perspektiv

Det sosiokulturelle perspektivet bygger på et konstruktivistisk syn på læring, og har røtter i tenkningen til Dewey og Vygotskij. Innenfor dette læringsynet legges det stort vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst (Dysthe, 2001). Interaksjon og samarbeid blir innenfor et slikt perspektiv sett på som helt grunnleggende for læring. Kunnskap og det å kunne noe er nært knyttet til praksisfellesskapet og individets evne til deltakelse i fellesskapene. Vi har valgt å forstå lærernes profesjonsfellesskap som et slikt praksisfellesskap.

Utdanning av lærere kan forstås som situert læring. (Watford, 2011 i Postholm & Rokkones, 2012). Det at læring er situert, handler om at læring foregår i en kontekst og gir oss et fokus på læringkonteksten i større grad enn individuelle læringsprosesser. I følge Dysthe (2001) utfordrer sosiokulturelle teoretikere det kognitive synet om at læring har utspring i en kognitiv kjerne som er uavhengig av kontekst og formål. I stedet vil man innenfor et sosiokulturelt perspektiv hevde at de fysiske og sosiale kontekstene der kognisjon skjer, må forstås som en integrert del av aktiviteten. Aktiviteten er en integrert del av læringen. Læringen forstås som situert i spesifikke fysiske og sosiale kontekster. Interaksjoner med andre er avgjørende for hva som blir lært og hvordan det blir lært. Læringsprosesser er sosiale prosesser hvor det å lære seg å delta i diskurser og praksiser i ulike fellesskap er en del av det å lære. Den lærende tar del i ulike diskurssamfunn hvor de som lærer finner kognitive redskaper som idéer, teorier, begrep og gjør dem til sine egne. Kognisjon sees innenfor et slikt perspektiv som distribuert, og strekker seg utover individet til andre personer og artefakter, både fysiske og symbolske. Kunnskap forstås som distribuert mellom mennesker innenfor et fellesskap, noe som kan forklares med at ulike mennesker kan ulike ting som er nødvendige for en helhetsforståelse (Dysthe, 2001).

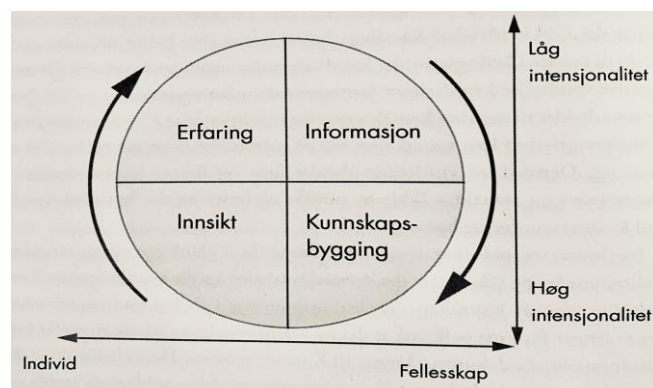
Måten mennesker samhandler og bruker redskaper på er sentralt hos Vygotskij (f.eks. 1978). Et av begrepene Vygotskij brakte inn i pedagogikken er mediering. Mediering blir brukt om all støtte og hjelp i læringsprosesser, enten det er av personer eller redskaper i vid forstand, artefakter. Redskap eller verktøy innenfor et sosiokulturelt perspektiv betyr både de intellektuelle og praktiske ressursene vi har tilgjengelige, og som vi bruker for å forstå omverden for å handle. Disse redskapene og verktøyene inneholder tidligere generasjoners erfaringer og innsikter. Når vi bruker redskapene utnytter vi disse erfaringene. Kommunikasjon og sosial interaksjon står sentralt i disse prosessene. Det viktigste medierende redskapet mennesket har er språket. Flere teoretikere, med Bakhtin (1895-1975)

som en av de mest sentrale, har studert hvordan språk kan fungere som et kulturelt, medierende redskap. Dysthe (2001) viser til Bakhtin som betrakter all kommunikasjon som grunnleggende dialogisk. Forståelse og mening oppstår som et samarbeid mellom den som snakker og den som lytter, den som skriver og den som leser. Mening kan slik sett aldri overføres, men oppstår i interaksjonen og samspillet mellom mennesker.

3.2.2 Kunnskapsbygging – Wells' læringsyklus

I forbindelse med læring i profesjonelle læringsfellesskap vil vi gjerne trekke inn Wells (1999) som vektlegger at kunnskap og læring kan tre frem i ulike former avhengig av hvilke læringsaktiviteter som tas i bruk. I likhet med Roald (2012) mener vi at Wells sin fremstilling har en styrke i at den vektlegger møtet mellom individuelle og kollektive prosesser. Denne tankegangen åpner for å snakke om ulike former for læring som utfyller hverandre, både individuell læring og organisasjonens læring. Innføringen av en ny læreplan kan forstås som et utviklingsarbeid hvor kollektive læringsprosesser er sentrale.

Wells (2002) beskriver læring som en kontinuerlig prosess der kulturelle ressurser blir gjenskapt, endret og videreutviklet gjennom kollektiv og individuell forståelse og kunnskapsbygging. Wells (1999, s. 85) fremstiller læringsprosessen i en modell for det å skape mening i spennet mellom individ og fellesskap, og mellom høy og lav intensjonalitet. Roald (2012) har illustrert den slik:



Figur 3: Wells læringsyklus, som fremstilt i Roald (2012, s. 106)

Erfaring er noe som hvert individ bærer med seg og som er unik, men likevel preget sosialt og kulturelt siden den er utviklet i samhandling med andre. *Informasjon* er andres meninger og fortolkninger av erfaringer som vi kan huske eller glemme utfra hvordan vi integrerer

informasjonen i egne erfaringer. Wells (2002) understreker at informasjon ikke er det samme som kunnskap. For å utvikle forståelse og kunnskap må informasjonen bearbeides sammen med erfaringer. *Kunnskapsbygging* er kollektive prosessene der aktørene prøver å utvikle forståelse og handling til en felles aktivitet. Kunnskapsbygging kan bidra til ny felles kunnskap og personlig *innsikt* ved at erfaringer og informasjon blir transformert gjennom de kunnskapsbyggende aktivitetene. Kunnskapsbygging kan ta ulike former, men alle er sosiale og skjer gjennom interaksjoner. Målet er å skape en felles eller delt forståelse, som alle bidrar til. Dette skjer både ved at deltakere eksplisitt bidrar eller gjennom hvordan andres bidrag påvirker den enkelte, uavhengig av aktiv deltakelse. Dimensjonen lav/høy intensjonalitet åpner opp for at læringsprosesser kan nå ulik dybde, avhengig av hvordan man klarer å etablere møtet mellom det individuelle og det sosiale i læringsprosessene (Wells, 1999). Roald (2012) viser til Bateson (1972 i Roald, 2012) vektlegger at man ikke kan forstå læring som noe som foregår eller ikke foregår, men at læring må forstås som en prosess som kan foregå på ulike nivå.

3.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi gjort rede for teori om ledelse som distribuert praksis og om læring som kunnskapsbygging i profesjonsfelleskapet. Fordi vi har studert ledelse i praksis i forbindelse med innføringen av en ny læreplan er Spillanes (2006) teoretiske perspektiv på distribuert ledelse relevant, da han retter oppmerksomhet på nettopp dette. Hans tre grunnleggende elementer; ledelsespraksis, hvordan dette skapes mellom ledere og følgere i interaksjoner og hvordan situasjonen definerer ledelsespraksis har bidratt til hvordan vi har belyst, forstått og forklart våre funn. Ledelsespraksis har vært sentralt og er et fokus Spillane (2006) retter mot arbeidet med forbedring av undervisning. Oppmerksomhet på interaksjoner og aspekter ved situasjonen som rutiner og verktøy har vi også benyttet oss av når vi har analysert observasjonene av de ulike gruppenes arbeid. Når det gjelder kollektiv kunnskapsbygging i profesjonsfelleskapet har vi redegjort for det med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring. Dette for å forstå læringen og utviklingen i de kollektive prosessene vi har observert, men også få tak i kunnskapen som konstrueres i samhandling mellom aktører. Læringssyklusen til Wells (2002) har vi brukt for å som en modell for læringsprosessen som kunnskapsbygging i profesjonsfelleskapet. Til sammen mener vi at vårt teorivalg bidrar til å utvikle kunnskap om ledelse av et profesjonsfelleskap i forbindelse innføringen av en ny læreplan.

4. Metodologisk tilnærming

Vi har valgt å svare på problemstillingen med en kvalitativ tilnærming. I dette kapittelet presenterer vi metodologisk tilnærming. Først begrunner vi valg av en kvalitativ tilnærming, før vi redegjør for utvalg og for valg av kvalitativt forskningsintervju og observasjon som metode for datainnsamling. Videre gjør vi rede for analyseprosessen før kapittelet avsluttes med et kapittel om kvalitet, samt for forskningsetiske vurderinger.

4.1 Studiens kvalitative tilnærming

Vi har valgt å svare på studiens problemstilling ved hjelp av en kvalitativ tilnærming. Skillet mellom kvalitative og kvantitative forskningstilnæringer bygger på flere forhold, blant annet på hvilke data man ønsker å samle inn, hvordan man legger opp studien, og hvilke problemstillinger man ønsker å belyse (Thagaard, 2018, s. 15-17). Skillene mellom de ulike tilnærmingene kan beskrives på ulike måter. Ercikan og Roth (2006) er kritiske til en alt for kategorisk og polarisert måte å tenke på når det gjelder skillet mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Deres argument er at de fleste problemstillinger kan studeres på forskjellige måter og at alle fenomener har både kvantitative og kvalitative aspekter ved seg. En måte å beskrive en forskjell er at kvantitativ forskning i stor grad er basert på data i form av tall, mens en kvalitativ forskningsstrategi er basert på data i form av tekst eller visuelle data (Thagaard, 2018). Ett kjennetegn ved kvalitativ forskning er målet å undersøke prosesser og mening som ikke lar seg måle kvantitativt. En viktig målsetting med kvalitative tilnæringer er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. I vår studie har vi sett på ledelse og læreres arbeid i profesjonsfelleskap. Vi har brukt teori fra det sosiokulturelle og distribuerte perspektivet og ønsker i studien å undersøke ledelsespraksis på en skole. Kvalitative tilnæringer har en styrke ved at de gir mulighet til å studere fenomener som er vanskelig å få tilgang til med andre metoder (Thagaard, 2018). Fenomenet ledelse kan forstås og undersøkes på ulike måter. Vi mener at fokus rettet mot ledelsespraksis som sosial samhandling og innsamling av data knyttet til hva som skjer i interaksjoner mellom mennesker og situasjoner, er best egnet for kvalitativ tilnærming. Thagaard (2018) fremhever to aspekter ved kvalitativ forskning som er relevant for vårt forskningsopplegg. Aspektene er forholdet mellom innlevelse og systematikk. Innlevelse som forsker er viktig for å kunne utvikle en forståelse av sosiale fenomener. Ved å sette oss inn i de sosiale situasjoner som vi studerer, kan vi utvikle forståelse for praksis. Dette krever at vi som forskere er åpne og mottakelige for inntrykk som

kan gi oss innsikt. Systematikk handler om fremgangsmåter i forskningsprosessen. Thagaard (2018) beskriver at en systematisk tilnærming handler om at forskeren har et reflektert valg for å ta viktige beslutninger i forskningsprosessen og baserer valgene på grundige og omfattende vurderinger som ligger til grunn for senere konklusjoner. Vi har i vår studie tatt i bruk kvalitativt forskningsintervju og observasjon som metoder for datainnsamling. Vi gjør rede for våre valg og beskriver metodene i kapittel 4.3.

4.2 Utvalg

Vår studie har som formål å utforske fenomenet utviklingsarbeid på en skole. Vi har valgt å bruke forskningsstrategien casestudie. Case er intensive studier av en eller noen få enheter (Andersen, 2013). Casestudier kan forstås på ulike måter, dels som en bestemt metodisk tilnærming og dels en beskrivelse av ulike kategorier av data eller teori, eller historiske kategorier (Andersen, 2013, s. 24). En ofte brukt definisjon av casestudier er beskrevet av Yin (2014, s. 16). Han definerer casestudier som en empirisk undersøkelse som belyser et samtidig fenomen (case) i dybden og innenfor dets kontekst i den virkelige verden. Spesielt når grensene mellom fenomenet og konteksten muligens ikke er helt tydelige.

Andersen (2013, s. 24-25) utdyper definisjonen ved å beskrive at en casestudie ut fra definisjonen ligge innenfor grensene av en klasse fenomener, i et tidsrom og innenfor noen sosiale rammer. Undersøkelsen av et fenomen må kobles til en kontekst, men hvordan sammenhengen skal forstås vil variere etter hvilken hensikt studien har. Johannessen mfl. (2010) beskriver at et studieobjekt kan være et case, en aktivitet eller omfatte en hendelse. Settingen for vårt case er en ungdomsskole. Vi har ønsket å studere aktiviteter i forbindelse med innføring av ny læreplan. Slik vi forstår vår case kan både innføringen av ny læreplan betegnes som en hendelse, samtidig som vi studerer aktiviteter knyttet til denne hendelsen.

Casestudier kjennetegnes blant annet av at man henter mye data fra noen få enheter, eller caser over en tidsperiode gjennom detaljert og omfattende datainnsamling (Johannessen mfl., 2010). Det benyttes ofte flere datakilder, men felles for dem er at de er tids- og stedsbetingede. For å svare på problemstillingen trengte vi tilgang til ulike typer data på skolenivå. For å svare på hvordan arbeidet er situert ønsket vi å observere utviklingsmøter på skolen der det skulle jobbes med LK20. For å svare på hvordan arbeidet er erfart ønsket vi intervjudata og for å svare på hvordan arbeidet med LK20 er distribuert var både intervjudata og observasjon av ulike situasjoner aktuelt. Vi henvendte oss til flere skoler, og fikk først

innpass hos to. Siden en av skolene måtte trekke seg pga. Covid-19 pandemien, valgte vi å gå mer i dybden på en skole, gjennom å observere flere møter og intervju flere lærere. Vi fikk hjelp av rektor og inspektør ved skolen til å komme i kontakt med lærerne som skulle delta i gruppearbeidene. Informantene meldte seg frivillig til dette.

4.3 Studiens metoder og datainnsamling

4.3.1 Kvalitative forskningsintervju

Vi valgte et kvalitativt forskningsdesign med en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi er en sentral tradisjon innenfor kvalitativ forskning. Begrepet er med på å beskrive fenomener av sosial karakter, hvor hensikten er å forstå aktørens perspektiver og videre beskrive verden med bakgrunn i informantenes opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Hensikten, slik Postholm (2010) beskriver det, er å forstå hvordan erfaringer er opplevd av de ulike individene, finne kjernen, den generelle essensen og fellesnevneren for det opplevde fenomenet. Fenomenologiske intervjuer handler om å lage en liste med tema som forskeren tar med i intervjuet eller samtalen med informantene. Før intervjuet har forskeren formulert noen hovedspørsmål, uten en bestemt sekvens av spørsmål.

I vår studie intervjuet vi 7 informanter. Vi valgte semistrukturert intervjuform for våre intervjuer. Dalen (2011) skiller i den forbindelse mellom åpne og strukturerte intervjuer. Den mest benyttede formen er imidlertid en mellomting, et semistrukturert intervju. Grønmo (2016) skiller mellom formelle og uformelle intervju. Uformelle intervju kjennetegnes av fleksibilitet i kommunikasjonen mellom forsker og informant. Ved slike intervjuer er samtalen fokusert mot temaer som intervjueren på forhånd har valgt ut, mens rekkefølgen kan bestemmes underveis. Det er altså ingen bestemt sekvens. På den måten kan forskeren følge informantens fortelling og samtidig sørge for å innhente informasjon om de temaene som er planlagt på forhånd. Målet med et semistrukturert intervju er å komme tett på informantens livsverden, særlig fortolkninger av meningen med fenomener som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig kan data fra ulike informanter sammenlignes. Siden dette er i tråd med formålet vårt, har vi benyttet oss av semi-strukturerte eller det Grønmo (2016) betegner som uformelle intervjuer. Typiske problemer under datainnsamling ved bruk av uformelle intervju kan ha med kommunikasjon mellom forsker og respondent å gjøre (Grønmo, 2016). Grønmo (2016) utdyper at forskeren kan påvirke svarene respondenten gir

eller trekk ved respondenten som erindringsfeil eller selvpresentasjon som kan påvirke svarene som gis.

For å få tilgang til informantenes erfaringer undersøkte vi informantens subjektive opplevelser. En viktig målsetning var å få det Kvale og Brinkmann (2015) kaller en forståelse av informantenes opplevelse av verden og betydningen av deres erfaringer. Fenomenologien som vitenskapssyn tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og er et virkemiddel for å oppnå en forståelse av den dypere meningen i personers erfaringer. Den bygger på antakelsen om at virkeligheten er slik mennesker oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2015)

4.3.2 Observasjon som metode for datainnsamling

Observasjon er en metode for å studere sosiale fenomen i en naturlig kontekst (Cohen, Manison & Morrison, 2011, s. 456) Observasjon som metode egner seg godt når man som forsker ønsker direkte tilgang til felten for å øke kunnskap om direkte samhandling mellom mennesker i den naturlige settingen der det foregår (Johannessen mfl., 2010). Vi har valgt å samle inn data gjennom det Grønmo (2016) betegner som deltakende observasjon. Det vil si at vi som forskere selv samlet inn data ved å se og høre på aktører mens de handler og samhandler. Deltakende observasjon er et fleksibelt opplegg, men før datainnsamling bør forskeren velge felt, avtale adgang, velge posisjon og synsvinkel, avklare fokus og grad av åpenhet (Grønmo, 2016). I vårt tilfelle observerte vi lærere som jobbet sammen på grupper. I vårt opprinnelige forskningsopplegg hadde vi planlagt å være fysisk tilstede i rommet med aktørene. Valg av felt (jf. Grønmo, 2016) hadde vi gjort ut fra at vi i et av forskningsspørsmålene tok sikte på å undersøke kollektiv kunnskapsbygging i lærernes profesjonsfellesskap. Antakelsen vår var at vi ved å observere gruppearbeidet ville få tilgang til data om dette. Gjennom henvendelse til skolens rektor fikk vi adgang til feltet, som både i intervju identifiserte hvilke situasjoner og aktiviteter skolen skulle arbeide med under innføringen av ny læreplan. Fellesmøter i personalet og gruppearbeidene til lærerne var situasjoner og aktiviteter de hadde valgt. Det var rektor som formidlet en forespørsel til lærerne om vi fikk komme for å observere gruppearbeidene. Det ble sendt ut informasjon om deltakelse i studien og samtykkeskjema. Imidlertid endret rammebetingelsene seg da skolene i Norge ble stengt våren 2020 som følge av nasjonale smitteverntiltak som følge av Covid-19-pandemien. Dette førte til at vi måtte endre vårt opplegg. I stedet for fysiske møter fant gruppemøtene sted via en digital videokonferanseplattform. Vår posisjon som deltakere og vår synsvinkel ble dermed en annen enn vi først hadde planlagt. Vi hadde tilgang til å se

deltakerne og høre hva de sa. I begynnelsen av observasjonen deltok vi i situasjonen gjennom å presentere oss selv som forskere og kort å informere muntlig om studien (deltakerne hadde på forhånd mottatt skriftlig informasjon og samtykket til deltakelse), for så å skru av kamera og mikrofon, slik at vi ikke kunne ses av deltakerne.

Vi valgte en halvstrukturert observasjonsform (Cohen mfl., 2011), fordi vi ønsket å observere hvordan ledelse er distribuert og arbeidet med ny læreplan var situert. Samtidig ønsket vi å ha en åpen innstilling til det som utspilte seg. I forbindelse med observasjonen utarbeidet vi et enkelt observasjonsskjema, primært knyttet til å registrere hvem vi mente tok ledelse i form av å ta ordet i løpet av aktiviteten, hvilket verktøy som var i bruk og hvordan arbeidet var fordelt. Dessuten ønsket vi å observere hvilke temaer som kom opp. Vi brukte skjemaet for å spesifisere hvilke forhold oppmerksomheten skulle rettes mot og hva vi som observatører skulle se eller høre etter. Vi valgte dermed fokus for observasjonen (jf. Grønmo, 2016). Underveis i observasjonene noterte vi og gjennomførte lydopptak.

I rollen som observatør er det flere forhold man må ta bevisste valg til. I vår studie har deltakerne kjennskap til hensikten med studien og dermed vet de hva som skal studeres. En forutsetning for å kunne utføre observasjon som feltarbeid er at forskeren oppnår en aksept og tillit blant aktørene. Forskere som observerer må i forbindelse med utvikling av feltrelasjoner kontinuerlig vurdere sine feltroller (Grønmo, 2016). Vi hadde en ikke deltagende rolle, men var likevel tilstedeværende observatører. Vår rolle som forskere var tydelig (Johannessen mfl. 2010). Under et observasjonsforløp viser Grønmo (2016) til at det er en veksling mellom nærhet og avstand i observatørens rolle gjennom et observasjonsforløp. Da møtene vi observerte ble gjennomført på nett, ble rollen mindre deltagende enn planlagt. Vi fortalte om hensikten med studien, deltok innledningsvis og var da nær aktørenes perspektiv. Etterhvert som møtet fortsatte og vi skrudde av kamera ble forskerperspektivet kjennetegnet av større avstand. Kjente utfordringer med observasjon er ifølge Grønmo (2016) at perspektivet kan bli ensformig og aktørene kan bli påvirket av deltakelsen i observasjonen. Vi har ikke grunnlag ut fra hva vi erfarte, å si noe om i hvilken grad aktørene ble påvirket av vår deltakelse. Vi må likevel anta at vår deltakelse som forskere kan ha påvirket hvordan lærerne samhandlet i gruppene.

