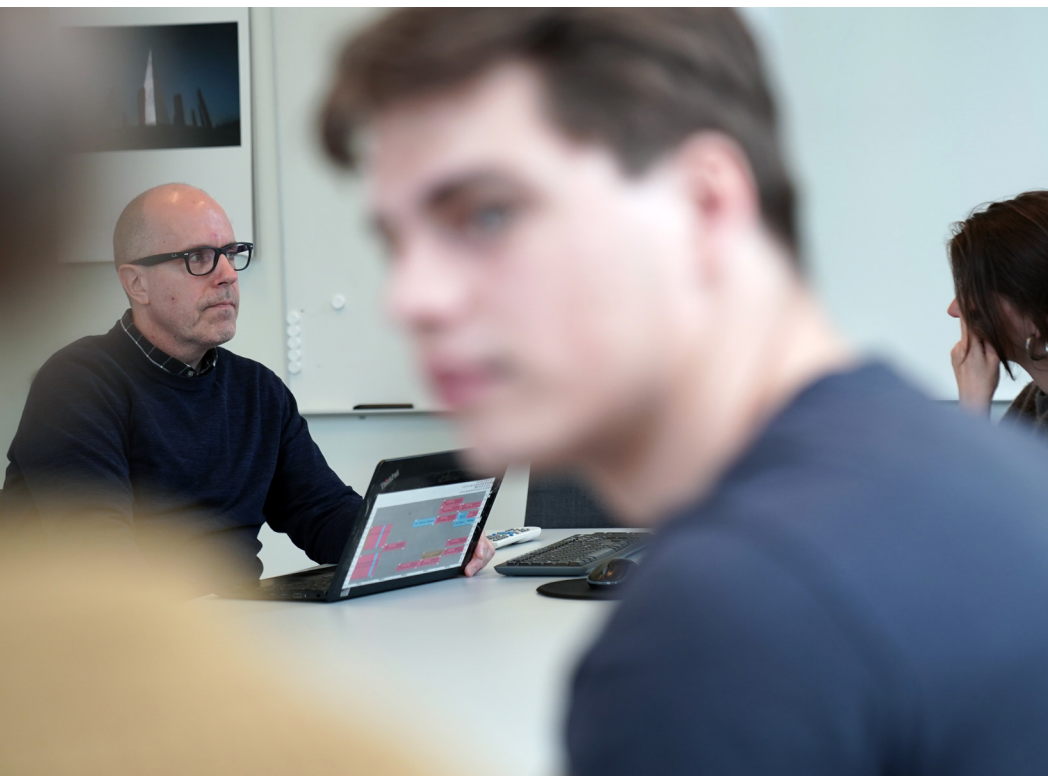


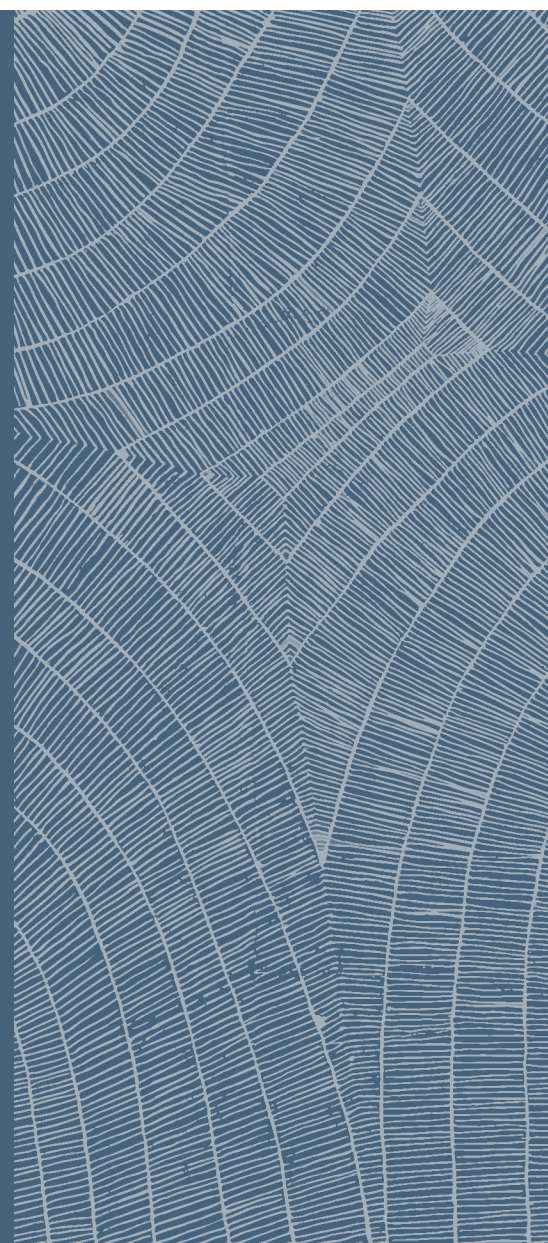


Underveis med nytt læreplanverk:

Ledelse, styring og støtteressurser

Ann Elisabeth Gunnulfsen, Ruth Jensen, Jeffrey B. Hall,
Hedvig N. Abrahamsen, Heidi Kleveland, Rolf Vegar Olsen

EVA2020



Underveis med nytt læreplanverk: Ledelse, styring og støtteressurser

Ann Elisabeth Gunnulfsen, Ruth Jensen, Jeffrey B. Hall, Hedvig N. Abrahamsen,
Heidi Kleveland, Rolf Vegar Olsen

**Delrapport 2 arbeidspakke 2
EVA2020
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Oslo**

Prosjekt: Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)

Rapport nr. 5

Utgivelsesår: 2022

Utgiver: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Adresse: Postboks 1161 Blindern, 0318 Oslo

Nettsted: <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>

Layout: Shane Colvin, Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Foto: Shane Colvin

ISBN 978-82-93847-08-3 (Trykt)

ISBN 978-82-93847-09-0 (E-bok)

Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet

Om oppdraget: Rapporten er en del av Utdanningsdirektoratets evalueringsprogram for fagfornyelsen. Evalueringen pågår i perioden 2019 til 2025.

Forord

Denne rapporten er den femte i rekken av rapporter i det forskningsbaserte evalueringsprosjektet, *Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)*. Evalueringsprosjektet gjennomføres i perioden 2019-2025 av forskere ved Utdanningsvitenskapelig fakultet (UV) ved Universitetet i Oslo. EVA2020 er organisert i fire ulike delprosjekter som har et overordnet formål om å bidra med kunnskap som er nyttig for beslutningstakere, forvaltning, skolens praksis og elevenes læring.

