



Uio • Universitetet i Oslo

Ledelse av arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen

Ruth Nina Fiskå Rypestøl

Masteroppgave i utdanningsledelse

Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

1.november 2021

© Ruth Nina Fiskå Rypestøl

2021

Ledelse av arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen.

Ruth Nina Fiskå Rypestøl

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitet i Oslo

Sammendrag

Tema for denne studien er innføringen av nytt læreplanverk, Fagfornyelsen. I studien rettes oppmerksomheten mot hvordan arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk blir ledet, samt mot hvilke utfordringer som oppstår i praksisfeltet når kollektiv læring skal utvikles.

Undersøkelsens problemstilling er: Hvordan bidrar skoleledere i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen, og hvilke utfordringer står de overfor når det gjelder å utvikle kollektiv læring i eget personale? Undersøkelsen er gjennomført som en kvalitativ studie, og for å få svar på problemstillingen har jeg intervjuet to skoleledere og to lærere, i tillegg har jeg foretatt en begrenset dokumentanalyse av Meld. St. 28 (2015 -2016) Fag – Fordypning – Forståelse, da med hovedvekt på kapittel 7, samt av to aktuelle dokumenter fra de to kommunene hvor informantene arbeider. Intervjuene jeg har gjennomført har gitt meg et lite innblikk i en liten del av praksisfeltet. Kun fire skoler og to kommuner er representert i min studie, jeg kan derfor ikke generalisere til alle skoler og kommuner i Norge. Likevel gir min studie et lite innblikk i hvordan praksisen kan være. Dokumentanalysen viser noen føringer som finnes når det gjelder innføringen av ny læreplan, og peker på hva som bør være skolenes og kommunenes praksis.

Studiens teoretiske rammeverk er Goodlad`s (1979) læreplanteori, Røviks (2014) translasjonsteori, Spillane`s (2006) distribuerte ledelsesform og Paulsens (2021) tillitsbaserte ledelse, samt læring i organisasjoner – med hovedvekt på Senge (1999) og hans fem disipliner for utvikling av organisasjoner.

Studien viser at alle informantene har erfaringer med læreplanarbeid, og at de etter hvert har opparbeidet seg god erfaring på området. Alle fire informantene uttrykker at innføringen av forrige læreplan, Kunnskapsløftet, var krevende, om enn på ulikt vis. Ved innføringen av Fagfornyelsen har samtlige av informantene en mye mer positiv opplevelse av arbeidet, og arbeidet med den nye læreplanen har ført til et stort engasjement ved skolene til informantene.

Ut fra dataene jeg har tilgjengelig, fant jeg at skoleledelsen bør legge til rette for og lede arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk. Det fremstår som nødvendig for at skolene skal lykkes i dette arbeidet. I tillegg bør skoleledelsen anvende ulike former for ledelse, for å kunne bidra best mulig inn i arbeidet. Funn i min studie tyder på at skoleledelsen ved enkelte av skolene har kompetanse til å anvende de ulike formene for ledelse som må til for å lykkes med innføringen av nytt læreplanverk. Teoriene om lederegenskapene som kreves for å lede skoler som lykkes, stemmer overens med mine funn. Andre funn i min studie derimot, viser at ved enkelte skoler ser det ut til at skoleledelsen ikke har de samme lederegenskapene eller manglende kompetanse til å anvende ulike former for ledelse. Det kan ha betydning for hvordan disse skolene vil lykkes med innføringen av nytt læreplanverk.

Resultatene i studien viser at skoleledere står overfor en del utfordringer når det gjelder å utvikle kollektiv læring i eget personale. Funnene mine tyder på at det er en del «strekk innad i laget» - både mellom skoler og innad på skoler. Evalueringen som er gjort til nå av Fagfornyelsen, viser også til at det er «strekk i laget» innad på skoler. Spenningene i det kan få utslag for hvordan arbeidet håndteres videre ved disse skolene.

Forord

En lang reise føles nå som over. Denne reisen startet med at jeg tok Rektorskolen ved UIO for 10 år siden, og avsluttes nå med at jeg leverer masteroppgaven. Selve masterstudiet startet jeg på i januar 2019, sammen med to gode rektor-kollegaer fra hjemkommunen min. Vi fikk kombinert studier og sosialt samvær, og hadde mange fine studieturer til Oslo før koronapandemien satte en stopper for det i mars 2020. Etter det ble det digitale samlinger, og fra januar 2021 individuelt arbeid med masteroppgaven. Likevel har det hele tiden vært motiverende og støttende å ha to kollegaer som medstudenter. Så en stor takk til Gerd og Gunn Marte – denne reisen hadde ikke vært den samme uten dere!

Arbeidet med masteroppgaven min har vært utrolig lærerik, men også til tider krevende. Jeg har lært mye om ulike former for ledelse i skolen, jeg har forsøkt å forstå og beskrive hvordan ledelse av innføringen av nytt læreplanverk drives, samt sett på hvilke utfordringer som oppstår i praksisfeltet når kollektiv læring skal utvikles. Alt dette er nyttig for meg i min jobb som skoleleder, og det har gjort arbeidet ekstra motiverende. Men til tider har det vært krevende å kombinere studier med full jobb. Alt tatt i betraktning, så har det stort sett gått greit, og jeg har fått god hjelp fra min veileder ved UIO, Tor Colbjørnsen. Jeg vil rette en stor takk til han for god og konstruktiv veiledning. Han har gitt meg tilbakemeldinger som hele tiden har brakt oppgaven min videre. Det har jeg satt stor pris på!

Til slutt må jeg si takk til familien min for deres tålmodighet. Jeg har brukt en del helger og kvelder på dette arbeidet. Likevel har de bare støttet og oppmuntret meg i arbeidet, så tusen takk til Kjartan, Stine og Jonas!

Med dette setter jeg punktum for en fin og lang studiereise.

Tau, oktober 2021

Ruth Nina Fiskå Rypestøl

Innhold

1.Introduksjon	1
1.1 Studiens relevans	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Avgrensning av oppgaven	3
1.4 Begrepsavklaringer	4
1.5 Oppgavens struktur	5
2.Relevant forskning	6
2.1 Evaluering av implementeringen av LK06.....	6
2.2 Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser.....	7
3.Teoretiske perspektiver og teorier	9
3.1 Læreplanteori.....	9
3.1.1. Hva er en læreplan?	9
3.1.2 Goodlads læreplanteori: Læreplanens fremstillingsformer	10
3.2 Teorier om ledelse og ledelsesformer	11
3.2.1 Translasjonsteori.....	12
3.2.2. Distribuert ledelsesform	13
3.2.3 Tillitsbasert ledelse	14
3.3 Læring i organisasjoner	15
3.3.1 Lærende organisasjoner	17
3.3.2 Senges fem disipliner for utvikling av organisasjoner:	17
3.4. Oppsummering	18
4.Metode.....	20
4.1 Kvalitativ metode	20
4.2 Tematisering av intervjuprosjektet	21
4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju	21
4.2.2 Datainnsamling – kvalitativt forskningsintervju	22
4.2.3 Valg av informanter	22
4.2.4 Gjennomføring av intervjuene	24
4.2.5 Transkripsjon av intervjuene	24
4.2.6 Analyse av intervjuene	25
4.3 Dokumentanalyse	26
4.3.1 Utvalg av dokumenter	27

4.3.1.1 Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet, kapittel 7	28
4.3.1.2 Kommunale strategi- og utviklingsplaner	28
4.3.1.3. Typiske problemer under datainnsamlingen ved dokumentanalyse.....	28
4.4 Ethiske refleksjoner og forskerens rolle	29
4.4.1 Validitet	29
4.4.2 Reliabilitet	31
4.4.3 Ethiske perspektiver	32
4.5 Oppsummering	32
5.Presentasjon av empiri	34
5.1 Kort beskrivelse av konteksten som informantene arbeider i.....	35
5.2 Læreres og skolelederens erfaringer med læreplanarbeid	35
5.3 Ledelse av arbeidet med innføringen av ny læreplan	40
5.4 Kollektiv læring i skolene.....	46
5.5 Presentasjon av resultatene fra dokumentanalysene.....	51
5.5.1 Erfaringer med læreplanarbeid	51
5.5.2 Ledelse av arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk.....	52
5.5.3 Kollektiv læring i skolene.....	54
6.Drøfting av resultater	56
6.1 Erfaringer med læreplanarbeid	56
6.2 Ledelse av arbeidet med innføringen av ny læreplan	59
6.3 Kollektiv læring i skolene.....	61
6.4 Oppsummering	63
7. Konklusjoner og implikasjoner	64
7.1 Konklusjoner	64
7.2 Implikasjoner for videre forskning	67
8.Litteraturliste:	69
9. Vedlegg	72
9.1 Informasjonsskriv – vedlegg 1	72
9.2 Godkjenning fra NSD – vedlegg 2	76
9.3 Intervjuguide.....	79

1.Introduksjon

Denne studien har fokus på ledelse av arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk, Fagfornyelsen. Fagfornyelsen ble innført i august 2020, og er den største endringen i norsk skole siden innføringen av forrige læreplan, Kunnskapsløftet i 2006. Fagfornyelsen innebærer at læreplaner for fag er blitt fornyet i grunnskolen og videregående opplæring. I tillegg til fornyelse av læreplaner i fagene, har vi også fått en ny overordnet del av læreplanverket. Overordnet del erstatter det som i Kunnskapsløftet ble kalt for generell del av læreplanverket. I overordnet del får vi en beskrivelse av hvilke verdier og prinsipper grunnopplæring i norsk skole skal bygge på, i tillegg skal den også gi retning for opplæringen i de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Arbeidet med å fornye læreplanen startet allerede i 2013. Da oppnevnte regjeringen et utvalg for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Dette utvalget fikk navnet Ludvigsen-utvalget, oppkalt etter utvalgets leder, Sten Ludvigsen. Arbeidet til utvalget resulterte i to NOU-rapporter. Ludvigsen-utvalgets tanker om fremtidens skole vakte engasjement og begeistring. Utviklingen i samfunnet har ført til at man så at det trengtes en fornyelse av den eksisterende læreplanen. Skole-Norge hadde behov for en læreplan med større fokus på fremtidens skole og fremtidens kompetanser enn det Kunnskapsløftet hadde. Meld. St. 28 (2015 -2016) Fag – Fordypning – Forståelse (heretter referert til som Meld. St. 28 (2015-2016)) fulgte opp NOU-ene til Ludvigsen-utvalget. Stortingsmeldingen beskriver årsaken til innføringen av ny læreplan slik: «Et samfunn i endring krever også en skole som fornyer seg. Regjeringen foreslår derfor å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse. I tillegg vil den gi skolens brede dannelsesoppdrag en tydeligere plass i skolehverdagen. Dette skal være et langsiktig fornyelsesarbeid som bygger videre på Kunnskapsløftet, og på den måten også sikre kontinuitet for både lærere og elever. Stortingsmeldingen varsler at det skal utarbeides en strategi for fagfornyelsen som ivaretar bred involvering og tilstrekkelig tid til hvert trinn i prosessen» (Kunnskapsdepartementet, 2016)

Ludvigsen-utvalget satte også søkelys på lærernes og skoleledernes rolle. Utvalget peker på at skoleledere har en viktig rolle når det gjelder å tilrettelegge for praksisdeling, og for kollektive prosesser rundt planlegging av undervisning og samarbeidsstrukturer som støtter de nye læreplanene i fagene (NOU 2015, s.90). I Meld. St. 28 (2015-2016), blir også skoleledernes ansvar presisert. I kapittel 7.1 kan vi lese følgende: «Skoleledelsen har ansvar for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider om å gi elevene en opplæring som er i tråd med målene i læreplanverket» (s.68). Videre kan vi lese i overordnet del av Fagfornyelsen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017) at det understrekes at skolen skal være «et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (s. 17), og dette samarbeidet «forutsetter god ledelse» (s. 18). Det stilles med andre ord høye forventninger fra myndighetenes side til skoleledere som iverksettere av offentlig skolepolitikk (Møller, 2020).

Vi ser det har vært behov for ny en læreplan i norsk skole. Samfunnet har endret seg mye siden forrige læreplan ble innført i 2006. Fagfornyelsen har større fokus på fremtidens kompetanser enn det Kunnskapsløftet hadde. Vi ser også at overordnet del i Fagfornyelsen stiller krav til skolelederne, og at det er forventninger til at hver enkelt skole skal ha et profesjonsfaglig fellesskap. Professor Jan Merok Paulsen ved Oslo-Met sier at «Overordnet del av læreplanverket konstaterer at skolene har behov for sterke lærende profesjonsfellesskap for å kunne lykkes med de mange innholdsmessige endringsprosessene i Fagfornyelsen» (Paulsen, 2021, s. 14).

1.1 Studiens relevans

Med bakgrunn i det som jeg viser til i introduksjonen, ser vi at ledelse av innføringen av nytt læreplanverk er et relevant tema. Som skoleleder selv, står jeg midt oppi innføringen av nytt læreplanverk ved egen skole. Det å lede arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk er et spennende, utfordrende og lærerikt arbeid. Derfor ønsker jeg å sette søkelys på dette dagsaktuelle, relevante og viktige arbeidet i min oppgave, både for egen del – men også for andre skolelederes del. Det er gjort mye forskning på den forrige læreplanen, Kunnskapsløftet. Evalueringen av Fagfornyelsen er i gang. Så langt er det produsert to delrapporter. I og med Fagfornyelsen fremdeles er av nyere dato, er det ikke skrevet mange

masteroppgaver om temaet enda. De fleste masteroppgavene jeg har funnet som omhandler Fagfornyelsen, har hovedfokuset på overordnet del. Min studie vil dermed være relevant for andre skoleledere, og eventuelt andre som kan være interessert i temaet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Skoleledere forventes å drive lokalt utviklingsarbeid og tilrettelegge for utvikling av profesjonelle læringsfelleskap. Dette kommer tydelig frem i arbeidet med innføring av ny læreplan. Jeg har med bakgrunn i dette formulert følgende problemstilling:

Hvordan bidrar skoleledere i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen, og hvilke utfordringer står de overfor når det gjelder å utvikle kollektiv læring i eget personale?

Følgende tre forskningsspørsmål vil utdype problemstillingen nærmere:

- Hvilke erfaringer har skoleledere og lærere med læreplanarbeid?
- Hvilke former for ledelse har skoleledere som legger til rette for utviklingsarbeidet med Fagfornyelsen?
- Hvilke utfordringer står ledere overfor når kollektiv læring ved skolen skal bygges?

Med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmålene, har jeg valgt en kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming. I min studie vil jeg ha fokus på skolelederes og læreres erfaring med innføringen av Fagfornyelsen, og hvilke utfordringer de støter på når det gjelder kollektiv læring i eget personale. Ved å kombinere læreplanteori, teorier om lederroller og teorier om hvordan organisasjoner lærer, har jeg til hensikt å bidra med nye perspektiver og kunnskap innenfor dette feltet.

1.3 Avgrensning av oppgaven

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å intervju to skoleledere og to lærere i to forskjellige kommuner, dette for å høre deres subjektive vurdering av arbeidet med ny læreplan. På grunn av de tidsmessige rammene jeg har til rådighet i studiet, har jeg begrenset antallet informanter. Min studie vil dermed ikke ha grunnlag for å si noe om det er samme erfaringer blant lærere og skoleledere i andre kommuner. Datainnsamlingen vil gjennomføres

ved bruk av kvalitative forskningsintervju og jeg vil benytte semistrukturerte intervjuguider. Jeg vil ikke gjennomføre observasjoner av hvordan skoleledere i praksis utfører ledelse av arbeidet med Fagfornyelsen, dermed må jeg basere mine konklusjoner på informantenes vurderinger. For å få et bredere metodegrunnlag, vil jeg også foreta en begrenset dokumentanalyse av Meld. St. 28 (2015-2016), da med hovedvekt på kapittel 7. I dette kapitlet beskriver utdanningsmyndighetene hvordan arbeidet med implementeringen av læreplanverket bør foregå. I tillegg vil jeg analysere aktuelle dokumenter fra de to kommunene, hvor mine informanter arbeider. Dette dreier seg om dokumenter hvor skolene viser til sitt arbeid med Fagfornyelsen. Avgrensningene jeg har foretatt, vil påvirke konklusjonene jeg kan trekke ut fra studien min. Likevel vil jeg belyse tema og forskningsspørsmål på en grundig måte. Jeg ønsker også å finne ut om jeg kan identifisere noen implikasjoner for videre praksis og forskning.

1.4 Begrepsavklaringer

I denne delen vil jeg avklare noen sentrale begreper jeg benytter i oppgaven:

Fagfornyelsen er et begrep jeg kort har introdusert i innledningen av oppgaven.

Fagfornyelsen er navnet på det nye læreplanverket i norsk skole. Læreplanverket består av overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen. Alle læreplaner for fag i grunnskolen og videregående opplæring blir fornyet, derav kommer begrepet Fagfornyelsen. De nye læreplanene begynte å gjelde fra august 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Skoleleder er et begrep jeg vil bruke mye i studien. Jeg bruker begrepet skoleleder fremfor rektor, fordi det favner bredere om ledelsen i skolen enn bare rektor. Ved en del skoler er arbeidet med å lede arbeidet med læreplaner delegert til andre i skoleledelsen. Selv om dette arbeidet i noen tilfeller er delegert til andre ansatte i ledelsen, så må det presiseres at det er rektor som har hovedansvaret for at skolens praksis er i tråd med gjeldende lover og forskrifter. I opplæringslovens § 9 står det at «opplæringa i skolen ledes av rektor, og at rektorene skal holde seg fortrolige med og videreutvikle skolens virksomhet» (Opplæringslova, 1998, §9).

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven består av syv hovedkapitler, i tillegg kommer litteraturliste og vedlegg. Kapitlene er bygget opp med følgende struktur:

Kap 1: I dette kapitlet presenterer jeg bakgrunnen for temaet og problemstillingen jeg har valgt. I tillegg avgrensninger jeg har gjort i oppgaven og begrepsavklaringer.

Kap 2: Her presenterer jeg relevant forskning.

Kap 3: I dette kapitlet redegjør jeg for de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for min studie.

Kap 4: Presentasjon av metodedelen.

Kap 5: Presentasjon av studiens empiri. Jeg ser den i lys av relevant forskning og de teoretiske perspektivene jeg har tatt utgangspunkt i.

Kap 6: Drøftingsdel. Her drøfter jeg oppgavens problemstilling i lys av relevant forskning og sentrale teoretiske perspektiver.

Kap 7: Siste kapittel inneholder konklusjoner og hvilke implikasjoner jeg ser for praksis og videre forskning som følge av min studie.

Kap 8: Litteraturliste.

2.Relevant forskning

Formålet med dette kapittelet er å presentere tidligere forskning som vil være relevant for temaet som jeg studerer, samt vil være relevant for diskusjon av funn. Det er gjort mye forskning på Kunnskapsløftet, LK06, og jeg vil her kort presentere hovedtrekk fra den forskningen. Fagfornyelsen, LK20 er av nyere dato, og av den grunn er det ikke forsket så mye på den enda. Likevel er evalueringen av ny læreplan i gang, og jeg vil i korte trekk redegjøre for hva forskningen har funnet ut så langt i prosessen. Jeg har gjennomført litteratur-review på Google Scholar og Duo (Universitetet i Oslo) for å finne relevant forskning. Der fant jeg forskningen som jeg viser til, i tillegg flere masteroppgaver med Fagfornyelsen som tema, men som jeg viser til innledningsvis i oppgaven – omhandler disse masteroppgavene i hovedsak overordnet del eller læreplanarbeid mer generelt enn hva denne studien tar for seg. Jeg refererer dermed ikke til noen av disse masteroppgavene i studien min.

2.1 Evaluering av implementeringen av LK06

På oppdrag for Utdanningsdirektoratet ble det gjennomført ti forskningsprosjekter (EvaKL) i perioden 2006-2012 som alle evaluerte innføringen av Kunnskapsløftet (Sivesind, 2012). Det som er relevant for min studie er undersøkelser som ble gjort ved implementeringen av reformen og det lokale arbeidet med læreplanen. Et hovedfunn ved implementeringen av Kunnskapsløftet, er at det var manglende oppfølging og samordning av lokalt arbeid med læreplanen på skoleeier- og skoleledernivå. Andre funn fra evalueringen av Kunnskapsløftet, peker på at selve implementeringen i varierende grad var vellykket. Uklar rolle- og ansvarsfordeling på skoleeier- og skoleledernivået har vært utfordrende i mange kommuner. Rapportene viser at det har vært store variasjoner i hvordan det lokale arbeidet med Kunnskapsløftet ble ledet, oppfattet og gjennomført i norske skoler. Arbeidet med læreplanen innebar nye krav og forventninger til skolelederne og lærerne, uten at disse ble tydelig formidlet ut til skolene – eller forstått av skolene (Sivesind, 2012). Evalueringen kunne tyde på at Kunnskapsløftet som læreplan nødvendigvis ikke førte til endring av lærernes praksis, fordi det kunne se ut til at læreplanen ikke ble forstått i tilstrekkelig grad av de som skulle bruke den (Dale et al., 2011).