4.3.3 Verktøy

Når man skal beskrive hvordan ledelse er distribuert over situasjoner er det viktig å se på verktøyenes rolle (jf. Spillane, 2006). Vi har identifisert åtte verktøy og hadde tilgang til fire av disse. Vi hadde på forhånd tilgang til læreplanen og fikk i forbindelse med observasjonen tilgang til presentasjonen som lederne viste lærerne i fellesmøte, til kompetansepakken fra Utdanningsdirektoratet og til oppgaven inspektør tilpasset til lærerne når de jobbet i grupper. Vi hadde ikke tilgang til lærernes e-poster eller de ulike undervisningsoppleggene gruppene jobbet med.

4.4 Analyseprosessen

I dette kapitlet beskriver vi hvordan vi har analysert våre data. Analyse i kvalitativ forskning bygger på en *fortolkende tilnærming* av det empiriske materialet (Dalen, 2011; Thagaard, 2018). Geertz (1973 i Thagaard 2018, s. 19) fremhever at kvalitative tekster ikke bare skal beskrive, men samtidig inneholde tolkninger av fenomenene vi analyserer. Han bruker begrepet *thick descriptions* (tykke beskrivelser) om dette. Siden analyse i kvalitativ forskning er tett knyttet opp til forskerens tolkninger står også spørsmål om kvaliteten på forskningen sentralt. Spørsmål knyttet til studiens kvalitet er basert på begrepene reliabilitet, validitet og generalisering. Disse adresserer vi i kapittel 4.4.

4.4.1 Analyse av intervju

Det første vi gjorde da vi bearbeidet intervjudataene var å transkribere intervjuene fra lydopptakene. Transkripsjoner er skriftlige gjengivelser av intervjusamtaler. I følge Kvale og Brinkmann (2015) kan transkribering forstås som en tolkningsprosess. Allerede i denne fasen står man i fare for at mye av meningsinnholdet kan gå tapt. Man må ta noen valg i løpet av transkriberingen der dette kan skje. Når vi har sitert informantene har vi blant annet tatt bort muntlige fyllord. I muntlig tale fullfører ikke alle setningene sine. I de tilfellene hvor vi har brukt sitater der dette har skjedd, har vi lagt til ord slik at teksten kunne forstås.

Hvor pålitelig er en transkripsjon der deler av språket er endret? På den ene siden ønsker man å gjengi meningen i et intervju så fullstendig som mulig. Vi ønsket å få tilgang til informantenes meninger på en så direkte måte som mulig. På den annen siden er det umulig å gjengi meningsinnhold helt fullstendig. Det skyldes at en muntlig intervjusituasjon foregår under helt andre forutsetninger enn en skriftlig gjengivelse (Kvale & Brinkmann, 2015). De valgene vi har tatt kan derfor forstås som et kompromiss mellom å gjengi det muntlige

intervjuet så presist som mulig, samtidig som vi ønsket å ha en senere mulighet for å kunne lese og forstå transkripsjonen.

Neste steg i analyseprosessen var å gjøre en meningsfortetting av innholdet i intervjuene. Meningsfortetting innebærer en forkortelse av uttalelser i intervjuet til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Lange setninger komprimeres til kortere og den umiddelbare meningen i det som blir sagt gjentas med få ord. En av fordelene med meningsfortetting er at dataene beholder sitt kvalitative preg uten å gjøres om til kvantitative størrelser (Giorgi, 1975 i Kvale & Brinkmann, 2015), samtidig kan metoden bidra til å få oversikt over lange og kompliserte intervjuetekster. Den store ulempen er at nyanser i datamaterialet kan gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi mener å ha ivaretatt meningen i intervjuene, samtidig som vi er åpne for at deler av meningsinnholdet kan ha gått tapt.

Videre i analyseprosessen har vi kodet datamaterialet. Analyse basert på klassifisering av data i form av koding eller kategorisering av data kan gjøres på forskjellige måter (Kvale & Brinkmann, 2015). I hovedsak handler det om å definere hva dataene man analyserer inneholder, såkalt innholdsanalyse. En innholdsanalyse gjøres ved å identifisere hvor i teksten intervjuet disse temaene dukker opp. Begrepene koding og kategorisering brukes om hverandre, men ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan koding forstås som at man knytter ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt for senere å kunne identifisere en uttalelse.

Kategorisering innebærer en mer systematisk konseptualisering av et utsagn, som gir mulighet for kvantifisering. Kategorisering av data kan være et viktig analytisk hjelpemiddel, men bruk av det har også sine begrensninger (Thagaard, 2018, s.154). Valgene vi som forskere gjør når vi klassifiserer data fremhever enkelte tendenser fremfor andre, og kan bidra til å stenge for andre perspektiver. Kategorisering er nyttig for å organisere data, men bidrar til å redusere oppmerksomhet overfor data vi ikke inkluderer i kategoriene. På denne måten kan meningsinnhold risikere å gå tapt. Vi har prøvd å motvirke dette ved å også ha oppmerksomhet rettet mot data som ikke passet inn i kategorier og koder som vi har valgt (Thagaard, 2018).

Vi har analysert intervjudata samtidig som vi har hatt tilgang på observasjonsdata av en del av noen situasjoner informantene beskriver. Kodene vi har brukt har både vært hentet fra teori om distribuert ledelse og fra funnene i observasjonene. I starten så vi etter utsagn fra informantene som sa noe om hvordan ledelse var strukket over flere ledere og situasjoner (jf. Spillane 2006). Disse markerte vi i transkripsjonsdokumentet slik at vi senere kunne bruke

dem i analysene videre. Dette kan betegnes som en deduktiv tilnærming ved at vi betegner kodene med begreper fra teori eller fra prosjektets problemstilling (Thagaard, 2018). Et eksempel på at koder oppstod fra observasjonene var at det i en av observasjonene var en interaksjon knyttet til oppgaven lærerne hadde fått av inspektøren. Dette synes vi var et interessant funn og rettet oppmerksomheten mot hva rektor og inspektør hadde sagt om oppgaven i intervjuene. Dette oppstod da som en kode som vi brukte når vi analyserte intervjuene av lederne som vi kalte ”Oppgaven”. Dette kan forstås som eksempel på en induktiv tilnærming, hvor vi forankrer kodene i empirien ved å utvikle koder som gir et konsentrert uttrykk for deltakerens handlinger og erfaringer (Thagaard, 2018).

4.4.2 Analyse av observasjon

Innsamling av data gjennom observasjon ga oss store mengder data. Det ble nødvendig å foreta noen valg i analyseprosessen. Det første valget vi gjorde var å fokusere på interaksjonene mellom deltakerne med utgangspunkt i to aspekter: 1) samtalene dem imellom, og 2) hvordan de brukte verktøy. Hva vi velger å ta med eller utelukke kan forstås som en tolkningsprosess der meningsinnhold står i fare for å gå tapt. I vår studie satt deltakerne på fysisk ulike steder og kommuniserte gjennom et videokonferanseverktøy. Dette bidro til å begrense den fysiske samhandlingen dem imellom. Vi kunne observere deres ansikter, ansiktsuttrykk og mimikk. Vi vurderte at de visuelle dataene hadde lite betydning for vår problemstilling. I stedet tok vi utgangspunkt i lydopptakene for videre analyse av observasjonene. Det første steget var å transkribere alle muntlige utsagn.

Koding av observasjonene

Fellesmøtene ga oss et mindre omfattende og komplekst datamateriale enn gruppeobservasjonene. I fellesmøtene var det to aktive aktører, inspektør og rektor, og disse snakket i lengre sekvenser uavbrutt. I gruppeobservasjonene var antallet aktører fra 2-5 per gruppe, det var hyppigere skifter i hvem som snakket og en mer kompleks interaksjon mellom aktørene. Fellesmøtene hadde vi på forhånd definert som situasjoner (jf. Spillane, 2006) og fokus for observasjon var hvordan ledelse var distribuert. Da vi skulle kode datamaterialet fra fellesmøtene tok vi i bruk begreper fra teori knyttet til distribuert ledelse (jf. Spillane, 2006). Vi operasjonaliserte begrepene *ledelse strukket over situasjoner*, *samarbeidende distribusjon* og *kollektiv distribusjon* for å se om vi fant spor av dette i

datamaterialet. Dette var en tolkningsprosess hvor vår forforståelse knyttet til disse begrepene spiller inn på hva vi identifiserte under de ulike kodene.

Koding av datamaterialet fra gruppeobservasjonene gjorde vi i tre faser. Her var formålet både knyttet til å studere læringsprosesser som kunnskapsbygging (jf. Wells, 2002) i profesjonsfelleskapet, og hvordan ledelse er distribuert i situasjonen (jf. Spillane, 2006). Den første fasen kan betegnes som en grov-kategorisering, hvor vi ved hjelp av meningsfortetting forsøkte å samle og markere sekvenser av utsagn i en kort meningsfortettet beskrivelse. I regnearket var kolonnen merket “Hva skjer?”, og eksempler på hva vi samlet i denne kolonnen var beskrivelser som “A presenterer oppgaven”, “Legger frem og forhandler om en felles forståelse av oppgaven”, “B kommer med praksiseksempel”. I denne fasen markerte vi også utsagn som vi av ulike grunner syntes var interessante og som vi ønsket å se nærmere på senere i analyseprosessen.

I den neste fasen markerte vi hvor i samtalene deltakerne brukte ord og begreper hentet fra læreplanen. Denne “kodeboken” utviklet vi etter at vi erfarte at to av gruppene hyppig tok i bruk ord fra læreplanen og vi bestemte oss derfor for å markere og samle dialog-sekvenser under begreper som “Dybdelæring”, “Tverrfaglige temaer” og “Livsmestring og folkehelse”.

I tredje fase tok vi i bruk begreper fra et analytisk rammeverk kalt D-analyse (Middleton, 2010) for å identifisere når det skjer læringsprosesser og kunnskapsbygging i interaksjonene mellom lærerne.

D-analyse: Et analytisk rammeverk for å analysere læringsprosesser og kunnskapsbygging i interaksjoner

Det å observere og identifisere at kunnskapsbygging og læring skjer er en metodisk utfordring. Vi har tatt utgangspunkt i en forståelse av læring og kunnskapsbygging innenfor en sosiokulturell forståelse om at læring oppstår i interaksjoner mellom mennesker. Med dette som utgangspunkt er det naturlig å rette et fokus mot nettopp interaksjonene for å prøve å studere hvordan en læringsprosess kan komme til syne i et utviklingsarbeid på en skole. Interaksjonsanalyse er en forskningsmetode som brukes i flere fagdisipliner og som har sine røtter i sosialantropologien. Det er en metode for empiriske undersøkelser av interaksjonen mellom mennesker og med objekter i miljøet deres (Jordan & Henderson, 1995). Den kan

brukes til å undersøke menneskelige aktiviteter som samtaler, ikke-verbal interaksjon og bruk av artefakter og teknologi.

Som et teoretisk rammeverk for å identifisere kunnskapsbygging og læring i interaksjoner har vi tatt i bruk begreper fra et analytisk rammeverk utviklet av Middleton (2010). Han beskriver hvordan en gruppe forskere kom frem til et analytisk rammeverk til bruk i en studie som undersøkte fremveksten av profesjonell læring i en longitudinell studie som undersøkte aktiviteter som foregikk på flere ulike steder. Forskerne skulle studere interaksjonen som foregikk i ulike grupper av profesjonsutøvere. Da oppstod behovet for et felles rammeverk som forskerne kunne ta i bruk, som hadde som mål å se etter bevis for læring og utvikling i interaksjonene mellom gruppedeltakerne.

Middleton (2010) analyserer sekvenser av utsagn eller interaksjoner som følger hverandre i samtaler og analysene har som formål å identifisere hvordan skiller i forståelser vokser frem blant deltakerne. Han bruker begrepet *fremvoksende skiller* (emergent distinctions), som viser til at det underveis i samarbeidet kan oppstå en bevissthet om eller erkjennelse av at det eksisterer en forskjell mellom det som er tatt for gitt eller implisitt kunnskap om et fenomen, og det som er praksis. Disse fremvoksende skillene kan gjennom interaksjonene potensielt bli en ny forståelse av eksisterende praksis eller til endring av fremtidig praksis. Ifølge Middleton (2010) kan en diskusjon i en gruppe være organisert i en serie av fremvoksende skiller som tydeliggjør motsetninger i praksis og hvor det kan vokse frem en utvikling fra et ståsted til et annet. Dette kan være en måte å synliggjøre læring og utvikling på i en gruppediskusjon.

Utgangspunktet for analyse er at man identifiserer utsagn som nominerer eller bringer opp nye tema eller aspekter ved et fenomen. Noen aspekter ved et fenomen kan bli nevnt og ikke tatt med videre i samtalen, mens andre blir utdypet og videreutviklet gjennom påfølgende utsagn i diskusjonen. Det er utviklingen av disse interaksjons-sekvensene man ønsker å identifisere og analysere. Utviklingen skjer blant annet gjennom at deltakerne utfyller og bidrar med detaljer fra egen erfaring eller gjennom å stille spørsmål til hverandre. I noen tilfeller kan diskusjonen føre til at medlemmene i gruppen endrer i oppfatning av et fenomen eller en videreutvikling av praksis.

For å fange opp og identifisere utsagn som er en del av denne utviklingen har Middleton utviklet en analyseprosess med ulike begreper knyttet til de ulike trinnene i prosessen. Denne

kalles for *D-analysen*, med bakgrunn i at begrepene på originalspråket engelsk alle har d-som forbokstav. Begrepene Middleton bruker er uoversatt: *deixis*, *definition* og *delineation*, *deliberation*, *departure* og *development*.

Vi gjorde en oversettelse og tolkning av Middletons (2010) analysebegrep, slik at vi kunne få en anvendbar definisjon til bruk på vårt datamateriale. I tabellen nedenfor har vi presentert kodeboken vi brukte. Denne inneholder analysebegrepene hentet fra Middleton, forklaring av analysebegrepene, samt hvilke ord og begreper vi har brukt når vi har beskrevet funnene.

Tabell 1

Kodebok første del av analyse

Analysebegrep	Vår tolkning av Middletons (2010) forklaring av analysebegrepene	Hvordan vi beskriver dette i funn
Deixis	Vi identifiserer når et utsagn for første gang peker til et spesielt tema eller et aspekt ved et fenomen. Vi kan si at deltakeren nominerer et tema eller aspekt. Dette temaet eller aspektet nomineres med hensikt å rette oppmerksomhet mot et skille som videre i diskusjonen kan bli til noe som utgjør en forskjell.	Nominerer, foreslår tema, setter på dagsorden.
Definition Delineation	Hvordan et tema eller et aspekt ved et fenomen videre blir utbrodert etter hvert som det blir tatt opp av andre deltakere beskrives gjennom begrepene definition (definisjon) og delineation (avgrensning). Denne delen av prosessen består i at deltakerne kommer med utsagn som enten identifiserer enda flere skiller, eller som gir utvidede beskrivelser av problemet i praksis.	Identifiserer et aspekt, utbroderer, utdyper, kommer med eksempler fra praksis, peker på skiller og endring i praksis,
Deliberation	Deliberation (overveielse) identifiserer hvordan konsensus vokser frem, både ved å få frem spesifikke detaljer og generelle	Bygger konsensus, blir enige,

forhold av å finne skiller/forskjeller i fortid, nåtid og fremtidig praksis.

Etter dette går D-analysen over i en ny fase. Målet nå er å undersøke på hvilken måte disse sekvensene har betydning videre. Spørsmålene man da stiller er: Dersom man identifiserer utsagn som kan karakteriseres som deixis, hva er konsekvensene for deltakerne videre? Lagde de synlige skiller på en måte som ble brukt videre av deltakerne for å finne ut hva man hadde fokus på? Førte dette til en endring i oppfatning av ulike tema eller fenomener? Førte dette til en endring i måter å jobbe på i praksis?

Tabell 2

Kodebok andre del av analyse

Analysebegrep	Vår tolkning av Middletons (2010) forklaring av analysebegrepene	Begreper i funnkapitlet
Departure	Identifisere skift i retning av kvalitativt sett andre posisjoner i praksis, i form av formulering av fremvoksende skiller/forskjeller (emergent distinctions).	Fremvoksende skille, skifte i forståelse.
Development	Identifisere når deltakerne spesifiserer nye måter å jobbe på videre. Vi kan si at det har skjedd en utvikling knyttet til fremtidig praksis.	Utviklet ny forståelse av praksis.

Tabellene over illustrerer analysebegrepene vi brukte for å identifisere læring i interaksjonene.

4.4 Kvalitet i undersøkelsen

Kvalitet i kvalitative undersøkelser står sentralt og vurderinger om reliabilitet og validitet knytter seg til alle deler av en forskningsprosess. I Kvalitativ forskning kan reliabilitet forstås som forskningens pålitelighet, mens validitet kan forstås som forskningens gyldighet. Begge deler er knyttet til en kvalitetssikring av forskning (Thagaard, 2018). Guba og Lincoln (1989) opererer med begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet.

Johannessen mfl. (2010) hevder at påliteligheten styrkes ved at forskeren gir leseren en inngående beskrivelse av konteksten og en åpen og detaljert fremstilling av hele prosessen. Synliggjøring av læreforutsetningene til prosjektet, eller det Postholm (2010) kaller forskerhåndverket øker påliteligheten. Troverdighet refererer til i hvilken grad fremgangsmåtene og funnene reflekterer hensikten med studien og representerer virkeligheten.

Andre begreper som sier noe om kvaliteten i kvalitativ metode er overførbarhet og bekreftbarhet. Overførbarhet handler om hvorvidt forskeren lykkes i å etablere beskrivelser, begreper og fortolkninger som er nyttig for andre på andre områder enn det som studeres (Johannessen mfl., 2010). Når en leser kjenner seg igjen eller kjenner igjen en situasjonsbeskrivelse i funnene kan det oppleves som anvendelig. Det kan generere ny tankevirksomhet og gi rom for ytterligere refleksjon. Stake og Trumbull (1982) kaller dette naturalistisk generalisering.

Bekreftbarhet brukes for å vise at funnene er et resultat av forskningen og ikke av subjektive holdninger. Bekreftbarheten kan få ytterligere tyngde ved at studien støttes i annen litteratur (Johannessen mfl., 2010).

Thagaard (2018, s. 187) knytter reliabilitet til spørsmålet om en kritisk vurdering av et forskningsprosjekt gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Forskeren må argumentere på en slik måte at en kritisk leser blir overbevist om kvaliteten på forskningen og dermed også verdien av resultatene. En måte å gjøre dette på er å gi beskrivelser av valg man har tatt i løpet av forskningsprosessen og slik bidra til å øke undersøkelsens troverdighet (Silvermann, 2006 i Thagaard, 2018). Dette vil kunne bidra til å gjøre forskningsprosessen mer gjennomsiktig og gjør leseren i stand til å vurdere de ulike delene av forskningsprosessen. For vår del knytter dette seg til de beskrivelser vi gjør i metodekapitlet med tanke på metodologiske valg.

Validitet er knyttet til vurderinger om gyldigheten av de tolkningene som forskeren kommer frem til og på hvilket grunnlag disse tolkningene er gjort (Thagaard, 2018). Validitet kan også innebære spørsmål om forskningens overførbarhet. Forskningens overførbarhet eller generaliserbarhet kan forstås som at den innsikten og forståelsen man utvikler i løpet av en studie, også kan ha relevans i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). I kvalitative studier er

det ikke statistiske sammenhenger, men fortolkningen som gir grunnlaget for overførbarhet (Thagaard, 2018). Spørsmålet blir da om tolkninger som er utviklet i en studie, er relevante i andre sammenhenger. Det blir da en oppgave for forskeren å argumentere for at en tolkning basert på en studie kan være relevant i en større sammenheng. Et aspekt ved vår studie som er verdt å merke seg er at vi også gjorde observasjoner i samme periode som vi gjennomførte intervjuer. Dette kan ha bidratt til at måten vi har tolket meningen i ulike muntlige utsagn i intervju og måten vi har tolket meningen i observasjonene kan ha påvirket hverandre. Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke menneskers handlinger ved å fokusere på et dypere meningsinnhold det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2018, s. 37). Mening kan bare forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av. Vi har både hatt tilgang til informantenes beskrivelser av praksis og våre observasjoner av praksis. Dette kan ha ført til at våre tolkninger av muntlige utsagn om praksis har blitt påvirket av det vi har sett. Samtidig kan både meningen i intervjuer og det vi har sett i observasjon ha blitt fortolket i lys av det blitt fortalt i tidligere intervju. Blant annet beskrev de to første informantene, rektor og inspektøren, hva som var målet med de ulike situasjonene vi observerte. Dette kan ha bidratt til å gi oss som forskere enn forforståelse av situasjonene som påvirket måten vi har tolket meningen i det vi har observert. Forskerens tolkning av den symbolske betydningen av en handling eller et utsagn innebærer også en dobbel hermeneutikk fordi vi som forskere fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av dem som deltar i den samme virkeligheten (Thagaard, 2018).