Foreliggende rapport er den andre rapporten i delprosjekt 2. Mens første rapport i delprosjektet (Ottesen, Colbjørnsen, Gunnulfsen, Hall & Jensen, 2021) belyste hvordan skoleeier- og skolenivå forberedte seg til fagfornyelsen og innføringen av «Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020» (LK20/LK20S), belyser denne rapporten det som skjer lokalt i og på tvers av skoleeier- og skolenivå under arbeidet med realiseringen av fagfornyelsens intensjoner og iverksettingen av det nye læreplanverket. Rapporten tematiserer ulike aspekter ved ledelse, styring og støtteressurser, samt utfordringer og dilemmaer som kommer til syne i det lokale arbeidet. Analysene bygger på observasjonsdata, intervjudata og surveydata.

Vi retter en stor takk til alle informantene som har takket ja til å bli intervjuet og observert i flere omganger, og vil også takke forskerkolleger i EVA2020-prosjektet som har bidratt med nyttige kommentarer og innspill.

Oslo, 12. oktober 2022

Ann Elisabeth Gunnulfsen
Ruth Jensen
Jeffrey B. Hall
Hedvig N. Abrahamsen
Heidi Kleveland
Rolf Vegar Olsen

Innhold

Sammendrag	9
Summary	13
Kapittel 1: Innledning	17
1.1 Underveis i fagfornyelsen- rapportens kontekst.....	17
1.2 Rapportens forskningsspørsmål og tilnærming.....	18
1.3 Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk - sluttrapport i delprosjekt 1	19
1.4 Rapportens oppbygning	21
Kapittel 2: Relevant forskning og teoretisk rammeverk.....	23
2.1 Reform- og endringsarbeid	23
2.2 Ledelse av strategisk arbeid	25
2.3 Styring og ansvarliggjøring.....	27
2.4 Ledelse og mellomledelse i endrings og utviklingsarbeid	29
2.5 Realisering av styringsinitiativ som mikropolitiske prosesser	31
2.6 Oppsummering.....	32
Kapittel 3: Datamateriale og metodisk tilnærming	33
3.1 Studiens design	33
3.2 De fire casene.....	33
3.3 Metoder	35
3.3.1 Spørreundersøkelse	35
3.3.2 Intervjudata	38
3.3.3 Videodata	39
3.4 Analyse	39
3.5 Oppsummering.....	40
Kapittel 4: Resultater og analyser fra spørsmål til Skole-Norge	41
4.1 Roller og ansvar	41
4.2 Planer og strategier.....	43

4.3	Støtteressurser og kompetanseheving	46
4.4	Utfordringer	49
4.5	Oppsummering.....	50
Kapittel 5: Funn og analyser på kommunenivå - intervjuer med skoleeier		53
5.1	Styring gjennom å opprette nye lederroller.....	53
5.2	Ansvar for å skape sammenheng.....	56
5.3	Ansvarliggjøring gjennom forventninger.....	60
5.4	Samarbeid med eksterne aktører	63
5.5	Oppsummering.....	67
Kapittel 6: Funn og analyser på skolenivå - intervjuer med rektorer		69
6.1	Fordeling av ansvar og tematikk	69
6.2	Ansvarliggjøring gjennom involvering og inkludering.....	71
6.3	Profesjonsfellesskap som tolkningsfellesskap.....	74
6.4	Ekstern støtte og intern autonomi	79
6.5	Oppsummering.....	82
Kapittel 7: Funn og analyser av ledermøter og lærermøter i skolene.....		85
7.1	Å lede ulike parallelle faglige profesjonsfellesskap.....	85
7.2	Involvering og forskende tilnærming i profesjonsfellesskapet.....	89
7.3	Analysekompetanse i profesjonsfellesskapet	94
7.4	Profesjonsutvikling og eksterne kompetansemiljøer.....	96
7.5	Oppsummering.....	99
Kapittel 8: Funn og analyser knyttet til covid-19-pandemiens betydning.....		103
8.1	Spørreundersøkelsen og funn knyttet til covid-19-pandemien.....	103
8.2	Intervjuer og funn knyttet til covid-19-pandemien	104
8.3	Observasjonsdata og funn knyttet til covid-19-pandemien	104
8.4	Oppsummering: «Business as usual»?	104
Kapittel 9: Oppsummering av funn i og på tvers av nivåer og kontekster		107
Kapittel 10: Drøfting av empiriske funn		111
10.1	Et mangfold av styringsverktøy	111

10.2	Styring innenfra, ovenfra og gjennom nettverk.....	112
10.3	Å lede strategisk arbeid i komplekse strukturer for samhandling	113
10.4	Tillit og utstrakt delegering og beslutningsmakt.....	115
10.5	Mikropolitiske prosesser	118
Kapittel 11: Konklusjoner		121
11.1	Hovedfunn.....	121
11.2	Implikasjoner	123
11.3	Oppsummerende kommentar – veien videre.....	124
Referanser		125
Vedlegg		131
Vedlegg 1	Intervjuguide kommunenivå (skoleeier).....	131
Vedlegg 2	Intervjuguide skoleleder (rektor)	132
Vedlegg 3	Informasjon og samtykkeskjema til kommunenivå (skoleeier)	133
Vedlegg 4	Informasjon og samtykkeskjema til skoleleder/rektor.....	135
Vedlegg 5	Informasjon og samtykkeskjema til lærere.....	137

Tabeller

Tabell 3.1:	Oversikt over caser	32
Tabell 3.2:	Informanter og tidspunkter for innsamling av intervjudata.....	33
Tabell 3.3:	Tema og informanter som har vært inkludert i alle eller noen av de årlige undersøkelsene «Spørsmål til skole-Norge» i perioden 2020-2022.....	34
Tabell 3.4:	Oversikt over svarprosent med omtrentlig estimat for konfidensintervall for hver av undersøkelsene og gruppene.....	36
Tabell 3.5:	Oversikt over innsamling av videodata fra møter i skolene	37
Tabell 4.1:	Svarfordelinger for spørsmål knyttet til temaet «Roller og ansvar».....	42
Tabell 4.2:	Svarfordelinger for spørsmål knyttet til temaet «Planer og strategier».....	44
Tabell 4.3:	Svarfordelinger for spørsmål knyttet til temaet «Støtteressurser og kompetanseheving».....	47
Tabell 4.4:	Svarfordelinger for spørsmål knyttet til temaet «Utfordringer».....	50

Figurer

Figur 7. 1:	Karakteristiske trekk ved styring, ledelse og støtteressurser i og på tvers av casene.....	99
-------------	--	----