Kort oppsummert tyder funn fra EvaKL at implementeringen av Kunnskapsløftet i varierende grad var vellykket, selv om det i utgangspunktet var en positiv oppslutning – både blant skoleeiere og lærere om reformens intensjoner. Evalueringen peker på at mange skoler synes å være overlatt til seg selv i dette arbeidet, og det var uklart for skolelederne om hva som var deres rolle i implementeringsarbeidet. Konklusjonen er at det var store variasjoner i hvordan arbeidet med Kunnskapsløftet ble ledet, oppfattet og gjennomført i norske skoler (Sivesind, 2012).

2.2 Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser

Forskere ved Universitetet i Oslo (UIO) har fått i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å evaluere Fagfornyelsen, dette arbeidet skal foregå over en femårsperiode (Utdanningsdirektoratet, 2019). Innsamlingen startet høsten 2019, og UIO skal analysere fagfornyelsens intensjoner, endringsprosesser og arbeidsformer i utvikling og bruk av læreplanene. Videre skal de se på virkninger i skolenes praksis og elevenes læring, i tillegg hvordan arbeidet med Fagfornyelsen styres og ledes i kommunene og på skolene. Til nå er det kommet to delrapporter fra dette arbeidet, den første rapporten ble utgitt høsten 2020 og den andre rapporten i februar 2021 (Karseth, 2019).

Den første delrapporten omhandler kjennetegn ved selve prosessen og hvordan de politiske intensjonene med fagfornyelsen har blitt ivarettatt, beskrevet og tolket. Forskerne oppsummerer rapporten med å peke på åtte hovedkonklusjoner. I min studie peker jeg på det forskerne har kommet frem til, som er relevant for min studie. Rapporten peker på at det i læreplanverket er innebygd både spenninger og dilemmaer, uklarheter og utydigheter. For eksempel handler det profesjonelle arbeidet i skolen om å kunne håndtere spenningene når læreplaner skal omsettes til praktisk handling, men ifølge rapporten skaper læreplanverket et tolkningsrom som stiller store krav til profesjonsfelleskapets evne og mulighet til faglig refleksjon. I tillegg ser rapporten en spenning i overordnet del når den både inneholder normative formuleringer som uttrykker hva skolen skal gjøre, samtidig som den legger stor vekt på lærernes profesjonelle skjønn og dømmekraft (Karseth m.fl, 2020).

I den andre rapporten presenteres analyser og data knyttet til forberedelser og fagfornyelsen og hvordan skolen og skoleeier håndterer denne fasen (s.17). I rapporten kan vi lese at datagrunnlaget for rapporten er fire caser som omfatter dokumenter, intervjuer med

skoleeiere, skoleledere og lærere, samt observasjoner av ledermøter (s.20). I rapporten beskrives bakgrunn og forventninger om gjennomføring av Fagfornyelsen. Forventningene om fornyelse understrekes i Meld. St. 28 (2015-2016). I denne stortingsmeldingen løftes profesjonsfellesskapet frem som spesielt viktig i arbeidet med å fornye fagene. Skoleledere har ansvar for å støtte og legge til rette for lærernes arbeid, der faglig samarbeid og kontinuerlig utviklingsarbeid må være bærebjelken (s.24).

Hovedfunnene det pekes på i rapporten som er relevant for min studie er følgende:

- *Behov for tilstrekkelig tid til omstillingsarbeidet var et gjennomgående funn i datamaterialet. Det erkjennes at det er «strekk i laget» både mellom skoler i kommunene og innad på hver enkelt skole. God tid til læreplanarbeidet er dermed vesentlig for å få med alle. På den andre siden er det nødvendig å sørge for en god framdrift i arbeidet. Denne balansen kan være en utfordring for informantene (Karseth m.fl, 2020, s.90).*
- *Skoleledere har som strategi å skjerme lærerne og sørge for at de ikke mister motet. Funnene viser at skolelederne aksepterer at lærerne jobber ulikt og i ulikt tempo. Å bruke god tid er også en strategi i denne sammenheng, samtidig som det er en utfordring å få med seg alle innenfor et rimelig tidsrom (Karseth m.fl, 2020, s.90).*

3. Teoretiske perspektiver og teorier

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvilke teoretiske perspektiver som er valgt, i tillegg teori som er sentral for å belyse problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene mine. Det teoretiske perspektivet og teoriene vil jeg videre i oppgaven koble opp mot empiriske funn. I analyse- og drøftingsdelen av oppgaven vil teorien tas i bruk for å bidra til å besvare studiens problemstilling. Jeg starter med å redegjøre for læreplanteori, deretter teorier om ulike former for ledelse og til slutt i kapitlet, redegjøre for læring i organisasjoner.

3.1 Læreplanteori

I min studie ser jeg på hvordan arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk blir ledet, og hvordan det arbeides med Fagfornyelsen ved utvalgte skoler. Derfor er det relevant å se på utvalgte områder innenfor læreplanteori. Først vil jeg se på hva en læreplan er, samt på den styrende funksjonen læreplanen har. Deretter vil jeg se på utviklingen fra intendert læreplan til gjennomfør plan i praksis, da dette er viktig for hvordan det arbeides med en sentralt gitt læreplan på skolenivå.

3.1.1. Hva er en læreplan?

I Norge er en læreplan et formelt styringsdokument. Ifølge den norske læreplanforskeren Britt Ulstrup Engelsen har læreplanen en sentral rolle i kraft av å være et statlig styringsdokument. Helt tilbake til da skolegang ble obligatorisk i Norge, har læreplaner vært et av utdanningsmyndighetenes viktigste virkemidler for å styre opplæringen. I tillegg har læreplanen flere andre funksjoner. Den første funksjonen er at læreplanen skal gjenspeile samfunnet ved at den blir utviklet i en utdanningspolitisk kontekst, og skal svare på noen samfunnsutfordringer. Den andre funksjonen til læreplanen er at den skal gi informasjon om intensjoner, prioriteringer og valg for opplæringen ut fra det som anses som mest hensiktsmessig i en gitt utdanningspolitisk kontekst. En tredje funksjon er at læreplanen er styrende ved at den gir forpliktende rammer for innhold og vurdering av opplæringen. Staten styrer overordnet gjennom læreplanene, men det er lærerne og deres profesjonelle handlingsrom og praksis som fører til at intensjonene og målene til læreplanen kan realiseres (Engelsen, 2015).

Den norske professoren i pedagogikk, Gunn Imsen, forkorter dette ned og sier at nasjonale læreplaner har hovedsakelig tre funksjoner. Den første funksjonen er statlig styring av skolene, den andre funksjonen er veiledning for lærerne og den tredje funksjonen er informasjon til foresatte (Imsen, 2009). Vi ser dermed at læreplanen har ulike funksjoner, men for lærere og skoleledere skal læreplanene være et av de viktigste verktøyene i det daglige arbeidet.

Innenfor norsk læreplantradisjon forstås læreplanen som det skrevne læreplandokumentet. Det engelske begrepet for læreplan er *curriculum*, det har en bredere betydning enn det vi legger i det norske begrepet. Curriculum omfatter en større helhet enn selve læreplanverket, det er i tillegg alt som skjer i undervisningen av læring, opplevelser, erfaringer og relasjoner (Engelsen, 2015). Definisjonen av det norske læreplanbegrepet viser retning på hvordan opplæringen ideelt er ment å foregå. Kompetansebegrepet i den norske læreplanen er i hovedsak rettet mot det faglige og ikke alt elevene tilegner seg i skolen. Selv om elevene vil få erfaringer og kompetanse på andre områder utover de faglige, blir ikke dette vektlagt i definisjonen av kompetansebegrepet i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2016).

3.1.2 Goodlads læreplanteori: Læreplanens fremstillingsformer

Den canadiske læreplanforskeren John Goodlad har utviklet et læreplanteoretisk perspektiv som favner bredt, og han viser til at en læreplan har flere nivåer. Goodlad snakker om fem læreplannivåer. De fem nivåene beskriver veien fra politiske og nasjonale visjoner og idèer til de vedtatte læreplandokumentene, videre hvordan de oppfattes, tolkes og så iverksettes ved skolen og av lærerne (Goodlad, 1979). Han kaller nivåene læreplanens fremstillingsformer.

Jeg vil gi en nærmere beskrivelse av de fem fremstillingsformene:

1. Den ideologiske læreplanen – her viser Goodlad til den utdanningspolitiske konteksten som læreplanen har sitt opphav i, med andre ord idèene bak læreplanen. Den utdanningspolitiske konteksten – både nasjonalt og internasjonalt er med på å prege innholdet i læreplanen, og vi må forstå læreplanen ut fra den tiden den blir skrevet i (Goodlad, 1979, Engelsen, 2015).

2. Den formelle læreplanen – den faktiske læreplanen, slik den foreligger og er vedtatt fra politisk hold. Her finner vi planens verdier, prinsipper, politikk og holdninger. På dette nivået ser vi føringene for hvordan skolene skal jobbe (Goodlad, 1979).

3. Den oppfattede læreplanen – handler om hvordan læreplanen blir oppfattet og fortolket av den enkelte lærer eller på den enkelte skole (Goodlad, 1979). Ifølge Engelsen vil den enkeltes erfaringer, verdier, forståelse og kompetanse ha innvirkning på fortolkningene. I og med en stor del av tolkningsprosessen skjer på dette nivået, vil sannsynligvis dette nivået ha størst betydning for bruk og realisering av læreplanen (Engelsen, 2015).

4. Den gjennomførte planen – dette nivået gjenspeiler hvordan læreplandokumentet blir omsatt til praksis av den enkelte lærer og i det enkelte klasserom. Det ser vi gjennom pedagogiske valg som metoder, innhold og organisering – med andre ord hvordan undervisningen foregår i realiteten (Goodlad, 1979, Engelsen, 2015).

5. Den erfarte læreplanen – dette nivået forteller oss hvordan den enkelte elev opplever undervisningen, og hvilket utbytte den enkelte elev har av undervisningen. Her får vi altså elevenes perspektiv på opplæringen (Goodlad, 1979). På dette nivået kan også foreldrenes meninger eller samfunnsmedlemmenes erfaringer og meninger inngå (Engelsen, 2015).

Engelsen forenkler de fem læreplannivåene til Goodlad. Hun trekker opp to ulike læreplanperspektiver – et formuleringsplan fra statlig side og et realiseringsplan lokalt (Engelsen, 2015). Formuleringsplanen fra statlig side er den formelle planen – slik læreplanen faktisk foreligger. Realiseringsplanen er den lokale planen – slik den enkelte skole har realisert den.

3.2 Teorier om ledelse og ledelsesformer

I Norge har vi hatt et ambivalent forhold til ledelse langt tilbake i tid. Dette har likevel endret seg i løpet av de siste tiårene, og vi ser at interessen og tilfanget av norsk forskning på feltet er økende. Vår kunnskap og forståelse av begrepet ledelse, er i stor grad preget av at mye av forskningen på feltet har foregått i land utenfor Norge, og mesteparten av litteraturen som er skrevet om begrepet er engelskspråklig litteratur (Møller, 2004). I litteraturen finner vi mange

definisjoner på begrepet ledelse, men det synes som det er bred enighet om at ledelse skal bidra til at organisasjonen skal nå sine mål og at «ledelse er en spesiell atferd som mennesker utviser i den hensikt å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd» (Jacobsen og Thorsvik, 2018, s. 416).

I min studie vil jeg undersøke hvilken form for ledelse skoleledere som legger til rette for utviklingsarbeid med Fagfornyelsen utfører, og jeg vil se på hvordan det arbeides med Fagfornyelsen ved skoler. For å lykkes med et utviklingsarbeid er god ledelse av arbeidet av stor betydning. Ved innføringen av en ny læreplan kreves det at ledelsen ved den enkelte skole har kompetanse til å oversette læreplanreformen ved egen skole. Jeg velger derfor å starte med kort å presentere translasjonsteori, deretter vil jeg belyse distribuert- og tillitsbasert ledelse. Disse er også relevant i min studie, spesielt i forhold til mitt andre forskningsspørsmål, hvor jeg ser på hvilke former for ledelse, skoleledere som legger til rette for utviklingsarbeidet med Fagfornyelsen har.

3.2.1 Translasjonsteori

Skolen er en pedagogisk kjernevirksomhet og det fins mange «idéer på hvordan den skal organiseres, ledes og styres» (Røvik, 2014, s.14). Røvik kaller disse ideene for reformideer, og peker på at det er idéer som tas inn i skolen for å føre til en endring - enten i forhold til hvordan skolen ledes eller for å endre den pedagogiske kjernevirksomheten. Idéene kan komme fra nasjonale utdanningsmyndigheter, fra skoleeier eller det kan være at den enkelte skole ser at de har et behov for en endring, slik at elevene kan få et enda bedre læringsutbytte. For at idéen skal kunne bli innført i skolen, må den oversettes til den enkelte skole. På fagspråket kalles dette for translasjon, og handler om å oversette en ide som skal innføres i en organisasjon. Dersom ideen skal bli innført og føre til varig endring, må translatøren ha translasjonskompetanse. «I en oversettelsesprosess må oversetteren har gode kunnskaper både om de kontekstene ideen hentes fra, om mottakerorganisasjonen og de etablerte praksisene der» (Røvik, 2014 s. 357).

Reformideen i min studie er innføringen av ny læreplan, og da er det viktig å forstå ideene bak den nye læreplanen. Ved innføringen av læreplaner bearbeider man ideene bak reformen og setter sitt preg på dem, ifølge Røvik (2014). Oversettelse eller translasjon som det heter på

fagspråket, skjer når ideene blir tolket, tydeliggjort og tolket på ny inn i nye kontekster. Oversetterne av de nye ideene har ofte ulik translasjonskompetanse, og det kan føre til ulike tolkninger og ulik forståelse av reformideene. Ifølge Røvik er det derfor en forutsetning at oversetterne har kunnskaper om ulike kontekster, og at de i tillegg har innsikt i oversettelsesregler og kunnskap om når disse er hensiktsmessige å bruke. Det å kunne sette læreplanen inn i riktig kontekst, blir en viktig faktor for å lykkes med innføringen av ny læreplan (Røvik, 2014).

3.2.2. Distribuert ledelsesform

Skoleforskere har i den senere tid fått økt interesse for distribuert ledelse – også kalt deltakende ledelse. Distribuert ledelse har fokus på samhandlingen mellom leder og de lederen er satt til å lede. Denne teorien beskriver praksisen som blir skapt i relasjonen mellom aktørene og omgivelsene aktørene befinner seg i. Aktørene kan variere, men de bidrar til ledelse i ulike aktiviteter de deltar i. Ottesen & Møller sier at distribuert ledelse kan forstås som en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi, der det kan være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter (Ottesen & Møller, 2006 s. 136.) Situasjonen eller omgivelsene, bestemmer i større grad enn personene hvordan det skal ledes.

Spillane (2006) sier også at distribuert ledelse handler om hvordan ledelse utøves i praksis. Han sier videre at denne praksisen er et produkt av «ledere», «følgere» og «situasjon». Det distribuerte perspektivet innebærer at oppmerksomheten blir rettet mot hvordan ledelse oppstår i samhandling mellom mennesker innenfor en sosiokulturell kontekst. Dette betyr et skifte av fokus fra formelle ledere til nettet av ledelsessamhandling som et resultat av relasjoner mellom ledere, følgere og situasjon, der denne kombinasjonen gir ledelse form (Spillane, 2006, s.3).

Teorien om distribuert ledelse står i kontrast til fortellingene i amerikanske studier om heroisk lederskap hvor lederne alene er den viktigste faktoren til organisasjonens resultater (Ottesen & Møller, 2006). En leder alene kan ikke klare å drive en god skole, lederen er avhengig av samhandlingen med sine ansatte. Ledere må være til stede og lage gode samhandlingsrom som kan bidra til at andre tar på seg ansvar når det er nødvendig (Spillane, 2006, s.7). Paulsen

bygger videre på dette og sier følgende: «I begrepet distribuert ledelse ligger at ledergrupper, mellomledere, koordinatore, teamledere og uformelle ledere mobiliseres i skolens samlede ledelsespraksis. Dette perspektivet bygger ned idèen om rektor som en autonom leder» (Paulsen, 2021, s.40).

Ved innføringen av nytt læreplanverk, er en skoleleder avhengig av å ha flere «medspillere» for å lykkes i dette arbeidet. Den distribuerte ledelsesformen ser på ledelse i skolen som aktiviteter som krever samhandling mellom aktørene i skolen, og ledelse er «et nettverk av aktørers handlinger og operasjoner» (Ottesen og Møller, 2006, s.145). Mellomledere og lærere vil ha en viktig rolle i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen, og i dette arbeidet kreves det god samhandling mellom de ulike aktørene innad på en skole. I tilknytning til distribuert ledelse er også tillitsbasert ledelse viktig i utvikling av en kollektiv praksis i organisasjoner. Når en medarbeider har tillit til en leder, har vedkommende tiltro til at lederen har gode hensikter og vil en vel. Man forventer å bli støttet i arbeidet, vist omsorg når man har behov for det, behandlet på en måte som man opplever som rettferdig i forhold til andre medarbeidere og at lederen opptrer i tråd med de normer og verdier som skolen står for (Paulsen, 2021).

3.2.3 Tillitsbasert ledelse

Paulsen definerer relasjonell tillit på følgende måte: «Relasjonell tillit er knyttet til en referanseperson (som en gir tillit til), og dette bygger på tiltro til samme referansepersonen (Paulsen, 2021 s. 120). Tillit bygges opp over tid, og det skjer i samhandling mellom personer. Når deltakerne i en gruppe opplever at de har tillit til hverandre, og dermed føler seg trygge på hverandre – oppnås det psykologisk trygghet innad i gruppen. Man opplever da at medlemmene innad i gruppen vil hverandre vel, de støtter hverandre – og kan gi hverandre konstruktiv kritikk (Paulsen, 2021). Videre viser Paulsen til at skoleledere som evner å bygge opp et samarbeids- og organisasjonsklima ved egen skole, som er gjennomsyret av tillit og psykologisk trygghet, vil ha et godt utgangspunkt for å bygge opp sterke læringskulturer. «Ledere som viser tillit, forventer at medarbeiderne gjør seg fortjent til tilliten gjennom den daglige samhandlingen på skolen. Men tillitsbasert ledelse betyr ikke at lederen lener seg tilbake og gir fra seg makten. En leder som utøver tillitsbasert ledelse må fortsatt våge å ta upopulære avgjørelser, sørge for at man har systemer som sikrer tilstrekkelig kvalitet på det

arbeidet som utføres ved skolen, påse at retningslinjer blir fulgt, bestemme retning og bruke makt når det er nødvendig» (Karseth m.fl, 2020)

3.3 Læring i organisasjoner

«Kjært barn har mange navn», sies det, og det kan stemme når vi søker på ulike kombinasjoner av ordene organisasjon og læring. «Organisasjonslæring» er et mye brukt begrep innenfor organisasjonsforskningen, i tillegg til begrepene «lærende organisasjoner», «læring i organisasjoner», samt «organisatorisk læring». Til tider synes det som om disse begrepene brukes om hverandre, mens andre ganger differensieres det mellom dem (Irgens, 2014). I min studie vil jeg bruke begrepene litt om hverandre, i og med at flere av forskerne jeg viser til bruker begrepene ulikt. Det synes likevel som det er enighet om at organisatorisk læring forklarer hva som skjer i lærende organisasjoner og i lærende fellesskap. Dette blir sentralt i min studie. Paulsen definerer organisatorisk læring på følgende måte; «hverdagslæring» på jobben i skolen, der fellesskapet trekker veksler på enkeltlærere, lederes og gruppers kunnskap og ferdigheter» (Paulsen, 2021, ss. 31-32). Videre sier han at «kjernen i organisatorisk læring er endring i eksisterende kunnskaper og innarbeiding av ny kunnskap i profesjonsutøvelse, kultur og systemer». Knut Roald bruker begrepet organisasjonslæring. Han sier følgende om begrepet: «Organisasjonslæring refererer til studiar av læringsprosessar i organisasjonar, med hovedvekt på akademiske tilnærmingar. Målet med studiane er primært å forstå og drøfte kva som skjer innanfor desse læringsprosessane» (Roald, 2017, s. 94). Han forsker med andre ord på læringsprosessene som skjer i skolen som organisasjon, og bruker begrepet organisasjonslæring om disse læringsprosessene.