4.5 Forskningsetiske vurderinger

Fokus på etiske problemer og dilemmaer er særlig viktig innen kvalitativ forskning (Thagaard, 2018). Behovet for etiske retningslinjer og vurderinger er viktig når det er direkte kontakt mellom forsker og den som skal studeres. Det må gjøres forskningsetiske vurderinger knyttet til gjennomføring av et forskningsprosjekt, og til hvordan funn fra forskningsprosjektet publiseres.

For å svare på vår problemstilling var det nødvendig at vi fikk tilgang til feltet, både gjennom intervju og observasjon. I tillegg til tillatelse og prosjektets forhåndsgodkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (vedlegg 9.1) innhentet vi nødvendig samtykke fra alle som ble intervjuet og observert (vedlegg 9.2-9.5). Alle informantene i vårt prosjekt fikk informasjon om hensikten med oppgaven og alle ga samtykke til å delta. Vi gjorde lydopptak av intervju og gruppearbeid. Både Fetterman (2010) og Repstad (2007) mener at dette er med

på å sikre informantenes integritet og datamaterialets tilgjengelighet. Det er også med på å redusere faren for feiltolkninger og mer retoriske gjengivelser (Hammersley & Atkinson, 2007). Lydopptakene av intervjuene og gruppearbeidene vi observerte ble slettet straks etter transkribering.

Vi har hatt som grunnprinsipp for våre forskningsetiske vurderinger at ingen skal ta skade av, eller få negative konsekvenser av å delta i studien. Der det viktig å være bevisst på at deltakelse i et forskningsprosjekt innebærer et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant. Dette er blant annet aktuelt i kvalitative forskningsintervju ved at det er forskeren som bestemmer temaet og styrer samtalen gjennom sine spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi har forsøkt å være bevisste på hvordan dette kan påvirke informantene og de svarene som blir gitt i intervjuene med hensyn til hvordan dataene skal forstås og brukes.

Vi har også lagt vekt på prinsippet om konfidensialitet. Dette har vi gjort gjennom å anonymisere og aidentifisere data på et tidlig tidspunkt. Verken transkripsjoner eller andre dokumenter har inneholdt informantens navn eller annen identifiserende informasjon. Koblingsnøkkelen har vært oppbevart separat. I presentasjonen av dataene har vi aidentifisert informantene ved å fjerne eller endre opplysninger som gjør at data kan knyttes til skole eller enkeltpersoner.

Vi har lagt til rette for at informantene har gitt informert samtykke til deltakelse. De samtykker på grunnlag av at de vet hva de er med på og at de kan trekke seg fra prosessen når de ønsker det. I forbindelse med rekruttering av informanter utarbeidet vi et informasjonsskriv/samtykkeskjema (vedlegg 9.2-9.5) med opplysninger om prosjektet, om konfidensialitet og kontaktinformasjon til forskerne og veileder ved UiO. Den første kontakten mellom informanter/deltakere og oss forskere gikk til rektor på skolen. Rektor fikk på forhånd informasjon om prosjektet, slik at vi sikret oss at også leder for skolen var informert om hva studien gikk ut på og hva deltakelse ville innebære for skolen.

Et grunnleggende prinsipp for vitenskapelig redelighet er åpenhet om kilder og å unngå plagiat. Vi har synliggjort bruk av kilder gjennom bruk av APA-standarden for litteraturhenvisning og sitering og ved å oppgi både primær- og sekundærkilder i oppgaven.

5. Presentasjon av funn og analyse

Formålet med dette kapitlet er å presentere funn og analyse. Vi belyser de tre forskningsspørsmålene i oppgaven innenfor den teoretiske innrammingen vi har valgt for oppgaven. I kapittel 5.1, 5.2 og 5.3 presenterer vi analysen og funn knyttet til hvert av forskningsspørsmålene, og i kapittel 5.4 gjør vi en oppsummering av funnene.

5.1 Hvordan erfarer ledere arbeidet med innføringen av ny læreplan?

Vårt datamateriale bygger på intervjuer med rektor og inspektør. Vi har funnet at lederne erfarer at distribusjon av ledelse finner sted internt i ledergruppen på skolen, men også er knyttet til føringer fra eksterne aktører. Vi har valgt ut to områder vi ønsker å se nærmere på. Områdene er hvordan arbeidet fordeles i ledergruppen (kap. 5.1.1), og hvordan lederne erfarer at eksterne aktører påvirker lokale prosesser (kap. 5.1.2).

5.1.1 Fordeling av arbeidet med LK20 i ledergruppen

I begynnelsen var det kun rektor og inspektør som arbeidet med LK20, men etterhvert involverte de to lærere i en utviklingsgruppe. Utviklingsgruppen hadde en rolle tidlig i planleggingsfasen, men i gjennomføringen av modul to har inspektøren vært den som har driftet arbeidet sammen med rektor. Rektor beskriver at inspektøren har tatt mye styring i arbeidet med LK20 på grunn av omstendigheter i ledergruppen. “På grunn av omstendigheter hos oss, som hadde mye å gjøre med en manglende tilsetning av inspektør i ledelsen, så har han tatt styringen veldig mye.” Inspektør kommer også inn på i sitt intervju at dette utviklingsarbeidet ikke er den andre inspektørens “fanesak” og at det har påvirket fordelingen av oppgaver i ledergruppen. Inspektøren forteller at han har fått ansvar for arbeidet med innføringen av fagfornyelsen, mens den andre inspektøren har fått andre oppgaver.

Rektor forteller at inspektøren jobbet ved skolen i en 100% lærerstilling, men er konstituert i en 50% lederstilling. Han har i utgangspunktet fått ansvar for det rektor betegner som “kjedelige” lederoppgaver som administrering av nasjonale prøver og elevundersøkelsen. Rektor forteller videre at det er skoleutvikling lederne helst foretrekker å jobbe med. Rektor har tillit til inspektørens kunnskap og involvering i arbeidet med LK20. Rektor uttrykker at

han opplever et godt samarbeid med inspektøren og han har tro på hans legitimitet i personalet:

Utdrag 1

Både fordi at han vet hva han snakker om, (og) han elsker å gjøre det. Og det er fint å ha en sånn ut i personalet. Og fordi at vi snakker godt sammen, og er veldig enige om form og innhold. Jeg har egentlig, det er ikke fagspråk da, lempet det litt over på ham. Uten at jeg er så veldig redd for det.

Rektor uttrykker at det var vanskelig å gi fra seg denne oppgaven, men han hadde såpass tillit til inspektøren og visste at han ville klare å holde seg oppdatert likevel. Rektor beskriver at han har fulgt planleggingsarbeidet i utviklingsgruppen:

Utdrag 2

Selv om jeg har latt de (plangruppa) styre – og det har jo hendt en gang eller to at jeg ikke var helt enig, så har jeg bare måtte la det gå. Jeg var vel litt engstelig for at jeg skulle koble meg såpass mye av at jeg ikke visste. Så derfor har jeg prøvd, når de har hatt opplegg å være delaktig og løse oppgavene på fellestid, sånn som lærerne også har gjort. Jeg har gått inn i et fag som har vært mitt fag. Grunnen til at jeg har gitt fra meg ansvaret for arbeidet med fagfornyelsen handler ikke nødvendigvis om driften hos oss som har vært en utfordring, det var fordi vi hadde så utrolig mange elevsaker.

Rektor viser her at han i tillegg til å ha fulgt arbeidet, har involvert seg i det kollektive arbeidet. Han presiserer at han ikke alltid vært enig i beslutninger som er tatt av inspektør/utviklingsgruppen. Rent konkret har inspektørens oppgaver vært relatert til planlegging, ledelse av fellesøkter og veiledning av lærere. Tilbakemeldinger fra personalet for hvordan dette arbeidet har vært utført av inspektøren har, ifølge rektor, vært gode. På spørsmål om hvordan gjennomgangen på en av fellesøktene vi observerte var, sier inspektøren at han opplevde at det gikk “ganske greit”. Han antar at mange synes dette er veldig greit, fordi de ble gitt anledning til selv å bestemme når de skal gjøre dette. Oppgavene de fikk i fellesøkten skal løses innen en tidsfrist, men til selvvalgt tid og drøftes i faggruppene. Det er

arbeidet i disse faggruppene vi har observert. Inspektøren forteller videre at han har laget opplegget med utgangspunkt i hvordan han tenker at lærerne vil være mest mulig motivert. Han legger til at han selv deltar på trinnmøter og er aktivt deltakende i et av skolens trinn. Videre meddeler han at han også underviser, på samme måte som de andre lærerne, for elever som har hjemmeskole. Inspektøren forteller dette for å understreke at han godt kjenner til lærernes arbeidshverdag. Han sier: “Jeg tror at dette passer som hånd i hanske for de fleste nå”, om tilpasningene han har gjort av oppgaven i kompetansepakken.

Rektor og inspektør beskriver begge at inspektøren har fått en sentral rolle i utviklingsarbeidet knyttet til innføring av ny læreplan og beskriver prosessen som førte til dette. Fordeling av ledelse kan skje på ulike måter. Spillane (2006) peker på tre måter: planlagt fordeling, fordeling gjennom tilfeldigheter og fordeling gjennom at det oppstår en krise. Informantenes erfaringer antyder at inspektøren har fått lederansvar både gjennom det Spillane benevner som planlagt fordeling og tilfeldigheter. Rektor forteller at han har gitt inspektøren ansvar for mange oppgaver knyttet til innføring av ny læreplan. Som følge av at rektor har besluttet dette, kan det tolkes som en planlagt fordeling. Rektor begrunner imidlertid valgene med at inspektøren har fått mye ansvar på grunn av “omstendigheter” i ledergruppa og eksemplifiserer dette med utsagn som tyder på at ledergruppen og rektor har mange andre oppgaver som tar mye tid og at det har vært en ubesatt stilling i ledergruppa. I tillegg antydes at et annet medlem i ledergruppa ikke har hatt dette utviklingsarbeidet som sin “fanesak”, og at det har påvirket fordelingen av oppgaver i ledergruppen. Inspektøren, som rektor beskriver som engasjert i utviklingsarbeidet, fikk etterhvert ansvar for oppgavene knyttet til innføring av ny læreplan. Opprinnelig hadde rektor planlagt at denne inspektøren skulle ha administrative oppgaver, men dette ble endret. Dette kan tyde på at det også er tilfeldigheter og andre omstendigheter enn en planlagt fordeling av lederansvar som har preget fordelingen. Rektor antyder at han gjerne skulle hatt en større rolle i utviklingsarbeidet, men har overlatt mye av ansvaret til inspektøren, blant annet på bakgrunn av at han har måttet håndtere mange elevsaker. Når rektor sier at det var vanskelig å gi fra seg oppgaven, velger vi å tolke dette som et uttrykk for et lederdilemma i tidsspennet mellom elevsaker og utviklingsarbeid. Rektor sier han har løst dilemmaet ved å gi inspektøren mye ansvar og funnet måter rektor kan delta i utviklingsarbeidet som det Spillane (2006) omtaler som “følger” for å vise at han er deltaker og er “koblet på” utviklingsarbeidet.

5.1.2 Ledernes erfaringer med involvering og eksterne føringer i prosessen

Innledningsvis i intervjuet av rektor spurte vi om hvordan han opplever arbeidet med LK20 sammenlignet med tidligere reformer. Han oppgir at det er svært annerledes enn tidligere læreplaninnføringer. Han utdyper dette:

Utdrag 3

(...) så opplever jeg at på den ene siden er vi som driver skole mye mer med, men at det likevel er styrt både fra sentrale myndigheter og fra skoleeier. (...) Selv om de har vært med i alle høringsrunder, så kan man velge hvor mye man jobber med det på en skole. Som lærer, jeg var jo lærer da vi innførte Kunnskapsløftet. (...) Jeg synes å huske at det var litt sånn kaotisk. Jeg skjønnte ikke helt hva som foregikk.

Sitatet over indikerer en økt grad av involvering av ledere og lærere, samtidig som det er større grad av styringen i arbeidet med LK20 sammenliknet med K06. Han mener å huske innføringen av LK06 som mer kaotisk og det kan virke som om han ikke erfarte involvering i like stor grad som i LK20. Denne opplevelsen kan også knyttes til at han ikke var formell leder på dette tidspunktet, men lærer.

På spørsmål om hvordan skolen hittil har arbeidet med innføringen av LK20 forteller rektor at han i rektorgruppen har fått et oppdrag av skoleeier om å følge en struktur pålagt av kommunen. Denne strukturen innebærer blant annet arbeid med kompetansepakken utviklet av Utdanningsdirektoratet med bistand fra en høyskole etter en pålagt tidsplan. Med andre ord er det pålagt å samarbeide utover skolen med en høyskole.

Inspektør oppgir i intervju at han tilpasset oppgavene i kompetansepakken fra Utdanningsdirektoratet ved å forenkle oppgave tekstene og fremheve det mest sentrale. Det ble blant annet lagt opp til at lærerne selv kunne styre når de ville gjøre forarbeidet til gruppearbeidet vi observerte. Han tror måten arbeidet er lagt opp på skolen gjennom at oppgavene i kompetansepakken er tilpasset og at lærerne får velge når de vil gjøre forarbeidet bidrar til å gjøre at lærerne er motiverte. Inspektøren oppgir også at han både kjenner “ledelsesbiten”, at han selv er lærer og sitter på trinnmøtene. Han har med andre ord flere roller i arbeidet. Inspektører opplever å være godt forankret i driften av skolen og gir uttrykk

for at måten oppgaven er tilpasset til lærerkollegiet vil passe som “hånd i hanske for de fleste”.

Utdrag 4

Nei, jeg har vel ikke gjort noe annet enn at jeg utdypet hva de (lærerne) skal. Jeg føler at jeg har ryddet opp i (oppgaven). For det er jo veldig mye på hver side (i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke) og jeg har jo vært gjennom dette flere ganger. Så jeg tror liksom litt sånn pedagogisk som man gjør med elevene ved å utheve det viktigste. Forenkler det sånn at de (lærerne) kan gå rett inn og gjøre det de skal. Så de som har lyst til å fordype seg de gjør det. Akkurat som en skoleklasse. Jeg tenker jo på kolleger som en skoleklasse.

I utdraget over forteller inspektøren at han ser på tilpasningene han har gjort som pedagogiske valg. Vi tolker det som om inspektøren identifiserer seg som lærer, men også som en “lærer for lærerne” eller en pedagogisk tilrettelegger gjennom at han forenkler og tilpasser. Han bruker metaforen “skoleklasse” om lærerkollegiet. Inspektørens utsagn knyttet til egen lederrolle og de lederhandlingene han har gjort i situasjonen (jf. Spillane, 2006) “tilpasse oppgavene for lærerpersonalet” kan forstås som at inspektøren har med seg elementer fra rollen som lærer inn i rollen som leder.

5.2 Hvordan er ledelse distribuert over ulike situasjoner?

For å belyse forskningsspørsmålet tar vi primært i bruk data fra observasjoner av fellesmøter og gruppearbeid. Vi bruker også data fra intervjuer med skolelederne og deltakere i gruppearbeidene. I undersøkelsene har vi tatt utgangspunkt i Spillanes (2006) prinsipper knyttet til å studere distribuert ledelse: fokus på ledelsespraksis, oppmerksomhet mot interaksjonene og oppmerksomhet mot aspekter ved situasjonen. I delkapittel 5.2.1 presenterer vi funn og analyse knyttet til i hvilke situasjoner ledelse er distribuert og hvordan lederne i sin ledelsespraksis strekker ledelse mellom ledere og situasjoner. I delkapittel 5.2.2 retter vi fokus mot interaksjonene i gruppearbeidene for å studere hvordan lærerne som deltar kan forstås som ledere eller følgere. I delkapittel 5.2.3 retter vi oppmerksomhet mot hvilken rolle verktøy har som aspekt i situasjonene.

5.2.1 Situasjoner hvor ledelse er distribuert, og hvordan ledelse er strukket over situasjonene.

Siden vi har valgt å studere hvordan ledelse er distribuert over ulike situasjoner, har vi ut fra de innsamlede dataene forsøkt å identifisere de ulike situasjonene hvor ledelse er distribuert. I følge Spillane (2006) vil det på en skole stadig oppstå situasjoner som krever ledelse, både spontant og planlagt. For å kunne undersøke situasjoner som kunne belyse vår problemstilling innenfor studiens rammer valgte vi å fokusere på situasjoner som var planlagte som del av skolens arbeid med ny læreplan. I intervjuet med rektor spurte vi om hvilke aktiviteter som var planlagte i forbindelse med arbeidet med innføring av fagfornyelsen. I forkant hadde vi observert et fellesmøte i personalet. Formålet med spørsmålet var å identifisere situasjoner som kunne være relevante for å belyse forskningsspørsmålene. Vi fikk også kjennskap til situasjoner som vi ikke har fått anledning til å analysere. Dette er situasjoner som hadde funnet sted før vårt forskningsprosjekt, eller som vi ikke hadde tilgang til innenfor rammene av vårt prosjekt. For å kunne identifisere relevante data i et komplekst miljø som en skole i et utviklingsarbeid er, har vi måttet foreta og velge ut såkalte «action relevant episodes», (jf. Barab, Hay & Yamagata-Lynch, 2001) i datamaterialet. Vi utarbeidet noen kriterier for situasjonene: Det skulle være situasjoner som var del av arbeidet med innføring av ny læreplan. Det var situasjoner som vi skulle ha mulighet for å observere innenfor den perioden datainnsamlingen pågikk. Vi presenterer de situasjonene som vi har valgt å identifisere som relevante for vår studie i tabellen nedenfor.

Tabell 3

Situasjoner, aktører og verktøy/rutiner

Situasjon:	Aktører	Verktøy og rutiner (jf. Spillane, 2006)
Fellesmøte 1	Inspektør, rektor, og lærerpersonalet	Verktøy: Videokonferanseverktøy, PowerPoint-presentasjon, oppgaver i form av lenker til Utdanningsdirektoratets kompetansepakke Rutiner: fellesmøtene er en del av den planlagte utviklingstiden og del av møtestrukturen på skolen

Fellesmøte 2	Inspektør, rektor og lærerpersonalet	Verktøy: Videokonferanseverktøy, PowerPoint-presentasjon Rutiner: fellesmøtene er en del av den planlagte utviklingstiden og del av møtestrukturen på skolen
Gruppearbeid på fagteam 1	Faggruppe 1: Lærere i samme fagseksjon	Verktøy: Videokonferanseverktøy, Læreplanen, Utdanningsdirektoratets kompetansepakke modul 2, innleveringsdokument Rutiner: Fagseksjonene med fagseksjonsleder er en etablert teamstruktur på skolen
Gruppearbeid på fagteam 2	Faggruppe 2: Lærere i samme fagseksjon	Verktøy: Videokonferanseverktøy, Læreplanen, Utdanningsdirektoratets kompetansepakke modul 2, innleveringsdokument Rutiner: Fagseksjonene med fagseksjonsleder er en etablert teamstruktur på skolen
Gruppearbeid på fagteam 3	Faggruppe 3: Lærere i samme fagseksjon	Verktøy: Videokonferanseverktøy, Læreplanen, Utdanningsdirektoratets kompetansepakke modul 2, innleveringsdokument Rutiner: Fagseksjonene med fagseksjonsleder er en etablert teamstruktur på skolen

Tabell 3 inneholder en oversikt over situasjonene, hvilke aktører som er en del av situasjonen og hvilke verktøy og rutiner (jf. Spillane, 2006) vi har identifisert.

Ledelsespraksis i situasjonene:

Fellesmøte 1

Rektor forteller at målet med situasjonen “Fellesmøte 1” både knyttet seg til å se personalet igjen etter et avbrudd i skolens drift grunnet koronastegning, og å presentere en oppgave lærerne skulle jobbe med:

Utdrag 5

På tirsdag var målet med fellestiden først og fremst bare for å se alle sammen, så jeg hadde litt korte beskjeder og så var det å presentere neste oppdrag egentlig. Det var det som var målet. I disse dager, så må vi gjøre det der litt sånn kortere, så vi hadde laget, inspektør hadde laget en Power Point som jeg presenterte eller når han snakket, så viste jeg den på skjermen så alle kunne se, og så hadde vi også sendt den ut på forhånd. Med også lenker til disse sider på udir som de skal inn sånn at ja de kunne ha det visuelt og da. Og at de kan finne det frem igjen så de blir minnet på. Så det kommer også til å ligge på neste ukesinfo, sånn at de kan gå inn og kikke. Så målet var egentlig å koble de på igjen, husker dere hvor tid vi holdt på sist, jobbet til 19 den tirsdagen og på torsdag var skolen stengt. Det er spesielt.

Vi observerte fellesmøtet, som foregikk digitalt ved hjelp av et videokonferanseverktøy. Møtet varte i ca. 20 minutter. Det var rektor og inspektør som snakket, mens alle skolens lærere var tilhørere. Rektor og inspektøren veksler på å ha ordet i møtet. Rektor innleder med å ønske velkommen og med noe praktisk informasjon, før han gir ordet til inspektøren som presenterer den faglige oppgaven. De viste oppgaven for lærerne på skjermen mens inspektøren innledet. Inspektøren sier at han gjerne vil at rektor supplerer underveis. Inspektøren oppsummerer arbeidet den siste tiden og presenterer oppgaven personalet skal jobbe videre med. Oppgaven er å planlegge vurdering av et undervisningsopplegg som lærerne har laget og delt med hverandre i faggrupper. Oppgaven er hentet fra Utdanningsdirektoratets kompetansepakke, modul 2, og viser til denne underveis i presentasjonen. Inspektøren forteller at han har gjort en tilpasning av innholdet i kompetansepakkens modul 2. Han sier:

Utdrag 6

Så der, nå er vi da på den introen da. Som dere (lærerne) ser, denne introen har dere tilgang til, den har vi lagt ut som lenke på mailen, så gå tilbake, den må dere bruke hele tiden den presentasjonen. For det jeg har gjort er at jeg har prøvd å systematisere resten av modul 2. Jeg har fått noen mailer fra noen som synes at modul 2 hørtes rimelig gresk ut og det skjønner jeg godt, for vi må tilbake til tirsdag 10. mars,

langdagen, to dager før vi stengte, da jobbet vi til kvart over syv med dette. Det virker jo innmari lenge siden og veldig fjernt, men det skal vi plukke opp igjen nå.