Sammendrag

Tema for denne rapporten er det pågående arbeidet med realiseringen av det nye læreplanverket “Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020” (LK20/LK20S) på fylkeskommunalt, kommunalt og skolenivå. I rapporten rettes oppmerksomheten mot iverksetting av LK20/LK20S høsten 2021 og våren 2022, og vi undersøker hvordan skoler og kommuner/fylkeskommuner arbeider i denne iverksettingsfasen. Rapporten omhandler hvordan skoleeiere og skoleledere, sammen med det pedagogiske personalet på skolenivået arbeider for å realisere intensjonene i LK20/LK20S. Tre tematiske områder ligger til grunn for forskningsspørsmålene i undersøkelsen og for rapporten. For det første undersøkes hva som karakteriserer styring og ledelse i arbeidet med realiseringen av fagfornyelsen. For det andre undersøkes hvilken rolle støtteressursene og eksterne kompetansemiljøer spiller i realiseringsarbeidet hos skoleeier og på skolenivået. Til slutt undersøkes hvilke utfordringer og dilemmaer som kan identifiseres og hvordan disse håndteres i praksis. Datamaterialet som inngår i denne rapporten er fire caser som omfatter intervjuer med skoleeiere og skoleledere, samt videobeskrivelser av ledermøter og lærermøter. Data ble hovedsakelig samlet inn høsten 2021 og våren 2022. Kvantitative data som er samlet inn gjennom «Spørsmål til skole-Norge» våren 2022 om iverksettingsarbeidet, inngår også i analysen. Forskning og teori om reform- og endringsarbeid, styring av reformarbeid og ansvarliggjøring, samt om ledelse, strategisk arbeid og mikropolitisk arbeid har vært sentralt i våre analyser.

Hva karakteriserer styring og ledelse i arbeidet med realisering av fagfornyelsen

Når det gjelder hva som karakteriserer styring og ledelse av realiseringen av fagfornyelsen fra skoleeiers perspektiv, viser analysene at det skjer gjennom langsiktig og kontinuerlig bruk av eksterne kompetansemiljøer for å sikre fremdrift i arbeidet med fagfornyelsen. Dette er tilfellet i to av fire kommuner. Styring og ledelse skjer også gjennom å engasjere nøkkelpersoner i ulike roller, funksjoner og stillinger i og på tvers av skoler og kommuner for å støtte mellomledelse i det lokale arbeidet med fagfornyelsen. Det varierer hvem som er målgruppen for nøkkelpersonenes arbeid. Aktører med ulike roller og funksjoner engasjeres for å bidra til å støtte skolene og utøve styring på en «armlengdes avstand». Styring og ledelse skjer gjennom å stille forventninger til skolene om å realisere fagfornyelsen og etterspørre rapporter. Skolene rapporterer til skoleeiere gjennom digitale flater, men også i fysiske rektormøter og dialogmøter

på skolene hvor arbeidet med fagfornyelsen settes på dagsorden. Styring og ledelse skjer også ved at skoleeierne prøver å «dytte» skolene i ønsket retning uten å detaljstyre. Tilnærmingen begrunnes med en betydelig slitasje blant ansatte på skolenivå. Det kommer likevel fram en usikkerhet hos skoleeier knyttet til om kommunen er “på rett vei” og om intensjonene i fagfornyelsen er forstått riktig og har kommunen har valgt gode strategier. Ledelse og styring skjer gjennom såkalt “nettverksstyring” ved blant annet å engasjere mellomledere som kan fungere som bindeledd mellom skoleeiernivå og skolenivå.

Rektorene rapporterer at styring og ledelse av fagfornyelsen, sett fra rektorenes perspektiv, skjer ved at rektor ofte leder det lokale arbeidet. Rektorene opplever stor grad av autonomi og handlingsrom fra skoleeiers side til å velge hvordan det arbeides med fagfornyelsen lokalt. Dette gjelder for eksempel hvilke strukturer som etableres og om arbeidet styres og ledes ovenfra eller innenfra. Styring og ledelse skjer gjennom å bruke profesjonsfellesskapet som en arena for utvikling av felles forståelse for begreper og prinsipper i fagfornyelsen. I dette arbeidet brukes blant annet ressurser fra Utdanningsdirektoratet, men også ressurser fra eksterne kompetansemiljøer. Styring og ledelse skjer også gjennom å fordele ansvar og oppgaver til ulike aktører. I dette arbeidet inkluderes mellomledere og lærere til å bidra til å motivere lærerne og koble fagfornyelsen med praksis. Det har utviklet seg stor variasjon i hvilke strukturer som er lagt for å realisere fagfornyelsen. I den ene tilnærmingen er strukturene delvis lagt utenfra gjennom samarbeid med eksterne kompetansemiljøer, mens i den andre tilnærmingen bygges strukturene innefra basert på skolenes behov. Analysene viser at styring i og mellom skoleeier- og skolenivå skjer gjennom både direkte og indirekte former for styring.

Støtteressursenes og eksterne kompetansemiljøers rolle i realiseringsarbeidet

Støtteressursene fra Utdanningsdirektoratet spiller fremdeles en rolle på skoleeier- og på skolenivå, selv om de ser ut til å ha en svakere rolle enn i første fase av innføring av fagfornyelsen. Det varierer om det foreligger kommunale føringer for bruk av støtteressurser, eller det er opp til skolene å bestemme hvilken rolle disse skal ha. Enkelte av de eksterne kompetansemiljøene har utviklet egne nettressurser eller kompetansepakker som er mer fremtredende i datamaterialet enn Utdanningsdirektoratet sin kompetansepakke. Som et ledd i styring og ledelse av fagfornyelsen, tas det i bruk en rekke støtteressurser for å sikre at innføringstakten av fagfornyelsen holdes oppe. I tillegg til ulike moduler som er utviklet av Utdanningsdirektoratet og eksterne kompetansemiljøer rapporteres det at Teams ser ut til å ha blitt et viktig informasjons- og rapporteringsverktøy for å koordinere arbeidet, men også for å

kontrollere at planlagt arbeid blir gjort. I våre observasjonsdata finner vi at de eksterne kompetansemiljøene fra universitets- og høyskolesektoren spiller en relativt stor rolle i to av kommunene.