I punkt 3.5 i overordnet del av læreplanverket kan vi lese følgende: «God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ut fra dette utdraget i overordnet del av læreplanverket ser vi at utdanningsmyndighetene konstaterer at

skolene har behov for sterke lærende profesjonsfellesskap for å lykkes med innføringen av fagfornyelsen (Paulsen, 2021). Paulsen peker videre på at kollektiv læring på organisasjonsnivå i skoler er utfordrende, og krever at skolene har opparbeidet det som han definerer som organisatorisk læringskapasitet (Paulsen, 2021, s. 14). En organisasjon, i dette tilfelle en skole, må med andre ord opparbeide seg en kultur for å ta vare på sine erfaringer og utvikle en kollektiv hukommelse. Da er det ikke tilstrekkelig at enkeltansatte har lært, men at organisasjonen har utviklet et læringsfellesskap. Profesjonelle læringsfellesskap er basert på delte verdier om undervisning, felles fokus på elevers læring, samarbeid om utvikling av undervisning og formålsbasert deling av praksiser (Wahlstrom, Louis, Leithwood & Anderson, 2010). I tillegg til det profesjonelle læringsfellesskapet som skjer innad i den enkelte skole, foregår kollektiv læring i skolen også gjennom samarbeid og deltakelse i nettverk utenfor egen skolen.

For å lykkes med organisatorisk læring på egen skole, peker som nevnt Paulsen (2021) på at den enkelte skole må ha kapasitet til å utvikle en felles kultur, de må ha felles forståelsesramme og felles kunnskap, som er utviklet av enkeltlærere og grupper av lærere. Denne kunnskapen må i neste omgang tilpasses elevgruppene ved den enkelte skole, og ikke minst så må kunnskapen innlemmes i en felles pedagogisk praksis (Paulsen, 2021). Han introduserer begrepet *et økologisk læringsystem*, og med det mener han «At skoler lærer kollektivt betyr at de under høy grad av bevissthet «gjennomløper» en sammenhengende syklus av læringsprosesser på individnivå, gruppenivå, organisasjonsnivå og i lokale og regionale samarbeidsfora» (Paulsen, 2021, s.21).

Å lede lærerens læring er en av hovedoppgavene til en skoleleder. Som skoleleder er man ansvarlig for det arbeidet som skjer på skolen, det arbeidet som skjer ute i klasserommet, men også at elevene lærer det som utdanningsmyndighetene har definert som viktig. Det er derfor lederens ansvar å skape et miljø der dette er mulig (Robinson, 2014). For at skolelederne skal kunne lede lærernes læring, kreves det at de har kunnskap om organisasjonslæring og om hva som skjer i læringsprosesser. Skolelederne må etablere arenaer og systemer der det tilrettelegges for erfaringsdeling og refleksjon, slik at lærerne kan sette ord på egne erfaringer (Jacobsen og Thorsvik, 2018). Paulsen peker også på at organisatorisk læring er en kompleks oppgave, og at skoleledere må kunne mestre denne oppgaven for å utvikle kollektiv kompetanse i skoler. Videre fremholder han at flere empiriske studier viser at det er en sterk

sammenheng mellom organisatorisk læring i skoler og tillitbasert ledelse praktisert av skoleledere (Paulsen, 2021, s. 13). Tillitsbasert ledelse ble nærmere beskrevet i kapittel 3.2.

3.3.1 Lærende organisasjoner

Den amerikanske forskeren, Peter Senge, bruker begrepet lærende organisasjoner. Han definerer begrepet på følgende måte: «...organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning to see the whole together» (Senge, 1999, s.3). Senge regnes som en av de viktigste forskerne innenfor teorien om lærende organisasjoner, og bygger i hovedsak sin teori rundt fem disipliner for å utvikle en lærende organisasjon. Et mer hverdagslig ord for disipliner er forutsetninger. Med andre ord vil det si at han mener det må være fem forutsetninger til stede for å utvikle en lærende organisasjon. Han forklarer disiplinene som “personlige”, hver enkelt av dem dreier seg om hvordan vi tenker, hva vi virkelig ønsker, og hvordan vi samhandler og lærer sammen med andre (Senge, 1991 s.17). Han sier videre at å praktisere en disiplin er livslang læring, hvor en aldri vil komme i mål.

3.3.2 Senges fem disipliner for utvikling av organisasjoner:

- 1) **Personlig mestring** - “Organisasjoner lærer bare ved at mennesker lærer. Individuell læring gir ingen garanti for organisasjonsmessig læring. Men uten den individuelle læringen blir det heller ingen organisasjonsmessig læring” (Senge, 2004, s. 145). Her ser vi at Senge understreker viktigheten av individuell læring, og at vi må bygge videre på den for å få til kollektiv læring. Roald (2006) sier at innenfor denne disiplinen må vi søke mot å stå i fremtiden, for å deretter se «tilbake på» og analysere det vi gjør i dag. I min studie handler det om arbeidet med Fagfornyelsen. Skoler må evne å se på det utviklingsarbeidet som skal gjennomføres og stille kritiske spørsmål til seg selv i forhold til dette arbeidet. Det har sammenheng med det Senge kaller for “mentale modeller”.
- 2) **Mentale modeller** - Å utvikle en organisasjons evne til å arbeide med mentale modeller betyr at organisasjonen kan lære nye ferdigheter og ta i bruk institusjonelle nytenkninger, slik at disse nye ferdighetene blir en del av alminnelig praksis (Senge, 1999). Senge påpeker at ny innsikt ikke alltid blir tatt i bruk, fordi organisasjoner har

sine forestillinger om hvordan verden er. Den nye innsikten blir da i strid med de forestillingene organisasjonen allerede har. Mentale modeller kan dermed både fremme, men også hemme læring. Det er derfor viktig at det jobbes med en felles forståelse av utviklingsarbeidet, Fagfornyelsen i min studie. Organisasjonen må stake ut en retning for det videre arbeidet. I dette arbeidet kommer viktigheten av neste disiplin inn, nemlig det å skape en felles visjon.

- 3) **Felles visjon** – Roald (2006) hevder at «en felles visjon er grunnlaget for utvikling av «vi»-tolkninger fremfor «jeg»- og «dem»-tolkninger» (s.35). Organisasjonens visjon blir dermed viktig, og viser vei for hva læringen i organisasjonen skal omhandle, hva som må endres og hvordan dette skal gjøres. Visjonen vil dermed skape et overordnet mål for organisasjonen, og være med på å skape en «vi»-følelse blant de ansatte.
- 4) **Gruppelæring** – Ifølge Senge er det å mestre gruppelæring et avgjørende skritt i arbeidet med å skape en lærende organisasjon. Refleksjonen rundt ny felles kunnskap og nye handlemåter er viktig innenfor denne disiplinen. Roald (2006) sier at denne nye innsikten skapes i en gruppe, dette kan ikke den enkelte klare å nå frem til alene. Senge fastslår viktigheten av dialog innenfor gruppelæring. I en lærende gruppe er dialogen og diskusjonen viktige ferdigheter.
- 5) **Systemisk tenking** – den 5. disiplin. Roald (2006) peker på at systemisk tenking er den grunnleggende disiplinen, denne disiplinen forutsetter at man også mestrer de fire andre disiplinene. Systemisk tenkning integrerer de andre disiplinene til en enhet av teori og praksis. Det er en disiplin for å oppfatte helheter.

(Senge, 1999)

For min forskning betyr dette at skoleledere må sørge for at alle fem disiplinene blir ivaretatt i arbeidet med Fagfornyelsen ved egen skole. Det er viktig å se på alle disiplinene og samspillet mellom disse for å justere kursen underveis, gjøre noen endringer eller for å føre utviklingsarbeidet videre.

3.4. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert teori som gir meg kunnskap om hva jeg bør rette blikket mot for å finne svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål. For å lykkes i størst

mulig grad med innføringen av nytt læreplanverk, viser teorien at god ledelse av dette arbeidet er viktig. Det blir interessant å se om funnene jeg gjør i min studie stemmer overens med det jeg har presentert i teoridelen. I det neste kapitlet vil jeg redegjøre for hvilket design og hvilken forskningsmetode jeg har brukt, og vise til hvordan jeg har sikret kvalitet i forskningen.

4. Metode

Min studie undersøker som nevnt tidligere, hvordan skoleledere leder arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk. Innledningsvis har jeg vist til at jeg har valgt en kvalitativ metode med fokus på intervju, slik at jeg kan gå i dybden på problemstillingen min og få et innblikk i informantenes oppfatninger av og perspektiver på egen rolle i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen. Basert på forståelsen om at menneskers oppfatninger er den virkelige virkeligheten, er det informantenes opplevelser av virkeligheten jeg ønsker å beskrive (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Dette betyr at forskeren må sette seg inn i informantenes situasjon, for å kunne forstå vedkommende sin måte å se verden på (Dalen, 2011). I tillegg vil jeg foreta en begrenset dokumentanalyse av Meld.St.28 *Fag – Fordypning - Forståelse*, da med hovedvekt på kapittel 7 og analysere dokumenter fra to aktuelle kommuner. Dette dreier seg om dokumenter hvor skolene viser til sitt arbeid med Fagfornyelsen. Jeg ønsker å få et bredere metodegrunnlag enn det jeg gjør med å bare gjennomføre intervjuer. Intervjuene skal gi meg svar på *hvordan* skoleledere faktisk leder arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk, mens dokumentanalysen brukes for å finne ut hva Stortingsmeldingen og kommunenes planer for innføringen av Fagfornyelsen sier *hva* skoleledere skal gjøre. I dette kapitlet vil jeg redegjøre nærmere for min metodiske tilnærming.

4.1 Kvalitativ metode

En kvalitativ metode er en forskningsmetode som brukes ved innsamling og analyse av kvalitative data (Grønmo, 2016). Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2010) er det ikke en klar og tydelig definisjon på hva en kvalitativ forskningsmetode er. De peker på at når forskningen er kvalitativ, i motsetning til når den er kvantitativ, så er man opptatt av å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter. Kvantitativ forskning derimot, er opptatt av å undersøke antall eller hvor mye det finnes av noe. En er opptatt av tallverdier og ting som kan måles (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 17). Dalen (2011) forklarer at et overordnet mål for kvalitativ forskning er «å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s.15). Forskerens forståelse og tolkning av informasjonen blir dermed helt vesentlig innenfor den kvalitative forskningen.

4.2 Tematisering av intervjuprosjektet

Kvale og Brinkmann (2015) viser til at tematiseringen skjer lenge før gjennomføringen av selve intervjuet. På dette stadiet planlegges undersøkelsen, og undersøkelsens hvorfor, hva og hvordan tar form. Det innebærer at forskningsspørsmålene blir formulert, og at forskeren foretar en teoretisk innramming i forhold til temaet som skal belyses. Forskeren tar nå noen viktige valg og avklarer formålet med studien. Deretter starter innhenting av forhåndskunnskap om emnet, kunnskap om ulike teorier og teoretiske perspektiver, samt kunnskap om intervju- og analyseringsteknikker (Kvale og Brinkmann, 2015, s.140). For min del skjedde denne tematiseringen i god tid før jeg gjennomførte intervjuene. Jeg stilte meg selv spørsmål om hva som er formålet med undersøkelsen, deretter hva jeg ønsker å undersøke og til slutt hvordan jeg ønsker å gå frem for å oppnå mitt ønske med undersøkelsen. I denne fasen startet jeg innhenting av forhåndskunnskaper om Fagfornyelsen, jeg leste om ulike teorier og teoretiske perspektiver, i tillegg opparbeidet meg kunnskap om metode - og analyseringsteknikker. I denne fasen startet jeg også planleggingen av problemstillingen min. Da jeg fant ut hva jeg ønsket å forske nærmere på, landet jeg på at jeg ville gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju.

4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju kan sies å likne på en samtale om et område, et tema eller et fenomen. Kvalitative forskningsintervjuer er åpne i strukturen og spørsmålene, dermed finnes det ikke standardprosedyrer for hvordan disse skal utføres (Creswell, 2014). Hos Kvale og Brinkmann ser vi at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få en forståelse av informantens dagligliv i lys av hans eller hennes perspektiver, altså å få innsikt i informantens livsverden (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 42). Dalen (2011) påpeker at det kvalitative forskningsintervjuet er spesielt godt egnet til å få frem informantenes egne erfaringer, tanker og følelser, og deres opplevelse av mening. Etersom jeg ønsket å undersøke enkeltindividers opplevelse, synes det hensiktsmessig å velge metoder som går i dybden, med formål om å forstå informantens livsverden, slik Kvale og Brinkmann (2015) og Dalen (2011) hevder at kvalitative forskningsmetoder gjør. Valg av et semistrukturert intervju som metode, synes derfor relevant for min studie der dette «særlig søker å innhente fortolkninger av meningen med fenomenet som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46).

Kvale og Brinkmann peker også på at et forskningsintervju «ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Ved et semistrukturert intervju har forskeren en plan for spørsmålene i intervjuet, en såkalt intervjuguide – men rekkefølgen på spørsmålene er ikke bestemt på forhånd. Gjennom denne formen får forskeren belyst de samme perspektivene i alle intervjuene, men har likevel anledning til å stille utfyllende spørsmål dersom det er behov for det. På denne måten får man en bred og rik informasjon.

4.2.2 Datainnsamling – kvalitativt forskningsintervju

Datainnsamlingen foregikk våren 2021. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan datainnsamlingen foregikk. Jeg starter med å presentere valg av informanter, i tillegg en kort beskrivelse av informantene.

4.2.3 Valg av informanter

Høsten 2020 gjennomførte jeg en pilotstudie, og i den forbindelse intervjuet jeg en rektor-kollega. Det var en fin erfaring å ha med seg inn i masterstudiet. Jeg erfarte da at valg av informanter er viktig. Det å velge informanter er en del av planleggingsfasen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg så at det ville være lurt å intervju representanter fra skoleledelsen, men også lærere fra et par skoler. Jeg vil dermed få ulike perspektiver på hvordan arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen ledes. I og med jeg ikke har valgt observasjon som metode, ønsket jeg å få ulike perspektiver på hvordan skoleledere leder arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk.

Jeg har dermed valgt fire informanter, to skoleledere (les: rektorer) og to lærere. Informantene er av begge kjønn, med mye kunnskap og bred erfaring fra skolefeltet. Selv om omfanget er begrenset, vil jeg likevel ha mulighet til å gjøre noen sammenlikninger og kontrasteringer. Informantene er fra to skoler i to ulike kommuner. Informantene har alle fått fiktive navn og kan presenteres slik:

Stine	45-50 år	Rektor på 1.-10.skole	Har lang fartstid i skolen, først som lærer, deretter som rektor. Hun har vært rektor i 5 år. Hun har jobbet ved to ulike skoler. Har god erfaring med læreplanarbeid i skolen.
Jonas	40-45 år	Rektor på en 1-7.skole.	Har lang fartstid i skolen, og har tidligere jobbet som lærer ved en barneskole og inspektør ved en ungdomsskole. Var med i skoleledelsen flere år før han ble rektor for 9 år siden. Har god erfaring med læreplanarbeid.
Lise	45-50 år	Lærer på en ungdomsskole	Har jobbet som lærer siden hun var nyutdannet som 23 åring. Har erfaring som kontaktlærer og trinnleder. Har også vært ressurslærer i satsingen «Ungdomstrinn i utvikling». Har jobbet ved flere ulike skoler og skoleslag. Hun har god erfaring med læreplanarbeid.
Petter	50-55 år	Lærer på barneskole.	Har jobbet som lærer i mer enn 25 år. Har erfaring som kontaktlærer og trinnleder. Har jobbet ved flere ulike skoler og skoleslag. Han har også god erfaring med læreplanarbeid.

4.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuguiden utarbeidet jeg med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, og med bakgrunn i de teoretiske perspektivene jeg har valgt. Jeg delte intervjuguiden inn i tre hoveddeler, hvor hvert av forskningsspørsmålene var utgangspunktet for delspørsmålene jeg laget. Den første tematikken var *erfaringer* – både med innføring av tidligere læreplaner og annet utviklingsarbeid, og erfaringen med innføringen av Fagfornyelsen så langt i prosessen. Gjennom spørsmålene i den første tematikken ønsket jeg å få et innblikk i informantenes bakgrunn, deres erfaring med og deres forståelse av utviklingsarbeid. Jeg stilte relevante oppfølgingsspørsmål når det var naturlig. Denne delen av intervjuet ble brukt til å etablere relasjoner og åpne opp for informantenes livsverden (Kvale og Brinkmann, 2015).

Den neste kategorien var *ledelse*. Gjennom spørsmålene innenfor denne delen ønsket jeg å få innblikk i informantenes forståelse av og synspunkter på egen lederrolle, og lærernes perspektiv på lederrollen, i skolens arbeid med innføringen av nytt læreplanverk. I den siste kategorien var tematikken *kollektiv læring*. I denne delen ønsket jeg å undersøke hvordan den kollektive læringen var ved informantenes skoler, og hvilke utfordringer de eventuelt møter på for å få til kollektiv læring. Til alle temaene stilte jeg åpne spørsmål, slik at informantens perspektiver kom mest mulig frem. Jeg stilte likevel relevante og konkrete oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Antallet oppfølgingsspørsmål jeg stilte varierte fra informant til informant, jeg forsøkte å unngå å være ledende – det var viktig at det var informantenes egne meninger som kom frem.

4.2.5 Transkripsjon av intervjuene

Da jeg intervjuet informantene, benyttet jeg appen «Diktafon» på mobiltelefonen og tok lydopptak av intervjuene. Etter hvert intervju ble disse sendt til «Nettskjema», en tjeneste på hjemmesiden til Universitetet i Oslo. Dette er en trygg nettside, som ivaretar informantenes personvern. Kvaliteten på opptakene var veldig bra. Med utgangspunkt i opptakene har jeg transkribert samtlige intervjuer til skriftlig tekst. Dette arbeidet gjorde jeg kort tid etter at intervjuene var gjennomførte. Jeg har forsøkt å være tro mot det som er sagt i størst mulig grad. «I denne fasen klargjør forskeren intervjumaterialet for analyse, og i det arbeidet blir lydopptaket transkribert fra tale til skriftlig tekst. Rundt denne prosessen er det flere

refleksjoner og vurderinger som må gjøres og beslutninger som må tas» (Kvale og Brinkmann 2015, s. 205). Gjennom transkriberingen ble jeg godt kjent med dataene, og gjennom dette arbeidet ble jeg klar for å gå over i neste fase – nemlig analyse av intervjuene.

4.2.6 Analyse av intervjuene

«Å analysere betyr å dele opp noe i mindre elementer» (Kvale og Brinkmann 2015, s. 219). I denne fasen skal forskeren kode og kategorisere intervjuene. Ut fra transkriberingen forsøkte jeg å tolke hva informantene egentlig har ment med sine utsagn. Jeg valgte å gjøre en analyse med fokus på mening. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) finnes det forskjellige typer av analyser. En forsker kan foreta analyse med fokus på mening, analyse med fokus på språk og generelle analyser. I min studie er jeg ute etter å få informantenes ulike synspunkter på hvordan skoleledere bidrar i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen, og hvilke utfordringer står de overfor når det gjelder å utvikle kollektiv læring i eget personale. Jeg var opptatt av å få så mye informasjon som mulig ut av materialet.

Grønmo (2017) sier følgende: «Siktepunktet for kvalitative analyser er å komme fram til helhetlig forståelse av det som undersøkes» (s. 266). Det betyr at selv om forskeren i analysen deler opp i mindre elementer og kategoriserer, er likevel målet å komme frem til en helhetlig forståelse av fenomenet som blir undersøkt. I tillegg til å utvikle helhetlig forståelse, sier Grønmo at formålet med kvalitative undersøkelser er å utvikle hypoteser og teorier.

Arbeidet med å forberede analysen av dataene, startet allerede da jeg utarbeidet den semistrukturerte intervjuguiden. Jeg tematiserte da spørsmålene innenfor noen overordnede kategorier, disse har jeg beskrevet nærmere i delkapittel 4.2.4. Jeg erfarte at disse overordnede kategoriene fungerte godt til å strukturere intervjuet, likevel møtte jeg på noen utfordringer. Jeg så at spørsmålene overlappet hverandre litt for mye, og at jeg dermed ikke ville få nok «bredde» i svarene, jeg måtte dermed gjøre noen justeringer på spørsmålene. Det å lage gode spørsmål var mer krevende enn det jeg hadde forestilt meg. Jeg måtte stille kritiske spørsmål til meg selv om hva jeg egentlig var ute etter å finne svar på.

I analysearbeidet har jeg forsøkt å legge mine forutanelser til side, og har forsøkt så langt som mulig å tolke hva informanten egentlig har ment med sine utsagn. Det å benytte en semistrukturert intervjuguide, medførte at intervjuene i stor grad bar preg av å være en samtale. I tillegg medførte det at alle fire intervjuene ble forskjellige. Det var på mange måter positivt, samtidig stilte det krav til meg som forsker. Her måtte jeg være veldig bevisst på å legge mine tolkninger og forutanelser til side. To av intervjuene ble gjennomført fysisk, mens de to andre intervjuene ble gjennomført digitalt. Bare det gjorde at intervjuene ble forskjellige. Det å sitte ansikt til ansikt med informantene i et rom, gjør at samtalen glir lettere og er mer naturlig enn når intervjuene foregår digitalt. Samtidig hadde de digitale intervjuene også sine fordeler, gjennomføringen av dem ble mer effektiv og vi holdt oss hele tiden til det som var temaet.