Det er inspektøren som har ordet mesteparten av økten. Han forteller at han gjort tilpasninger av oppgaven fra modul 2, og begrunner dette med at han har fått tilbakemeldinger fra noen av lærerne om at oppgaven slik den presenteres på Utdanningsdirektoratet sine nettsider var vanskelig å forstå. Rektor kommer med noen innspill hvor han kommenterer oppgaven underveis, blant annet sier han:

Utdrag 7

Det ser ganske fint ut egentlig og det er veldig mye som er bra med dette, så det er noe med å tvinge oss inn i dette og lese det litt tror jeg, så vi får koblet oss på, noe som vi kjente på sist også. Er det noen spørsmål eller annet i chatten eller noen som vil spørre om noe eller formidle noe?

Vår tolkning av inspektørens innspill og rektors kommentar er at hensikten er å koble lærerpersonalet på arbeidet med innføringen av ny læreplan etter en periode hvor dette ikke har stått i fokus for skolepersonalet. Denne fellestiden blir holdt etter en periode uten organisert utviklingsarbeid i personalet, grunnet skolestenging. Påkoblingen skjer både ved at inspektøren viser til forrige fellestid, og at både rektor og inspektør signalerer forventninger om at lærerne skal “plukke opp igjen”, “tvinge oss inn i dette” og “koble oss på” ved å minne om arbeidet som ble gjort 10. mars. Denne påkoblingen kan sees i lys av at vi kan se ledelse som noe som er strukket og distribuert over situasjoner, noe som Spillane (2006) fremholder som et viktig aspekt for å forstå distribuert ledelse. Gjennom å komme med utsagn for å skape en forbindelse med en tidligere situasjon, kan lederne bevisst eller ubevisst strekke ledelseshandlingene fra fortiden over inn i denne situasjonen.

Det kommer ingen innspill eller spørsmål fra lærerne i økten vi observerte, verken i videokonferansen eller i chatten. Dette kan være et uttrykk for flere ting. Den digitale plattformen skaper noen hindringer for spontan deltakelse. Interaksjoner som ville vært naturlige hvis møtet hadde foregått i et fysisk rom som for eksempel fravær av spontane kommentarer og non-verbale uttrykk. Dette kan ha bidratt til at lærerne ikke kom med

innspill. En annen forklaring kan være at møtet var planlagt som en informasjonsøkt, og det var kommunisert til lærerne på forhånd at det ville “blitt gitt informasjon” og at oppgaven ville bli “presentert”. Dette kan ha bidratt til å skape en forventning hos lærerpersonalet om at deres rolle var mottakere av informasjon, fremfor deltakere i en drøfting. Vi har imidlertid ikke tilgang til data om det kom innspill på chat eller mail i etterkant av møtet. Ser vi denne øktens funksjon ut fra Wells (2002) tanker om læring som kollektiv kunnskapsbygging, kan vi se på innholdet i denne økten som informasjon som lærerne siden kan bruke når de i grupper skal delta i kollektiv prosess. I disse prosessene vil informasjonen kunne kombineres med lærernes erfaringer. Dette vil senere kunne generere ny informasjon som vil kunne bidra til informasjon og ny innsikt.

Fellesmøte 2

Det andre fellesmøtet er det neste personalmøtet som holdes på skolen etter “fellesmøte 1”. Det foregår på samme måte som det foregående ved at møtet holdes digitalt. Rektor og inspektør snakker, mens lærerpersonalet er tilhørere. Møtet varer ca. 15 minutter. Rektor innleder med å ønske velkommen, og gir praktisk informasjon knyttet til skolenestengningen før inspektøren får ordet. Inspektør innleder med å sette rammen for møtet og presenterer arbeidet videre:

Utdrag 8

Det vi skal gjøre nå er å drive med profesjonsfelleskap. Hva skal vi si? Kompetanseheving tror jeg vi kaller det. Det ligger ute. Det aller enkleste hvis dere ikke allerede har vært og sett på det, så er det å gå inn via ukesinfo så ligger lenken til både faggruppene og til arbeidet som skal gjøres nå frem til kl. 16. Jeg tror ikke at jeg bruker tid på å presentere det for dere nå, fordi det er utrolig mye tekst. Jeg har klippet og limt en del fra Udir. Men det aller viktigste etter at jeg og rektor har snakket sammen i dag er at dere møtes i faggruppen.

Inspektøren bruker begrepet “profesjonsfelleskap”, som er et sentralt begrep både knyttet til Utdanningsdirektoratets foreslåtte strategi for innføring av ny læreplan og i nyere skoleforskning. Måten inspektøren bruker begrepet på kan forstås som en måte å ramme inn og definere situasjonen. Samtidig utdyper han ikke begrepet eksplisitt videre, men går over til

begrepet “kompetanseheving,” før han raskt gir praktisk informasjon knyttet til oppgaven lærerne skal gjøre.

Vår tolkning er at begrepet kanskje brukes mer som et hverdagsbegrep i denne sammenhengen, men vi er også åpne for at skolen kan ha jobbet med profesjonsfelleskap som begrep tidligere og at inspektøren gjennom å bruke dette spiller på den kunnskapen lærerpersonalet allerede har. Vi finner også her et eksempel på at inspektøren viser til tilpasninger av oppgaven og stoffet fra Utdanningsdirektoratet ved å si at han har klippet og limt en del fra Utdanningsdirektoratet (Udir), fordi det er “utrolig mye tekst”. Han tilpasser med andre ord verktøyet som lærerne skal bruke videre som et aspekt i situasjonen “gruppearbeid” senere i prosessen (jf. Spillane, 2006).

Inspektøren viser videre til at rektor og inspektør har snakket sammen og ber ut fra denne samtalen om at lærerne prioriterer å møte i faggruppene for å jobbe videre med oppgaven sammen. Dette kan forstås som en situasjon (jf. Spillane, 2006) hvor ledelse utspiller seg som står i sammenheng med situasjonen “fellesmøte”. Inspektøren fortsetter med å presentere oppgaven. Lærerne på faggruppen skal presentere for hverandre hvordan de har tenkt å vurdere undervisningsoppleggene de har laget. De skal reflektere over de tre fasene i underveisvurdering som presenteres i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke, modul 2. Etter at inspektøren har presentert oppgaven, minner rektor på at lærerne også skal levere inn en evaluering av arbeidet med modul 2:

Utdrag 9

Jeg har jo sendt ut en sånn lenke i sted hvor det blant annet sto sånn evaluering modul to. Den trenger dere ikke tenke på at dere må gjøre i dag. Jeg tror jeg skrev frist onsdag på den. Det er gøy dette.

Og inspektør følger opp rektors innspill:

Utdrag 10

Ja, den evalueringen, den må dere være ærlig på. Det er fint så vi kan få litt innspill til hvordan vi skal jobbe videre. Jeg kan jo si at dagens gladnyhet er at modul tre, sånn som jeg har skjønnt rektor, vi skal ikke fortsette med dette nå. Nå skal det hvile, godgjøre seg til august. Da skal vi fortsette. Men det som er litt fint nå er jo hvis vi får brukt noen av de undervisningsoppleggene vi har snekret sammen nå allerede til

høsten. Det jo seks uker, så da er jo litt av et skoleår allerede planlagt kanskje i et fag eller to.

Både rektor og inspektøren kommer her med utsagn som kan tolkes i retning av man setter denne situasjonen i sammenheng med en helhet bestående av situasjoner i fortiden og situasjoner i fremtiden. Rektor minner på at lærerne skal gjøre en evaluering av modul to, og inspektøren sier at skolen skal jobbe videre med modul 3 i august. Et annet utsagn som vi synes var interessant er at inspektøren nevner at det er fint hvis man får bruk undervisningsoppleggene som man har utarbeidet, i undervisningen til høsten. Dermed pekes det på en mulig implikasjon for lærernes praksis. Arbeidet med innføringen av ny læreplan, gjennom bruk av oppgavene i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke, har resultert i at lærerne har fått planlagt konkrete undervisningsopplegg de kan bruke med elevene.

Gruppearbeid på fagteam

De gruppearbeidene på fagteam vi har observert, vil bli analysert videre i kapitlet, og derfor bare kort beskrevet her. Vi observerte tre av seks grupper som på fagteam jobbet sammen med en oppgave knyttet til innføring av fagfornyelsen. Gruppestørrelsen varierte med mellom 2-5 deltakere. Verken rektor eller andre fra ledelsen var tilstede på gruppearbeidene i fagteam.

Ifølge rektor er lærerne vant med å jobbe på fagteam. I en tidligere fase av arbeidet har fagteamene hatt ansvar for å utvikle undervisningsopplegg sammen, og presentere dem for resten av personalet i form av rekkefremlegg. Rektor sier han synes dette har vært en fin måte å ivareta behovet for at lærerne kan drive utvikling av praksis knyttet til sitt undervisningsfag, og at man samtidig får til en erfaringsdeling blant hele lærerpersonalet. Rektor opplever også at lærerne lettere ser relevansen når de skal jobbe i gruppe.

Utdrag 11

Dette handler om vurdering, hva de gjør nå og hvordan de skal bli bedre. Derfor er målet med det å dele erfaringer. Og for å hjelpe hverandre med å tenke rundt (vurdering). For det er det vi (ledelsen) ser og det har de (lærerne) gitt tilbakemeldinger på. De er veldig opptatt av vurdering og tverrfaglighet, men når de får jobbe med fag, de får jobbe faglig eller pedagogisk, så synes de (lærerne) det er allright å ha en konkret bestilling som de skal snakke om. Hvordan har du gjort denne

vurderingen? Hva fikk du ut av det? Hvilke erfaringer gjorde du deg? Så det har vi tatt et par runder i denne perioden som har vært veldig bra. Så det er kanskje noe av det og så opplever de (lærerne) at det stadig vekker nye som kobler seg på, at det blir gjort på denne måten. Kanskje de ikke har skjønnet det eller tenker at dette handler ikke om meg eller jeg gjør det sånn som jeg har tenkt å gjøre det eller sånn som jeg alltid har gjort det uten at jeg har sagt det høyt, men så kommer de rundt og så merker de (lærerne) at noen er i ferd med å dra fra. Sånn sett så har det nok flere virkninger enn bare å sitte og prate. For det skjer noe bevegelse, det er noe dynamikk når man gjør det.

I dette utsagnet tolker vi det som at rektor kommer inn på utbyttet av at lærerne skal arbeide i faggruppene. Når rektor sier at arbeidet har flere virkninger "(...) enn å bare sitte og prate. For det skjer noe bevegelse, det er noe dynamikk når man gjør det." Rektor kobler dette til at faggruppene skal utvikle praksis knyttet til sitt undervisningsfag, gjennom å reflektere over spørsmålene: *Hvordan har du gjort denne vurderingen? Hva fikk du ut av det? Hvilke erfaringer gjorde du deg?* Vi tolker at dette ligger tett opp til en forståelse av arbeid i profesjonelle læringsfelleskap, med utgangspunkt i Stoll mfl. (2006), som argumenterer for at profesjonelle læringsfelleskap kjennetegnes av at man innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk undersøker egen praksis. Vi forstår i denne sammenhengen profesjonelle læringsfelleskap synonymt med profesjonsfelleskapet. En funksjon av å *dele erfaringer* som rektor beskriver som målet med økten, kan forstås som det å bidra med individuelle erfaringer i kollektiv kunnskapsbygging som del av Wells (2002) læringsyklus.

Totalt identifiserer vi i intervju med rektor fem situasjoner som vi velger å studere; to fellesmøter og tre gruppearbeid. Lederne kommer med utsagn som vi tolker kan ha til hensikt å koble sammen og strekke ledelsesarbeidet fra tidligere situasjoner til nåværende, og fra nåværende situasjon til fremtidige. Relasjonen mellom situasjonene fellesmøtene og fagteam-møtene kan forstås ut fra Spillanes (2006) begrep koordinert distribusjon. Dette viser til ledelsesaktiviteter som trengs å utføres i en bestemt rekkefølge. Arbeidet i fagteam bygger på ledelsesaktivitetene som ble gjort i fellesmøtene, hvor oppgavene ble presentert og rektor og inspektør formidler forventninger til arbeidet i fagteamene. I intervju har vi identifisert at rektor argumenterer for å fordele arbeid ved å jobbe i fagteam. Lærerne får planlegge, dele erfaringer og reflektere rundt sine undervisningsfag. Dette skaper muligheter for refleksjon

over egne undervisningsopplegg, og bidrar ifølge rektor til noe mer enn at lærerne kun sitter og snakker. Vi tolker det som at rektor her gir uttrykk for at han forventer at det kan skje en læringsprosess eller en kollektiv kunnskapsbyggingsprosess hvor lærerens individuelle og felles erfaringer kombineres med informasjon om ny læreplan til ny innsikt og ny kollektiv kunnskap (jf. Wells, 2002). Inspektøren forteller til lærerne at et av resultatene av arbeidet de gjør på fagteam er at de får utarbeidet konkrete undervisningsopplegg som de kan bruke i klasserommet. Vi mener dette kan forstås som eksempler på arbeid i profesjonelle læringsfellesskap hvor lærerne deler og undersøker egen praksis (jf. Stoll mfl., 2006). Ledelse er også strukket over arbeidet til to ledere. I våre funn finner vi eksempler på det som Spillane (2006) betegner som samarbeidende distribusjon (collaborated distribution). I fellesmøtene er både rektor og inspektør tilstede, begge tar ordet og er involvert i ledelsesoppgaven som består i å lede fellestiden og presentere en oppgave for personalet. Vi finner at inspektøren er den som snakker mest og står for hoveddelen av presentasjonen, men at rektor bidrar med innspill. Rektor innleder begge møtene, og vi finner også eksempler på at rektor kommenterer eller utdyper inspektørens innspill. Inspektøren viser på et tidspunkt til at rektor og inspektør har snakket sammen om hvilke forventninger de har til at lærerne prioriterer arbeid i fagteam. Dette styrker inntrykket av at lederne løser oppgaven sammen. Ut fra datamaterialet mener vi det er grunnlag for å argumentere for at ledelsespraksis er strukket over arbeidet til to ledere, som jobber på samme sted og på samme tid. Dette i interaksjon med hverandre, for å utføre samme lederoppgave. Ledelse er også strukket ut over fellesmøtene, til situasjoner hvor ingen av de to formelle lederne er tilstede.

I de neste delkapitlene skal vi presentere funn knyttet til arbeidet i fagteam. Vi skal vi se på hvordan ledelse distribueres i disse situasjonene hvor den formelle lederen ikke er tilstede.

5.2.2 Lærere som ledere og følgere

I gruppearbeidene er ingen av de formelle lederne tilstede. Det er likefullt en situasjon hvor et «problem» skal løses som krever ledelse. Spillane (2006) beskriver at ledelse kan distribueres dels ved tilfeldigheter, og dels planlagt ved formalisering av ansvar i roller.

I intervjuene med deltakerne etter gruppearbeidene fremkommer at det ikke er utpekt noen som har formelt ansvar for å lede arbeidet. Det er imidlertid flere utsagn som tyder på at deltakerne oppfatter at noen i gruppa har tatt ledelse. Informant A sier:

Utdrag 12

Aktør	Utsagn
Forsker	Opplevde du at det var noen som tok litt mer ledelse eller ansvar for gjennomføringen av aktiviteten?
A	Det er litt urettferdig spørsmål fordi jeg er seksjonsleder i faget. Ofte så er det sånn at de (andre faglærerne) venter litt på at jeg skal starte det opp og avslutte litt. Så prater jeg vel ganske mye og ofte så jeg vet ikke om jeg tok plass eller ledet samtalen. Tanken var egentlig at en snakker om gangen og ikke nødvendigvis at en som drar hele sulamitten med å kjøre rekkeframlegg å ikke prøve og avbryte hverandre for mye. Sånn sett var det ikke en tydelig leder i gruppen nødvendigvis.
Forsker	Det at du er seksjonsleder, innebærer det et ansvar for å lede møtet eller er det noe som gjør litt mer underforstått?
A	Ja, det er jeg som kaller inn til seksjonsmøter hvis ikke det er ledelsen som har satt det på planen. Så er det å lede møtet og være den som har kontakt fra seksjonen opp mot ledelsen og bestilling av bøker og litt sånn. Det organisatoriske rundt fagseksjonen.

Informanten viser til en formell rolle, seksjonsleder, som hun opplever skaper en forventning hos de andre deltakerne om å lede samtalen. Andre oppfatter at det ikke har vært noen tydelig leder, som informant G:

Utdrag 13

Følte vi alle hadde noe å bidra med. J hadde vært syk, men både H, jeg og I, vi har jobbet litt sammen tidligere. Jeg følte vi byttet på det. Jeg følte ikke at det var noen veldig tydelig leder.

Spillane (2006) bruker begrepene ledere og følgere for å skille mellom de som leder, og andre som er involverte i en situasjon hvor ledelse utspiller seg. Interaksjonen mellom ledere og følgere, og situasjonen er sentralt for å forstå ledelsespraksis. Ledelse er ikke noe som blir utøvd overfor passive følgere. Følgere interagerer med ledere og situasjonen på en måte som definerer ledelsespraksis. Vi har ikke ut fra datamaterialet grunnlag for å fastslå entydig hvem som tar ledelse og hvem som er følgere i de ulike gruppene. Vi mener likevel vi har grunnlag for å antyde at interaksjonene i gruppene bar preg av at det var en eller to av deltakerne på hver gruppe som oftere tok initiativ og ledelse på ulike måter. Andre hadde mindre aktiv deltakelse og fulgte initiativet oftere enn å ta det selv. Det å ta ledelse innebærer at deltakeren kommer med initiativ for å minne gruppedeltakerne på agendaen, eller nominere nye aspekter ved fenomenet i diskusjonene, samt bidra til å oppsummere diskusjonene.

Utsagnet under (Utdrag 14) kommer etter at gruppedeltakerne har snakket seg imellom om praktiske ting rundt oppgaven, blant annet knyttet til hvilken e-post oppgaveteksten står skrevet i. I dette eksempelet fra gruppe 3 ser vi at deltaker G setter i gang gruppearbeidet med følgende utsagn:

Utdrag 14

Det jeg tror vi skal gjøre, å fortsette arbeidet vi begynte på for to uker siden. Bare gå igjennom modul 2, vurderingsarbeid, både underveisvurdering og standpunkt. Hvordan det blir nå under fagfornyelsen. Og så skulle vi se på noen videoer og lese noe, og så reflektere litt over eget arbeid. Og snakke om hvordan vurderingen i forhold til det undervisningsopplegget vi lagde. Hva slags vurdering vi kan tenke oss inn i det (undervisningsopplegget) i forhold til de tre fasene i oppgaven. Ja, tankene om underveisvurdering, at vi nå skal egentlig snakke om det vi har tenkt og skrevet der. Det skal vi gjøre. Så langt fikk jeg med meg oppgaven. Og så var det noe på slutten, om å kommentere andre sine undervisningsopplegg.

Etter at deltaker G kommer med dette utsagnet setter gruppen i gang med diskusjonene knyttet til oppgaven. Vi forstår dette utsagnet som uttrykk for en lederhandling, og et eksempel på hvordan ledelsespraksis utøves i situasjonen (jf. Spillane, 2006) av en lærer uten formelt lederansvar, men som kan defineres som “leder” ut fra et distribuert perspektiv.

En annen måte deltakere tar ledelse er gjennom å minne på oppgaven når diskusjonen tar andre veier, som i dette eksempelet fra gruppe 1:

Utdrag 15

Ja, også livsanskuelse og perspektiver på kulturforståelse. Så er det vel identitetsutvikling, skape nysgjerrighet og forebygge fordommer. Kjerneelementer for faget. Det er vel disse som passet inn? Møtet med engelskspråklige tekster, kommunikasjon og språkopplæring. Da er jo alle tre (kjerneelementene) dekket der, og begrunnelser for det. Også var det dette med vurdering som var i fokus nå. Var det ikke det?

Vi finner eksempler på at deltakere som ofte tar initiativet i samtaler også er de som mest aktivt trekker inn eller viser til læreplanen. Et eksempel på dette finner vi i gruppe 3 hvor en av informantene begynner sitt innspill med “Når jeg leste om undervisningsvurdering i fagfornyelsen, som jeg bet meg litt merke i (...)”.