Utfordringer og dilemmaer som kan identifiseres og hvordan de håndteres

I våre analyser kan det se ut som fortolkninger av fagfornyelsens sentrale begreper ennå ikke er integrert i skolens praksis. Skolene befinner seg fortsatt i en «utforskningsfase». De mange involverte aktørene i arbeidet med å realisere fagfornyelsen blant annet fra eksterne kompetansemiljøer gjør skoleledelsens arbeid ytterligere krevende. At det er mange aktører involvert i arbeidet («aktørmangfold») i og på tvers av nivåer og kontekster, gjør det lokale arbeidet ekstra krevende når det gjelder å utvikle felles begrepsforståelse. Årsaken til dette er at aktører med ulike referanseramme kan ha ulike forståelse av sentrale begreper i fagfornyelsen. Ledelse av fagfornyelsen synes delvis å være «outsourcet» til eksterne kompetansemiljøer. Analysene viser at eksterne miljøer kan fungere som en «trygghetsgaranti» for realisering av fagfornyelsen, men miljøene stiller også krav til at skolene «leverer» det som etterspørres. Mens skolens formelle ledere vanligvis utøver ledelse med kjent innhold, utfordres skoleledere i samarbeid med eksterne kompetansemiljøer til å måtte lede skoleutviklingsarbeid med delvis «ukjent innhold». I prosessene som pågår for å realisere fagfornyelsen oppstår utfordringer og dilemmaer. Et eksempel på en utfordring er å få alle aktivt med i arbeidet med å realisere fagfornyelsen. I denne sammenheng kan det oppstå et dilemma fra skoleeiers perspektiv som må håndteres mellom å støtte skolene i deres arbeid versus å stille krav. En annen utfordring er knyttet til hvilke planer og faser som skal følges. Skoleeiere må eksempelvis håndtere hvorvidt skoleeier skal forvente at skolene skal følge eksterne kompetansemiljøers planer og faser versus å følge skolens planer og faser. Opprettelsen av en rekke funksjoner og roller kan skape utfordringer i lokale praksiser, ikke minst da dette kan røkke ved eksisterende dynamikker og maktforhold i og på tvers av nivåer.

Summary

This report concerns the ongoing work on realizing the renewal of the Norwegian national curriculum “Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020” (LK20/LK20S) at the county, municipal, and school levels. It focuses on the realization of LK20/LK20S in autumn 2021 and spring 2022, examining how schools and local authorities work in this phase. The report presents how representatives from the local authorities, together with the actors at the school level, work to realize the intentions of LK20/LK20S. Three research topics form the basis of the survey and report. First, we examined what characterizes governance and leadership in the work to realize LK20/LK20S. Second, we considered the role that supporting resources and external actors play in the realization work at the municipal and school levels. Third, we identified challenges and dilemmas and how they are handled in practice. The data material included in this report is four cases that include interviews with representatives from the local authorities and school principals, as well as video observations of leadership meetings and teacher meetings. The data were mainly collected in autumn 2021 and spring 2022. Quantitative data collected through “Questions to Norwegian schools” in spring 2022 about the realization work are also included in the analysis. Research and theory on reform and change work, leadership and accountability in reform work, and leadership, strategic work, and micro-political work have been central to our analyses.

Characteristic features of governance and leadership in realizing the LK20/LK20S

The analyses show that governance and leadership in realizing the LK20/LK20S take place through long-term and continuous use of external competence environments to ensure progress in the work on curriculum renewal. This is the case in two out of four municipalities. Governance and leadership also occur through the engagement of key people in various roles, functions, and positions in and across schools and municipalities to support the middle leadership of the local work on curriculum renewal. The target group for this work varies. Actors with different roles and functions are engaged to support the schools and exercise leadership at “arm’s length.” Governance and leadership also occur in the expectation that schools realize the curriculum renewal and requests for reports given by the local authorities. The schools report to the municipal level via digital platforms but also through physical meetings with school principals and dialogue meetings at the schools where work on curriculum renewal is on the agenda. Governance and leadership are also present when representatives from the local authorities try to gently “push” the schools in the desired direction without

micromanaging the details. This approach is justified by the significant attrition among staff at the school level. However, local authorities remain uncertain as to whether the municipality is “on track,” whether the intentions of the subject renewal have been understood correctly, and whether suitable strategies have been chosen. Leadership and governance take place through so-called “network leadership” by engaging middle-level leaders who can act as links between the municipal and school levels.

The principals report that, from their perspectives, governance and leadership in realizing LK20/LK20S frequently occur by the principal leading the local work. The principals are granted significant autonomy and room to maneuver by the local authorities to choose how to implement the curriculum renewal locally, regarding, for example, which structures are established and whether the work is led and directed from above or within. Governance and leadership are ensured by using the professional community as an arena to develop a shared understanding of the concepts and principles in LK20/LK20S. In this work, resources from the Norwegian Directorate of Education as well as from external experts, such as actors from the higher education level, are engaged. Responsibilities and tasks are also distributed to various actors, with middle-level school leaders and teachers included to help motivate the teachers and connect the intentions behind the curriculum renewal with local school practice. There is significant variation in the structures that have been introduced to realize the intentions of LK20/LK20S. In one approach, the structures are partly laid from the outside through collaboration with external university actors and others, while in another approach, the structures are built from within, based on the school’s needs. The analyses show that leadership within the school and between the local authorities and school level takes place in both direct and indirect forms.

The role of support resources and external actors in the realization work

While online support resources from the Directorate of Education continue to play a role at the municipal and school levels, this role appears to be weaker than in the first phase of introducing the LK20/LK20S. There is variation in whether there are municipal guidelines for the use of support resources, or it is up to the schools to decide what role these resources should play. Some external actors have developed their own online resources or competence packages, which are more prominent in the data material than the online resources from the Directorate of Education. As part of the governance and leadership of realizing LK20/LK20S, a range of tools are used to ensure that the rate of introduction of the curriculum renewal is maintained. In

addition to various modules developed by the Directorate of Education and external competence environments, the software platform Teams appears to have become an important information and reporting tool for coordinating work, as well as for checking that planned work is carried out. In our observation data, we find that external actors from the university and college sector play a relatively large role in two of the municipalities.

Identifiable challenges and dilemmas and how they are handled

In our interview and observation data, it appears that interpretations of the curriculum renewal's central concepts have not yet "landed" in the schools' second phase. The schools are still in an "exploration phase." The many actors involved in realizing LK20/LK20S, including external actors, make the school leadership work particularly demanding. The fact that there are numerous actors involved in the work ("diversity of actors") in and across levels and contexts makes it challenging to achieve a common understanding. Actors with different frames of reference may have different understandings of key terms in the curriculum renewal. Several of the challenges are linked to collaboration with external actors from the university sector. This applies, for example, to the university sector acting as a "security guarantee" for the realization of LK20/LK20S and also requiring schools to "deliver" what is requested by the external actors. While the schools' formal leaders usually exercise leadership with known content, leaders in collaboration with external actors are challenged when they have to lead with partially "unknown content." Leadership of the curriculum renewal seems to be partially "outsourced" to other external professionals. Dilemmas also arise in the ongoing processes to realize LK20/LK20S. For example, the local authorities are faced with the dilemma of supporting the schools in their work and making demands. Another dilemma concerns how the collaboration with external actors is designed in terms of the plans and phases these actors create: should the schools follow the plans and phases of external actors, or should the schools follow their own plans and phases? The creation of numerous functions and roles can cause challenges in local practices, particularly as it can shake existing dynamics and power relations within and across levels.