Etter at intervjuene var gjennomførte, sammenliknet jeg informantenes utsagn, og fant likheter og ulikheter i deres erfaringer rundt arbeidet med fagfornyelsen, og utfordringene de møtte på i forbindelse med kollektiv læring i personalet. Ved å samle svarene under kategorier, erfarte jeg å få god oversikt over likhetene og ulikhetene i svarene til informantene. Gjennom hele dette arbeidet vurderte jeg studiens validitet og reliabilitet.

4.3 Dokumentanalyse

Ved å bruke dokumentanalyse i min forskning, vil jeg undersøke dokumenter som tar for seg innføringen av Fagfornyelsen. Grønmo (2017) peker på at i samfunnsvitenskapelige studier finner vi tre hovedtyper av kilder. To av disse typer av kilder bruker jeg i begrenset grad i min studie. Den ene er respondenter eller informanter, som jeg har beskrevet tidligere i kapittel 4. Den andre type kilde jeg vil benytte her, er dokumenter. Forskeren foretar da en analyse av dokumentene som er relevante for studien (s. 134). Den siste type kilder er aktører, denne formen for kilder iakttas eller observeres. Jeg vil ikke foreta det i min studie. I min studie vil jeg foreta det som Grønmo beskriver som innholdsanalyse, det innebærer en systematisk undersøkelse av innholdet i dokumenter (s. 135). Forskeren ønsker å finne informasjon som er relevant med tanke på den aktuelle studien. Dette gjøres ved å kategorisere innholdet, og registrere interessant data fra dokumentene. Ved hjelp av en begrenset dokumentanalyse av Meld.St.28 (2015-2016) vil jeg undersøke hvordan utdanningsmyndighetene beskriver at arbeidet med implementeringen av læreplanverket bør foregå, i tillegg vil jeg foreta en

begrenset dokumentanalyse av planer som omhandler innføringen av Fagfornyelsen i de to kommunene jeg er inne i. Jeg ønsker å finne informasjon som er relevant med tanke på min studie. Ifølge Holme & Solvang (1996) kan man skille mellom personlige, institusjonelle, konfidensielle og offentlige kilder. Alle kilder har et formål, og man må ta i betraktning at kilden ble skrevet for andre formål enn til bruk i en dokumentanalyse. Ingen av dokumentene jeg har valgt ut, har hatt min problemstilling som utgangspunkt. Likevel sier de noe om hva skoleledere bør gjøre ved innføringen av nytt læreplanverk.

Jeg brukte litt tid på å finne ut hvilke dokumenter som ville være aktuelle for min studie. Etter at jeg hadde valgt ut de dokumentene som jeg fant mest relevante, delte jeg dem opp i noen kategorier jeg ville bruke i analysen. Målet med dette var som Grønmo (2017) peker på, å systematisere ulike tekstsitater fra dokumentene og finne ut hva som står i tekstene på en ordentlig måte. Analysekategoriene valgte jeg ut med tanke på teoridelen og analysen av intervjuene. Jeg så fort at den første kategorien erfaringer, både med innføring av tidligere læreplaner og annet utviklingsarbeid, og erfaringen med innføringen av Fagfornyelsen så langt i prosessen ble vanskelig å kategorisere ut fra en dokumentanalyse. Den neste kategorien var ledelse og den siste kategorien var kollektiv læring.

Deretter laget jeg en tabell i word og systematiserte de nevnte kategoriene her. Under hver kategori fylte jeg inn det som passet fra de forskjellige dokumentene. Jeg brukte fargekoder for å holde dokumentene fra hverandre. Deretter skrev jeg teksten over i et vanlig word-dokument – slik at det ble til en sammenhengende tekst.

4.3.1 Utvalg av dokumenter

Ifølge Grønmo (2017) vil problemstillingen belyses bedre, når man ser og tolker ulike tekster. I tillegg kan det føre til at forskeren også finner andre tekster som er relevante. I min oppgave er det relevant å se på dokumenter som omhandler innføringen av Fagfornyelsen. Derfor har jeg som tidligere nevnt, valgt ulike styringsdokumenter. Meld. St. 28 (2015-2016), da med hovedvekt på kapittel 7 og de to kommunenes planer for innføringen av Fagfornyelsen blir de viktigste kildene i min studie. I de neste delkapitlene gjør jeg kort rede for hva de ulike dokumentene representerer, og hvorfor de er relevante for min studie.

4.3.1.1 Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet, kapittel 7

15.april 2016 kom Kunnskapsdepartementet med Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* som en tilråding, og den ble godkjent i statsråd samme dag. Stortingsmeldingen bygger på de to NOU-ene om Fremtidens skole som Ludvigsen-utvalget ferdigstilte i 2014 og 2015. Stortingsmelding 28 dannet grunnlag for en ny læreplan, og fremmet et ønske om å fornye innholdet i opplæringen, samtidig som strukturen skulle beholdes (Meld. St. 28 (2015-2016), s.9). Jeg har valgt å se på kapittel 7 i Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. Dette kapitlet er relevant for min studie, og dreier om hvordan utdanningsmyndighetene mener at arbeidet med implementeringen av læreplanverket bør foregå.

4.3.1.2 Kommunale strategi- og utviklingsplaner

Jeg har valgt å se på to kommunale strategi- og utviklingsplaner. Den ene strategiplanen jeg har valgt ut, kaller jeg «Strategiplan – kommune 1». Strategien bygger på overordnet del av læreplanverket – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Den andre planen jeg viser til, kaller jeg «Utviklingsplan – kommune 2». Denne utviklingsplanen har også fokus på hvordan skolens – og skoleledernes arbeid med innføringen av fagfornyelsen skal ledes, hvilket er veldig relevant i studien min.

4.3.1.3. Typiske problemer under datainnsamlingen ved dokumentanalyse

Grønmo (2017) peker på at kildene ikke blir påvirket ved innsamlingen av data. Tekstene blir ikke endret, selv om forskeren analyserer dem. Derimot kan forskerens perspektiv påvirke utvelgelsen og tolkningen av tekstene. I tillegg kan forskerens kildekritiske forståelse være begrenset, tolkningen av tekstene kan bli påvirket av det. Forskernes kontekstuelle forståelse kan også være begrenset, dette kan også føre til at innholdet blir feilaktig tolket (Grønmo, 2017, s.180).

I min studie må jeg dermed være svært bevisst på at jeg som forsker kan påvirke tolkningen av kildene. Når det jeg gjelder utvelgelse av kilder, er jeg klar over at de er veldig begrenset.

Det er en avgjørelse jeg har tatt, i og med de tidsmessige rammene jeg har til rådighet. Likevel ønsket jeg å ta med en begrenset dokumentanalyse, for å få et bredere metodevalg. I forhold til den kildekritiske forståelsen min, og den kontekstuelle forståelsen til meg som forsker, vil jeg anta at den kunnskapen jeg har ervervet meg gjennom dette studiet og ikke minst all forkunnskapen jeg har fått gjennom å studere det nye læreplanverket og konteksten rundt dette, vil være bred nok og dermed ikke føre til feiltolkninger av kildene.

Da jeg valgte ut dokumenter til min studie, ønsket jeg å ta utgangspunkt i dokumenter som legger føringer for hvordan skoleledere skal tilrettelegge for innføringen av nytt læreplanverk. Samtidig kunne jeg ikke velge ut alle relevante dokumenter, selv om det sannsynligvis kunne være flere aktuelle dokumenter for min studie. Dokumentene jeg har brukt, er alle offentlige dokumenter.

4.4 Ethiske refleksjoner og forskerens rolle

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning, samt noen overordnede etiske perspektiver. Jeg viser også til hvordan jeg som forsker har forsøkt å ivareta størst mulig grad av validitet, studiens reliabilitet og jeg peker også på den etiske dimensjonen.

4.4.1 Validitet

Validitet handler om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses (Grønmo, 2017, s.241). Gyldighet er et mer hverdagslig ord på validitet. Grønmo sier at dersom datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen, anses validitet som høy. Validiteten blir derimot lav, hvis datainnsamlingen viser seg å være lite treffende for problemstillingen. I slike tilfeller undersøker forskeren noe annet enn det problemstillingen gir uttrykk for. I min studie har jeg benyttet intervju og dokumentanalyse for å svare på min problemstilling. Jeg kan ikke med utgangspunkt i mine undersøkelser generalisere, da hadde det vært behov for et større datagrunnlag. Studien min forteller hvordan et utvalg skoleledere og lærere oppfatter ledelse av innføringen av Fagfornyelsen, i tillegg hva like offentlige styringsdokumenter sier hva skoleledere bør gjøre ved innføringen av nytt læreplanverk.

Validitet i kvalitative studier deler Grønmo inn i tre hoveddeler; Kompetansekvalitet, kommunikativ kvalitet og pragmatisk kvalitet. Kompetansekvalitet definerer han som forskerens kompetanse for innsamling av data på det aktuelle forskningsfeltet (Grønmo, 2017, s. 254). Det er sammenheng mellom forskerens kompetanse og datamaterialets validitet. Desto bedre kompetanse forskeren har på området vedkommende undersøger, desto større sannsynlighet er det for å få datamateriale med høy validitet. I min studie undersøger jeg mitt eget fagfelt, og jeg som forsker kjenner godt til ledelse av læreplanarbeid. Det indikerer at kompetansekvaliteten i studien er ivaretatt.

Den kommunikative validiteten «bygger på dialogen og diskusjonen mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er godt og treffende ut fra problemstillingen i studien» (Grønmo, 2017, s. 255). Dialogen og drøftingen er avgjørende for å kunne fastslå om studiens validitet kan fastslås tilfredsstillende eller ikke. Dersom studien inneholder noen svakheter i forhold til intensjonene med studien, karakteriserer Grønmo validiteten som lav. Dersom dialogen og drøftingen viser at studien ikke inneholder noen spesielle problemer eller svakheter, kan validiteten anses som høy. I min studie kan jeg velge å drøfte datamaterialet mitt med andre fagpersoner. Vi kan sammen vurdere om materialet er godt og treffende ut fra problemstillingen i studien, vi vurderer da materialets validitet. Den siste er pragmatisk validitet. Pragmatisk validitet sier noe om i hvilken grad datamaterialet og studiens resultater gir grunnlag for bestemte handlinger (Grønmo, 2017, s. 256). Grønmo påpeker at validiteten er høy dersom studien utgjør et godt handlingsgrunnlag.

Kvale og Brinkmann (2015) viser til at validitetsaspektet i en intervjuundersøkelse er med i alle syv fasene av et intervju. Forskeren kan dermed ikke bare vurdere validiteten etter at analysen er gjennomført. Studiens gyldighet må granskes fra forskeren setter i gang med tematiseringen av studien og til det siste stadiet i undersøkelsen er gjennomført. Forskeren må stille spørsmål ved hvert av stadiene om forskningsprosessen er fornuftig og forsvarlig, og om den understøtter forskerens konklusjoner (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 278). Jeg har stoppet opp ved hver fase i min undersøkelse, og jeg har vurdert studiens validitet i hver fase. Dette viser jeg blant annet i min utvelgelse av informanter. Jeg valgte da som nevnt tidligere, å få både lederes og læreres perspektiver på hvordan skoleledere leder arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk. Denne utvelgelsen mener jeg gir oppgaven høyere validitet, i og med vi får ulike perspektiver på hvordan utviklingsarbeidet blir ledet. I tillegg valgte jeg å foreta en

begrenset dokumentanalyse, dette for å få et bredere metodegrunnlag enn det jeg gjorde med å bare gjennomføre intervjuer.

4.4.2 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet forteller oss om datamaterialets pålitelighet, i tillegg forteller det oss hvordan forskeren har samlet inn datamaterialet og hvordan det deretter er blitt bearbeidet. Grønmo (2017) viser til at reliabiliteten er høy dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data (s. 240). Hos Cohen (2011) kan vi se at reliabilitet handler om hvorvidt studiens funn er representative eller kan bekreftes ved senere forskning i andre studier (Cohen et. al 2011).

Min studie er liten, og den er avgrenset til kun fire informanter. Informantene har jeg valgt ut fordi jeg ønsket å intervjuer to rektorer og to lærere. De jobber i to ulike kommuner, de har alle lang erfaring fra skole – men har likevel ulik bakgrunn. De har jobbet ved ulike skoler og i ulike skoleslag. Informantene i min studie kan dermed ikke sies å representere andre enn seg selv. Ut fra mine intervjuer med disse fire informantene kan jeg ikke påberope meg noen rett til å konkludere hvordan alle skoleledere leder arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk. Intervjuene viser at det er likheter og ulikheter i informantenes erfaringer med innføringen av nytt læreplanverk. Likevel formidler de en del av den samme forståelsen og erfaringene, både når det gjelder innføringen av Fagfornyelsen, men også tidligere læreplaner. Med det som utgangspunkt kan jeg som forsker, anta at disse fire informantene representerer eksempler som kan være gjenkjennbare for skoleledere og lærere ved andre skoler og i andre kommuner. Med bakgrunn i dette kan de aspektene jeg peker på i min studie være overførbar til andre kontekster. Jeg har sett kunnskapen jeg har ervervet meg gjennom intervjuene i lys av tidligere forskning, litteratur om læreplanarbeid og teoretiske perspektiver på ledelse og læring i organisasjoner, og drøftet funnene mine. I utgangspunktet hadde jeg kun tenkt å foreta intervjuer i min studie. Men etter å ha foretatt reliabilitetsvurderinger underveis i datainnsamlingen, valgte jeg også å gjennomføre en begrenset dokumentanalyse

4.4.3 Ethiske perspektiver

I min studie har jeg ønske om å ivareta et solid etisk perspektiv. Av den grunn inneholder min studie ingen personopplysninger. Det skal ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner i denne studien. Før jeg sendte ut invitasjon til informantene, sendte jeg inn informasjon om studien og intervjuguiden til Norsk senter for dataforskning (NSD) for godkjenning. Jeg fikk raskt godkjenning hos NSD, i og med min studie ikke vil inneholde noen form for personopplysninger.

Ved rekrutteringen av informantene ga jeg dem god informasjon om hensikten med min studie, både muntlig og skriftlig. Jeg informerte om at de ble anonymisert i oppgaven, og at jeg vil bruke fiktive navn på informantene. Videre informerte jeg dem om at intervjuet ble tatt opp på mobilen og sendt direkte til Nettskjema. Lydopptakene vil bli slettet så snart studien er ferdigstilt. Alle informantene ga samtykke til at jeg benyttet lydopptak av intervjuet. Jeg gjentok informasjonen om studien og personvernet i selve intervjusituasjonene. Jeg viste informantene appene på mobiltelefonen og hvordan intervjuene blir lagret på Nettskjema. Intervjuene blir anonymisert allerede ved lagringen. I etterkant av intervjuene har jeg bedt informantene om en kort tilbakemelding på intervjusituasjonen. Samtlige har gitt meg positive tilbakemeldinger og de opplever at personvernet blir godt ivaretatt. Alle dokumentene jeg har brukt, er alle offentlige dokumenter, og inneholder dermed ingen konfidensielle opplysninger. Likevel velger jeg å anonymisere planene slik at kommunene informantene kommer fra, ikke skal kjennes igjen.

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for den metodiske delen av oppgaven. Etersom jeg var ute etter å få innblikk i skolelederes og læreres subjektive forståelse av hvordan skoleledere leder arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen, valgte jeg en kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming. Jeg benyttet et kvalitativt forskningsintervju og benyttet en semistrukturert intervjuguide. Dette var en egnet fremgangsmåte for å opparbeide meg mer kunnskap om temaet, samtidig som jeg fikk undersøkt min problemstilling og mine forskningsspørsmål i dybden. Intervjuene er blitt analysert med fokus på mening. I min studie er jeg ute etter å få informantenes ulike synspunkter på hvordan skoleledere bidrar i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen, og hvilke utfordringer står de overfor når det gjelder å

utvikle kollektiv læring i eget personale. I alle fasene i studien har jeg vært opptatt av det å sikre gode etiske perspektiv, validitet og reliabilitet. Til slutt i kapittelet har jeg redegjort for at jeg i tillegg til at jeg har gjennomført et kvalitativt forskningsintervju, også har foretatt en begrenset dokumentanalyse av Meld. St 28, kap 7 og to kommunale strategi- og utviklingsplaner. Dette for å få et bredere metodegrunnlag enn det jeg gjør med å bare gjennomføre intervjuer.

5. Presentasjon av empiri

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens empiri og jeg vil se denne i lys av de teoretiske perspektivene jeg har tatt utgangspunkt i. Hovedmålet med min studie er å få mer kunnskap om hvordan skoleledere leder arbeidet med innføring av nytt læreplanverk. Min problemstilling er «*Hvordan bidrar skoleledere i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen, og hvilke utfordringer står de overfor når det gjelder å utvikle kollektiv læring i eget personale?*».

For å undersøke problemstillingen min nærmere har jeg gjennomført fire kvalitative forskningsintervjuer, i tillegg har jeg gjennomført en begrenset dokumentanalyse av Meld. St. 28 (2015-2016), samt en dokumentanalyse av to kommuners strategi- og utviklingsplaner.

Jeg gjennomførte to intervjuer med skoleledere og to intervjuer med lærere, slik at jeg fikk flere perspektiver på hvordan skoleledere leder arbeidet med innføringen av ny læreplan, samt jeg fikk belyst hvilke utfordringer skoler står overfor når det gjelder å utvikle kollektiv læring i eget personale.

Studien har tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

- Hvordan erfarer skolene arbeidet med innføringen av ny læreplan?
- Hvilke former for ledelse har skoleledere som legger til rette for utviklingsarbeidet med Fagfornyelsen?
- Hvilke utfordringer står ledere overfor når kollektiv læring ved skolen skal bygges?

I metodedelen i kapittel 4 har jeg redegjort for at jeg har valgt en kvalitativ metode med fokus på intervjuer, slik at jeg kan gå i dybden på problemstillingen min og få et innblikk i informantenes oppfatninger av og perspektiver på egen rolle i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt en induktiv fremgangsmåte.

Dette kapitlet er tematisert etter inndelingen jeg viser til i delkapittel 4.1.1. Jeg har delt inn i tre hoveddeler, hvor hvert av forskningsspørsmålene er utgangspunktet for delspørsmålene jeg laget. Inndelingen blir dermed slik:

- *Læreres og skolelederes erfaringer med læreplanarbeid*
- *Ledelse av arbeidet med innføringen av ny læreplan*
- *Kollektiv læring i skolene*

Jeg starter med å gi en kort beskrivelse av konteksten som informantene arbeider i. Deretter vil jeg presentere funnene fra intervjuene jeg har foretatt og funnene fra dokumentanalysen. Jeg har en kort oppsummering etter hvert av delkapitlene.

5.1 Kort beskrivelse av konteksten som informantene arbeider i

Datainnsamlingen min ble gjennomført i to norske kommuner. Disse kommunene er ulike på flere områder, både folketall og størrelse på kommunene er veldig ulik. Organiseringen og strukturen på skolene er også ulik. For å ivareta anonymiteten til kommunene, skolene og informantene blir det kun en kort generell informasjon. Den ene kommunen er en stor bykommune, i norsk målestokk er dette en storby. Administrativ skoleeier består av en kommunalsjef, i tillegg mange rådgivere innenfor ulike deler av skoleadministrasjonen. I tillegg er det en politisk skoleeier i kommunen. En av informantene mine er skoleleder ved en av skolene i denne bykommunen, mens annen informant jobber som lærer ved en annen skole i samme kommune. Den andre kommunen er i norsk sammenheng en mellomstor kommune. I denne kommunen finnes det også både en administrativ- og politisk skoleeier, men den administrative skoleeieren har en mye mindre stab enn i den andre kommunen. Nærmere beskrivelse av informantene har jeg gitt i delkapittel 4.3.2.

5.2 Læreres og skolelederes erfaringer med læreplanarbeid

Informantene som er representert i min studie, har ulik faglig bakgrunn. To av dem er skoleledere og de to andre er lærere. Felles for dem alle, er likevel at de er utdannet som lærere og har jobbet mange år i skolen. Alle har gjennom sitt arbeid som lærere og skoleledere opplevd innføringen av minst to læreplaner i norsk skole, den ene har sågar opplevd innføringen av tre læreplaner.

Analysen av datamaterialet mitt viser at samtlige av informantene er blitt mye mer bevisste på læreplanarbeid utover i sin karriere som lærere. I intervjuene ble det uttrykt at alle fire opplevde liten bevissthet rundt læreplanarbeid i de første årene de jobbet som lærere. Den ene informanten påpekte at de planla sin undervisning og tok som regel utgangspunkt i læreboka fremfor læreplanen. En annen informant kan huske at det var litt fokus på læreplanen under utdanningen. Men hun kan ikke huske at de ble oppfordret til å ta utgangspunkt i å planlegge undervisningen utfra læreplanmålene, dette kan skyldes at de også tok utgangspunktet i læreboka fremfor læreplanen. En tredje informant hadde en opplevelse av at de var mer «privatpraktiserende» de første årene han jobbet som lærer. De fikk utlevert en lærebok, men ingen hadde en forventning om at han satte seg ned med læreplanen og planla undervisningen ut fra den. Ingen av dem kan minnes at skolelederne ved skolene de jobbet på, hadde veldig stort fokus på læreplanarbeid.