De andre medlemmene på gruppene som vi ikke forstår som ledere, er de vi definerer som følgere. Dette er medlemmer som har færre bidrag i samtalen, og som i mindre grad tar initiativ og bidrar til strukturering av samtalen. På to av gruppene er det deltakere som uttrykker at de ikke har vært med på gruppearbeid tidligere i prosessen, og derfor ikke kjenner så godt til undervisningsopplegget de jobber med. Det er imidlertid ingen av gruppedeltakerne som er helt passive. Alle bidrar med utsagn og innspill i samtalen. Følgerne kommer med praksiseksempler og stiller spørsmål som bidrar til å bringe diskusjonene videre. Når vi analyserer interaksjonene finner vi at selv om *lederne* oftere nominerer (jf. Middleton, 2010) nye aspekter og tema, ser vi at følgerne deltar med videre utdypning, og sammen med lederne bidrar til fremvoksende skiller i forståelse som fører til ny forståelse av egen praksis.

Vi har oppsummert observert gruppearbeid på fagteam hvor lærerne har jobbet uten at noen av de formelle lederne på skolen var tilstede. Våre funn tyder på at det blir tatt ledelse i alle gruppene. Noen deltakere i gruppene tar ulike initiativ og kommer med utsagn som strukturerer og bringer diskusjonene videre. I observasjonene ser vi antydninger til at noen av deltakerne tar mer initiativ enn andre. I alle de tre gruppene er det en til to deltakere på som vi forstår som *ledere*, mens det er andre vi forstår som *følgere*. De lærerne vi forstår som ledere

kjennetegnes av at de nominerer og foreslå nye tema og perspektiv, strukturerer diskusjonen gjennom å trekke inn referanser til begreper i læreplanen. De viser til oppgaven, minner om tema, og oppsummere og avslutte sekvenser i diskusjonen. Det fremkommer i intervjuene med deltakerne at det ikke er definert på forhånd hvem som skal ha et ansvar for å lede diskusjonene. En av informantene forteller at hun i kraft av å være seksjonsleder føler et ansvar for å bidra i diskusjonen, mens en annen informant forteller at det oppleves som at alle bidrar og at det ikke er noen som tar mer ledelse enn andre. Følgerne er også deltakende i interaksjonene på ulike måter. Følgerne bidrar sammen med lederne med praksiseksempler, stiller spørsmål, og kommer med innspill som bringer diskusjonene videre. Når vi analyserer interaksjonene finner vi at selv om *ledere* oftere nominerer nye aspekter og tema, ser vi at følgerne deltar med videre utdypning Sammen med lederne bidrar til fremvoksende skiller i forståelse som fører til ny forståelse av egen praksis.

5.2.3 Verktøyenes rolle i gruppearbeidet

I dette delkapitlet ønsker vi å presentere noen funn knyttet til hvilken rolle verktøyene spiller i gruppearbeidet. Vi har brukt data fra observasjonene av gruppene og analysert interaksjonene med metoden D-analyse (jf. Middleton, 2010). Analysene må derfor sees i sammenheng med presentasjon av funn i kapittel 5.3. Verktøy i denne sammenheng knytter seg til de intellektuelle og praktiske ressursene gruppedeltakerne har tilgjengelige som representerer eksternaliserte representasjoner av ideer. Vi har gjennom observasjonene sett at flere verktøy tas i bruk, både fysiske og intellektuelle. Vi har identifisert disse verktøyene som brukes på alle tre gruppene:

Tabell 4

Oversikt over identifiserte verktøy

Læreplanen LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a)
Kompetansepakken på Utdanningsdirektoratets nettsider (Utdanningsdirektoratet, 2019)
Oppgaven (tilpasset oppgave fra kompetansepakken) utarbeidet av inspektør
Lærernes samarbeidsdokument hvor de har beskrevet et 6 ukers undervisningsopplegg

I tillegg brukes PCer og digital videokonferanseløsning som verktøy for å gjennomføre møtene.

Vi har valgt å trekke frem funn knyttet til to av verktøyene, oppgaven og læreplanen. Grunnen til dette er at vi finner at disse to verktøyene er sentrale i gruppearbeidene og for å avgrense til oppgavens rammer. Begreper disse to verktøyene anser vi som sentrale for ledelse i situasjonene hvor formelle ledere ikke er tilstede.

Oppgaven:

Oppgaven, slik vi forstår det, knyttet seg til oppgaveteksten deltakerne har fått på e-post og bygger på en oppgave fra Modul 2 i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke.

Kompetansepakken og den lokalt tilpassede oppgaven på skolen er verktøy utviklet for å hjelpe skolene med innføringen av læreplanen. I modul 2 er det læreplan i fag som er i fokus, men den overordnede delen gjenspeiles i stor grad i fagplanene. Vi har i analysen hatt fokus på å finne i hvilken grad lederne og følgerne i gruppene er i interaksjon med oppgaven. Det vi har kunnet observere er når oppgaven blir nevnt i samtale. Vi kunne ikke se oppgaven eller oppgaveteksten i observasjonene.

Læreplanen:

Lærerplanen består av en overordnet del og læreplanen i fag. I vår studie har vi ikke skilt mellom læreplandokumentet og innholdet i læreplanen. Vi har hatt fokus på når deltakerne i interaksjonene har tatt i bruk begreper fra læreplanen. Læreplandokumentet ligger offentlig tilgjengelig på internett.

Vi ser at selv om oppgaven var likt utformet for alle gruppene, finner vi i observasjon av arbeidet på de tre gruppene at samtalene forløper på ulike måter. I utgangspunktet har de tre gruppene samme oppgave som skal løses og vi ser også at gruppene tar i bruk de samme verktøyene. Læreplanen og kompetansepakken (oppgavene), samt innleveringsdokument.

Gjennom bruk av D-analysen (Middleton, 2010) finner vi at gruppe 1 og 3 nominerer mange tema og med dette bruker mange begreper fra læreplanen, mens en gruppe utmerker seg ved i svært liten grad å vise til sentrale begreper fra LK20.

Alle gruppene viser til oppgaven de har fått fra lederne til faggruppeøkten. Gruppe 2 og 3 lar i større grad oppgaven styre samtalen ved at de har mange henvisninger til ordlyden.

Gruppe 1 bruker den først når de er halvveis i sin diskusjon for å dokumentere at de er på sporet:

Utdrag 16

Aktør	Interaksjon
C	Men alle disse spørsmålene. Er det noe der vi ikke har vært inne på?
A	Planen for i dag?
C	Ja, lykkes dere i intensjonen med at underveisvurdering skal fremme læring? Det har vi jo snakket litt om.
A	Ja
B	Ja
C	Planlegger dere og fokuserer dere tilstrekkelig på overordnet del? Fagets relevans og fagets kjerneelementer? Også i vurderingsarbeidet? Svar noen?
B	Vi hadde jo trukket inn dette med fagets relevans. Det hadde i hvert fall jeg gjort med den eksempeloppgaven jeg hadde. Og hvordan det ble knyttet mellom de tre fagene.
C	Ja, du kan si at medborgerskap kommer inn der ikke sant?
D	Livsmestring kommer inn.
C	Kulturforståelse kommer inn her i leseprosjektet.

Slik vi tolker det er gruppen godt kjent med oppgaven og bruker den for å dokumentere at de har gjort det som var hensikten med gruppearbeidet.

Gruppe 2 viser gjennomgående til oppgaven fra inspektøren, innledningsvis ved informant E:

Utdrag 17

Skal vi ta å finne den oppgaven? Jeg tror den er på ukesinfo. Det var vel en epost, var det ikke det, med noen vedlegg fra xxx(inspektør). Og så kan vi bare hente frem modul 2, vi følger den ut fra oppgaven.

For å drive samtalen videre:

Utdrag 18

Det med når og hvordan følger du med på elevenes kompetanse underveis i opplæringsløpet, så tenker jeg at vi ser på utgangspunktet som eleven har og egentlig i hver time hvordan eleven utvikler seg (...)

Og avslutningsvis:

Utdrag 19

Når og hvordan, vi har egentlig snakket om der? Vi har snakket mye om utfordringene med å gi råd og på en måte å gi tilbakemeldinger på. Elevene er i grunn ikke så interessert i det.

Gruppe 3 bruker litt tid på å samle seg om hva arbeidet på fagteamet skal gå ut på. De bruker oppgaven blant annet til å fokusere på målet for økten når de går fra småprat til å komme i gang:

Utdrag 20

Det jeg tror vi skal gjøre, først og fremst, for det arbeidet vi begynte på for to uker siden (...) Bare gå igjennom modul 2 vurderingsarbeid, både underveisvurdering og

standpunkt. Hvordan det blir nå under fagfornyelsen. (...) Og snakke om hvordan vurderingen i forhold til det undervisningsopplegget vi lagde. Hva slags vurdering vi kan tenke oss inn i det i forhold til de tre fasene i vurderingen. Tanken om underveisvurdering.. At vi nå skal egentlig snakke om det vi har tenkt og skrevet der.

I oppstarten av arbeidet på gruppe 3 oppstår en diskusjon om hva som er den egentlige oppgaven. En av deltakerne sier at hun har en lenke hun har fått av en annen lærer, som inneholder link direkte til kompetansepakken til Utdanningsdirektoratet, og at denne er lettere å forstå enn den tilpassede oppgaven som har blitt gitt av inspektøren på fellesøkten og på e-post. Informant I sier:

Utdrag 21

Det er Udir som har lagd det til oss da. Skulle ønske vi bare hadde blitt presentert for den. Jeg føler at inspektøren og de bare har rotet det til for oss ved å liksom informere, informere og informere, mens når du bare fikk den lenken, så åpenbarte det seg veldig.

Det som uttales i utdraget over kan forstås som at det har skjedd en remediering (Lektorsky, 2009) ved at inspektøren har tilpasset verktøyet, noe som ikke nødvendigvis gir mening for lærerne. Videre i interaksjonen mellom lærerne sier de andre som ikke er sitert over, at den originale utilpassede oppgaven er lettere å forstå. Derfor bruker de denne som utgangspunkt for gruppearbeidet videre. En av lærerne forteller også i intervju etter observasjonen at han synes inspektør hadde forenklet for mye og forsto først når han gikk inn på Kompetansepakken til Utdanningsdirektoratet hva som var oppgaven og dens hensikt. Vi trekker frem dette funnet fordi vi ser samsvar mellom inspektørens tilpasning av oppgaven med lærernes forståelse av hvordan oppgaven ble forenklet. Inspektørens tilpasning kan forstås som en lederhandling. Lederhandlingen påvirker et aspekt ved situasjonen, nemlig verktøyet de bruker (jf. Spillane, 2006). Lærerne på gruppen gjør en endring tilbake til den opprinnelige oppgaven. Dette kan følgelig sees på som at lærerne selv gjør en ledelseshandling som påvirker verktøy-aspektet ytterligere. Dermed påvirker denne handlingen ledelsespraksis i situasjonen.

5.3 Hvordan kommer kollektiv kunnskapsbygging i profesjonsfellesskapet til syne i interaksjoner?

I dette delkapittelet vil vi trekke frem funn knyttet til observasjonene av faggruppene. Vi har brukt metoden D-analyse for å analysere interaksjonene, og hvordan lærernes kunnskapsbygging og utvikling av forståelse knyttet til innføring av LK20 kommer til syne. Kunnskapsbygging i denne sammenhengen har vi valgt å forstå utfra sosiokulturelle perspektivet på læring. I dette perspektivet forstås læring som situert i spesifikke kontekster, og som utspiller som kollektive prosesser (bl.a. Dysthe, 2001). Med utgangspunkt i Wells (2002) læringssyklus har vi forsøkt å spore hvordan lærernes læring kan forstås som en kollektiv kunnskapsbyggingsprosess. Kunnskap blir bygget i interaksjon og samhandling med andre, og det er denne kunnskapsbyggingsprosessen vi håper at analysene vil gi oss et innblikk i.

Her er oppgaven gruppene jobbet med:

Tabell 5

Oppgavetekst

Gruppeoppgave:

Det er helt nytt at læreplanene for fag inneholder egne tekster om undervisvurdering i faget for hvert sett med kompetansemål. Finn og les teksten om undervisvurdering i ditt fag på ditt trinn. Sorter teksten i de tre fasene:

- Å følge med på og fange opp kompetanse (fase 1)
- Å kommunisere om progresjon (fase 2)
- Å planlegge videre læring (fase 3)

Din praksis i dag

- Når og hvordan følger du med på elevenes kompetanse underveis i opplæringsløpet?
- Når og hvordan kommuniserer du med elevene om deres framgang og progresjon?
- Når og hvordan gir du råd for videre læring?
- Hvordan involverer du elevene i dette?

(Fra modul 2 i kompetansepakken til Utdanningsdirektoratet)

5.3.1 Samme oppgave, men ulik kunnskapsbygging

Alle de tre gruppene vi har observer snakker om vurdering av undervisningsopplegg i sine fag. Vi ser at gruppene har ulike samtaler om vurdering ut fra oppgavebestillingen de har fått.

Alle gruppene har vurdering på dagsorden, men forståelsen av hva vurdering i LK20 vil si for deres fag tar ulik retning i gruppesamtalene. Vi har valgt ut noen eksempler fra hver gruppe som vi mener illustrerer utviklingen av læring i gruppearbeidene.

5.3.1.1 Analyse av gruppe 1

I gruppe 1 nomineres sentrale begreper i LK20 hyppig i interaksjonen mellom informantene. Tverrfaglig tema, demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring er eksempler på dette. Under framlegget til informant A åpner han presentasjonen sin med følgende:

Utdrag 22

Tverrfaglig arbeid, da hadde vi koblet sammen samfunnsfag, historieboka, KRLE og engelsk (..) på 9. trinn. Så da er det demokratiet, menneskerettigheter og demokrati og fredsarbeid og litt sånn diverse tekster fra engelskboka som dekker dette her overordna. Er det menneskeverd, demokrati og medvirkning, demokrati og medborgerskap som er de tverrfaglige temaene fra fagfornyelsen?

Utover i samtalen kommer også dybdelæring inn som et tema som identifiseres. Det plukkes opp av andre informanter, gjøres relevant og det skapes en konsensus ved at en av informantene introduserer en konkret tanke på plassering av ulike bøker i "rette" kategorier.

Utdrag 23

Jeg har en tanke der. Fordi hvis man tenker litt dybdelæring så kanskje man kan prøve å plassere de forskjellige bøkene i noen gitte kategorier. Altså at disse passes inn under tema medborgerskap. Eller menneskerettigheter. Så kan man ha noen helt overordnede paraplyspørsmål som: "Kan du fortelle meg hva denne boken gjenspeiler når det gjelder menneskerettigheter?" Kanskje i hvert fall på 10. trinn kan man ha den type spørsmål.

Etter dette utsagnet gir de andre deltakerne uttrykk for at dette er et godt forslag som de vil ta med seg i planleggingen videre. Ovennevnte sitater fra observasjonen i gruppe 1 kan tyde på

at informantene i denne gruppen har et stort fokus på de tverrfaglige temaene og dybdeløring. Videre at dette skal synliggjøres og begrunnes i undervisningsopplegget som ble lagt frem.

En av deltakerne (D) kommer med en påstand om at det ikke er så mye annet nytt i LK20 enn digitalisering og kildebruk.

Utdrag 24

Det er ikke så veldig mye nytt. Det viktigste fremover nå er vel digitaliseringen. De skal være flinkere til å finne kilder og riktige tekster når de skal lete på nettet. Det sto jo ikke så tydelig i den gamle læreplanen fordi elevene hadde ikke datamaskiner før. Ellers er det ikke noe nytt i læreplanen.

Dette nominerer han, men som svar er to av de andre deltakerne aktive gjennom å presisere eller oppklare hva som kjennetegner vurderingspraksis i LK20. Dette kommer til uttrykk gjennom følgende dialog:

Utdrag 25

Aktør	Interaksjon
A	Det at man skal ha fokus på dybdeløring og litt tverrfaglighet og kunne trekke tema gjennom flere fag (er nytt i LK20). At eleven ser at alt du lærer på skolen henger sammen. Det er ikke sånn at du lærer noe i KRL, (som du) ikke kan bruke i samfunnsfag og engelsk. Alt henger sammen. Det er bare å nøste det sammen til den perfekte eksamen til våren som vi nå kanskje ikke skal ha mer. Men ha fokus på det tenker jeg, men det er jo sånn vi har jobbet nå i flere år det der.
C	Og fokus på underveisevurdering også, mer enn sluttvurdering.
A	Ja

C Det er vel også en stund siden man tenkte sluttvurdering. At man nå tenker at undervisvurdering skal fremme læring, at det er målet.

A Ja. Det å gi gode framovermeldinger. Dele opp tilbakemeldingene i innhold, språk og struktur. Å kunne gi, noen elever skal kunne bare ha fokus på innholdet kanskje, fordi de er så glad de har skrevet noe

C Det er vel egentlig det som er kjernen her. Man kan gjøre hva man egentlig vil. Eller hvilket som helst av disse oppleggene. Poenget er at man gir gode tilbakemeldinger.

Dette vil vi kategorisere som et skifte i forståelse av vurdering i LK20 i samtalen hvor de øvrige tre deltakerne kommer med kjennetegn/eksempler på hva som er typisk for LK20 gjennom utsagn som at “alt du lærer på skolen henger sammen”, “fokus på undervisvurdering, mer enn sluttvurdering” og “gi gode framovermeldinger”. Disse tre bruker alle terminologi hentet fra LK20 i motsetning til deltakeren som nominerte at det ikke var mye nytt. Som gruppe kommer de videre og samler seg rundt det som er nytt. D endrer posisjon også etterhvert, noe vi sporer i utsagnet: “Og i livsmestring og folkehelse så skal de jo kunne gi uttrykk for egne meninger og følelser. Det kommer jo i nesten alt du skriver så skal du kunne uttrykke egne meninger og følelser.” Her viser også informant D til LK20. Frem til dette punktet i samtalen bygger gruppen en konsensus, en ny forståelse vokser frem. Gjennom dette utsagnet kan vi anta at en utvikling har foregått. De har diskutert og spørsmål som har vært stilt og påstander som har vært fremmet gjør at vi kan spore en utvikling.

5.3.1.2 Analyse av gruppe 2

Gruppen består av to deltagere, vi har valgt å kalles disse informantene E og F. E driver i stor grad samtalen og forlenger intensjonen til ledelsen gjennom å sette spørsmålene fra inspektør på agendaen gjennom hele observasjonen. E sier: “Hvordan vi skal skrive undervisvurdering i de seks ukene. Det er liksom det vi skal diskutere da. Ut ifra opplegget.”

F har ikke vært med på forrige runde i arbeidet med oppgaven og E sitt undervisningsopplegg blir gjenstand for samtalen.

De to snakker om vurdering. De nominerer utfordringer med å gi tilbakemeldinger underveis og hvilke typer tilbakemeldinger som er mulig å overføre fra ett tema til et annet:

Utdrag 26

Da er det gjerne at de har fått tips om hvordan de kan utvikle en ferdighet, men det som vi kan ta med videre er kompetansen. Altså hva kan du bruke videre. Ta utgangspunkt i dans da, nå er vi litt utenfor oppgaven, du fikk dette til i dans, du sliter med takt og rytme, det er danseferdighet, men så kan en si at du er flink til å samarbeide, til å inkludere, du er flink til å ta med og gjøre andre gode. Det kan du overføre til en hvilken som helst aktivitet, men selve danseferdigheten, den er man jo da ferdig med, men innenfor en ferdighet så kan man jo ta med en kompetanse som kan utvikles i andre ting. Og det er den vi prøver, som kanskje er litt vanskelig å få til da. For det er lett å gi en tilbakemelding i orientering; du fant fire av trettifem poster. Så hva er overføringsverdien? Du sliter med å finne postene, men det du kan ta med videre er at du gir ikke opp. Blir det ikke sånn?

Samtalen kjennetegnes av at deltakerne bruker få begreper fra læreplanen og viser lite til dens struktur. De snakker imidlertid om kompetanse og ferdigheter som kan overføres fra en aktivitet til en annen, noe som kan tolkes som at de er inne på kompetansebegrepet. Det er imidlertid uvisst om de snakker om fagets kjerneelementer eller om kompetansemål i faget når de reflekterer rundt sitt undervisningsopplegg.

Vi tolker det slik at samtalen preges av at deltakerne stort sett forholder seg til oppgaveteksten, men ikke til hva læreplanen sier om vurdering i deres fag. Dette sammen med at de bruker lite faglig terminologi i samtalen, gjør at vi har vanskelig for å spore en lærings- eller kunnskapsbyggingsprosess i retning av ny kollektiv kunnskap (jf. Wells, 2002). Deltakerne deler i løpet av samtalen en del individuelle erfaringer knyttet til vurdering og kroppsøvingfaget, men kobler disse i liten grad opp mot begrepene i den nye læreplanen. Dette gruppearbeidet skilte seg fra de to andre på dette området. I intervjuet med informant E fikk vi data som kan bidra til å gi en forståelse av hvorfor samtalen forløp som den gjorde. I intervjuet etter gruppearbeidet forteller informanten at deltakerne i forkant av gruppearbeidet har diskutert en bekymring for at faget skal endres i mer teoretisk retning som følge av ny læreplan:

Utdrag 27

Det kommer frem i diskusjonen vår, vi er spente og litt uenige i hvilken retning dette går i kroppsøvningsfaget. Dette blir mer diffust, I stedet for idrett, bruker de aktivitet- og bevegelsesaktivitet. De vegrer seg mot å bruke kjente begreper som kanskje assosieres med en bestemt ting. Så vi åpner nok opp en del muligheter til å beholde det gamle, men at en ikke skal bruke gamle begreper i beskrivelsen av faget og kompetansen som skal vises og hvordan det skal vurderes. Vi er for, vi ser det er en del fint med dybdelæring som det legges opp til nå da, men vi er mer spente på om dette blir nok et fag som blir teoretisk, legges det opp til mer diskusjon og er dette nye faget blir det lagt mer som et fag for de som er flinke på skolen? Og det legges ikke opp til å være flink i gym, det er ikke lik en god vurdering. Så litt usikker på hvor det her går. Vi er sånn på vent litt.