Kapittel 1: Innledning

I dette kapitlet redegjøres det for denne delrapportens plass i det overordnede prosjektet (EVA2020) i delkapittel 1.1. Det henvises i delkapitlet også til sentrale funn fra første delrapport i delprosjekt 2. Videre presenteres forskningsspørsmålene og teoretisk og metodologisk tilnærming for andre delprosjekt i 1.2., samt relevante funn fra sluttrapporten i delprosjekt 1 som har belyst utvikling av læreplanverket på nasjonalt nivå i 1.3. Avslutningsvis, presenterer vi hvordan rapporten er strukturert i 1.4.

1.1 Underveis i fagfornyelsen- rapportens kontekst

Prosjektet *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser* (EVA2020) startet opp ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo i 2019. Prosjektet, som er finansiert av Utdanningsdirektoratet, går over fem år. Den forskningsbaserte evalueringen skal bidra med kunnskap som er nyttig for beslutningsdeltakere, forvaltning, skolens praksis og elevenes læring. Ulike sider ved innføringen av det nye læreplanverket “Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020” (LK20/LK20S) undersøkes i fire delprosjekter:

Delprosjekt 1: Utvikling av læreplanverket

Delprosjekt 2: Styring og ledelse av læreplanarbeid

Delprosjekt 3: Fagfornyelsen i møtet med skolens praksis og elevers læring

Delprosjekt 4: Syntetiserende analyser og formidling av resultater

Foreliggende rapport er den andre rapporten som er utarbeidet i delprosjekt 2. Målet med delprosjektet er å undersøke hvilke strategier for det lokale læreplanarbeidet som formuleres av skoleeiere og skoleledere, hvordan strategiene kommer til uttrykk, hvordan skoleeiere, skoleledere og lærere fortolker og legitimerer fagfornyelsens intensjoner, samt hvordan læreplanverket fungerer som styrings- og arbeidsredskap i profesjonsfellesskapet. Denne delrapporten bygger på den første delrapporten, som var skrevet av Ottesen mfl. (2021). Den hadde tittelen: *Fagfornyelsens forberedelser i praksis. Strategier, begrunnelse, spenninger*. Funnene viste at kommuner og skoler delvis gjenbrukte etablerte strukturer og praksiser og samtidig tilpasses etablerte strukturer og praksiser til fagfornyelsen.

Til tross for delvis fravær av lokale plandokumenter som ble knyttet direkte til iverksetting av det nye læreplanverket, viste analysene at de overordnede planene for utviklings- og kvalitetsarbeid utgjorde vesentlige bidrag fordi de beskrev kommunenes og skolenes rådende tilnærminger til utviklingsarbeidet. Forskerteamet identifiserte en rekke strategier og prosesser som hadde likhetstrekk på tvers av kommuner og skoler. I to av fire kommunecaser skilte strategiarbeidet seg delvis ut fra de andre casene, noe som ble antatt å ha sammenheng med forhold utenfor selve læreplanfornyelsen, som for eksempel sammenslåtte kommuner, demografiske og geografiske forhold eller nyansettelser i skolenes eller kommunenes ledelse.

Teamets analyser viste at strategiarbeidet ble avstemt med eksisterende utfordringer og foregikk i kontinuerlige samarbeidsprosesser med ulike aktører. Dette ga skoler og kommuner fleksibilitet og mulighet for smidige tilpasninger til lokale kontekster. Analysene viste også at deler av strategiarbeidet ble fjernet fra ansvarlig instans i kommunen eller på skolen og overlatt til det eksternt kompetansemiljø, først og fremst fordi kommunene hadde «kjøpt» en strategiplan som var utarbeidet på forhånd og tilpasset arbeidet med fagfornyelsen. Analysene viste at støttemateriellet og kompetansepakkene fra Utdanningsdirektoratet ble tatt i bruk av flere kommuner, delvis i kombinasjon med moduler fra eksternt kompetansemiljø. Det ble identifisert ulike spenninger knyttet til valg av strategier og prosesser. En særlig utfordring som har blitt synliggjort både i den første delrapporten til delprosjekt 2 og sluttrapporten til delprosjekt 1, har handlet om overgangen fra arbeidet med overordnet del, verdier og prinsipper, til det innledende arbeidet med læreplaner for fag. Denne delrapporten følger opp funnene fra skoleeiers og skolars forberedende arbeid med fagfornyelsen og undersøker i denne fasen hvordan skoleeier og skoler iverksetter det nye læreplanverket i praksis.

1.2 Rapportens forskningsspørsmål og tilnærming

I denne fasen av delprosjekt 2 har formålet vært å undersøke hvordan skoleeiere, skoleledere og lærere arbeider for å iverksette og realisere fagfornyelsen i og på tvers av nivåer og kontekster. Følgende forskningsspørsmål danner grunnlag for analysene i denne delrapporten:

1. Hva karakteriserer styring og ledelse i arbeidet med realiseringen av fagfornyelsen?
2. Hvilken rolle spiller støtteressursene og eksterne kompetansemiljøer i realiseringsarbeidet hos skoleeier og på skolenivået?
3. Hvilke utfordringer og dilemmaer kan identifiseres, og hvordan håndteres de i praksis?

For å besvare forskningsspørsmålene har vi bygd analysene på intervjuer med skoleeiere og rektorer, samt observasjoner av leder- og lærerteam i fire caser som er de samme casene som det ble samlet data fra til den første delrapporten. I tillegg bygger analysene på relevante funn fra spørreundersøkelsen *Spørsmål til Skole-Norge 2022* (Bergene mfl., 2022). Funn analyseres og drøftes i lys av forskning og teori om reform- og endringsarbeid, styring av reformarbeid, strategisk arbeid, styring og ansvarliggjøring, ledelse og mellomledelse, samt teori om mikropolitisk arbeid.

I arbeidet med våre analyser har vi vært oppmerksomme på parallelle endringsprosesser på og på tvers av skoleeier- og skolenivå. De omtalte parallelle endringsprosessene kan for eksempel gjelde skolenes og kommunenes arbeid med elevenes læringsmiljø, skolenes vurderingspraksis, prosesser for profesjonsutvikling og ordning for desentralisert kompetanseutvikling. Slike prosesser kan styrke realiseringen av fagfornyelsen, men også gjøre det krevende å avgrense arbeidet for skoleledere og skoleeiere. I tillegg til at ulike endringsprosesser har foregått parallelt med arbeidet med fagfornyelsen har covid-19-pandemien, riktignok i ulik grad, fått betydning for det lokale arbeidet blant annet på grunn av nedstegning av skoler, sosial distansering og brå overgang til heldigitalt læringsmiljø. Allerede i datainnsamlingen til den første delrapporten fant vi at covid-19-pandemien påvirket det forberedende arbeidet med innføringen av fagfornyelsen. I innsamling av data til denne rapporten, erfarte vi å måtte utsette enkelte avtaler om datainnhenting på grunn av forsinkelser i det planlagte arbeidet med fagfornyelsen. Til tross for utsatte avtaler om datainnhenting, så har vi med få unntak klart å innhente nødvendig empiriske grunnlag for denne rapporten. Rapporten bygger på data samlet inn våren og høsten 2021 og våren 2022.