Alle fire husket godt innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. De hadde likevel ulik opplevelse av hvordan denne innføringen ble ledet ved den enkelte skole. Evalueringsrapportene av Kunnskapsløftet viser at det har vært store variasjoner i hvordan det lokale arbeidet med Kunnskapsløftet ble ledet, oppfattet og gjennomført i norske skoler. Noen av skolene til informantene kom raskt i gang med arbeidet med ny læreplan, mens andre hadde en opplevelse av at det tok litt tid. Felles for alle fire var at de opplevde at ny læreplan kom brått på skolene og skolelederne. De hadde ikke fått forberede seg i god tid før innføringen, hvilket medførte at flere av informantene følte at skolen var litt «bakpå» fra starten av. Dette kan ha ført til negative holdninger til læreplanarbeidet ved flere skoler. Flere av informantene opplevde også at det var litt motstand mot ny læreplan i lærerkollegiet. En mulig forklaring til det kan være at læreplanen ikke var godt nok forankret ved skolene. En annen mulig forklaring kan være at det ikke var så mange år siden L97 var innført – og det kan ha ført til motstand mot å gå i gang med et så omfattende stykke arbeid på ny.

Lise, en av lærerne som jobber i den mellomstore kommunen, fortalte følgende:

«Rektor ville svært gjerne at vi skulle i gang med ny læreplan, og presenterte den for oss. Men holdningen hos en del av lærerne var litt slakk, ikke alle så vits i ny læreplan».

Som jeg redegjorde for i delkapittel 2.1, så innebar arbeidet med ny læreplan nye krav og forventninger til skolelederne og lærerne, uten at disse ble tydelig formidlet ut til skolene – eller forstått av skolene. Det at holdningen hos lærerne var litt «slakk», kan gjerne forklares med at de manglet den nødvendige kompetansen for å gå i gang med arbeidet. At ikke alle så vitsen i ny læreplan kan kanskje også skyldes at de opplevde den som lite relevant for sitt arbeid, og at det kan være årsaken til holdningen som informanten peker på.

Samtlige av informantene forteller at det var lite fokus på generell del av læreplanverket i starten, det kom litt etter hvert. Analysen av datamaterialet mitt viser at mine fire informanter er samstemte om at implementeringen av LK06 var krevende, men de uttrykker dette på ulikt vis. Funn fra evalueringen av Kunnskapsløftet, peker på at selve implementeringen i varierende grad var vellykket. Jonas, som arbeider som rektor i bykommunen, er den som har mest positiv erfaring med innføringen. Han jobbet ved en skole hvor rektor og mange av de ansatte ønsket ny læreplan velkommen. Likevel ble arbeidet med ny læreplan krevende. Han erfarte at de gikk litt for fort i arbeidet med ny læreplan. Analysen av datamaterialet mitt kan tyde på at forståelsen av det å lede arbeidet med innføringen av nye læreplaner har variert mellom skoler og kommuner. Goodlad beskriver fem læreplannivåer. Han viser til veien fra politiske og nasjonale visjoner og ideer til de vedtatte læreplandokumentene, videre hvordan de oppfattes, tolkes og så iverksettes ved skolen og av lærerne (Goodlad, 1979).

Oppfatningen, tolkningen og iverksettelsen av læreplanen ved den enkelte skole ser ut til å variere, og kan sannsynligvis være en medvirkende årsak til at arbeidet med en læreplan opplevdes som krevende flere steder. Dette bekreftes langt på vei i evalueringen som er gjort av Kunnskapsløftet, som jeg refererer til i delkapittel 2.1. Evalueringen kunne tyde det på at læreplanen nødvendigvis ikke førte til endring av lærernes praksis, fordi det kunne se ut til at læreplanen ikke ble forstått i tilstrekkelig grad av de som skulle bruke den (Dale et al, 2011).

Ved innføringen av Fagfornyelsen, LK20 har samtlige av informantene en mye mer positiv opplevelse. Alle fire var samstemte om at skolen hadde behov for en ny læreplan som gjenspeilte samfunnet på enn bedre måte enn det LK06 gjorde. Dette samsvarer med det Engelsen (2015) peker på, den første funksjonen er at læreplanen skal gjenspeile samfunnet

ved at den blir utviklet i en utdanningspolitisk kontekst, og skal svare på noen samfunnsutfordringer.

«Både skoleledelsen og lærerne ved min skole, er mye mer bevisste på hva det vil si å drive med læreplanarbeid og implementering av ny læreplan, enn det vi var i 2006»

Sitatet er hentet fra intervjuet med Stine, den andre rektoren jeg intervjuet. Hun fortalte videre at de så at læreplanen var styrende for dem, på lik linje med Opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven. Dette er også i tråd med det som Engelsen (2015) sier om læreplanens funksjon, hun sier at læreplanen er styrende ved at den gir forpliktende rammer for innhold og vurdering av opplæringen.

Jonas forteller at han opplever både seg selv og hans medarbeidere som mer profesjonelle i sin yrkesutøvelse nå enn det de var i 2006. De har deltatt i flere store nasjonale satsinger som «Vurdering for læring», «Ungdomstrinn i utvikling» og «Språkløyper». Det har medført et mye mer bevisst forhold til det å drive et utviklingsarbeid ved skolen, som igjen har det vært positivt da ny læreplan kom. Han påpeker også at administrativ- og politisk skoleeier i hans hjemkommune har hatt høye forventninger til utviklingsarbeidet ved skolene i kommunen. I tillegg sier han at denne gang «kom ting i rett rekkefølge» med den nye læreplanen. Med det mener han at skolene fikk god tid til å forberede seg på læreplanen, og at alle ble «tvunget» til å starte med overordnet del før må begynnte på selve læreplanene i fagene.

Petter, den andre læreren, konkluderte med at læreplanarbeid er en kompleks prosess, og noe man som lærer aldri blir ferdig med. Han påpekte:

«Det er viktig at planene er «levende», og at man ikke bare lager en plan for planens skyld».

Han sa videre at i årene som lærer var han blitt mye mer bevisst på å informere elevene og deres foresatte om kompetansemålene og om læreplanen generelt. I tillegg var hans erfaringer

at elevene, og spesielt foreldrene var blitt mer bevisste på kompetansemålene, og har høyere forventninger til at opplæringen er i tråd med kompetansemålene enn tidligere. Dette er i tråd med Goodlad (1979) og hans perspektiver på læreplanarbeid. Goodlad klassifiserte læreplanen i flere nivåer, og kalte disse nivåene for læreplanens fremstillingsformer. I det femte nivået, som han kaller for *den erfarte læreplanen*, kommer elevenes- og foreldrenes perspektiv på opplæringen frem (Goodlad, 1979, Engelsen, 2015).

Oppsummering:

Mitt datamateriale viser at informantene har fått god erfaring med læreplanarbeid etter hvert. Samtlige har en opplevelse av at læreplanarbeid ble mindre prioritert tidligere enn det de opplever nå. En årsak til det kan være at læreboka var mer styrende for hvordan undervisningen ble lagt opp tidligere. Det peker også flere av informantene på. Innføringen av LK06 var krevende, og fikk en negativ klang hos flere av skolene. En av informantene peker på at de ikke var så erfarne med å drive med implementering av et nytt utviklingsarbeid i 2006 som de er i dag. Flere skoler har deltatt i de nasjonale satsningene som har vært de siste årene, og det kan være en medvirkende årsak til at skolene har fått bedre kompetanse i det å drive et stort utviklingsarbeid.

Videre viser datamaterialet at alle fire informantene har utviklet et mer positivt syn på læreplanarbeid gjennom årene, og anser det som veldig viktig i dag. Fagfornyelsen har fått en mye mer positiv klang enn det LK06 hadde. Felles for alle fire, er at skolene deres var både mer rustet og forberedt til innføringen av ny læreplan i august 2020 enn det de var i 2006. En av informantene fra bykommunen ga uttrykk for at han opplever at elevene, og kanskje spesielt foreldrene, har høyere forventninger til at lærerne bruker kompetansemålene bevisst og informerer elevene om hvilke kompetansemål de vurderes etter. Dette nevnes ikke av noen av informantene fra den andre kommunen. I tillegg peker den andre informanten fra bykommunen på at administrativ- og politisk skoleeier stiller høyere krav til skolens utviklingsarbeid enn tidligere. Disse faktorene kan ha virket inn, og ført til at skolene har utviklet kompetansen sin og dermed blitt bedre rustet. Men jeg har ingen klare årsaksforklaringer til det.

5.3 Ledelse av arbeidet med innføringen av ny læreplan

I dette delkapittelet ønsker jeg å få innblikk i informantenes forståelse av og synspunkter på egen lederrolle, og lærernes perspektiver på lederrollen, i skolens arbeid med innføringen av nytt læreplanverk. Jeg har samlet de tre ledelsesperspektivene jeg har presentert i kapittel 3, i og med det er klare overlappinger mellom ulike former for ledelse.

Stine, den ene rektoren, har lang fartstid i skolen, og har etter hvert opparbeidet seg god erfaring som skoleleder. Hun forteller at i de første årene som skoleleder var hun mer faglende enn det hun er nå, hun er blitt mye mer bevisst hvilken leder hun ønsker å være de siste par årene.

«Jeg er glad for at jeg har noen års erfaring, nå ved innføring av ny læreplan. I tillegg at jeg har drevet annet utviklingsarbeid ved skolen, og har opplevd at vi har lykkes godt i det arbeidet».

Som skoleleder vektlegger hun at hun har ansvar for å holde seg oppdatert på nasjonale og kommunale føringer innenfor skolen, og ikke minst nå ved innføringen av nytt læreplanverk. Helt siden Ludvigsen-utvalget kom med sine uttalelser om behovet for ny læreplan, har hun vært «på». Hun har lest alt hun har kommet over om læreplanen, og har brukt mye tid på dette. Hun ser på det som sin oppgave å «forenkle» arbeidet til lærerne. For å få de ansatte med på et utviklingsarbeid, ser hun på sin rolle slik som lærerne ser på sin rolle i klasserommet. Hun beskrev det som at hun må «eie» arbeidet hun ønsker å få de ansatte med på, og videre at hun må «servere» det til de ansatte på en god og oversiktlig måte. Uttalelsene til Stine tolker jeg som at hun har opparbeidet seg det som Røvik (2014) kaller for translasjonskompetanse. Han peker på at når en leder har translasjonskompetanse, forstår lederen ideene bak reformen og setter sitt preg på dem. Det at hun innehar denne kompetansen, kan være en medvirkende årsak til at hun sier at hun har opplevd å lykkes med tidligere utviklingsarbeid.

Ved skolen til den andre rektoren, Jonas, er de også godt i gang med innføringen av ny læreplan. Han har god erfaring som skoleleder, og har i tillegg til realkompetansen, også god formell kompetanse. Jonas uttalte følgende:

«Det er min jobb som skoleleder å oversette utviklingsarbeidet til de ansatte ved skolen. Det være seg Fagfornyelsen eller annet utviklingsarbeid».

Røvik (2014) peker på det som han kaller for «reformideer», og viser til at det er ideer som tas inn i skolen for å føre til en endring. Røvik peker videre på at hvis ideen skal kunne bli innført i skolen, må den oversettes til den enkelte skole. I intervjuet med Jonas bruker han begrepet «oversetter» om seg selv, og peker på at han som skoleleder er en viktig oversetter av nye ideer for sine ansatte. I dette tilfellet henvises det til innføringen av nytt læreplanverk, men rektoren viser også til hans erfaringer med innføring av andre reformideer i skolen, og at han har hatt samme rolle som oversetter i innføringen av disse reformene. Dette ledelsesgrepet beskriver rektoren som et suksesskriterium for å lykkes med å implementere et utviklingsarbeid ved skolen. Vi kan i tillegg se på disse utsagnene i lys av den distribuerte ledelsesformen. Den har den fokus på samhandlingen mellom lederen og de lederen er satt til å lede. Spillane (2006) sier at distribuert ledelse handler om hvordan ledelse utøves i praksis.

Jonas gjentok flere ganger at dersom en skole skal lykkes med et utviklingsarbeid, så spiller skoleledelsen en viktig rolle. Igjen viser han til «oversetterrollen» som skolelederne har, og at god oversetterkompetanse er viktig for å lykkes med et utviklingsarbeid. Paulsen (2019) viser til at skoleledere som evner å bygge opp et samarbeids- og organisasjonsklima ved egen skole, som er gjennomsyret av tillit og psykologisk trygghet, vil ha et godt utgangspunkt for å bygge opp sterke læringskulturer. Ut fra det Jonas forteller i intervjuet, ser det for meg ut som at han i tillegg til rollen som «oversetter» også har fokus på tillitsbasert ledelse for å lykkes i «oversetterrollen». Det som går igjen hos alle informantene mine er at de ser på skolelederrollen som viktig i et utviklingsarbeid, slik som ved innføringen av ny læreplan. Flere av informantene peker på at skoleleder må ha translasjonskompetanse for å lykkes i dette arbeidet. I følge Røvik (2016) må translatøren ha god translasjonskompetanse dersom ideen (les: nytt læreplanverk) skal bli innført og føre til varig endring.

Stine er rektor ved en 1.-10.skole, dermed er denne skolen annerledes organisert enn skolene til de andre informantene. Denne organiseringen bærer i større grad preg av at ledelsen er distribuert enn hos de tre andre informantene. Ved hennes skole er det flere teamledere, i tillegg til skoleledelsen. Teamlederne har ansvar for sine team og har ansvar for ukentlige teammøter. De har en rolle som mellomledd mellom skoleledelsen og lærerne på sine team. I tillegg har de en aktiv rolle, sammen med fagseksjonslederne i innføringen av ny læreplan. På flere av mine spørsmål, svarte Stine:

«Det er teamledernes ansvar, men de drøfter det selvfølgelig med oss i skoleledelsen. Vi har fellesmøter hvor alle ansatte deltar. I arbeidet med Fagfornyelsen ser vi kanskje et foredrag fra Udirs sider, deretter tar vi en drøftingsrunde på teamene – dette leder teamlederne. Noen gang samles vi i plenum igjen, mens andre ganger tar teamlederne det med seg tilbake i ledermøtene».

Hos Ottesen og Møller (2006) understrekes det at distribuert ledelse kan forstås som en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi, der det kan være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter. Som det fremgår av utsagnet til rektor Stine, ser det ut til at det er mange aktører som bidrar til ledelse av de ulike typer aktiviteter ved hennes skole. Denne formen for ledelse kommer klart frem i intervjuet med Stine. Hvis vi ser med et kritisk blikk på denne organiseringen, kan det kanskje være naturlig å stille spørsmål om for mye av ansvaret ved skolen blir overlatt til teamlederne, og at skoleledelsen dermed lener seg for mye på teamlederne.

Jonas er rektor ved en stor barneskole, og han har også flere med seg i skoleledelsen. Datamaterialet mitt viser at ved hans skole har de andre i ledelsen mer driftsoppgaver enn pedagogiske oppgaver på sine trinn. Han uttalte følgende:

«Vi er avhengige av gode trinnledere, de er uunnværlige på sine trinn – og bidrar med veldig mye bra».

Likevel poengterte han at han mener det er skoleledelsen som skal drive utviklingsarbeidet ved skolen. Ved innføringen av ny læreplan har de hatt mange samlinger i plenum, så langt det har latt seg gjøre på grunn av koronasituasjonen. De har også hatt en del fellesmøter på teams. Han forteller at de enten ser foredrag, film eller så har han eller andre fra skoleledelsen gjennomgang om Fagfornyelsen. Deretter har de drøftingsrunder på trinnene, noen ganger også på tvers av trinnene. Dersom drøftingen foregår på trinn, er det trinnlederne som leder denne runden – er det på tvers av trinn, velger han ut en av lærerne til å lede arbeidet. Jonas forteller at han liker å ha oversikt selv og være tett på lærerne ved sine skoler.

«Jeg kunne nok vært enda flinkere til å delegere, men vet av erfaring at alle har mye å gjøre og liker ikke å legge ekstra arbeid på noen»,

avsluttet han denne delen av intervjuet. Jeg finner spor av distribuert ledelse ved skolen til Jonas, men i mindre grad enn ved skolen til den andre rektoren. Det kan tolkes som om Jonas ønsker å være mer instruerende enn å distribuere ledelse til andre. I oppfølgingsspørsmål jeg hadde til han om nettopp det, argumenterte han med at han ville skåne de ansatte og ikke ville påføre dem merarbeid.

Selv om Lise ikke brukte begrepet distribuert ledelse i løpet av intervjuet, viser det at denne ledelsesformen brukes aktivt ved hennes skole. Hun selv har rollen som trinnleder, og forteller at alle trinnlederne ved hennes skole deltar aktivt inn i skoleledelsen. Ved hennes skole driver trinnlederne både driftsoppgaver og pedagogiske oppgaver. Hun selv har også en aktiv rolle i arbeidet med innføringen av ny læreplan.

«Jeg har så lang fartstid i skolen, og har vært med på mye utviklingsarbeid. Blant annet var jeg ressursperson i «Ungdomstrinn i utvikling». Jeg har drevet mye med kollegaobservasjon og veiledning, og blir brukt aktivt til dette nå ved innføringen av ny læreplan også. Vi har en tydelig rektor, med klare krav til oss lærere – samtidig viser hun stor tillit til oss».

Ved skolen til Lise finner jeg klare tegn på den distribuerte ledelsesformen. I dette ledelsesperspektivet er det fokus på samhandlingen mellom leder og de ledere som er satt til å lede. Ottesen og Møller (2006) peker også på at den distribuerte ledelsesformen ser på ledelse i skolen som aktiviteter som krever samhandling mellom aktørene i skolen, og at ledelse er «et nettverk av aktørers handlinger og operasjoner» (s.145). Ut fra Lises uttalelser kan vi finne tydelige tegn på denne samhandlingen. Videre fortalte hun at det ikke er bare hun som blir brukt i utviklingsarbeidet ved skolen, men at det er flere av lærerne ved hennes skole som er viktige «brikker» i skolens utviklingsarbeid. Selv om datamaterialet mitt viser flere tegn på det som på den ene siden kan dette være distribuert ledelse, kan vi på den andre siden stille spørsmål om det heller bør kalles delegert ledelse, gjennom at for mye av utviklingsarbeidet blir overlatt til trinnledere og lærere, og at ledelsen dermed til tider blir for fraværende i arbeidet. Men det har jeg ingen tydelig svar på.

I tillegg til den distribuerte ledelsesformen, kan jeg se klare overlappinger til den tillitsbaserte ledelsesformen. Paulsen (2021) peker på at ledere som viser tillit, forventer at medarbeiderne gjør seg fortjent til tilliten gjennom den daglige samhandlingen på skolen. Flere ganger under intervjuet understreket Lise at hun har en god relasjon til sin leder, og at de har en gjensidig tillit til hverandre. Videre fortalte Lise at hun fikk være del av mye av utviklingsarbeidet ved sin skole, blant annet var hun som nevnt tidligere ressursperson i Ungdomstrinn-satsingen. Hun hadde en opplevelse av at ledelsen ved skolen hadde stor tillit til henne, men også til de andre ansatte.

*«På vår skole har vi en kultur for at vi drar lasset sammen og støtter hverandre.
Skoleledelsen ved vår skole er gode rollemodeller for oss ansatte».*

I utsagnet fra intervjuet med Lise, finner vi flere elementer som passer inn under tillitsbasert ledelse. Paulsen (2021) understreker at når deltakerne i en gruppe opplever at de har tillit til hverandre, og føler seg dermed trygge på hverandre – oppnås det psykologisk trygghet innad i gruppen. Man opplever da at medlemmene innad i gruppen vil hverandre vel, de støtter hverandre, og kan gi hverandre konstruktiv kritikk. I intervjuet med Jonas kommer det også frem at han både bevisst og ubevisst viser til elementer som hører inn under den tillitsbaserte ledelsesformen. Flere ganger i løpet av intervjuet viser han til at det å ha gode relasjoner til de

ansatte er viktig, spesielt i tider hvor skolen skal i gang med ny læreplan. Jonas understreket følgende:

«Vi kommer langt med å ha gode relasjoner i bunn, da er det lettere å ha tydelige forventninger og krav til våre ansatte». Han fortsatte. «Som skoleleder har jeg et ønske om at alle ansatte skal ha en opplevelse av at jeg vil dem vel, selv om jeg til tider kan være krevende som leder».

Også i intervjuet med Stine kommer det frem flere elementer som passer inn under det tillitsbaserte ledelsesperspektivet:

«Jeg er veldig tydelig som leder, men viser også mye omsorg og varme til mine ansatte. Noen ganger har de nok mest lyst til å planlegge undervisningen sin og uteskolen neste uke». Hun fortsatte: «Men da må jeg være tydelig på at nå er det læreplanarbeid som står på planen».