Utsagnet viser at den observerte interaksjonen av lærerne preges av at de ikke er helt trygge på hva de nye læreplanene vil bety for faget, at begrepene som brukes i læreplanen oppleves som uklare og fremmede. Dette kan være et uttrykk for at lærerne ikke føler helt eierskap de nye læreplanene. Dette kan ha hatt implikasjoner for samtales forløp. Ser vi samtalen ut fra Wells (2002) læringssyklus vil vi argumentere for at elementet informasjon i liten grad er med i prosessen. Uten dette bidrar diskusjonene knyttet til egne erfaringer i liten grad til ny innsikt.

5.3.1.3 Analyse av gruppe 3

Gruppe tre består av fire deltagere og vi har kalt disse deltakerne G, H, I og J.

De legger frem undervisningsopplegget i matematikk om personlig økonomi som de sammen har utarbeidet tidligere. En stor del av samtalen handler om vurdering. I denne gruppen bruker informantene sentrale begreper fra den nye læreplanen, både læreplan i fag og overordnet del.

Gruppen ser fagets relevans mot et av de tverrfaglige temaene, nemlig livsmestring og folkehelse. Informant I argumenterer for fagets relevans i neste utdrag:

Utdrag 28

Mange spør liksom hva skal jeg med dette når det gjelder faget matematikk da. Og det her er virkelig hands on. Dette (undervisningsopplegg om personlig økonomi) er noe

de (elevene) virkelig kommer til å få bruk for, tenker jeg. Mest så er det viktig at det er ungdommens styre i (kommunen) var veldig på dette her at det måtte mer økonomi inn i matematikkfaget. Vi ser at det er mange unge som sliter med økonomien. Så ungdommen selv har vært med her og faktisk for å få det her (temaet) inn, økt kunnskap om det her i matematikkfaget. Og så er det også at vi matematikklærerne tenker at det har med livsmestring å gjøre, og få elevene til å reflektere over det liksom. Hvorfor er det viktig å kunne dette her med tanke på livsmestring og folkehelse? Er det en viktig ferdighet å ha? Er det viktig å kunne noe om lån og gjeld? Å få dem til å tenke over det selv er viktig.

Samtalen utvikler seg videre, og en stor sekvens i den videre dialogen knytter seg til et fokus rundt slutt- og undervisvurdering. Begge disse begrepene nomineres hyppig av de andre informantene og det forhandles om forståelsen av undervisvurdering.

Utdrag 29

Aktør	Interaksjon
G	Ja, men ble ikke dette her undervisvurdering? Eleven kan gjerne liksom skrive først, før de i det hele tatt har sett Luksusfellen om hva de vet om personlig økonomi. Så se episoden, og deretter skrive refleksjonsnotat. Notatet blir mer noe man tar inn og ser på, det er ikke noe man liksom vurderer, det er ikke en sånn sluttvurdering.
I	Det er ikke sluttvurdering, men?
G	Nei, ingenting er sluttvurdering, det blir tilbakemelding underveis.
H	Det er en ting jeg plukker opp i forhold til fagfornyelsen. Det er egentlig vi litt dårlige på i denne læreplanen her (LK06). Det jeg mener er matematisk dialog. Vi bør egentlig ha matematiske dialoger om fagbegreper med elevene, men så forsvinner det bort på en måte i undervisningsform og sluttvurderingstypene vi har. Men så her står det både på undervisvurderinger og sluttvurderinger i matematikkfaget i den nye læreplanen. Det er på en måte et stort område. Og så tenker jeg at vår oppgave er kjempesvært. For det er ikke sånn at vi nødvendigvis må vurdere

underveis, men bare det at elevene får muligheten til å prøve seg frem, og bruke matematisk språk og ha dialogen, og du hører hvor de er hen i løypa, er også en slags underveisvurdering som ikke er formell, men den er der hele tiden.

I interaksjonene på gruppe 3 nominerer deltakerne hyppig nye tema og aspekt ved læreplanen og vurdering. Alle deltakerne kommer med innspill som bidrar til at gruppen utvikler en mer samlet og ny forståelse av hva underveisvurdering innebærer. De bruker mange begreper fra læreplanen, og kommer med praksiseksempel og refleksjoner rundt egne erfaringer. Vi mener å kunne spore en kollektiv kunnskapsbyggingsprosess (jf. Wells, 2002) med en høy grad av intensjonalitet i interaksjonene. Samtalen virker målrettet mot å ta i bruk vurderingsbegrepet knyttet til ny læreplan for å forstå hvordan de kan utvikle praksis, individuelle bidrag flettes inn i den felles diskusjonen. Neste utdrag kan fungere som et eksempel på det. I utdraget bringer informant G inn hva hun har lest om underveisvurdering (informasjon), J bygger videre på dette, og G og I supplerer med erfaringer fra praksis.

Utdrag 30

Aktør Interaksjon

Når jeg leste om underveisvurdering i fagfornyelsen, som jeg bet meg litt merke til at du skal ikke bare gi gjentatt ros til elever overfor hva de er flinke til. Det er viktig å rose for eksempel de som er late og ikke har lagt inn noe energi i det, men så er det kanskje greit sluttresultat. Så skal du ikke komme med masse ros, fordi du skal rose innsatsen, arbeidet, at man har klart å utvikle seg, og derfor er det litt viktig å få den vurderingen i starten, slik man faktisk finner ut hva er det de har klart å bli bedre i, og hva er det de har jobbet med. Så derfor hvis de er veldig flinke til å bruke fagbegreper presist i starten, så kan du si at ja, det er veldig bra. Det la jeg merke til det du gjorde hele veien, men dette her har du funnet mer ut av, og det er veldig kult! For da roser man innsatsen og arbeidet, og det skal man være påpasselig på, fikk jeg inntrykk av. Og det er jeg helt enig i.

G

Ja, også det at elevene selv kjenner at de har lært noe nytt, og at de har en forståelse for egen læring.

J

I Ut fra hva jeg har forstått. Så skal vi egentlig ikke ende i en sånn situasjon som vi er nå på 10., hvor vi lager en sånn skikkelig prøveplan da. Vi skal ha større vektlegging på underveisvurdering.

G Det er sant. Og så tenkte jeg samtidig på noe som vi har i 10. hvor vi lar matematikkgrupper først har jobbe med det individuelt og så kommet sammen i grupper. Vi har da hørt dem snakke matematikk, at det egentlig er ganske innenfor dette her.

G kommer videre med en tydelig distinksjon. Han sier at i stedet for å gi en beskrivelse av hvor en er, så ønsker læreren å bli flinkere til å påpeke utviklingen til elevene:

Utdrag 31

Men i tilbakemeldingen for å motivere elevene til at DU skal bli en best mulig versjon av deg, og det du kan lære deg. At man må være veldig enig, at jeg har lyst å prøve på er å være mer konkret i hva han faktisk har utviklet seg på. Men da er jeg også nødt til å være flink til å vurdere kompetansen deres i starten, slik at jeg kan påpeke det riktige i slutten, ikke sant. Da må du ha den underveis, fortløpende vurderingen.

Her ser vi at det gjennom samtalen utvikles ny forståelse av underveisvurdering, og av tilbakemelding som del av vurdering. I ovennevnte utdrag ser vi også antydning til et fremvoksende skille ved at deltakerne bidrar med refleksjoner knyttet til egen praksis opp mot det de forstår som intensjonen i læreplanen. Denne delen av interaksjonen kommer i slutten av en diskusjon om tilbakemeldinger og ros i vurderingsarbeidet. Dette eksempelet kan vi se som et uttrykk for at det har foregått en kunnskapsbyggingsprosess jf. Wells (2002) læringssyklus. I interaksjonene møtes informasjon om underveisvurdering fra læreplanen lærernes erfaringer med årets 10.trinn. I den kollektive prosessen lærerne imellom skapes en ny innsikt knyttet til bruk av ros i tilbakemeldinger og hvordan de kan forstå underveisvurdering som noe som må skje fortløpende og strekke seg fra start til slutt i et læringsprosjekt.

Vi finner i våre observasjoner av de tre gruppene at lærlingen utvikler seg ulikt. Gruppe 1 tar i bruk sentrale begreper i den nye læreplanen, særlig fra overordnet del. Eksempelvis tverrfaglighet tema, demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. De diskuterer hva disse begrepene vil ha å si for undervisningsoppleggene og

hvordan begrepene kan forstås i sammenheng både med tidligere erfaringer og undervisningen fremover.

I gruppe 2 kjennetegnes samtalen av at deltakerne bruker få begreper fra læreplanen og de viser lite til dens struktur. Deltakerne bruker oppgaven til hjelp for å strukturere samtalen. Samtalen bærer preg av erfaringsdeling. De snakker om overføringsverdi, men det er uvisst om de snakker om et tverrfaglig moment, eller et kompetansemål i faget når de reflekterer rundt sitt undervisningsopplegg.

I gruppe 3 nominerer deltakerne ofte nye tema og aspekt ved læreplanen og vurdering. Deltakerne kommer med innspill til hverandre som bidrar til å at gruppen utvikler en mer samlet og ny forståelse av hva undervisvurdering innebærer. Denne gruppen bruker også mange begreper fra læreplanen, og kommer med praksiseksempler og refleksjoner rundt egne erfaringer.

Vi mener det er mulig å spore en kollektiv kunnskapsbygging (jf. Wells, 2002) på de ulike gruppene som kommer til syne gjennom interaksjonene mellom lærerne på faggruppene. Særlig er dette tydelig på gruppe 1 og 3. Fokus på hvordan lærerne utvikler forståelse av vurderingspraksis knyttet opp mot den nye læreplanen og mot hvordan sammenhengen mellom begrepene i overordnet del og læreplanen vil påvirke måten undervisningen må forberede på. Ny forståelse av begrepene i læreplanen blir i de kollektive prosessene konstruert i interaksjon og samhandling mellom lærerne, og koblet til egen praksis. I gruppe 2 klarer vi ikke å spore samme kollektive kunnskapsbygging, og vi kobler dette til at vi finner lite bruk av terminologi og fagbegreper fra læreplanen i samtalen.

5.4 Oppsummering av funn

Vår analyse av de empiriske dataene opp mot oppgavens teoretiske innramming gir følgende funn:

5.4.1 Hvordan erfarer lederne arbeidet med innføringen av ny læreplan?

Lederne erfarer at arbeidet med ny læreplan er fordelt mellom to ledere, hvor en har fått pådriver-ansvaret. Rektor har mer en støttefunksjon. Rektor gir uttrykk for det vi tolker som et lederdilemma (jf. Møller, 2004) knyttet til forventninger om å ha kontroll og samtidig sørge

for skoleutvikling. Inspektørens arbeidsoppgaver var opprinnelig administrative, men da det var behov for avlastning i ledergruppen, og inspektøren hadde kapasitet, fikk han oppgaver knyttet til innføringen av ny læreplan. Dette var rektors behov, men også et resultat av inspektørens eget ønske.

Vi mener å se at intensjonen i LK20 med at det skal være en lokal prosess kommer til uttrykk på skolen vi har undersøkt. Rektor erfarer at det er rom for lokal tilpasning i arbeidet på skolen. Dette kommer til uttrykk ved at inspektøren har gjort et utvalg i kompetansepakken hvor ikke alle deloppgaver skal arbeides med. Inspektør har i samarbeid med rektor i plenum for lærerne lagt frem hva de skal ha fokus på i den delen av modul to hvor skolen er i prosessen. Samtidig fortelles det om en prosess som er svært styrt fra skoleeier med en tidsplan både knyttet til samarbeid med eksterne fagmiljøer og fremdrift i modulene i kompetansepakken. Vi stiller spørsmålet om funnet kan betegnes som en pålagt lokal samskaping som kommer til uttrykk, og ønsker å drøfte implikasjoner for praksis i neste kapittel.

Inspektøren forteller at han har fokus på pedagogisk tilpasning gjennom å forenkle og utheve det viktigste, og bruker metaforen *skoleklasse* om lærerkollegiet. Vi tolker det som at inspektøren erfarer sin rolle som leder tett opp til det å være lærer for lærerne.

5.4.2 Hvordan er ledelse distribuert over ulike situasjoner?

Ledelsespraksisen bærer preg av koordinert distribusjon (jf. Spillane, 2006), ved at ledelse strekkes over flere situasjoner som er en del av aktivitetene i arbeidet med innføringen av ny læreplan. Lederne gjør sammenhengen mellom situasjonene eksplisitt gjennom å sette ord på sammenhengene. De presenterer en oppgave og forventninger til lærerne og dermed strekker de ledelsespraksis inn i situasjoner, hvor de formelle lederne ikke er tilstede.

Ledelsespraksisen vi har undersøkt bærer preg av samarbeidende distribusjon (jf. Spillane, 2006), ved at de to formelle lederne løser lederoppgaven sammen, på samme tid og på samme sted i fellesmøtene. I interaksjonene mellom lederne synliggjør lederne at de løser samme ledelsesoppgave og at de bruker språklige utsagn som bygger på hverandre, samt felles verktøy. Fellesmøtene og arbeid i grupper på fagteam inngår i skolens rutiner for samarbeid. Interaksjonene mellom deltakerne i faggruppene tyder på at noen lærere tar roller som ledere i gruppearbeidet, mens andre tar rollene som følgere (jf. Spillane, 2006). Videre mener vi å finne eksempler på at lærerne som tar ledelse gjør dette gjennom å nominere og foreslå nye

tema og perspektiv (jf. Middleton, 2010), strukturerer diskusjonen gjennom å trekke inn referanser til begreper i læreplanen, vise til oppgaven, minne om tema, og oppsummere og avslutte sekvenser av diskusjonen. Vi finner også eksempler på at følgerne deltar med praksiseksempler, stiller spørsmål og kommer med innspill som bringer diskusjonene videre. Det er det Middleton (2010) kaller definition og delineation. I interaksjonene bidrar ledere og følgere sammen til at det vokser frem skiller i forståelse som kan føre til ny forståelse av egen praksis.

Intervjuene med gruppedeltakerne tyder på at det ikke er utpekt noen med formelt ansvar for å lede gruppearbeidene, og at deltakerne har ulike erfaringer av hvem eller om noen i det hele tatt tar ledelse i gruppearbeidene. I interaksjonene mellom ledere, følgere og situasjonen, tyder funnene på at aspektet *verktøy* spiller inn på ulike måter i gruppearbeidene (jf. Spillane, 2006). På tross av at vi identifiserer samme verktøy i alle tre gruppene, bruker gruppene verktøyene på ulike måter. Eksempler på dette er at det i to av gruppene refereres hyppig til begreper fra læreplanen, mens det i den tredje i liten grad brukes begreper fra læreplanen. Oppgaven som verktøy strukturerer gruppearbeidet, og brukes på ulik måte i gruppene. Gruppe 1 bruker den for å kvittere ut at de har gjort det som var hensikten med gruppearbeidet. De andre to gruppene lar i større grad oppgaven strukturere fremdriften i samtalen de har. I gruppe 3 uttrykker en av deltakerne at den opprinnelige oppgaven som ligger i Kompetansepakken fra Utdanningsdirektoratet, er lettere å forstå og ta i bruk, enn hvordan oppgaven er tilpasset av inspektøren.

5.4.3 Hvordan kommer kollektiv kunnskapsbygging til syne i interaksjoner?

Det er mulig å spore en kollektiv kunnskapsbygging (jf. Wells, 2002) på de ulike gruppene som kommer til syne gjennom interaksjonene mellom lærerne på faggruppene. I to av de tre faggruppene mener vi at kunnskapsbyggingen (jf. Wells 2002) kommer til syne gjennom ved at lærerne tar i bruk begreper fra læreplanen (informasjon), bruker egne erfaringer fra praksis og sammen danner ny innsikt i hva ny læreplan vil ha å si for sitt fag, og hvordan den vil bidra til å forme undervisningspraksis fremover. På gruppe 3 opplever vi at det nomineres flere aspekter til forståelse av vurderingspraksis opp mot den enkelte lærerens fag med utgangspunkt i den nye læreplanen. På gruppe 1 opplever vi et fokus på hvordan sammenhengen mellom begrepene i overordnet del og læreplanen vil påvirke måten undervisningen planlegges. Ny forståelse av begrepene i læreplanen blir i de kollektive prosessene konstruert i interaksjon og samhandling mellom lærerne koblet til egen praksis. På

disse gruppene er diskusjonene preget av høy intensjonalitet (jf. Wells, 1999) gjennom at deltakerne klarer å oppnå en dypere læringsprosess i møtet mellom det individuelle og sosiale. På gruppe 2 klarer vi ikke i samme grad å spore en kollektiv kunnskapsbyggingsprosess (jf. Wells, 2002). Dette kan skyldes at gruppen i liten grad tar i bruk fagbegreper og/eller begreper fra læreplanen i sin diskusjon. Diskusjonene er preget av lav intensjonalitet (Wells, 1999) gjennom at deltakerne ikke oppnår en dyp læringsprosess med ny innsikt knyttet til bruk av læreplanen. Deltakerne i denne gruppen kommer med innspill (erfaringer) knyttet til egen praksis, men tar ikke i bruk begreper fra læreplanen eller andre fagbegreper (informasjon). Vi får i intervju vite at faglærerne i denne seksjonen er usikre på og kritiske til begrepene som brukes i læreplanen i faget.

6. Drøfting

I dette kapittelet drøfter vi funn fra analysen i lys av tidligere relevant forskning. Studiens fokus har vært på hvordan arbeidet med innføringen av en ny læreplan har vært ledet. Vi har derfor valgt å diskutere funn som handler om hvordan innføringen av en ny læreplan er styrt, inspektørens ledelsespraksis og hvordan kunnskapsressurser fungerer som verktøy for ledelse av profesjonsfellesskap.

6.1 Styrt samskaping, medvirkning og motstand

Våre funn kan tyde på at intensjonene med samskaping og bred involvering kan ha bidratt til mindre motstand mot en statlig initiert reform og at medvirkning til innhold i de nye læreplanene kan gi gode betingelser for videre kunnskapsutvikling i skolene. I to av faggruppene vi observerte fant vi at deltakerne aktivt tok i bruk begreper fra LK20, og at de kom med praksiseksempler og refleksjoner rundt egne erfaringer som bringer samtalene videre og vi kan spore kunnskapsbygging (jf. Wells, 2002). Vi opplevde at våre informanter og deltakere i liten grad stilte spørsmål knyttet til intensjonene i læreplanen, men heller utforsket hvordan læreplanens intensjoner kunne realiseres i egen praksis. Samtidig ser vi antydning til motstand som kommer til syne i en av gruppeprosessene og i intervjuet av en av informantene. Gruppe 2 skilte seg ut fra de andre to gruppene gjennom at de brukte få begreper fra læreplanen, og vi klarte ikke å spore en kollektiv kunnskapsbyggingsprosess på samme måte som i de to andre gruppene. I intervjuet av læreren på gruppe 2 forteller informanten om en diskusjon de har hatt i forkant av gruppearbeidet. I diskusjonen har de uttrykt en bekymring for at faget skal endres i retning av mer teori som en konsekvens av de nye læreplanene. Læreren opplevde begreper i læreplanen som uklare og fremmede sammenlignet med egne erfaringer fra faget, og viste blant annet til at han opplevde at et veletablert begrep som “idrett” var byttet ut med “bevegelsesaktivitet”. Vi tolker prosessen på gruppe 2 og informantens erfaringer til å være et tegn på motstand mot innføringen av ny læreplan. Det at det forekommer motstand samsvarer med funn hos Aasen (2013). Disse funnene tyder på at reformers møter med skolens praksis betyr forhandlingsprosesser, hvor spenninger som motstand og avvisninger kan oppstå.

Rektor og inspektør i vår studie erfarer at arbeidet med innføringen av LK20 har gitt rom for en lokal prosess i form av at skolene har kunne gjøre lokale tilpasning i arbeidet. Samtidig erfarer rektor at det har vært en prosess som er svært styrt fra skoleeier med en tidsplan både knyttet til samarbeid med eksterne fagmiljøer og fremdrift i modulene i kompetansepakken fra Utdanningsdirektoratet. Ut fra dette kan man stille spørsmålet om hvorvidt intensjonene med involvering og samskaping kan ha bidratt til å tilsløre maktforholdet mellom et statlig initiert initiativ og skolens reelle mulighet til innflytelse.

Høsten 2020 tok skolen i vår studie i bruk de nye læreplanene. Fagfornyelsen er navnet på prosessen med å lage og innføre nye læreplaner. Som nevnt i innledning i denne oppgaven er gjennomføringen fagfornyelsen gjenstand for evaluering. UiO har nylig publisert den første i rekken av flere evalueringsrapporter om fagfornyelsen som kommer i perioden 2020-2025 (Karseth mfl., 2020). Den gir noen foreløpige indikasjoner på konsekvensene av nye læreplaner. Hovedfunnene fra rapporten er at myndighetene har lyktes med strategien som var å involvere ulike aktører i utformingen av læreplanverket. Arbeidet har blitt oppfattet som åpent og samskapende, i tråd med målene. Prosessen har ført til involvering også utenfor de formelle gruppene, som bidro til læreplaner i fag i regi av Utdanningsdirektoratet. Ifølge rapporten er dette i et omfang som vi ikke har sett ved tidligere reformer.