Da foreliggende rapport også bygger på sluttrapporten i delprosjekt 1 (Karseth, Kvamme & Ottesen 2022), vil vi i neste delkapittel kort redegjøre for noen relevante funn fra denne rapporten.

1.3 Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk - sluttrapport i delprosjekt 1

I sluttrapporten fra delprosjekt 1 (Karseth mfl., 2022) med tittelen *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger* pekes det på betydningen av at reformuleringene av formålsparagrafens fellesverdier i overordnet del blir ytterligere modifisert i verdiavsnittene i læreplaner i fag. Et slående trekk er hvordan endrede retninger på verdier

som trenger kvalifisering er kommet inn, mens flere verdier i formålsparagrafen ikke er artikulert. I rapporten stilles det spørsmålstegn ved om det sterke fokuset på verdier som krever kvalifisering innebærer en svekkelse av fellesverdiene, noe som har betydning for skolens dannelsesoppdrag og arbeidet med samfunnsutfordringene. Det vises videre til at dybdelæring kan sies å være styrket gjennom verdiløftet, men at den tydelige faginnrammingen av både dybdelæring, verdier og tverrfaglige tema kan utgjøre en begrensning stilt overfor fagoverskridende utfordringer. Hvordan skolene og kommunene omsetter sin forståelse av tverrfaglige temaer, kjerneelementer og kompetansemål i fagene blir derfor relevant i denne rapporten.

Helhet og sammenheng har vært en viktig intensjon med fagfornyelsen. Sluttrapporten i evalueringens første delprosjekt satte også søkelys på at de sentrale sammenbindende elementer for helhet og sammenheng har vært verdiløftet, videreføringen av grunnleggende ferdigheter og innføring av de tverrfaglige temaene. En digital læreplanvisning skulle være bindeleddet mellom disse elementene og ble en løsning Utdanningsdirektoratet valgte for å få dette til. Den digitale læreplanvisningen inviterer leseren til å forstå læreplanene på en bestemt måte, hvor mulige koblinger mellom elementene er fastsatt på forhånd. Den digitale læreplanvisningen gir forslag til en oppskrift for hvordan sammenhenger i læreplanverket skal leses. Den klikkbare strukturen gjør at det er løsrevne avsnitt som presenteres på skjermen. Dette kan innebære en fragmentert lesning, noe som kan virke paradoksalt når målet er å skape sammenheng. I foreliggende rapport har dette funnet vært relevant som bakgrunn for å undersøke hva som karakteriserer styring og ledelse i arbeidet med realiseringen av fagfornyelsen og hvilken rolle støtteressurser spiller i dette arbeidet.

I sluttrapporten fra delprosjekt 1 var problematiseringen omkring støtteressursene knyttet til iverksetting av fagfornyelsen og bruk av læreplanene. Det stilles spørsmålstegn ved om kompetansepakken bidrar til å lukke tolkningsrommet framfor å motivere til å løfte fram meningsforskjeller i lys av forskningsbasert kunnskap. En lukking av tolkningsrommet relateres også til at kompetansepakkens moduler i liten grad viser til andre kunnskapskilder enn selve læreplantekstene og læreres erfaringer. Det stilles spørsmål ved i hvilken grad Utdanningsdirektoratet gjennom utvikling av støtteressurser framstår som en autoritativ fortolker av profesjonelle spørsmål, og dermed beveger seg mot en rolle som politisk aktør. Det at veiledende ressurser, planleggingsverktøy og læreplantekst er samlet på samme plattform, kan resultere i en usynliggjøring av hva som utgjør forskriftene og hva som kan gjøres til

gjenstand for skjønnsmessig vurdering. Støtteressursenes brukervennlighet kan dermed bidra til å overskygge behovet for grunnleggende og grundig refleksjon i skolens profesjonsfellesskap. Det er relevant for denne rapporten å følge opp betraktningene fra sluttrapporten i delprosjekt 1 knyttet til praksisfeltets fortolkningsrom relatert til kompetansepakkens moduler og kunnskapskilder, med særlig fokus på skoleeiers og skolelederes handlingsrom i iverksettingsarbeidet.

1.4 Rapportens oppbygning

I kapittel 2 presenteres relevant forskning og teoretisk rammeverk knyttet til reformarbeid nasjonalt og globalt, herunder funn knyttet til ledelse, styring og reformarbeid, mens vi i kapittel 3 gjør rede for vårt datamateriale og metodiske tilnærming hvor vi også beskriver framgangsmåte i analysen av det empiriske materialet. I kapittel 4 presenteres resultater og analyser fra undersøkelsen «Spørsmål til Skole-Norge» før vi i kapittel 5 presenterer funn og analyser av intervjuer på kommunenivå og i kapittel 6 for funn og analyser på skolenivå basert på intervjudata. I kapittel 7 redegjør vi for funn og analyser av observasjoner fra leder- og lærermøter, i kapittel 8 for funn og analyser knyttet til covid-19-pandemiens betydning, før vi oppsummerer funn i og på tvers av nivåer og kontekster i kapittel 9. Deretter følger drøfting av empiriske funn i kapittel 10 og konklusjoner i kapittel 11.

Kapittel 2: Relevant forskning og teoretisk rammeverk

I dette kapitlet redegjør vi for ulike forskningsperspektiver og relevante funn fra en internasjonal og nasjonal kontekst og begrunner valg av tilnærming i denne evalueringsstudien. I kapitlet presenterer vi også ulike teoretiske perspektiver og begrunner valg av spesifikke teorier og begreper som har vært sentrale i våre analyser. Vi presenterer forskning og teori om reform- og endringsarbeid i delkapittel 2.1 og styring- og reformarbeid mer spesifikt i 2.2. Videre presenteres forskning og teori om strategisk arbeid i 2.3, styring og ansvarliggjøring i 2.4, ledelse og mellomledelse i 2.5 og mikropolitisk arbeid i 2.6. I 2.7 sammenfattes hvilke forskningsperspektiver og teorier som er valgt ut for å belyse de tre forskningsspørsmålene.