Hun viser flere ganger til at hun som leder har ansvar for å ta upopulære avgjørelser, men som hun mener er til det beste for hele skolen. I innføringen av nytt læreplanverk peker hun på at er det hennes jobb å rydde tid til dette og få de ansatte til å prioritere dette arbeidet. Karseth m.fl (2020) peker på at tillitsbasert ledelse betyr ikke at lederen lener seg tilbake og gir fra seg makten. En leder som utøver tillitsbasert ledelse må fortsatt våge å ta upopulære avgjørelser, sørge for at man har systemer som sikrer tilstrekkelig kvalitet på det arbeidet som utføres ved skolen, påse at retningslinjer blir fulgt, bestemme retning og bruke makt når det er nødvendig.

Ved skolen til Petter er som nevnt tidligere, skoleledelsen ny. Han forteller at det er gode og positive ledere, men understreker følgende:

«Vi kjenner dem ikke så godt enda, så vi er vel ikke helt trygge på hverandre enda». Han fortsatte: «Men det kommer nok med tiden. Jeg har tillit til at de gjør en god jobb og ønsker å få til mye bra».

Paulsen (2021) viser til at tillit bygges opp over tid, og at det skjer i samhandling mellom personer. Mitt datamateriale tyder på at det tillitsbaserte ledelsesperspektivet viser minst igjen ved skolen til Petter, og at hovedårsaken til det henger sammen med at skoleledelsen ved denne skolen er ny.

Oppsummering:

Datamaterialet mitt viser at det utføres ulike former for ledelse ved skolene til mine informanter. Jeg finner følgende former for ledelse; ledelse i et translasjonsteoretisk perspektiv, distribuert ledelse og tillitsbasert ledelse. Fra datamaterialet mitt ser jeg at ledelse i et translasjonsteoretisk ledelsesperspektiv er knyttet opp til at lederen har translasjonskompetanse. Bak distribuert ledelse ligger en samhandling mellom leder og de lederen er satt til å lede, og at ledelse er «et nettverk av aktørers handlinger og operasjoner». I tillegg finner jeg i noen tilfeller at ledelsen kan virke mer fraværende, det vil si at ledelsen er for mye delegert – med andre ord, overlatt til teamledere og lærerne ved enkelte skoler. I andre tilfeller kan det synes som at lederen ikke ønsker å involvere andre i dette arbeidet.

For å kunne kalles tillitsbasert ledelse, tyder datamaterialet mitt på at når deltakerne i en gruppe opplever at de har tillit til hverandre, og føler seg trygge på hverandre, oppnås det psykologisk trygghet og tillit innad i gruppen. En leder som utøver tillitsbasert ledelse skaper gode relasjoner til sine medarbeidere, samtidig som vedkommende er tydelig og ikke lener seg tilbake.

5.4 Kollektiv læring i skolene

De to informantene som jobber som skoleledere ved hver sin skole var temmelig samstemte i hva som fører til kollektiv læring ved en skole, og hva som kan være utfordringer når et nytt utviklingsarbeid skal innføres.

«Ved min skole har vi i flere år hatt fokus på at hvis vi skal lykkes med et utviklingsarbeid, så må vi sørge for at vi har gode prosesser som involverer alle de ansatte. Da kan vi få til kollektiv læring»,

uttalte Stine under intervjuet. Hun fortalte videre at da hun begynte som skoleleder ved denne skolen, skjedde mye av læringen blant enkeltpersoner eller innenfor et fag. Ved hennes skole har de brukt mye tid på å definere hva som ligger i begrepet kollektiv læring, og hvordan de som skole kan nyttiggjøre all den kunnskapen som enkeltlærere besitter. Paulsen (2021) definerer organisatorisk læring som «hverdagslæring» på jobben i skolen, hvor fellesskapet trekker veksler på enkeltlærere, lederes og gruppers kunnskap og ferdigheter. Videre uttalte Stine:

«Vi har brukt tid på å bygge opp en “vi-følelse” ved skolen vår, og sier i dag i mye større grad at slik driver vi utviklingsarbeid ved vår skole».

Hun understreket at både hun selv som skoleleder, og skolen hun leder, var nå mer rustet til å innføre en ny læreplan enn det de var tidligere. I delkapittel 5.1 refererte jeg til at Stine uttalte at både skoleledelsen og lærerne ved hennes skole, er mye mer bevisste på hva det vil si å drive med læreplanarbeid og implementering av ny læreplan, enn det de var i 2006. Hun presiserte at med det mente hun at de hadde bygget opp et profesjonsfellesskap ved skolen, og alle ansatte ved skolen bidro aktivt i profesjonsfellesskapet. I tillegg var hun tydelig på at det var positivt at nasjonale utdanningsmyndigheter kom tidligere «på banen» og med tydeligere signaler på hva som var forventet av skolene og skolelederne enn de var i 2006. Det samme gjaldt for skoleeier i hennes kommune. Både administrativ og politisk skoleeier hadde tydeligere signaler på hva de forventet i forhold til innføringen av ny læreplan. Jonas, den andre rektoren, brukte også begrepet «profesjonsfellesskapet» flere ganger i løpet av intervjuet:

*«Det er utrolig spennende å sette i gang innføringen av ny læreplan, men også utrolig utfordrende. Vi skal ha alle, ja, absolutt alle lærerne med på dette». Han fortsatte:
«Vår oppgave som skoleledere er å legge til rette for et profesjonsfellesskap ved*

skolen, i dette fellesskapet må alle de ansatte bidra. Vi må bygge på forskning og erfaring, reflektere i lag og stoppe opp og evaluere arbeidet vi driver med».

Han var, som sitert ovenfor, tydelig på at ved innføringen av fagfornyelsen var det viktig at lærerne bidro inn i profesjonsfellesskapet, og at de bygget på forskning og erfaring, reflekterte i lag og stoppet opp og evaluerte arbeidet de drev med. Paulsen (2021) peker på at i overordnet del av læreplanverket konstaterer utdanningsmyndighetene at skolene har behov for sterke lærende profesjonsfellesskap for å lykkes med innføringen av fagfornyelsen. Begge rektorene var likevel tydelig på at det er en stor utfordring for skoler og skoleledere å få med alle lærerne i utviklingsarbeidet, i dette tilfelle innføringen av ny læreplan.

Stine viste til at hvis en skole skal få til en god innføring av ny læreplan, må det skje på organisasjonsnivå og ikke bare hos enkelte lærere eller på noen få trinn. Likevel var hun opptatt av at den enkelte ansatte måtte bruke tid på å sette seg inn i læreplanen for at den enkelte skulle bidra inn i fellesskapet med sin kunnskap. Senge (1999) peker på at organisasjoner lærer bare ved at mennesker lærer. Individuell læring gir ingen garanti for organisasjonsmessig læring. Men uten den individuelle læringen blir det heller ingen organisasjonsmessig læring (s.45). Senge understreker videre at det er viktig at det blir jobbet med mentale modeller i en lærende organisasjon. Med det mener han at en organisasjon kan lære seg nye ferdigheter og institusjonalisere disse nye ferdighetene – slik at de blir en del av den daglige praksisen. Senge påpeker at ny innsikt ikke alltid blir tatt i bruk, fordi organisasjoner har sine forestillinger om hvordan verden er. Den nye innsikten blir da i strid med de forestillingene organisasjonen allerede har. Begge rektorene opplever stor enighet om viktigheten av utviklingsarbeidet med innføringen av ny læreplan ved sine skoler. Stine sier at de har hatt mange gode meningsutvekslinger, men det er ikke fordi den nye kunnskapen er i strid med de forestillingene som hennes skole allerede har. Meningsutvekslingene har vært på grunn av stort engasjement, og har vært et ledd i prosessen.

«Hos oss liker vi en god meningsutveksling, og jeg mener det er viktig. Det er oppklarende og fører til større forståelse for det vi skal i gang med».

Videre understreker Senge viktigheten av å ha en felles visjon. Roald (2006) hevder at en felles visjon er grunnlaget for utvikling av «vi»-tolkninger fremfor «jeg»- og «dem»-tolkninger (s.35). Alle fire informantene var klare på hva som var målet med fagfornyelsen, men de uttrykte dette på litt ulikt vis. Likevel vil jeg ut fra mitt datamateriale si at alle så viktigheten av «vi»-tolkninger fremfor «jeg» og «dem» tolkninger. Jonas, den ene rektoren, var klar på at for å lykkes med innføringen av fagfornyelsen må alle være med, og at arbeidet skal virke samlende for hele skolen. Han kom også inn på det organisatoriske målet for arbeidet med ny læreplan; å videreutvikle skolen til en lærende organisasjon. Han var også opptatt av at skolen har utarbeidet en felles visjon, og at de har et klart og tydelig mål med arbeidet de driver med – det gjelder også innføringen av nytt læreplanverk. De to lærerne, Petter og Lise uttrykket at en felles visjon for arbeidet er viktig dersom skolene deres skal lykkes med innføringen av ny læreplan. Petter sier flere ganger at det ikke nytter at bare han eller noen få lærere jobber med Fagfornyelsen og implementerer den i sin klasse og sine fag. Ved hans skole kan det synes som at ønsket om en felles visjon er til stede, men at de ikke har satt av nok tid til refleksjon rundt dette i fellesskapet. Det kan tyde på at skoleledelsen ved Petters skole ikke har sett viktigheten av arbeidet i stor nok grad. Lise derimot, sier at hun så langt har positive erfaringer med innføringen av ny læreplan, og at ledelsen og alle de ansatte samarbeider godt i dette utviklingsarbeidet. Hun understreker at ved hennes skole har de utarbeidet en felles visjon for arbeidet, og de er samlet om dette;

«Hos oss tror jeg vi lykkes med et utviklingsarbeid fordi vi driver dette arbeidet sammen og har et felles mål med arbeidet. Ledelsen har hovedansvaret for dette arbeidet, men alle ansatte har et medansvar».

Ifølge Senge (1999) er det å mestre gruppelæring et avgjørende skritt i arbeidet med å skape en lærende organisasjon. Roald (2006) viser også til at den nye innsikten skapes i en gruppe. Dette kan ikke den enkelte klare å nå frem til alene. Selv om alle fire informantene er tydelige på at det er til tider utfordrende å få med alle lærerne i arbeidet med innføringen av ny læreplan, vil jeg likevel ut fra mitt datamateriale si at tre av skolene har vært flinke til å legge til rette for gruppelæring. Dette arbeidet har skjedd mye på team/trinn, men det har vært godt organisert, og er blitt fulgt opp i etterkant.

Senge peker på at den 5. disiplin er selve «hjørnesteinen» i lærende organisasjoner. Årsaken til det er at den integrerer de fire andre disiplinene til en enhet av teori og praksis. Den blir dermed den viktigste, fordi den ser på helheten, på hele systemet (Senge, 2004). Jonas viste til at lærere og skoleledere kanskje ikke har støttet seg til forskning i tilstrekkelig grad tidligere. Lærerne tok med seg sine erfaringer, men det var ikke en praksis for å stoppe opp ved disse erfaringene, evaluere dem og dele med hverandre. Jonas uttalte at disse viktige elementene har blitt implementert ved hans skole i den senere tid. Nå ved innføringen av fagfornyelsen har de tatt seg tid til å reflektere og evaluere arbeidet sitt underveis. Selv om han ikke viser til Senges 5. disiplin, tyder analysen av mitt datamateriale på at ved Jonas skole har de sett på helheten av det å drive utviklingsarbeid og funnet ut at de må videreføre det til arbeidet med ny læreplan. Langt på vei tolker jeg analysen av datamaterialet mitt slik at det samme skjer ved skolene til Lise og Stine. Ved alle disse tre skolene baserer de sitt utviklingsarbeid på erfaringer, men i tillegg analyserer de sin praksis opp mot teori. Ved skolen til Petter (en av lærerne) har de ikke, slik jeg ser det, satt dette i et godt nok system enda.

Petter pekte på at skoleledelsen ved hans skole er ny og ikke har så mye ledelseserfaring fra før, derfor opplever han at det er noen utfordringer med innføringen av nytt læreverk. Han pekte på at de gode strukturene mangler litt hos dem, og at enkelte lærere “melder seg litt ut”. Paulsen (2021) peker på at kollektiv læring på organisasjonsnivå i skoler er utfordrende, og krever at skolene har opparbeidet det som han definerer som organisatorisk læringskapasitet (s. 14). Den andre læreren, Lise, var også opptatt av dette. Hun uttalte følgende:

«Skal vi lykkes med et utviklingsarbeid så må vi drive dette arbeidet sammen. Ledelsen må sette premissene for dette arbeidet, men alle ansatte har et ansvar. Ved vår skole har vi stort sett fått dette til ved innføringen av Fagfornyelsen. Men vi må hele tiden stoppe opp, for å få med alle – det er til tider en stor utfordring».

Som vist i sitatet ovenfor var hun opptatt av at skoleledelsen hadde et stort ansvar for å få med alle ansatte, selv om dette er en stor utfordring. Jacobsen og Thorsvik (2018) peker på hvis skolelederne skal kunne lede lærernes læring, kreves det at de har kunnskap om organisasjonslæring og om hva som skjer i læringsprosesser. Skolelederne må etablere arenaer og systemer der det tilrettelegges for erfaringsdeling og refleksjon, slik at lærerne kan

sette ord på egne erfaringer. Flere av informantene forteller og viser til arenaer og systemer for erfaringsdeling og refleksjon, men noen av dem forteller også om at de har enkeltpersoner i personalet som viser liten vilje til endring og liten vilje til å delta i arbeidet med Fagfornyelsen. De beskriver det som utfordrende å få et samlet kollegium til å jobbe sammen om ny læreplan.

Oppsummering:

Analysen av datamaterialet mitt viser at de to informantene, som jobber som skoleledere ved hver sin skole, var temmelig samstemte i hva som fører til kollektiv læring ved en skole, og hva som kan være utfordringer når et nytt utviklingsarbeid skal innføres. De viser til at profesjonsfellesskapet ved skolene er viktig, og ifølge funnene mine er skolene i dag bedre rustet til å implementere en ny læreplan enn det skolene var i 2006. Jeg ser likevel at det er forskjell på skolene og at skoleledelsen spiller en avgjørende rolle i om skolene lykkes eller ikke i innføringen av Fagfornyelsen

5.5 Presentasjon av resultatene fra dokumentanalysene

Dette delkapitlet har jeg bygget opp på samme måte som de foregående delkapitlene, hvor jeg presenterer resultatene fra intervjuene. Som nevnt i delkapittel 4.3.2 har jeg endret noe på kategoriene i dokumentanalysen. I den første kategorien *erfaringer*, presenterer jeg kun funn fra Meld.St 28 (2015-2016). Jeg presenterer funn fra kategoriene *ledelse* av arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk og *kollektiv læring* fra alle tre dokumentene jeg har analysert.

5.5.1 Erfaringer med læreplanarbeid

I Meld.St 28 (2015-2016) pekes det på at det er bygget opp kompetanse og erfaring gjennom arbeidet med Kunnskapsløftet (LK06) og fra andre tidligere læreplaner på skoler og hos skoleleiere (s.67). I tillegg pekes det på at «Statlige og regionale myndigheter, lærerutdanningene og andre aktører må ivareta sitt ansvar og støtte det lokale nivået i implementeringsarbeidet» (s.67). Videre kan vi lese i stortingsmeldingen at erfaringene som er gjort med LK06 gir et godt grunnlag for videre arbeid med læreplaner. «Mange fremhever

behovet for å bygge på erfaringer og kompetanse fra tidligere læreplaner og arbeidet med Kunnskapsløftet» (s.69).

Stortingsmeldingen fremhever at evalueringen av Kunnskapsløftet har gitt oss kunnskap om at det er viktig med en helhetlig implementeringsstrategi når ny læreplan skal innføres.

Erfaringene fra LK06 viser at det må settes av nok tid til arbeidet og tydelige forventninger til hva som kreves av de ulike aktørene (s.70). Erfaringene fra annet utviklingsarbeid blir også trukket frem i Stortingsmeldingen, «erfaringene fra satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» viser blant annet at rektors evne til å drive utviklingsprosesser er avgjørende for hvor godt skolene lykkes» (s.71), i tillegg kan vi lese «Erfaringene fra skolebaserte kompetanseutviklingstiltak som «Ungdomstrinn i utvikling» og «Vurdering for læring» viser at skoleledelsens involvering er en suksessfaktor for å lykkes med å videreutvikle praksis. Det er viktig at skoleledelsen styrer prosessen og sørger for kunnskapsdeling i kollegiet» (s.73).

5.5.2 Ledelse av arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk

Meld.St 28 (2015-2016) omtaler i kapittel 7 implementeringen av nytt læreplanverk. I kap 7.1 understrekes det at «Ledelse i skolen handler både om hvordan skoleledelsen legger til rette og støtter opp om læreres profesjonelle arbeid og hvordan lærere leder læringsarbeidet i klasserommet» (s.68). Videre presiseres det i kap.7.2 «Skoleeier har ansvar for, og skoleleder skal sørge for, at skolen følger regelverket, herunder læreplanverket som har forskriftstatus» (s.69). Stortingsmeldingen påpeker at skoleledelsen har et viktig ansvar i å støtte skolenes pedagogiske arbeid. Skolebaserte utviklingsprosesser der de faglige diskusjonene av læreplanene er knyttet til å forbedre undervisningen og elevenes læring, bidrar til kompetanseutvikling og forbedring av opplæringen for elevene. I tillegg presiseres det i stortingsmeldingen at skoleledelsen har ansvar for gode prosesser i arbeidet med å gjøre det fornyede læreplanverket til et godt arbeidsgrunnlag i skolens arbeid med å utvikle praksis. I kap.7.2 kan vi lese følgende: «Ledelse som bidrar til at kollegiet er enige om mål og utfordringer og som gir de ansatte rom, tillit og trygghet til å prøve ut nye løsninger, er avgjørende» (s.69). Tydelig og faglig skoleledelse ser vi er viktige faktorer for å lede og lykkes med arbeidet med det fornyede læreplanverket på skolene.

Strategiplan – kommune 1 har ikke et eget kapittel som dreier seg om hvordan skolelederne skal lede arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk. Innledningsvis i strategiplanen understrekes det at strategien bygger på læreplanverket, og har med utgangspunkt i Fagfornyelsen utformet kommunens visjon og valgt ut fire sentrale prinsipper som skal prege skolens praksis. Strategiplanen poengterer at skolens ledelse skal gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling, samt lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne. Videre understrekes det i planen at Forskrift til opplæringsloven pålegger rektor og skolens ledelse jevnlig å vurdere om organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen fremmer elevenes læring og utvikling». I planen er det også listet opp flere punkter på tegn på god praksis. Her står det blant annet at skolens ledelse skal, i samarbeid med de ansatte, motivere til utviklingsarbeid – herunder også arbeid med nytt læreplanverk. Videre stiller strategien forventninger til skoleledelsens rolle i skoleutvikling. Det fremheves at rektor og skolens øvrige ledelse har et særskilt ansvar for å legge forholdene til rette for et lærende profesjonsfellesskap der lærere, skolens ledelse og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis sammen.

Utviklingsplan – kommune 2 har heller ikke et eget kapittel som omtaler ledelse av innføringen av nytt læreplanverk. Det presiseres i planen at utviklingsplanen skal bidra med å gi retning til skolens arbeid med innføringen av fagfornyelsen. Videre påpekes det i planen at skolene i kommunen skal være lærende organisasjoner med oppdatert ledelse som legger til rette for utviklingsarbeid i tråd med ny forskning, stimulerer lærerne og involverer seg i læringsprosesser. Dette dreier seg ikke spesifikt om Fagfornyelsen, mer om utviklingsarbeid generelt. Ellers understrekes det at skoleledelsen ved den enkelte skole skal legge til rette for at lærerne får utviklet sitt potensiale som formidlere, og at de innehar den kompetansen som kreves for å gi en god opplæring. Gjennom å utvikle og forsterke det profesjonelle fellesskapet skal skolene sikre at flest mulig av de ansatte er bevisst på effekten av egen undervisning i møtet med elevene.

Oppsummering:

Meld. St. 28 (2015-2016) presiserer at tydelig og faglig skoleledelse er avgjørende for å lede arbeidet med det fornyede læreplanverket ved skolene. At skoleledelsen legger til rette for og leder arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk, fremstår som nødvendig for at skolene

skal lykkes i dette arbeidet. Alle dokumentene jeg har analysert fremhever dette, om enn på ulikt vis. Både strategiplanen fra kommune 1 og utviklingsplanen fra kommune 2 peker på skoleledelsens ansvar for å drive utviklingsarbeidet ved den enkelte skole.

5.5.3 Kollektiv læring i skolene

I kap.7.1 i Meld.St 28 (2015-2016) understrekes følgende: «Skoleledelsen har ansvar for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider om å gi elevene en opplæring som er i tråd med målene i læreplanverket. Opplæringsloven § 9-1 fastslår at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse, og at opplæringen i skolen skal ledes av rektor» (s.68). Her ser vi at begrepet lærende organisasjon fremheves, samt at det forventes at lærerne som kollegium samarbeider for å gi elevene best mulig opplæring. Flere ganger i kap. 7.1 i stortingsmeldingen pekes det på at samarbeid mellom lærerne, og samarbeid mellom skoleledelsen og lærerne er forventet. I tillegg slås det fast at lærerprofesjonen utgjør et fellesskap, kalt profesjonsfellesskapet. I kap. 7.2. hevdes det at «Det er behov for å benytte eksisterende møteplasser og nettverk hvor etablerte modeller og arbeidsformer kan utfordres og videreutvikles» (s.70). Dette er også viktige faktorer for å få til kollektiv læring ved en skole.