Læreplanutviklingen har slik sett også vært en del av implementeringen av læreplanene. I rapporten kommer det frem at det har vært positivt å involvere lærere og andre aktører i stor grad gjennom innspillsrunder og høringer, selv om det har vært arbeidskrevende for de involverte. Forskerne stiller samtidig spørsmål ved om begrepet «samskaping» kan tilsløre makten som er uttrykt gjennom grunnleggende føringer, innramming og slutføring av prosessen (Karseth mfl., 2020). Ser vi på disse funnene i lys av våre funn er det mye som samsvarer og er likt. Altså at intensjonene med samskaping og bred involvering har bidratt til mindre motstand, ut fra hvordan vi tolker prosessene på to av gruppene vi observerte. Likevel kan vi spore motstand i en av gruppeprosessene og i et intervju med en av informantene. Samskapingen for denne gruppen og for den ene informanten kan ha vært styrt i for stor grad.

6.2 Inspektørens ledelsespraksis

Vi har gjennom intervju med rektor og inspektør fått informasjon om hvilke arbeidsoppgaver inspektør har og hvordan det ble til at nettopp disse arbeidsoppgavene tilfalt inspektøren. De to første mer administrative oppgavene som det ble planlagt at inspektøren skulle ha, tolker vi

kom til som en avlastning av ledergruppen. Dette var lederoppgaver som rektor ikke opplevde det som et dilemma å sette bort til en annen i lederteamet. Rektor uttrykker at han opplever et godt samarbeid med inspektøren, og han har tro på hans legitimitet ut i personalet. Rektor uttrykker imidlertid at det var vanskelig å gi fra seg oppgaven knyttet til innføring av ny læreplan til inspektøren, men han hadde tillit og visste at han ville klare å holde seg oppdatert selv om han ikke ledet arbeidet selv. I nyere forskning på mellomledere i norske ungdomsskoler vises det til funn om at mellomlederne ønsker å være ansvarlige for f.eks. lærernes profesjonsutvikling og det å ha en læringsorientert ledelsesstil, men at det i praksis avhenger av hvordan rektor utøver sin ledelse og dynamikken i lederteamet. (Abrahamsen & Aas, 2019). Rektors ledelse kan forstås som at han gir inspektøren tillit.

Mellomlederes handlingsrom

I vår studie har inspektøren fått mange oppgaver og mye ansvar i arbeidet med innføringen av ny læreplan. Rektor har gjennom sine handlinger mulighet til å øke eller redusere inspektørens innflytelse overfor lærerne i forbindelse med dette arbeidet. Den nye mellomlederrollen kan skape en spenning mellom kontroll og autonomi, men rollen kan også utvikles i et spenn mellom innflytelse, støtte og kontroll. Avdelingsleders handlingsrom kan økes eller reduseres overfor rektor og lærerne (jf Abrahamsen & Aas, 2019). Så hva gjør rektor for å øke handlingsrommet til inspektøren? Rektor viser tillit gjennom å delegerer oppgaven på tross av at han ikke alltid er enig med inspektøren. Rektor viser støtte og står sammen i fellestid med inspektør, og i interaksjonen mellom dem kommer de med utsagn som bygger på hverandre. Dette viser at de står sammen om ledelsesoppgaven, og at ledelsespraksis er distribuert mellom dem (jf. Spillane, 2006). Vi ser på dette som eksempler på at rektor øker mellomleders handlingsrom og hans mulighet til å utøve innflytelse overfor lærerne.

Inspektøren utøver en støttefunksjon overfor lærere som kan øke hans handlingsrom i mellomposisjonen han innehar (jf. Abrahamsen & Aas 2019). Han tilrettelegger og fasiliteter i dette tilfellet arbeidet med LK20. Med seg inn i dette arbeidet har inspektør også inn “kunnskap om lærerne”, om det å stå i det å drive med undervisning og han påstår at oppgaven med arbeidet med innføringen av LK20 “passer som hånd i hanske for dem nå.” Inspektøren har i tillegg med seg brennende engasjement for utviklingsarbeid, han liker svært godt å holde på med det, oppgir han i sitt intervju. Gjennom støtte fra rektor og utøvd støtte overfor læreren antar vi at mellomleders handlingsrom er økt.

Funnet tyder på at inspektøren har gått fra en rolle som lærer til inspektør. Både rektor og inspektør beskriver kun fordeler med å ha en tidligere lærer i en lederrolle i utviklingsarbeidet. Helstad, Joleik og Klavenes (2019) har imidlertid problematisert hvordan endrede roller kan påvirke hvordan kolleger forholder seg til hverandre. Funnene i deres studie viste at det å gjøre en overgang fra lærer til å innta en lederrolle ikke var uproblematisk. Selv om det eksisterer forventninger om at ledere må komme “tettere på praksis”, eksisterer det sterke normer og tradisjoner knyttet til hva det vil si å være lærer og hva det vil si å være skoleleder. Spennet mellom disse forventningene kan være vanskelig å manøvrere.

Hvis vi utelukkende ser på hva rektor eller inspektøren som individuelle ledere gjør står vi for i fare miste viktige aspekter ved ledelse. Vennebo (2015) viser til at det er en sterk tradisjon innen forskning på skoleledelse å ha et fokus på individuelle ledere, og på å identifisere faktorer som kan gi kunnskap om hva ledere kunne eller burde gjøre for å utvikle gode skoler. Imidlertid har forskningsinteressen de siste 15-20 årene i sterkere grad vært rettet mot ledelsespraksis, og hvordan ledelse utspiller seg mellom aktører i interaksjon med hverandre, og mot selve situasjonene som ledelse utspiller seg i (jf. blant annet Gronn 2003, Spillane, 2006). For å ytterligere forstå hvordan arbeidet med innføringen av ny læreplan er ledet er det derfor naturlig å se videre på hvordan inspektørens utøvelse av sin støttefunksjon som en som tilrettelegger og fasiliterer arbeidet, utspiller seg i lærernes arbeid i sitt profesjonsfelleskap. I neste delkapittel vil vi derfor diskutere hvordan valg av kunnskapsressurser som verktøy spiller inn på ledelse av arbeidet i profesjonsfelleskapet.

6.3 Kunnskapsressurser som verktøy for ledelse av profesjonsfelleskap

Da vi studerte hvordan arbeidet med innføringen av fagfornyelsen er situert fant vi at mye av arbeidet var situert i gruppearbeid i faggrupper. Dette var et arbeid som var initiert av skoleledelsen, på bakgrunn av føringer fra skoleeier som påla skolene å følge progresjonen i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke for innføring av ny læreplan. Vi har observert hvordan tre grupper av lærere utvikler ny forståelse av egen vurderingspraksis opp mot den nye læreplanen. I gruppene har lærerne jobbet som faggrupper med en oppgave som dels har vært gitt ut fra et nasjonalt nivå, gjennom Utdanningsdirektoratets kompetansepakke, og som

har vært tilpasset lokale forhold av skolens ledelse. Vi har identifisert at de to sentrale verktøyene i arbeidet har vært oppgaven (kompetansepakken og tilretteleggingen), og selve læreplanen, hvor gruppene har tatt i bruk begreper fra planen i diskusjonene på gruppene. I våre funn mener vi å kunne observere at to av de tre gruppene har kollektive kunnskapsbyggingsprosesser som fører til ny forståelse av vurderingsbegrepet, og hva dette konkret betyr for egen praksis. I den siste gruppen klarer vi i mindre grad å spore en slik utvikling. I interaksjonene mellom gruppemedlemmene ser vi at det fremmes og nomineres nye aspekt knyttet til temaet vurdering, og at ny forståelse for vurdering skapes ved at det i diskusjonene utdypes ved hjelp av at lærerne deles praksiseksempel, kobler begreper opp mot et planlagt undervisningsopplegg, stiller spørsmål til hverandre, og i noen feller gir uttrykk for hva de vil endre i fremtidig vurderingspraksis. Vi har valgt å forstå arbeidet i gruppene som det Stoll mfl. (2006) betegner som arbeid i profesjonelle læringsfellesskap, som kjennetegnes av en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk undersøker egen praksis. Vi finner både eksempler på at lærere deler erfaringer fra tidligere skoleår, fra ting som har fungert bra og mindre bra, og i to av gruppene brukes begrepene fra den nye læreplanen aktivt i diskusjonene.

I våre funn finner vi som nevnt at lærerne i sitt arbeid kun benytter seg av to ulike kunnskapsressurser: kompetansepakken laget av Utdanningsdirektoratet, både med og uten inspektørens tilpasning og læreplanen. Alle tre gruppene bruker disse to verktøyene. Vi synes dette var et interessant funn, for det åpner opp for en diskusjon om hvordan lærerne tar i bruk kunnskapsressurser i arbeidet i sitt profesjonelle læringsfellesskap, og ledelse av dette.

Både kompetansepakken og læreplanen er dokumenter som er utformet sentralt av myndighetene. I intervjuene forteller lederne at selv om det har vært rom for lokal tilpasning av utviklingsarbeidet knyttet til innføringen av LK20, så opplever de også at dette har vært en styrt prosess, hvor skoleeier har lagt opp til fremdrift knyttet til modulene i kompetansepakken. Dette kan forstås som at lederne ikke opplever et handlingsrom knyttet til å ta i bruk alternative eksterne kunnskapsressurser, og heller ser sitt handlingsrom knyttet til å tilpasse de ressursene myndighetene har utarbeidet til lærerne, samt å organisere selve arbeidet med ressursene. Hermansen (2019) fremhever at lærernes arbeid med profesjonskunnskap er tett koblet opp mot autonomi og makt over eget profesjonsfelt, og argumenterer for nettopp det å velge kunnskapsressurser kan sees på som en del av skoleledere- og læreres ansvarsområder. Det har de siste årene vært en økende vektlegging av

læreres kunnskap, og en høy reformtakt og utviklingsprosjekter forutsetter at lærere har godt utviklet kompetanse i å kritisk analysere og videreutvikle nye kunnskapsressurser (Hermansen, 2019).

Inspektøren i vår studie har gjort tilpasninger av oppgaven som blir gitt i modul 2 av kompetansepakken. Hun beskriver dette i intervju, og vi observerer i fellesmøtet, at inspektøren presenterer en “forenklet” versjon av oppgaven som ligger på Utdanningsdirektoratets nettsider. I våre funn finner vi at lærerne på gruppe 3 “forkastet” tilpasningen som ble gitt, og gikk direkte til oppgaven slik den var utarbeidet av Utdanningsdirektoratet. Vi kan tolke dette som en spenning mellom intensjonen til inspektør om å tilpasse oppgaven for å gjøre den lettere forståelig, og lærernes opplevelse av denne tilpasningen som lite relevant for dem.

Denne spenningen kan være uttrykk for flere ting. En måte å forstå inspektørens bidrag til å tilpasse oppgaven er at han har gjort dette i lys av kunnskap om lærerprofesjonen, som har en sterk tradisjon for erfaringsbasert kunnskap, og som i mindre grad enn mange andre profesjoner har tatt i bruk eksterne kunnskapsressurser inn i arbeid i profesjonsfelleskapet (K. Jensen, 2018). Inspektøren gir uttrykk for det vi tolker som et ønske om å holde lærerne motiverte og engasjerte for oppgaven gjennom å “forenkle det sånn at de kan gå rett inn å gjøre det de skal”, og begrunner dette i at han ønsker å tilrettelegge som han ville gjort for en skoleklasse, og dermed gjøre det lettere for dem å fordype seg i oppgaven. Det kan virke som om inspektøren antar at oppgaven slik den er utformet er for vanskelig tilgjengelig for lærerne. Ettersom tidligere forskning på lærerprofesjonen (K. Jensen, 2008) gir indikasjoner på at lærere som profesjon har lite erfaring med å ta i bruk eksterne kunnskapsressurser, som kompetansepakken er, så kan dette være en rimelig antakelse fra inspektøren. Inspektøren er selv lærer, og kan også ha direkte erfaringer som trekker i denne retningen.

Nyere forskning tyder imidlertid på at lærerne i sterkere grad tar ansvar for kunnskapskapning innen egen profesjon. (jf. Hermansen, 2019). Når lærerne på gruppe 3 likevel går tilbake til den opprinnelige kunnskapsressursen og tar denne i bruk, så kan dette kanskje forstås som et eksempel på at lærerne aktivt engasjerer seg for å ta ansvar for egen kunnskapsbygging. Ved at lærerne forkaster lederens tilpasning, og går til den originale kunnskapsressursen tar de stilling til hvilken ressurs som passer best som verktøy for kunnskapsbygging knyttet til undervisningsvurdering i faggruppen.

Gruppe 1 og 2 bruker oppgaven med tilpasningene som er gjort av inspektøren, noe som tyder på at den for mange av lærerne fungerer etter intensjonen. Selv om gruppe 3 avviser den tilpasningen som er gjort av oppgaven, så mener vi at dette i seg selv ikke trenger å være et problem eller uttrykk for en destruktiv type motstand. Vi vil argumentere for at denne type spenning kan kanskje kan være et uttrykk for en endring i retning av at lærerne i økende grad tar ansvar for profesjonsutvikling og hvilke kunnskapsressurser som skal inngå i dette arbeidet, i tråd med hva forskningen antyder. Når det gjelder kollektivt kunnskapsarbeid på skolenivå, så vil dette i så fall kunne få implikasjoner for skoleledelse. Skoleledere har en sentral rolle i å tilrettelegge for læreres kunnskapsarbeid (jf. Hermansen, 2019), men må kanskje i økende grad involvere og ha dialog med lærerne når det tas valg og beslutninger knyttet til hvilke ressurser man skal ta i bruk. I et lærerpersonale vil det kanskje også være ulike, og dels motstridende behov knyttet til hvordan det legges til rette for kunnskapsarbeid. Det funnene våre i liten grad belyser er i hvilken grad lærerne selv medvirker i utvalg av hvilke kunnskapsressurser som benyttes inn i gruppearbeidene. Det vi imidlertid fikk kunnskap om var at utviklingsgruppen, som bestod av to lærere og inspektør, kun deltok i en innledende planleggingsøkt med modulen, og ikke i utformingen av det konkrete opplegget.

I vår studie ser vi blant annet at både oppgaven og læreplanen fikk litt ulik funksjon i de tre gruppearbeidene. I gruppe 2 klarte vi ikke å identifisere samme kunnskapsbygging som i gruppe 1 og 3, men vi observerte en for det meste erfaringsbasert drøfting av hvordan faget ville utvikle seg videre. I denne gruppen observerte vi at interaksjonene ikke på samme måte som i de to andre gruppene bar preg av at de tok i bruk begreper fra læreplanen. Det var i mindre grad bruk av fagbegreper, noe som også gjorde det vanskeligere for oss å spore en utvikling i forståelse. Dette utelukker selvsagt ikke at det foregikk en utvikling i form av en læringsprosess, men at denne ikke kom til syne for oss forskere på samme måte som i de to andre gruppene. I intervjuet i etterkant av gruppearbeidet sier en av deltakerne at diskusjonen på gruppen ble preget av at lærerne er spent på hvilken retning faget skal ta, og spesielt om det blir mer teoretisk. De er kritiske til en del av begrepene som brukes om faget i den nye læreplanen. I denne gruppen var kanskje ikke materialet fra Utdanningsdirektoratet og læreplanen nok til å sette i gang en kollektiv kunnskapsbyggingsprosess, og kanskje hadde andre verktøy kunne hjulpet til med dette. Vennebo & Ottesen (2012) fant i sin studie av distribuert ledelse i lederteam at måten ressurser og verktøy er brukt er avgjørende for å regulere aktiviteter og gi retning. Vi finner også i våre funn at verktøy som aspekt i

situasjoner (jf. Spillane, 2006) har en stor plass, både knyttet til hvordan skoleledelsen rammer inn arbeidet med ny læreplan, og i måten lærere tar ledelse i gruppearbeidene. Forholdet mellom aktører, oppgaver og verktøy er komplisert (Lund & Rasmussen, 2008), og det å presentere alle for et likt sett med verktøy kan kanskje være med å redusere mulighetene til kollektiv kunnskapsutvikling for alle lærerne. Dette vil i så fall være et argument for en bredere og mer differensiert tilnærming i valg av kunnskapsressurser som verktøy i utviklingsarbeidet. Ser vi funnet i lys av Wells (2002) kan man argumentere for at en det foregår et forsøk på en kunnskapsbyggingsprosess uten tilstrekkelig ekstern informasjon som oppleves relevant eller som lærerne tar i bruk. Da kommer den enkeltes erfaringer i forgrunnen, og diskusjonene som foregår gir ikke i samme grad ny innsikt i ny læreplan, og kunnskap løftes heller ikke fra det individuelle til det kollektive. Det å utforske hva slags type informasjon, hvilke kunnskapsressurser og hvilke verktøy som kan løfte den enkeltes erfaringer opp til kollektiv kunnskapsbygging kan være en måte for ledere å bidra til å påvirke betingelsene for læreres arbeid i profesjonsfelleskapet.

Selv om vi har studert ledelse som distribuert praksis, er likevel flere av funnene våre knyttet til individuelle ledere. Rektor beskriver for eksempel inspektøren som en som virkelig brenner for utviklingsarbeid, og som har erfaringer fra praksisfeltet som lærer. Dette løftes frem som argumenter for at inspektøren får en sentral rolle i utviklingsarbeidet. Dette er i tråd med hva blant annet Robinson (2006) og Gunter (2005) peker på som sentralt for å lykkes med skoleutvikling, nemlig skolelederens engasjement med og involvering i skolens kjernevirksomhet, elevenes læring. Grønn (2009) argumenterer for at selv innenfor et distribuert perspektiv på ledelse så eksisterer det individuelle former for ledelse, og at individuelle ledere fortsatt utøver betydelig innflytelse.

Et viktig spørsmål er likevel om det er tilstrekkelig å se på rektor og inspektør sine handlinger for å forstå hvordan arbeidet i profesjonsfelleskapet er ledet. Vi fant i våre observasjoner at enkelte lærere tok ledelse i arbeidet i gruppene, og at måten de tok ledelse på handlet om å vise til enkelte aspekter ved situasjonen (jf. Spillane, 2006), i dette tilfellet verktøyene oppgaven og læreplanen. I gruppearbeidene så vi at de som tok roller som ledelse gjorde dette ved å minne om og klare opp i "hva som var oppgaven" ved å vise til momenter i oppgavetekst eller utdype hva de oppfattet som intensjonen med oppgavene, de nominerte nye aspekter knyttet til temaet vurdering, særlig ved å ta i bruk begreper fra læreplanen, og de bidro til å strukturere og oppsummere diskusjoner. Dette foregikk i et samspill med de andre

lærerne, de vi forstår som følgerne (jf. Spillane, 2006). Vi vil argumentere for at dette er en forlengelse av den ledelsespraksisen som rektor og inspektør driver. Ledelse er strukket ut over de situasjonene hvor de formelle lederne er til stede, og til de situasjonene hvor lærerne arbeider i fagteam med en gruppeoppgave. Ledelse av profesjonsfellesskapet i vår studie kan dermed forstås som relasjonelt, mellom aktører i tid og rom (jf. bl.a. Eacott, 2015), og i mindre grad knyttet hva de enkelte gjør. Funnene våre samsvarer med Helstads (2014) funn om at kollegasamarbeid ikke bare dreier seg om kollegaer som samarbeider, men om at skolen må utvikle kollektive læringsstrukturer i skolen. Hun fremhever at læreres kunnskapsbygging er avhengig av at skolens ledelse legger til rette for dette, og vektlegger at relasjoner mellom lærere og ledelse har betydning for at et utviklingsarbeid skal lykkes. Flere, inkludert Postholm & Røkkones (2012) og Paulsen & Aas (2017) fremhever også samhandlingen mellom ledere og lærere som vesentlig for å lykkes med skoleutvikling.

7. Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å utvikle kunnskap om ledelse av arbeidet med innføringen av ny læreplan på ungdomstrinnet. Vår problemstilling var *Hvordan er ledelse i arbeidet med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) distribuert, situert og erfart i profesjonsfelleskapet?* I dette kapitlet oppsummerer vi kort sentrale funn, redegjør for studiens begrensninger, implikasjoner og behovet for videre forskning.

Det første sentrale funnet antyder at skolelederne erfarte at det var rom for å gjøre lokale tilpasninger i arbeidet med innføring av ny læreplan, men at prosessen likevel bar preg av å være styrt gjennom føringer fra skoleeier og bruk av Utdanningsdirektoratets kompetansepakke. Tilpasningene var i hovedsak i form av å legge til rette for arbeid i grupper og forenkle oppgaven i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke. Inspektøren bruker metaforen “Jeg ser på lærerne som en skoleklasse.” for å illustrere hvordan han gjør pedagogiske tilpasning for lærerne.

Et annet sentralt funn er at ledelse av arbeidet med innføring av LK20 kan forstås som distribuert, gjennom at den er strukket over personer og situasjoner. Ledelse av arbeidet er distribuert ved at det utspiller seg i interaksjoner mellom ulike aktører og situasjoner. Vi identifiserer at enkelte tar og får sentrale roller i arbeidet, som inspektøren og lærere som tar ledelse på gruppene. Funnene våre viser også at det å lede et arbeid med innføring av nye læreplaner krever oppmerksomhet mot alle aktørene og de ulike prosessene som oppstår i interaksjonene mellom dem.