2.1 Reform- og endringsarbeid

I en norsk kontekst har det i etterkrigstiden vært initiert reformer omtrent hvert tiende år (Karseth, Møller & Aasen, 2013). Reformforskning kan deles inn i hvordan reformideer beveger seg mellom nivåer og aktører i et ovenfra-og-ned perspektiv, eller et nedenfra-og-opp perspektiv (Karseth & Møller, 2014). Også i denne rapporten, i likhet med i første rapport (Ottesen mfl., 2021, s. 28) er vi opptatt av at fagfornyelsen konstitueres i et samspill mellom et vedtatt læreplanverk, menneskelige aktører med sine intensjoner, begrunnelser og strategier, kunnskap, engasjement og de spenninger som måtte oppstå, samt i samspill med de varierte forutsetningen som ligger i skole- og kommune kontekstene. I tillegg til at det har vært viktig å gjennomføre lokale prosesser under arbeidet med å realisere fagfornyelsen, har det også vært viktig å undersøke materielle forhold og hvordan disse er innvevde i aktørenes intensjoner, engasjement, motstand og endringsvilje (Fenwick & Edwards, 2010, s. 102).

I reformarbeid- og endringsarbeid kan det oppstå en rekke spenninger, utfordringer og dilemmaer. Det kan oppstå spenninger mellom personer om hvilke verktøy som skal tas i bruk i endringsarbeidet, hva som skal være intensjoner og resultater av arbeidet, hvordan oppgaver og ansvar skal fordeles, hvilke kjøreregler og rammer som skal gjelde og om hvem som skal involveres i arbeidet utenfor organisasjonen (Engeström & Sannino, 2010). Videre kan det oppstå en rekke utfordringer underveis som fører til ulike dilemmasituasjoner som det er behov for å håndtere. Det kan for eksempel oppstå en utfordring når det gjelder å ha tilstrekkelig ekspertise i pågående reformarbeid, noe som kan føre til en dilemmasituasjon hvor skoleeier må vurdere om det skal inngås avtaler med eksterne aktører, eller det skal satses på intern

skolering. Møller (1995) fant at skoleledere ofte snakket om egen praksis i et dilemmaspråk, for eksempel knyttet til kontroll versus tillit, noe som også er relevant i reformarbeid.

Tallrike fenomener som globalisering, internasjonal konkurranse, teknologisk innovasjon og økonomisk transformasjon, underbygger et krav om reformer innen utdanning (Cheng & Townsend, 2000). Gjentatte reforminitiativ skyldes vanligvis manglende suksess i tidligere reformarbeid eller et antatt behov for å fornye eller endre praksis, noe som er tilfellet med fagfornyelsen. Prosesser fra reforminitiativ til faktisk endring kan være både lang og kompleks hvor en rekke aktører er involvert (Cuban, 1996; Hargreaves & Fink, 2000; Karlsen, 2015; Røvik et al., 2014). Nasjonale utdanningsreformer møter ofte problemer når lokalt forvaltningsnivå skal iverksette nasjonale reforminitiativ (Karseth & Møller, 2014). Internasjonal forskning på reformer har vist at den enkelte skoles praksis preges av høy grad av stabilitet til tross for mange reformer (Datnow 2002; Hargreaves & Fink 2000). Med andre ord fører ikke reformer nødvendigvis til omfattende endringer i praksis. Det er et empirisk spørsmål hva som eventuelt endres.

Konsekvensene av sterke styringsmekanismer med blant annet ansvarliggjøring og testregimer som grunnlag for kvalitetsvurdering av skolesystemer har fått stor plass i nord-amerikansk forskning (Ozga, 2009; Grek, 2009; Sellar & Lingard, 2013). Den tidlige internasjonale styrings- og reformforskningen fra 1980-tallet har i nyere tid blitt fulgt opp med studier som peker på betydningen av autonomi i lokale og nasjonale kontekster (Verger, 2014). Det argumenteres i økende grad for at hvis man skal kunne forstå hvorfor noen gitte eksterne politiske ideer velges ut og beholdes bestemte steder og i bestemte land, må man se nærmere på kontekstuelle betingelser av både politisk og institusjonell karakter. I EVA2020-rapporten som presenterer analyser av sammenhengen mellom fagfornyelsens intensjoner og det vedtatte læreplanverket (Karseth, Kvamme & Ottesen, 2022), konkluderes det med at fagfornyelsen som reforminitiativ på mange måter er et «barn av sin tid». Fagfornyelsen speiler både utdanningsfaglige og utdanningspolitiske ambisjoner som vi finner i en rekke andre land. Samtidig så viser analysene at det er forskjeller til og med mellom de nordiske landene. Som et eksempel vises det til at det kun er Norge som har et læreplanverk som strekkes over et 13-årig opplæringsløp.

I analyser av lokale prosesser finner vi det viktig å peke på den nødvendige distinksjonen mellom begrepene implementering, realisering og håndtering av reformintensjoner. I

sosiologiske og institusjonelle tradisjoner handler gjerne debatten om forskjellen mellom det som kalles «policy implementation» og «policy enactment». Bruken av implementeringsteorier (policy implementation) har blitt kritisert fordi den kjennetegnes ved at man gjør forsøk på å studere i hvilken grad en politisk intensjon har blitt «implementert» (Ball, Maguire & Braun, 2012). Kritikken har handlet om at politikkutforming og politikk i praksis ikke er en enkel og lineær prosess der et formål eller en intensjon initieres ovenfra eller utenfra for deretter å bli «ferdig» etablert i større eller mindre grad innad i en organisasjon. Snarere argumenterer kritikere for at det er et usikkert forhold mellom politikkutforming og den mikropolitiske praksisen som blir «levd» ut i organisasjoner. Det som gjerne kalles for annen generasjons implementeringsanalyser ser derfor mer på det som skjer i forholdet mellom intensjoner og praksis og forholdet mellom «intensjoner, mennesker og steder enn på sluttresultatene av en reform» (Honig, 2006, s 2, vår oversettelse). Oppmerksomheten i vår studie rettes mot forholdet mellom intensjon og praksis og forholdet mellom mennesker, strategier og prosesser knyttet til realiseringen av det nye læreplanverket LK20/LK20S.

2.2 Ledelse av strategisk arbeid

Oppmerksomheten i denne rapporten rettes mot det intensjonelle arbeidet som utføres når overordnede intensjoner med fagfornyelsen skal realiseres lokalt. Vi antar at det er i samspillet mellom kommunen/skolen som institusjoner og aktørene som deltar at det institusjonelle arbeidet formes. Videre antar vi at noe av det institusjonelle arbeidet er av strategisk karakter når vi undersøker hva som karakteriserer styring og ledelse i arbeidet med å realisere fagfornyelsen på kommune- og skolenivå.