Strategiplan – kommune 1 legger vekt på at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis. Videre påpekes det at alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Kommune 1 kommer med en oppfordring til alle skolene om jevnlig å vurdere sitt profesjonelle læringsfellesskap, og de beskriver hva som kjennetegner skolen som lærende organisasjon.

Også i utviklingsplanen til kommune 2 fremheves det profesjonelle fellesskapet ved skolene, og at det er forventninger til at skolens ansatte samarbeider, diskuterer og utforsker hverandres praksis. I tillegg til kommunens visjon og utviklingsområder, fremheves spesielt at ansatte i kommunen er oppdatert på forskning om læring. Lærerne skal reflektere og vurdere i fellesskap hvordan undervisningen kan planlegges og gjennomføres til det beste for elevene.

Oppsummering:

I Stortingsmelding 28, kap.7 står det mye om hva myndighetene forventer av ledelse fra skoleledere når det gjelder fagfornyelsen. Kort oppsummert presiseres det fra statlig hold at skoleledelsen har ansvar for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon der lærerne samarbeider som et kollegium. De to kommunale planene jeg har analysert, viser til hva disse kommunene intenderer å gjøre, men få av dokumentene er direkte knyttet til fagfornyelsen. I disse planene fremheves også det profesjonelle fellesskapet ved skolene og at skolene skal være lærende organisasjoner.

6. Drøfting av resultater

Formålet med min studie er, som nevnt tidligere, å bidra med ny kunnskap om ledelse av arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk. Studien tar utgangspunkt i tidligere forskning som er gjort om dette temaet. Jeg har sett på evalueringen som er gjennomført av Kunnskapsløftet – i og med Fagfornyelsen er en videreføring og fornyelse av den forrige læreplanen. Jeg har også sett på evalueringer som er gjort så langt i prosessen med Fagfornyelsen. I dette kapittelet vil jeg drøfte mine funn i lys av noe av den tidligere forskningen som er gjort. I tillegg vil jeg drøfte mine funn fra intervjuene og dokumentanalysen som jeg har gjennomført, opp mot den teoretiske forankringen som min studie bygger på. I teoridelen beskrev jeg et teoretisk fundament rundt ledelse av arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk. I intervjuene jeg har gjennomført, fikk jeg et lite innblikk i en liten del av praksisfeltet. Kun fire skoler og to kommuner er representert. Jeg kan derfor ikke generalisere til alle skoler og kommuner i Norge. Likevel gir min studie et lite innblikk i hvordan praksisen kan være i norske skoler og kommuner. Dokumentanalysene viser noen føringer som finnes når det gjelder innføringen av ny læreplan. Disse viser hva som bør være skolenes og kommunenes praksis. Kapittelet er strukturert ved hjelp av de samme kategoriene som kap.5, hvor jeg presenterte empirien, nemlig erfaringer med læreplanarbeid, ledelse av arbeidet med innføringen av ny læreplan og kollektiv læring i skolene.

6.1 Erfaringer med læreplanarbeid

Alle fire informantene i min studie har erfaringer med innføringen av Kunnskapsløftet. Erfaringene med læreplanen har hatt stor betydning for informantene, selv om erfaringene er ulike og ikke bare positive. Informantene har blitt til de skolelederne og lærerne de er i dag, som et resultat av de erfaringene de har gjort seg i løpet av sin yrkeskarriere og frem til dags dato. Funnene mine viser at de har gjennomgått en utvikling fra å ha lite fokus på læreplanene, hvor læreboka styrte i stor grad hvordan de la opp undervisningen, til å være mer bevisste læreplanen – og at kompetansemålene, ikke læreboka, styrer hvordan undervisningen blir lagt opp. At erfaringene med læreplanen har stor betydning, kommer også frem i den teoretiske forankringen. I lys av Goodlad (1979) sine fem læreplannivåer mener jeg å se i min studie at den erfarte læreplanen som Goodlad kaller det – altså hvordan læreplanen er blitt oppfattet, tolket og iverksatt ved den enkelte skole, spiller en viktig rolle. Engelsen (2015)

forenkler læreplannivåene til Goodlad, men hun viser også til ulike læreplanperspektiver – og kaller det ene perspektivet for realiseringsplanen. Det er den lokale planen slik den enkelte skole har realisert den – og dermed også hvordan den enkelte skole har erfart læreplanen.

I evalueringen som er gjort av Kunnskapsløftet (LK06), viser resultatene at det var store variasjoner i hvordan det lokale arbeidet med LK06 ble ledet, oppfattet og gjennomført ved norske skoler. Evalueringsrapporten er av stor betydning, fordi erfaringene fra LK06 er verdifulle å ta med seg når ny læreplan skal innføres. På den ene siden synes det for meg som om informantene baserer sin forståelse av læreplanarbeid mer på erfaringer og praktisk kunnskap enn på tidligere forskning og teoretiske begreper, og at de dermed ikke er fullt klar over hva evalueringsrapportene som er gjort av LK06 peker på. På den andre siden ser det ut til at deres opplevelse av innføringen av LK06 stemmer med det som Sivesind (2012) peker på i evalueringsrapporten, nemlig at arbeidet med læreplanen innebar nye krav og forventninger til skolelederne og lærerne, uten at disse ble tydelig formidlet ut til skolene - eller forstått av skolene.

I analysen kom det frem at den ene informanten hadde positiv erfaring med innføringen av Kunnskapsløftet. Ved hans skole ble ny læreplan ønsket velkommen, men han pekte på at de gikk nok litt for fort frem i arbeidet. For meg kan det tyde på at det kanskje ikke ble satt av nok tid til arbeidet. I dokumentanalysen av Meld.St 28 (2015-2016) pekes det på at erfaringene fra LK06 viser at det må settes av nok tid til arbeidet når ny læreplan skal innføres. Det tyder igjen på at det i evalueringen av LK06 har kommet frem at det ikke var satt av nok tid til arbeidet ved innføringen av Kunnskapsløftet. Flere av informantene pekte på at de hadde en opplevelse av at skolen deres var litt «bakpå» fra starten av. Dette bekrefter funn fra evalueringen. Implementeringen av Kunnskapsløftet var i varierende grad vellykket, konkluderes det med i evalueringsrapporten.

En annen informant opplevde at rektor svært gjerne ville i gang med ny læreplan, men hun pekte på at en del av lærerne ikke så helt «vits» i ny læreplan. Analysen av datamaterialet mitt viser at mine informanter er samstemte i at implementeringen av Kunnskapsløftet var krevende for skolene, om enn på ulikt vis. Flere av informantene viser til at det var lite fokus på generell del ved innføringen. De satte i gang med selve kompetansemålene med en gang.

Dette henger sammen med det som Goodlad (1979) kaller for *den oppfattede læreplanen*. Det handler altså om hvordan læreplanen blir oppfattet og fortolket av den enkelte lærer og på den enkelte skole. På den ene siden kan det bety at føringene fra utdanningsmyndighetene ikke var klare nok. Lærerne og skolene var ikke godt nok informert og forberedt på innføringen av Kunnskapsløftet. På den andre side kan det bety, som informantene pekte på, at lærerne ved skolen ikke så helt «vits i» ny læreplan. Da hadde kanskje ikke lærerne nok eierskap til den nye læreplanen som skulle innføres. Igjen kan det tyde på at initieringsfasen ikke har vært god nok ved skolen, uten at jeg kan slå det helt fast.

Selv om mine informanter gir uttrykk for at innføringen av Kunnskapsløftet var krevende, viser erfaringene som nevnt innledningsvis i dette delkapittelet, at de har lært mye av dette arbeidet. Det er ingen tvil om at erfaringene fra Kunnskapsløftet er tatt på alvor av norske utdanningsmyndigheter. Dokumentanalysen av Meld.St 28 (2015-2016) viser at det er bygget opp kompetanse og erfaringer gjennom arbeidet med LK06, og det vises videre til at disse erfaringene vil gi et godt grunnlag for videre arbeid med læreplaner. I samme stortingsmelding refereres det også til erfaringer som er gjort ved annet utviklingsarbeid. De viser blant annet til erfaringene fra satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» og «Vurdering fra læring». Den ene informanten trekker frem disse satsingene som noe positivt, og han understreker at disse store nasjonale satsingene førte til at de fikk et mer bevisst forhold til det å drive utviklingsarbeid ved hans skole. En annen informant påpekte at ved hennes skole var de mye mer bevisste på hva det vil si å drive med læreplanarbeid og implementere en ny læreplan i dag enn det de var ved innføringen av LK06. Det kan tyde på at flere skoler har deltatt i og lært av de nasjonale satsningene, og at dette er i tråd med erfaringene som fremheves i Stortingsmeldingen.

I evalueringen av Fagfornyelsen understrekes det i den første delrapporten at fagfornyelsen har ført til stort engasjement, og at forskerne fastslår at læreplaner fremdeles anses som viktige grunnlagsdokumenter i vårt samfunn (s.50). Min studie bekrefter disse funnene. Samtlige av informantene bekrefter at det er et stort engasjement rundt Fagfornyelsen. Det kan på den ene siden skyldes at erfaringene fra LK06 har bidratt til at skolene er bedre rustet for - og bedre forberedt på ny læreplan. På den andre siden kan det skyldes at samfunnet har endret seg siden 2006 – og at lærerne og skolene har sett et behov for en fornyelse av læreplanen. Alle fire informantene var samstemte i at skolen hadde behov for en ny læreplan

som gjenspeilte samfunnet på en bedre måte enn det LK06 gjorde. Den ene informanten påpekte at læreplanen er styrende for skolen. Dette bekrefter forskernes funn om at læreplaner fremdeles anses som viktige grunnlagsdokumenter i vårt samfunn. Selv om de tre andre informantene ikke uttalte dette like tydelig, synes det for meg som at samtlige av dem anså læreplanen som et viktig grunnlagsdokument.

6.2 Ledelse av arbeidet med innføringen av ny læreplan

Meld.St 28 (2015-2016) viser at det stilles høye krav fra myndighetenes side til skoleledere som iverksettere av offentlig skolepolitikk (Møller, 2020). Dette dreier seg også om å lede arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk ved skolene. For å kunne lede dette arbeidet forutsettes det at skolelederne kan anvende ulike typer ledelse og ledelsesformer. Skolelederne jeg intervjuet synes for meg å ha opparbeidet seg translasjonskompetanse (Røvik, 2014). Mine funn tyder på at det er en viktig ledelsesform for å lykkes med et utviklingsarbeid. Stine, den ene rektoren, pekte på at hun har ansvaret for å holde seg oppdatert på nasjonale og kommunale føringer innenfor skolen, og at det er hennes oppgave å «forenkle» dette arbeidet for lærerne. Den andre rektoren, Jonas, understreket også at det var hans jobb som skoleleder å oversette utviklingsarbeidet til de ansatte ved skolen. Funnene mine viser likevel at det er forskjellig praksis ved skolene. Begge lærerne fortalte at de har og har hatt skoleledere som ikke engasjerer seg i tilstrekkelig grad i utviklingsarbeidet ved skolen, hvilket kan tyde på at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å lede utviklingsarbeidet ved sin skole. Erfaringene fra innføringen av Kunnskapsløftet tyder også på at implementeringen av den forrige læreplanen var i varierende grad vellykket. På den ene siden kan det se ut som skolelederne i min studie innehar den nødvendige kompetansen til å lede utviklingsarbeidet, mens vi på den andre siden kan stille spørsmål ved skolelederes translasjonskompetanse generelt, og om den er god nok ved alle skoler. Innledningsvis i dette delkapittelet vises det til at det stilles høye krav fra norske utdanningsmyndigheter til skoleledere som iverksettere av offentlig skolepolitikk. Spørsmålet blir da om utdanningsmyndighetene har lykkes i kravene de har stilt – eller om kravene blir for høye eller for omfattende, slik at skolelederne ikke makter eller har nødvendig kompetanse til å innfri alle kravene som stilles til dem.

Ottesen og Møller (2006) peker på at den distribuerte ledelsesformen ser på ledelse i skolen som aktiviteter som krever samhandling mellom aktørene i skolen. En av rektorene er rektor

ved 1-10-skole, og hennes uttalelser samsvarer med det Ottesen og Møller peker på. Hun understreker at i innføringen av nytt læreplanverk kreves det samhandling mellom de ulike aktørene i skolen. Et annet begrep for distribuert ledelse er deltakende ledelse, og nettopp det indikerer denne rektoren i intervjuet. Alle de ansatte må være deltakende i utviklingsarbeidet, og de må være med på å dra dette «lasset» sammen for å lykkes. I følge den andre rektoren, bruker skoleledelsen ved hans skole også elementer fra den distribuerte ledelsesformen, men kanskje ikke i like stor grad som ved den andre skolen. Likevel uttrykker han seg i retning av at han ønsker å ta i bruk den ledelsesformen i større grad enn det han gjør i dag. Begge lærerne som jeg intervjuet gir uttrykk for at den distribuerte ledelsesformen brukes aktivt ved deres skoler. Likevel varierer nok bruken og omfanget av denne ledelsesformen ved de ulike skolene. I analysedelen så jeg at det er en balansegang mellom distribuert- og delegert ledelse. Funn kan tyde på at enkelte ganger blir for mye av utviklingsarbeidet overlatt til mellomlederne. Faren ved det kan være at ledelsen til tider blir fraværende i arbeidet. En annen fallgrube for skoleledere kan være balansegangen mellom distribuert ledelse og det å bli for instruerende, og at leder dermed ikke overlater noe eller nok ansvar for utviklingsarbeidet til andre medarbeidere. Jeg så også tegn til det i analysedelen.

Funnene mine viser at det er klare overlappinger mellom den distribuerte ledelsesformen og tillitsbasert ledelse. Samtlige av informantene understreket at det er viktig med gode relasjoner mellom leder og de ansatte, og at det må basere seg på et gjensidig tillitsforhold. Paulsen (2021) peker på at når en medarbeider har tillit til en leder, har vedkommende tiltro til at lederen har gode hensikter og vil en vel. I kap 7.2 i Meld.St 28 (2015-2016) understrekes det at «Ledelse som bidrar til at kollegiet er enige om mål og utfordringer og som gir de ansatte rom, tillit og trygghet til å prøve ut nye løsninger, er avgjørende» (s.69). Dette er i tråd med det som Paulsen peker på, samtidig som det er i tråd med det mine informanter gir uttrykk for. Mine funn viser at tillit bygges opp over tid. Ved de skolene skoleledelsen har vært over tid, finner jeg det tillitsbaserte ledelsesperspektivet tydeligere enn ved skoler med ny skoleledelse. Det synes for meg som helt naturlig.

I evalueringen av implementeringen av LK06 pekes det på at det var uklart for skolelederne hva som var deres rolle i implementeringsarbeidet. I kap 7.1 i Meld.St 28 (2015-2016) understrekes det at ledelse i skolen handler om hvordan skoleledelsen legger til rette for og støtter opp om lærernes profesjonelle arbeid. I tillegg vektlegges det at tydelig og faglig

skoleledelse er viktige faktorer for å lede og lykkes med arbeidet med det fornyede læreplanverket ved skolene. Dette blir også understreket i strategiplanen til kommune 1. Vi ser dermed at skolelederens rolle i arbeidet med å lede innføringen av nytt læreplanverk blir presisert i to av dokumentene som jeg har analysert i min studie. Disse dokumentene kan vi se har tatt høyde for evalueringen av implementeringen av LK06, og det tyder på at verken nasjonale eller kommunale utdanningsmyndigheter ønsker at skoleledernes rolle i innføringen av Fagfornyelsen skal være uklar. Likevel kan man diskutere om intensjonene i disse dokumentene alltid står i stil med det som skjer ute i praksisfeltet. Mine funn viser at lærerne jeg intervjuet ønsker at skoleledelsen er tydelig og viser lærerne «hvilken vei de skal gå», i tillegg at god skoleledelse er viktig i et hvert utviklingsarbeid – og at skolelederne må lede dette arbeidet. De to rektorene jeg intervjuet viser også at de er bevisste både de nasjonale og de kommunale føringer, og at de ser på sin rolle som veldig viktig i utviklingsarbeidet. Likevel må det presiseres at det til tider er forskjell på hva man ønsker, og det som faktisk skjer. Det gjenstår å se i den endelige evalueringen av Fagfornyelsen om intensjonene i stortingsmeldingen og i de kommunale utviklingsplanene har ført til at skolelederne denne gang har vært klar over hva som var deres rolle i innføringen av nytt læreplanverk – og at innføringen dermed har blitt mer vellykket.

6.3 Kollektiv læring i skolene

I overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020) fastslås det at alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Ifølge Paulsen (2021) har skolene behov for sterke lærende profesjonsfellesskap for å lykkes med innføringen av fagfornyelsen. Skolene må ha opparbeidet det som han kaller for organisatorisk læringskapasitet. Stine, den ene rektoren, bekrefter dette i intervjuet. Hun viser til at tidligere skjedde mye av læringen blant enkeltlærere eller innenfor et fag, men at de nå ved innføringen av ny læreplan er bevisste på at de må ha gode prosesser som involverer alle de ansatte for å lykkes med utviklingsarbeidet. Ved denne skolen kan det se ut som de har bygget opp det som Paulsen betegner som organisatorisk læringskapasitet. Det samme gjelder for skolen hvor den andre rektoren jobber. Han gir også uttrykk for at de har bygget opp organisatorisk læringskapasitet ved den skolen. Dette viser han blant annet til når han fremhever at de legger til rette for et profesjonsfellesskap ved hans skole hvor alle ansatte må bidra. Dette gjelder derimot ikke for alle informantene. Petter, den ene læreren, opplevde at det var utfordringer knyttet til innføringen av nytt læreplanverk. Han uttrykte likevel god

forståelse for hva som skal til for å lykkes med innføringen av nytt læreplanverk, men at det mangler noe vesentlig ved hans skole for å få dette ordentlig til. I lys av Paulsen sitt økologiske læringssystem, som innebærer at når skoler lærer kollektivt så skjer det på alle nivåer, både individ-, gruppe-, og organisasjonsnivå, mener jeg å se i min studie at dette ikke gjelder for skolen som Petter jobber på. Slik han uttrykker det skjer en god del av utviklingsarbeidet blant enkeltlærere, men at de mangler gode strukturer for å få dette til på organisasjonsnivå. Et av hovedfunnene i evalueringen av Fagfornyelsen, som jeg har vist til i kap 2.2, peker på at det blant annet er «strekk i laget» mellom skoler i kommuner. Funn fra analysen min stemmer dermed overens med det som pekes på i evalueringen.

Videre kommer det frem i evalueringen av Fagfornyelsen at det også er «strekk i laget» innad på skoler. I mine data fant jeg flere eksempler på at både skolelederne og lærerne opplevde det som en utfordring å få med alle de ansatte i et felles utviklingsarbeid. Den ene informant uttalte at enkelte lærere «melder seg litt ut», mens en annen informant understreket at det er krevende å få alle med i et utviklingsarbeid. På den ene siden kan vi si at det er naturlig at det vil være «strekk i laget» innad på en skole, fordi på de fleste skoler har vi et stort mangfold av lærere – både når det gjelder utdanning, alder, kjønn og erfaring. På den andre siden kan vi undres over om skolelederne aksepterer «strekk i laget». Med bakgrunn i det, er det interessant å legge merke til et annet funn i evalueringen av Fagfornyelsen. Det viser nemlig at skolelederne aksepterer at lærerne jobber ulikt og i ulikt tempo (Karseth m.fl, 2020).

I kap 7.1 Meld.St 28 ser vi at det er en forventning til at skolene skal være en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider for å gi elevene best mulig opplæring. Dette understrekes også i strategiplanen til kommune 1 og i utviklingsplanen til kommune 2. Kommunale planer er ofte generelle og tolkningsrommet kan være stort. Men de kommunale dokumentene som skolelederne viser til, ser ut til å være påvirket av fokuset på det kollektive arbeidet i profesjonsfellesskapet som er nedfelt i ny overordnet del av læreplanverket. Mine funn viser at samtlige av informantene er enige om og viser forståelse for hva som fører til kollektiv læring ved en skole. Likevel viser alle fire til at det er utfordringer med å få dette til i praksis. Vi ser dermed at forventningene fra nasjonale og kommunale utdanningsmyndigheter ikke alltid gjenspeiler seg i praksisfeltet.

6.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøftet funnene mine i lys av den tidligere forskningen som er gjort, og i lys av de teoretiske perspektivene jeg har presenterte i kapittel 3. Samtlige av informantene trekker fram hvor viktige skolelederne er i arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk. Funnene mine viser at skolelederne bør beherske ulike former for ledelse for å lykkes med et utviklingsarbeid. Videre viser mine funn at det er forskjell mellom skoler og skoleledere på det området. For å lykkes med innføringen av nytt læreplanverk, eller annet utviklingsarbeid for øvrig, viser teorien til at skolene har behov for sterke lærende profesjonsfellesskap for at innføringen skal bli vellykket. Funnene fra min studie samsvarer med teorien. Vi ser at de skolene som lykkes med innføringen av nytt læreplanverk, har opparbeidet seg organisatorisk læringskapasitet. Disse skolene kan nok også tåle litt «strek innad i laget», for de har likevel system på å få alle med.