Vi har også sett at gruppearbeid i fagteam av lærere kan føre til kollektiv kunnskapsbygging. Lærerne løser den gitte oppgaven ulikt og det er ulike prosesser på de ulike gruppene. Dette kan henge sammen med forholdet mellom hvilken informasjon lærerne får, hvilke verktøy de tar i bruk og hvilke erfaringer de har med seg.

Studiens utforming og omfang gir ikke et tilstrekkelig grunnlag for å gå i dybden i mange av aspektene knyttet til ledelse ved innføring av en ny læreplan. Dataene er samlet inn midt i en pågående prosess med innføring av ny læreplan og dette er en casestudie av en enkelt ungdomsskole. Dersom studiens resultater skal ha implikasjoner for videre forskning er det

som et empirisk eksempel, hvor funnene kan bidra til å belyse noen trekk ved en reformprosess som kan undersøkes videre, og eventuelt identifiseres i andre studier. Videre forskningsinteresse bør rettes mot hvordan kunnskapsbygging i profesjonsfelleskapet i et reformarbeid viser seg i skolens praksis og hvordan dette arbeidet blir ledet. Blant annet kan man stille spørsmålet om kollektive løft i kunnskap og forståelse av ny læreplan fører til kollektive løft i kvaliteten på undervisningspraksis? Et annet felt av interesse kan være hvordan forholdet mellom lokal samskaping og sentral styring viser seg i fremtidig forskning på innføringen av LK20.

For ledere kan en implikasjon være at det rettes fokus mot hvordan ledelsen gjør valg av kunnskapsressurser og verktøy som lærerne har tilgang til i et utviklingsarbeid. Hvordan involveres lærerne i å gjøre disse valgene og rette oppmerksomhet mot kompleksiteten i hva som påvirker læring og kunnskapsbygging i lærernes profesjonsfelleskap.

Vi vil hevde at styrken i vår studie ligger i at vi fått et innblikk i et reformarbeid i en fase rett før de nye læreplanene skal tas i bruk. Dette innblikket har gitt oss muligheten til å studere ledelsespraksis og arbeid i profesjonsfelleskapet i direkte relasjon til innføring av ny læreplan. Ut fra denne posisjonen har vi samlet data knyttet til hvordan aktører erfarer arbeidet, og data knyttet til hvordan prosessene utspiller seg i praksis. Funnene våre gir kunnskap om kompleksiteten i ledelse av et utviklingsarbeid i skolen, og kan sammen med annen forskning være et bidrag til å utvikle kunnskap innenfor utdanningsledelse. Dette på områdene reformarbeid, pedagogisk ledelse og profesjonelle læringsfelleskap i skolen.

8. Litteratur

- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?* (NIFU-rapport 2012:20). Hentet fra [30.10.20]
<https://www.nifu.no/publications/932246/>
- Abrahamsen, H. & Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, H. N. (2017). Skoleledelse for fremtiden: Heroisk rektor eller distribuert ledelse i team?. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 193-210). Bergen: Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, H. N. (2019). Avdelingslederfunksjonen i skolen - verktøy for rektors eller lederteamets ledelse?. I K. Helstad & S. Mausehagen (Red.), *Nye lærer og lederroller i skolen* (s. 91-106). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger?: Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. (NOVA rapport 7/2012). Hentet fra [30.10.20]
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nova_slutt.pdf
- Barab, S. A., Hay, K. E., & Yamagata-Lynch, L. C. (2001). Constructing networks of action-relevant episodes: An in situ research methodology. *Journal of the Learning Sciences*, 10(1-2), 63-112. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS10-1-2_5
- Cohen, L., Manison, L. & Morrison K., (2011). *Research methods in education* (7 utg.). London: Routled
- Cranston, N., Tromans, C., & Reugebrink, M. (2004). Forgotten leaders: what do we know about the deputy principalship in secondary schools?. *International Journal of Leadership in Education*, 7, 225-242. <https://doi.org/10.1080/13603120410001694531>
- Cuban L. (1990). Reforming Again, Again, and Again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.
<https://doi.org/10.3102%2F0013189X019001003>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eacott, S. (2015). *Educational Leadership Relationally: A Theory and Methodology for Educational Leadership, Management and Administration*. Rotterdam: Brill - Sense.
- Ercikan, K., & Roth, W.-M. (2006). What Good Is Polarizing Research Into Qualitative

and Quantitative?. *Educational Researcher*, 35(5), 14-23.

<https://doi.org/10.3102/0013189X035005014>

Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step-by-step* (3. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage publications. Hentet fra <https://www.academia.edu/27256908/Ethnography>

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida

Gronn, P. (1996). From transactions to transformations: A New World Order in the Study of Leadership?. *Educational Management & Administration*, 24(1), 7-30.

<https://doi.org/10.1177/0263211X96241002>

Gronn, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in an Era of school reform*. London: Sage Publishing.

Gronn, P. (2009). Leadership configurations. *Leadership*, 5(3), 381-394.

<https://doi.org/10.1177/1742715009337770>

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications Inc.

Gunter, H. (2005). Putting Education Back into Leadership. *FORUM*, 47(2), 181-187.

<http://doi.org/10.2304/forum.2005.47.2.8>

Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I: M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 83-96). Bergen: Fagbokforlaget.

Helstad, K, Joleik, N. & Klavenes, E. H. (2019) Faglederrollen i videregående skole - fra vaktmester til skoleutvikler. I: K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 145-163). Oslo: Universitetsforlaget.

Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfelleskap. I: E. Elstad & K. Helstad (Red.). *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 134-149). Oslo: Universitetsforlaget.

Hermansen, H., & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 92-107.

<https://doi.org/10.5617/adno.2467>

Hermansen, H. (2019). Kunnskapsarbeid som et ansvarsområde for lærere og skoleledere. I: K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Irgens, E. J. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I: J. S. Jøsendal, G. Langfeldt & K. Roald (Red.), *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater.* (s. 204-218). Oslo: Kommuneforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, K. (2008). *ProLearn: Profesjonslæring i endring* (Rapport til Forskningsrådets KUL-program). Hentet fra [21.10.2020] <https://docplayer.me/38871763-Prolearn-profesjonslaering-i-endring.html>
- Jensen, R. (2018). *Profesjonelt arbeid i grensesoner. Skoleforbedring på tvers av virksomheter.* Oslo: Cappelen Damm.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4, 39-103. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401_2
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold.* (EVA2020 Rapport nr. 1). Hentet fra [30.10.20] <https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>
- Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P. (2013). Reformtakter -kunnskapsløftets komposisjon. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Red.), *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnskolelæringen* (s. 231-248). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk.* Hentet [30.10.20] fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Ta aktivt del i arbeidet med de nye læreplanene!.* Hentet [30.10.20] fra <https://www.regjeringen.no>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lektorsky, V. A. (2009). Mediation as a means of collective activity. I A. Sannino, H. Daniels & K. Guriérrez (Red.). *Learning and expanding with activity theory* (s. 75-87). New York, NY: Cambridge University Press.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I: J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen.* (s. 284-304). Oslo: Universitetsforlaget.

- Middleton, D. (2010). Identifying learning in interprofessional discourse: The development of an analytic protocol. I: H. Daniels, A. Edwards, Y. Engeström, T. Gallagher, & S. R. Ludvigsen (Red.), *Activity Theory in Practice: Promoting Learning Across Boundaries and Agencies*. (s. 90-103). London: Routledge.
- Møller, J. (2019). Nye leder og lærerroller i skolen - konsekvenser for rektorrollen. I K. Helstad & S. Mausestaden (Red.), *Nye lærer og lederroller i skolen* (s. 185-203). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogawa, R. T. & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243 <https://doi.org/10.1177/0013161X95031002004>
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 136-147). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ottesen, E. (2019). Skoleledelse og kunnskapsarbeid. I: R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnskolingen: Spenning og dynamikker* (s. 163-176). Oslo: Cappelen Damm
- Paulsen, J.M & Aas, M. (2017) Fremtidens skoler ledes nå. I: M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (373-386). Bergen: Fagbokforlaget.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD Publishing. Hentet fra [12.10.20] <http://www.oecd.org/education/school/49847132.pdf>
- Postholm, M. B. & Rokkones K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: en review av forskning om hvordan lærere lærer. I: M. B. Postholm, (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21-50). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlag.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. M. J. (2006). Putting Education Back into Educational Leadership. *Leading & Managing*, 12(1), 62-75. Hentet fra [30.10.20] https://www.researchgate.net/publication/228343839_Putting_education_back_into_educational_leadership

- Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K.A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse, implementering*. (s. 13-42). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Spillane, J. P., Halverson R. & Diamond J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum studies*, 1, 3-34.
<https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R. E. & Trumbull, D. (1982). Naturalistic generalization. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7 (1), 1-12
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
<https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Universitetet i Oslo. (2020). Masteroppgave i utdanningsledelse. Hentet fra [12.10.20]
<https://www.uv.uio.no/studier/master/ils/utdanningsledelse.html>
- Utdanningsdirektoratet (2019), *Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk*, Hentet fra [12.10.20] <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innoring-av-nytt-lareplanverk/>
- Utdanningsdirektoratet (2020a), *Krav og forventninger til en rektor*, Hentet fra [31.10.20]
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>
- Utdanningsdirektoratet (2020b), *Læreplanverket*, Hentet fra [12.10.20] <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Vennebo, K. F. & Ottesen, E. School leadership: constitution and distribution. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 15(3), 255-270.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2011.624642>
- Vennebo, K. F. (2015). *School Leadership in Innovative Work. Places and Space*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2002). Learning and teaching for understanding: The key role of collaborative knowledge building. *Advances in Research on Teaching*, (9), s. 1-41. [https://doi.org/10.1016/S1479-3687\(02\)80004-9](https://doi.org/10.1016/S1479-3687(02)80004-9)
- Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A. & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(4), 439-457. <https://doi.org/10.1177/1741143204046497>
- Yin, R. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.

9. Vedlegg

9.1 Svar fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Ledelse av arbeidet med innføringen av fagfornyelsen

Referansenummer

763292

Registrert

22.03.2020 av Mathias Myhrvold-Hanssen -

mathias.myhrvoldhanssen@gmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for

lærerutdanning og skoleforskning **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Ruth Jensen, ruth.jensen@ils.uio.no, tlf: 22844857

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mathias Myhrvold-Hanssen,

mathias.myhrvoldhanssen@gmail.com, tlf: 97665533

Prosjektperiode

03.03.2020 - 31.12.2020

Status

31.03.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

31.03.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 31.03.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5e5e8d1d-397f4e2a-9910-ecc20ee8fd58> 1/3
25.10.2020 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5e5e8d1d-397f-4e2a-9910-eec20ee8fd58> 2/3
25.10.2020 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

9.2 Informasjonsskriv utvalg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan ledelse er distribuert i arbeid med innføringen av Fagfornyelsen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt kunnskap om ledelse i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å beskrive og forstå hvordan ledere og lærere erfarer at ledelse er distribuert i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen. Vi ønsker også å undersøke hvordan ledelse er distribuert i ulike situasjoner og hvilke rutiner og verktøy som tas i bruk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo v/ Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om delta fordi skolen din arbeider med Fagfornyelsen. Det er to skoler med i studien. Utvalget er basert på kjennskap til skolene og rektorene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer deltagelse i intervju. Det vil vare i ca. 60 min. I tillegg innebærer det observasjon av personalet under arbeid med Fagfornyelsen. Det innebærer avslutningsvis også fokusgruppeintervju med utvalgte lærere og ledere. Det vil bli gjort lydopptak av informanter i intervju og observasjon.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Navn på samtykkeskjema oppbevares adskilt fra datamaterialet. Datamaterialet vil bli lagret på forskningsserver og på krypterte enheter som mellomlagring. Dataene samles av Mathias Myhrvold-Hanssen, Angelo Lund Cannavo og Hege Håkonsen og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner eller presentasjoner. I tillegg vil en IT-tekniker og veileder ved ILS ha tilgang til datamaterialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, etter planen 31.12.2020. Datamaterialet arkiveres til 31.12.2020 for forskningsformål som er endelig tidspunkt for anonymisering.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo (UIO) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Ruth Jensen, UIO, ruth.jensen@ils.uio.no, 22844857.
- Vårt personvernombud: personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ruth Jensen
(Veileder)

Mathias Myhrvold-Hanssen, Angelo Lund Cannavo og Hege Håkonsen
(studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan ledelse er distribuert i arbeid med innføringen av Fagfornyelsen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- .. å delta i individuelt intervju
- .. å delta i gruppeintervju etter observasjon
- .. at forskere observerer utvalgte møter
- .. at forskere kan intervju andre ledere og utvalgte lærere som er avtalt med leder

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.3 Informasjonsskriv utvalg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan ledelse er distribuert i arbeid med innføringen av Fagfornyelsen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt kunnskap om ledelse i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å beskrive og forstå hvordan ledere og lærere erfarer at ledelse er distribuert i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen. Vi ønsker også å undersøke hvordan ledelse er distribuert i ulike situasjoner og hvilke rutiner og verktøy som tas i bruk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Oslo v/ Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om delta fordi skolen din arbeider med Fagfornyelsen. Det er to skoler med i studien. Utvalget er basert på kjennskap til skolene og rektorene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse innebærer observasjon av din deltagelse under arbeid med Fagfornyelsen. I tillegg innebærer det deltakelse i et fokusgruppeintervju. Intervjuet vil vare i ca. 10-20 min. Det vil bli gjort lydopptak av informanter i intervju og observasjon.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Navn på samtykkeskjema oppbevares adskilt fra datamaterialet. Datamaterialet vil bli lagret på forskningsserver og på krypterte enheter som mellomlagring. Dataene samles av Mathias Myhrvold-Hanssen, Angelo Lund Cannavo og Hege Håkonsen og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner eller presentasjoner. I tillegg vil en IT-tekniker og veileder ved ILS ha tilgang til datamaterialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, etter planen 31.12.2020. Datamaterialet arkiveres til 31.12.2020 for forskningsformål som er endelig tidspunkt for anonymisering.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo (UIO) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Ruth Jensen, UIO, ruth.jensen@ils.uio.no, 22844857.
- Vårt personvernombud: personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ruth Jensen
(Veileder)

Mathias Myhrvold-Hanssen, Angelo Lund Cannavo og Hege Håkonsen
(studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan ledelse er distribuert i arbeid med innføringen av Fagfornyelsen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at forskere observerer utvalgte møter
- å delta i gruppeintervju etter observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.4 Informasjonsskriv utvalg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan ledelse er distribuert i arbeid med innføringen av Fagfornyelsen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt kunnskap om ledelse i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å beskrive og forstå hvordan ledere og lærere erfarer at ledelse er distribuert i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen. Vi ønsker også å undersøke hvordan ledelse er distribuert i ulike situasjoner og hvilke rutiner og verktøy som tas i bruk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo v/ Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om delta fordi skolen din arbeider med Fagfornyelsen. Det er to skoler med i studien. Utvalget er basert på kjennskap til skolene og rektorene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer deltagelse i intervju. Det vil vare i ca. 60 min. I tillegg innebærer det observasjon av personalet under arbeid med Fagfornyelsen. Det innebærer avslutningsvis også fokusgruppeintervju med utvalgte lærere og ledere. Det vil bli gjort lydopptak av informanter i intervju og observasjon.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Navn på samtykkeskjema oppbevares adskilt fra datamaterialet. Datamaterialet vil bli lagret på forskningsserver og på krypterte enheter som mellomlagring. Dataene samles av Mathias Myhrvold-Hanssen, Angelo Lund Cannavo og Hege Håkonsen og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner eller presentasjoner. I tillegg vil en IT-teknikker og veileder ved ILS ha tilgang til datamaterialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, etter planen 31.12.2020. Datamaterialet arkiveres til 31.12.2020 for forskningsformål som er endelig tidspunkt for anonymisering.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo (UIO) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Ruth Jensen, UIO, ruth.jensen@ils.uio.no, 22844857.
- Vårt personvernombud: personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ruth Jensen
(Veileder)

Mathias Myhrvold-Hanssen, Angelo Lund Cannavo og Hege Håkonsen
(studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan ledelse er distribuert i arbeid med innføringen av Fagfornyelsen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

.. at forskere observerer utvalgte møter

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.5 Informasjonsskriv utvalg 4

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan ledelse er distribuert i arbeid med innføringen av Fagfornyelsen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt kunnskap om ledelse i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å beskrive og forstå hvordan ledere og lærere erfarer at ledelse er distribuert i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen. Vi ønsker også å undersøke hvordan ledelse er distribuert i ulike situasjoner og hvilke rutiner og verktøy som tas i bruk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo v/ Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om delta fordi skolen din arbeider med Fagfornyelsen. Det er to skoler med i studien. Utvalget er basert på kjennskap til skolene og rektorene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer observasjon av personalet under arbeid med Fagfornyelsen. Det innebærer avslutningsvis også fokusgruppeintervju med utvalgte lærere og ledere. Det vil bli gjort lydopptak av informanter i intervju og observasjon.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Navn på samtykkeskjema oppbevares adskilt fra datamaterialet. Datamaterialet vil bli lagret på forskningsserver og på krypterte enheter som mellomlagring. Dataene samles av Mathias Myhrvold-Hanssen, Angelo Lund Cannavo og Hege Håkonsen og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner eller presentasjoner. I tillegg vil en IT-tekniker og veileder ved ILS ha tilgang til datamaterialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, etter planen 31.12.2020. Datamaterialet arkiveres til 31.12.2020 for forskningsformål som er endelig tidspunkt for anonymisering.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo (UIO) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Ruth Jensen, UIO, ruth.jensen@ils.uio.no, 22844857.
- Vårt personvernombud: personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ruth Jensen
(Veileder)

Mathias Myhrvold-Hanssen, Angelo Lund Cannavo og Hege Håkonsen
(studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan ledelse er distribuert i arbeid med innføringen av Fagfornyelsen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at forskere observerer utvalgte møter
- å delta i gruppeintervju etter observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.6 Intervjuguide skolelederen

Bakgrunn

- Hvor mange år har du jobbet som skoleleder?
- Hvilke andre roller har du hatt i skolen tidligere?
- Hva slags tidligere erfaringer har du med reformarbeid?

Generelt om skolens arbeid med innføring av fagfornyelsen:

- Beskriv hvordan skolen hittil har arbeidet med innføringen av fagfornyelsen.
- Hvem andre enn rektor tar ledelse i arbeidet med innføringen av fagfornyelsen?
- Hvem andre bidrar i arbeidet med innføring av fagfornyelsen? Hvem gjør hva?

Identifisere arena / aktivitet / situasjon:

- I hvilke aktiviteter i personalet og situasjoner er det planlagt å arbeide med innføring av fagfornyelsen fremover?

Om den planlagte aktivitet/situasjonen:

(I stedet for aktiviteten kan begrepet informanten bruker benyttes: f.eks. personalmøtet, utviklingstiden, fellesmøtet)

- Beskriv hvordan aktiviteten er planlagt gjennomført.
- Hvordan ble aktiviteten planlagt?
- Hva er målet med aktiviteten?
- Hvem deltar i den planlagte aktiviteten?
- Hvordan er arbeidsoppgaver tenkt fordelt i forbindelse med aktiviteten?
- Hvem andre bidrar i å gjennomføre aktiviteten?
- Hvilke verktøy skal benyttes (nevnt. Eksempel; film, presentasjoner, ark, nettsted) under aktiviteten?
- Hvordan skal personalet forberede seg på aktiviteten?

9.7 Intervjuguide skoleledere etter observasjon

Bakgrunnsinformasjon om andre skoleledere

- Hvor lenge har du jobbet som skoleleder?
- Hvor lenge har du vært skoleleder ved skolen?
- Hvilke andre roller har du hatt i skolen tidligere?
- Hva slags tidligere erfaringer har du med reformarbeid?

Spørsmål om en observert aktivitet (situasjon):

Hva er dine refleksjoner i etterkant i forholdt til

- Intendert mål
- Deltakelse
- Arbeidsfordeling
- Bruk av eksterne ressurspersoner
- Verktøyene
- Forberedelser til aktiviteten

9.8 Intervjuguide lærere etter observasjon

Bakgrunnsinformasjon om lærere

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor lenge har du vært lærer ved skolen?
- Har du erfaringer fra tidligere reformarbeid? Hvis ja, hvilke?

Spørsmål om en observert aktivitet (situasjon):

- Hva opplevde du var målet med aktiviteten (teamarbeidet/personalmøtet) i dag?
- Hva opplever du var ditt utbytte av aktiviteten?
- Hva opplevde du var skolens utbytte av aktiviteten?
- Hva ble utført i løpet av aktiviteten?
- Hvem opplevde du at ledet aktiviteten?
- Kan du beskrive din egen deltakelse?
- I hvilken grad opplever du at aktiviteten hadde relevans og sammenheng med andre aktiviteter (fagfornyelsen)?
- Hvordan brukte dere verktøy (eks. Film, oppgaver, læreplaner, kompetansepakker mm.) i aktiviteten?

9.9 Observasjonsguide feltobservasjon

Posisjon: observatør, ikke deltagende, ta feltnotater

Synsvinkel: hele gruppen, ikke forstyrrende

Fokus:

- Hva skjer i løpet av aktiviteten?
- Hvilke aktiviteter gjennomføres?
- Hvordan forløper aktiviteten?
- Hvordan benyttes verktøy i aktiviteten?
- Hvordan fordeles arbeidet?