7. Konklusjoner og implikasjoner

I dette kapittelet vil jeg presentere konklusjoner på funnene som svar på min problemstilling: «Hvordan bidrar skoleledere i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen, og hvilke utfordringer står de overfor når det gjelder å utvikle kollektiv læring i eget personale?» I tillegg vil jeg presentere mulige styrker og svakheter ved studien min. Avslutningsvis vil jeg peke på implikasjoner mine funn kan ha for videre forskning innenfor dette feltet.

7.1 Konklusjoner

Som nevnt flere ganger tidligere i oppgaven, så har formålet med min studie vært å bidra med ny kunnskap om ledelse av arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk. Jeg har forsøkt å forstå og beskrive hvordan ledelse av dette arbeidet drives og hvilke utfordringer som oppstår i praksisfeltet når kollektiv læring skal utvikles. Fra problemstillingen min utledet jeg følgende tre forskningsspørsmål: 1) *Hvilke erfaringer har skoleledere og lærere med læreplanarbeid?* 2) *Hvilke former for ledelse har skoleledere som legger til rette for utviklingsarbeidet med Fagfornyelsen?* 3) *Hvilke utfordringer står ledere overfor når kollektiv læring ved skolen skal bygges?* For å svare på problemstillingen valgte jeg en kvalitativ metode med intervjuer som hoved-metode, i tillegg foretok jeg en begrenset dokumentanalyse. Jeg ser at funnene mine stemmer godt overens med den tidligere forskningen som er gjort. Likevel har jeg vært på jakt etter nye og aktuelle funn.

Hva fant jeg ut gjennom problemstillingen og forskningsspørsmålene som jeg har tatt utgangspunkt i?

Først og fremst fant jeg ut at alle skolene i min studie har erfaringer med læreplanarbeid, og at de etter hvert har opparbeidet seg god erfaring på området. Felles for alle skolene er at de har lært mye av dette arbeidet, og at de var både mer rustet og bedre forberedt til innføringen av ny læreplan i august 2020 enn det de var i 2006. Ved innføringen av Fagfornyelsen har samtlige av skolene en mye mer positiv opplevelse av arbeidet, og arbeidet med den nye læreplanen har ført til et stort engasjement ved skolene. I evalueringen av Fagfornyelsen, understrekes det i den første delrapporten at fagfornyelsen har ført til stort engasjement, og at

forskerne fastslår at læreplaner fremdeles anses som viktige grunnlagsdokumenter i vårt samfunn. Det synes som å stemme med funnene jeg har gjort.

Resten av funnene handler om hvordan skoleledelsen har ledet arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk. Jeg ser at funnene fra min studie stemmer godt overens med teorien og de teoretiske perspektivene som jeg tok utgangspunkt i, samt at funnene samsvarer i stor grad med den tidligere forskningen som er gjort. Mine funn, teorien og tidligere forskning viser at skoleledelsen spiller en sentral rolle i innføringen av nytt læreplanverk. Jeg fant at skoleledelsen bør legge til rette for og lede arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk. Det fremstår som nødvendig for at skolene skal lykkes i dette arbeidet. Skoleledelsen bør kunne anvende ulike former for ledelse, for å kunne bidra best mulig inn i arbeidet. Lærerne har behov for at lederne «oversetter» arbeidet til dem, samt at det bør være en samhandling mellom lederen og de lederen er satt til å lede. I tillegg bør ledelsen være til stede. Med det menes at de ikke bør overlate for mye av arbeidet til teamledere og lærere. Et annet funn fra min studie viser at det bør det være en grunnleggende tillit i bunn for å lykkes med arbeidet. Leder og de lederen er satt til å lede, må føle seg trygge på hverandre og lederen må skape gode relasjoner til sine medarbeidere. Alle skolene i min studie synes til å være enige i dette. Men studien viser også at det er forskjell på hva teorien peker på og hvordan man ønsker at det skal være, og hvordan det faktisk er ute på skolene. Ved noen av skolene tyder det på at skoleledelsen har kompetanse til å anvende de ulike formene for ledelse som må til for å lykkes med innføringen av nytt læreplanverk. Teoriene om lederegenskapene som kreves for å lede skoler som lykkes, stemmer overens med mine funn. Andre funn i min studie derimot, viser at ved enkelte skoler ser det ut til at skoleledelsen *ikke* har de samme lederegenskapene eller manglende kompetanse til å anvende ulike former for ledelse. Det kan ha betydning for hvordan disse skolene vil lykkes med innføringen av nytt læreplanverk.

Når det gjelder kollektiv læring i skolene, viser mine funn at skolelederne står overfor en del utfordringer når det gjelder å utvikle kollektiv læring i eget personale. Funnene viser at skolene er godt rustet til å gå i gang med ny læreplan, og mye tyder på at både skoleledelsen og lærerne har forståelse for hva som skal til for å utvikle den kollektive læringen i personalgruppene. Profesjonsfelleskapet ser ut til å være godt utviklet ved flere skoler. Likevel viser funnene mine at det er en del «strek innad i laget» - både mellom skoler og innad på skoler. Funnene mine viser at tre av skolene ser ut til å ha bygget opp det som

Paulsen (2021) betegner som organisatorisk læringskapasitet. Med det menes at skolen har kapasitet til å utvikle en felles kultur, samt at de har en felles forståelsesramme og felles kunnskap, som er utviklet av enkeltlærere og grupper av lærere. Ved den siste skolen kan det se ut til å være en del «strekk innad i laget», og at de dermed ikke har utviklet samme organisatoriske læringskapasitet. I evalueringen av Fagfornyelsen kommer det også frem at det er «strekk i laget» innad på skoler. Spenningene i det kan få utslag for hvordan arbeidet håndteres videre ved disse skolene.

I de overstående avsnittene svarer jeg ut problemstillingen om hvordan skoleledere bidrar i arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk, og hvilke utfordringer som oppstår i praksisfeltet når kollektiv læring skal utvikles. Min studie har imidlertid noen begrensninger da den spenner seg over en relativt kort periode, og kun henter data fra fire skoler i to kommuner. I tillegg må det også tilføyes at i den perioden hvor jeg hentet inn mine data, var skolene i stor grad preget av koronapandemien. Pandemien satte begrensninger for fysisk samarbeid og fysisk møtevirksomhet ved skolene.

Jeg valgte en kvalitativ metode med fokus på intervju, slik at jeg kunne gå i dybden på problemstillingen min og få et innblikk i informantenes oppfatninger av og perspektiver på ledernes rolle i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen. Jeg valgte å intervjuer to skoleledere og to lærere i to tilfeldig valgte kommuner, slik at jeg fikk ulike perspektiver på hvordan arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen blir ledet. Dette ser jeg på som en mulig styrke ved min studie. Dersom jeg bare valgte skoleledernes perspektiv, kunne fremstillingen bli for ensidig. I tillegg til intervjuene foretok jeg en begrenset dokumentanalyse av Meld. St. 28 (2015-2016), da med hovedvekt på kapittel 7, samt av utviklingsplaner fra de to kommunene hvor mine informanter arbeider. Det at min studie har et bredere metodevalg enn bare kvalitative forskningsintervju, anser jeg også som en mulig styrke. Intervjuene har gitt meg svar på hvordan skoleledere i to tilfeldig valgte kommuner leder arbeidet med nytt læreplanverk, og dokumentene jeg har analysert har gitt meg svar på hva det er forventet at skolelederne skal gjøre. Jeg baserer som nevnt studien min på informantenes oppfatninger av og perspektiver på ledernes rolle i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen. Dersom jeg i tillegg hadde vært til stede og observert informantene mine, kunne jeg fått en god del interessant tilleggsinformasjon og et enda bredere bilde arbeidet som drives.

I min studie har jeg tatt utgangspunkt i noen teorier som jeg anser som viktige for temaet jeg har valgt å skrive om. En mulig styrke i det er at jeg viser til flere teorier og ledelsesperspektiver – og ikke knytter studien bare opp til en eller to. Samtidig kan det være en mulig svakhet i det. Jeg får ikke gått nok i dybden på de ulike teoriene og ledelsesperspektivene, men viser bare til deler av dem.

Formålet med min studie har vært å bidra med ny kunnskap om ledelse av arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk. De samlede funnene fra studien kan ha betydning for det videre arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen, og kan i tillegg være aktuelle for innføringen av annet utviklingsarbeid. Avslutningsvis vil jeg dere redegjøre for ulike implikasjoner mine funn kan ha for videre forskning.

7.2 Implikasjoner

Et sentralt funn i studien er at skoleledelsen bør legge til rette for og lede arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk - og for øvrig annet utviklingsarbeid. En implikasjon for praksis er at læreplanarbeid og utviklingsarbeid generelt, må forankres på den enkelte skole og at skoleledelsen må ta et aktivt eierskap i utviklingsarbeidet. Skoleledere synes å trenge gode lederegenskaper for å drive et vellykket utviklingsarbeid, de må bygge gode relasjoner til de ansatte og skape en kultur hvor personalet og skoleledelsen har gjensidig tillit til hverandre.

Selv om min studie retter seg først og fremst mot skoleledere, mener jeg at studien også har implikasjoner for både nasjonale utdanningsmyndigheter og kommunale skoleeiere. Meld.St 28 (2015-2016) viser at det stilles høye krav fra myndighetenes side til skoleledere som iverksettere av offentlig skolepolitikk (Møller, 2020). For nasjonale utdanningsmyndigheter kan det være viktig å tydeliggjøre i enda større grad hva som forventes av skoleledere. Nasjonale myndigheter kan bidra til at skoleeiere får informasjon om forventninger til innføringen av nytt læreplanverk, og til lokalt utviklingsarbeid generelt. I tillegg kan nasjonale utdanningsmyndigheter bli tydeligere på at det er forventet at skoleeier er en viktig støttespiller for skoleledelsen ved den enkelte skole. I og med studien og relevant forskning

viser til at det er «strekk innad i laget» mellom skoler, kan skoleeiere med fordel involvere seg enda mer og følge tettere opp lokalt utviklingsarbeid ved den enkelte skole.

Studien har også implikasjoner for videre forskning. I min studie har skoleledelsen vært i fokus. Det kunne vært interessant å se læreplanarbeidet ut fra lærernes perspektiv. Hvordan ser lærerne på arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk? Hvordan bidrar de, samt hvordan driver profesjonsfellesskapet ved skolene dette arbeidet i praksis?

En annen spennende mulighet for videre forskning på nytt læreplanverk, er elevmedvirkningen. Elevmedvirkning blir fremhevet i overordnet del i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). I kap.1,6 i overordnet del av læreplanverket kan vi lese følgende: «Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene» (s.8). Hvordan opplever elevene opplæringen ut fra ny læreplan? Hvordan fungerer elevmedvirkningen i praksis ved skolene? Hvordan legger skoleledelsen til rette for elevmedvirkning?

Jeg ser også at det vil være behov for videre forskning på hvorvidt styringssignalene fra nasjonale utdanningsmyndigheter kan gjenspeile seg i enda større grad ute i praksisfeltet. Som vist i min studie ser vi fremdeles at det er forskjell på hvordan styringssignalene fra nasjonale utdanningsmyndigheter blir tolket og gjennomført. Hvordan kan man i enda større grad unngå «strekk i laget» - både innad på skoler og mellom skoler, kan også være utgangspunkt for videre forskning.

8.Litteraturliste:

- Brinkmann, S & Tanggaard, L (2010). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels forlag.
- Cohen, L., Manion, L & Morrison, K (2011): *Research Methods in Education*. 7th Edition. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Creswell, J.W (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approches*. 4th Edition. London: SAGE Publications Inc.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operaliseringer. En analyse av en læreplanreform*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Emstad, A. & Posthol, M. (2013). «Instructional leadership» - et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I K Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo, *Utdanningsledelse* (s. 183-194). Oslo: Tapir akademisk forlag.
- Engelsen, B.U (2015). *Kan læring planlegges?* (7.utg). Oslo: Gyldendal akademisk
- Goodlad, J.I (1979). The Scope of the Curricular Field. I: J.I Goodlad et.al *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Praticce*. New York: McGrawHill.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holme, Idar Magne & Bernt Krohn Solvang (1996). *Metodevalg og metodebruk*. (3.utg). TANO AS.
- Imsen, G (2009). *Lærernes verden*. (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E.J (2014). Skolen som lærende organisasjon. I : Postholm og Tiller(Red.) Profesjonsrettet pedagogikk (s. 283 – 298). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Jacobsen, D.I & Thorsvik, J. (2018). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5.utg). Bergen: fagbokforlaget
- Jacobsen, D.I., (2014), *Organisasjonsendringer og endringsledelse*, (2.utg). Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Jensen, R, Karseth, B. og Ottesen, E. (2019). *Styring og ledelse i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Karseth, B. (2020). *Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser*. Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>
- Karseth m.fl (2020): *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosess og innhold*. (Rapport nr 1). Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>
- Klev, R. & Levin, M. (2001): *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Langfeldt, G., Elstad, E., & Hopmann, S. (2008). *Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate peripheral participation* Cambridge: Cambridge University
- Møller, J. (1995). *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen: i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Avhandling til dr.polit graden. Pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo: Universitetet i Oslo
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen: posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J (2020, 21.desember). Fagfornyelsen – utfordringer og muligheter for skoleledere. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-profesjonsfellesskap/fagfornyelsen--utfordringer-og-muligheter-for-skoleledere/263448>)
- NOU (2015:8). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottesen, E., & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. L. Sivesind, *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Paulsen, J.M (2021). *Skoler som lærer kollektivt*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Robinson, V (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm
- Roald, K (2006). Organisasjonslæring - eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? I Langfeldt, G.; Sivesind, K og Skedsmo, G. (red.). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Roald, K (2017). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Røvik, K.A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. og Furu, E.M (Red.). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm as.
- Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Hjemmets bokforlag
- Senge, P. M. (1999). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. London: Random House Business Books
- Sivesind, K (2012). Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen. *Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/synteserapport-sivesind-endelig-jan-2013.pdf>

Sivesind, K., K. Bachman og A. Afsar (2003): *Nordiske læreplaner*. Læringscenteret, Oslo

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tronsmo, P. (2015). Ledelse i skolen - Nye holdninger gir resultater. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/ledelse-i-skolen---nye-holdninger-gir-resultater/>

Utdanningsdirektoratet (2020). Evaluering av fagfornyelsen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/evaluering-av-fagfornyelsen/fagfornyelsen-hva-skal-evalueres/>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, hentet 05.03.21 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Wahlstrom, K., Louis, K.S., Leithwood, K. & Anderson, S.E. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning. Executive Summary of Research Findings*. Hentet fra <https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/140884/Executive%20Summary%20Report-Web%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I.K Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo, *Utdanningsledelse* (ss 21-42). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

9. Vedlegg

9.1 Informasjonsskriv – vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

Fagfornyelsen - Ledelse av læreplanarbeid

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvordan skoleledere leder arbeidet med Fagfornyelsen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skriver en masteroppgave om Fagfornyelsen – og styring og ledelse av læreplanarbeid. Dette temaet er veldig aktuelt, i og med ny læreplan, LK 20 ble innført i august 2020. En fornyelse av læreplanen berører alle landets skoler, fra 1.-13.klasse. Jeg har sett at det er skrevet flere masteroppgaver om læreplanarbeid generelt, men i og med LK 20 er av nyere dato, er det skrevet få masteroppgaver om den. Derfor ønsker jeg å belyse dette temaet nærmere.

Problemstillingen jeg ønsker å ta utgangspunkt i er følgende:

Hvordan bidrar skoleledere i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen, og hvilke utfordringer står de overfor når det gjelder å utvikle kollektiv læring i eget personale?

Følgende tre forskningsspørsmål tenker jeg vil utdype problemstillingen nærmere:

- 1) Hvilke erfaringer har skoleledere og lærere med læreplanarbeid?
- 2) Hvilke former for ledelse har skoleledere som legger til rette for utviklingsarbeidet med Fagfornyelsen?
- 3) Hvilke utfordringer står ledere overfor når kollektiv læring ved skolen skal bygges?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Tor Colbjørnsen, Førstelektor ved Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning, Universitetet i Oslo

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å finne svar på problemstillingen min, trenger jeg førstehåndsinformasjon fra skoleledere. Jeg har derfor valgt en kvalitativ metode, hvor jeg vil gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer. Jeg ønsker å intervju to skoleledere og to lærere fra to forskjellige kommuner. I utvalget mitt har jeg ingen krav til kjønn, alder eller erfaring, men vil likevel spørre om dette – i tilfelle det viser seg at det har betydning i forhold til problemstillingen min. Jeg sender denne henvendelsen til fire skoler, og spør dermed fire skoleledere og fire lærere om de er villige til å være mine informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg gjør et intervju med deg. Intervjuet vil ha en varighet på 45 til 60 minutt. Intervjuet vil bli tatt opp som lydopptak. Du vil motta en intervjuguide på forhånd. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd gjennom applikasjonen Diktafon som sender en kryptert fil direkte til Nettskjema på Universitetet i Oslo. Det vil derfor ikke være mulig å høre på opptaket direkte fra telefonen. Det transkriberte intervjuet vil bli anonymisert og lagret på en sikker server ved Universitetet i Oslo.

Intervjuguiden vil inneholde spørsmål om hvordan skoleleder sin rolle i å lede implementeringen av Fagfornyelsen, og hvilke utfordringer dere står overfor når det gjelder å utvikle kollektiv læring i eget personale.

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.

- Det er Ruth Nina Fiskå Rypestøl (student) og Tor Colbjørnsen (veileder) ved Universitetet i Oslo som vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Jeg vil lagre datamaterialet på en forskningsserver via Universitetet i Oslo.

Som deltaker i denne studien vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er november 2021. Personopplysninger og lydopptak vil slettes ved prosjektslutt.

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 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:

- Universitet i Oslo, Tor Colbjørnsen
- Ruth Nina Fiskå Rypestøl – ruth.nina.rypestol@strand.kommune.no (student, UIO)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tor Colbjørnsen
(Forsker/veileder)

Ruth Nina Fiskå Rypestøl, student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Fagfornyelsen, Styring og ledelse av læreplanarbeid, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.2 Godkjenning fra NSD – vedlegg 2

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave: Fagfornyelsen - Styring og ledelse av læreplanarbeid

Referansenummer

229975

Registrert

08.02.2021 av Ruth Nina Fiskå Rypestøl - rnrypest@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tor Colbjørnsen, tor.colbjornsen@ils.uio.no, tlf: 99633759

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ruth Nina Fiskå Rypestøl, ruth.nina.rypestol@strand.kommune.no, tlf: 97403696

Prosjektperiode

08.01.2021 - 01.11.2021

Status

15.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

15.02.2021 - 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 15.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.11.2021

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!

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

9.3 Intervjuguide

Problemstilling	Forskningsspørsmål	Intervjuguide	Informanter (begrunn)
<p>Hvordan bidrar skoleledere i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen, og hvilke utfordringer står de overfor når det gjelder å utvikle kollektiv læring i eget personale?</p>	<p>1. Hvilke erfaringer har skoleledere og lærere med læreplanarbeid?</p>	1.1 Hvor lenge har du vært skoleleder? Kan du si litt om din erfaring som skoleleder	<p>2 kommuner:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 skoleledere • 2 lærere
		1.2 Hvilke erfaringer har du med innføring av tidligere læreplaner/utviklingsarbeid?	
		1.3 Hvordan har dere jobbet med Fagfornyelsen, både overordnet del og med selve læreplanene i fag?	
		1.4 Hvordan jobber dere for å utvikle profesjonsfellesskapet ved skolen?	
		1.5 Hva er suksessfaktorer og hva har evt vært utfordrende?	
	<p>2. Hvilke former for ledelse har skoleledere som legger til rette for utviklingsarbeid med Fagfornyelsen?</p>	2.1 Hvordan er læringskulturen ved deres skole?	
		2.2 Hvordan samarbeider lærerne ved skolen om Fagfornyelsen, slik at det fører til kollektiv læring? Og hvordan legger skoleledelsen til rette for dette arbeidet?	
		2.3 Hvordan følges arbeidet i profesjonsfellesskapet opp av skoleledelsen?	
		2.4 Hva ved lederrollen mener du er viktig, nå når Fagfornyelsen blir innført?	
	<p>3. Hvilke utfordringer står ledere overfor når kollektiv læring ved skolen skal bygges?</p>	3.1 Hvilke utfordringer har dere evt møtt på ifm dette utviklingsarbeidet?	
		3.2 Dersom dere møter på utfordringer/ «hinder», hvilke strategier har dere for å komme dere videre?	
		3.3 Hvilke planer har dere videre for det arbeidet dere er i gang med?	