I forskning på utdanningsledelse har det vært stor interesse for strategier. Mens tidligere forskning har frembrakt rasjonalistiske modeller for strategisk ledelse, har nyere forskning innrammet strategier som en prosess (Davies, 2004), eller som en planleggingsprosess (Eacott, 2008, Wolf & Floyd, 2017), noe som også er naturlig å gjøre i foreliggende evalueringsstudie. I forskningslitteraturen har det vokst fram en forskningsgren som omtales som “strategi som praksis” (Strategy-as-Practice). Denne forskningsgrenen har ekspandert i løpet av kort tid (se for eksempel Carter mfl., 2008; Jarzabkowski & Spee, 2009; Vaara & Whittington, 2012). Tilnærmingen har vokst fram som et alternativ til lineære og rasjonalistiske modeller og gir muligheter for å studere strategisk arbeid med kvalitative innganger fra et mikro-perspektiv

(Whittington, 2006). En slik tilnærming har vært relevant i foreliggende evalueringsstudie hvor vi har gått tett på strategisk arbeid på skoleeier- og skolenivå for bedre å forstå lokale prosesser.

I teori om strategisk arbeid omtales aktører som er engasjert i strategisk arbeid her og nå som “strategisk praxis” (Strategic Praxis) som “strategiske praktikere” (Strategic Practitioners). I ledelse av lokalt arbeid med læreplaner i fag velger eksempelvis skolens rektor å kalle skolens plangruppe inn for å legge strategiske planer for hvordan gjennomføre aktiviteter i profesjonsfellesskapet som kan bidra til at økt forståelse og en praksis om er i tråd med fagfornyelsen. Rektor og skolens plangruppe kan forstås som strategiske praktikere. I plangruppas strategiske arbeid med å planlegge aktivitetene, trekker aktørene gjerne på såkalte “strategiske praksiser” (Strategic Practices). Dette er praksiser er gjerne utviklet og etablert over tid som har vist seg å være måter å drive prosessene på som har vært vellykket tidligere under liknende arbeid i personalet. Jarzabkowski (2004) finner i sin forskning både eksempler på at strategier gjentas og at strategier tilpasses nye situasjoner. Liknende prosesser ble også identifisert i første delrapport (Ottesen mfl., 2021). Whittington (2006) poengterer at i strategisk arbeid trekker ikke bare strategiske praktikere på praksiser fra egen organisasjon, men på praksiser som er utviklet i andre organisasjoner som har blitt akseptert som legitime i egen organisasjon og som derfor integreres.

Institusjonelt arbeid som foregår på tvers av institusjoner/organisasjoner benevnes gjerne som “grensekryssing” (Engeström & Sannino, 2010; Jensen 2019). Begrepet henviser til at aktører fra ulike institusjoner krysser institusjonelle grenser for å samarbeide i såkalte “grensesoner”. Internasjonal forskning viser at “grensekryssing” er et økende fenomen som sees i sammenheng med økende grad av spesialisering si samfunnet som tvinger fram et behov for å samarbeide for å finne løsninger på komplekse utfordringer (Akkerman & Bakker, 2011). Å realisere formålet med opplæringen i skole og bedrift er så omfattende og komplekst at det krever innsats fra flere institusjoner enn skolen for å realisere. Forskning har dokumentert at grensekryssing har potensialer for læring, men det kan også være utfordrende å samarbeide om komplekst formål på tvers av institusjoner som har ulike formål, verktøy for samhandling, regelverk og forholde seg til og ulike tradisjoner for arbeidsdeling og ledelse (Jensen, 2018).

2.3 Styring og ansvarliggjøring

I den internasjonale forskningslitteraturen gjøres et teoretisk skille mellom «governance» og «governing» (Hall, 2016; Hood, 2007; Kjær, 2004; Kooiman, 1993). «Governance» kan forstås som diskursive mønstre som oppstår gjennom ulike handlinger som tar sikte på å styre (Koimann, 1993, s. 2). Styring rammes blant annet inn som noe som er enten direkte eller indirekte og som tar sikte på å påvirke eller endre atferd gjennom ulike mekanismer og aktiviteter (Kooiman, 1993). «Governing» handler om hvordan «en aktiv stat (enten direkte eller indirekte) tar sikte på å styre institusjonelle prosesser på underordnede nivåer, for eksempel gjennom tilsyn» (Hall, 2016, s. 31). Det er sistnevnte forståelse som ligger til for analysene foreliggende studie.

For å kunne styre prosesser mellom statlige, fylkeskommunale eller kommunale forvaltningsorganer eller lokalt på den enkelte institusjon, anvendes ulike styringsverktøy (Hood, 2007). Både kvalitetsvurdering og forskrifter kan forstås som verktøy som initieres for å styre utdanning i spesifikke retninger. Gjennom forskning på slike verktøy framkommer det at tilsyn, nasjonale prøver og brukerundersøkelser også er sentrale (Hall, 2016; Gunnulfsen & Møller, 2017). Gjennom økonomisk, ideologisk og juridisk styring benyttes denne informasjonen til å kunne fortelle noe om «tilstanden» i skolen (Lundgren, 2002). Den juridiske styringen, der for eksempel LK20/LK20S er forskriftsfestet, tar videre sikte på å gi noen rettslige rammer som aktørene i skolen må navigere innen (Hall, 2019). I økende grad skjer også denne styringen gjennom ulike digitale verktøy, noe som kan forstås som styring «på avstand» (Clarke, 2014; Lunde & Gunnulfsen, 2021). Informasjonen som til sammen generes, anvendes til rapportering oppover og nedover i styringsleddene, blant annet i form av resultater og kartlegging.

Utdanning styres blant annet gjennom «forventningsstyring» (Skedsmo & Møller, 2016). I forventningsstyringen som ligger til grunn for prosesser i skolen er det en krevende balansegang for skoleledere i forbindelse med ivaretagelse av tillit på ene siden, og samfunnets behov for kontroll på den annen side (Bergh, 2015). Intensjonene som ligger i læreplanene er betydelige, og myndighetene har klare forventninger og krav til at skoleledere og lærere forholder seg til LK20/LK20S, som er forankret i både opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven. Sammen med disse forventningene eksisterer det en klar ansvarliggjøring av skoleledere og lærere som er satt til å realisere skolens overordnede mandat og statlige målsettinger. Ansvarliggjøring, eller ansvarsstyring («accountability»), kan studeres både langs en

intern/ekstern akse en horisontal/vertikal akse (Camphuijsen, 2021, Sinclair, 1995). Eksterne aktører langs den vertikale aksen som for eksempel statsforvalterembetet, har klare forventninger til at skoleeiere og skoleledere driver den enkelte skole innenfor rammene av lovverket (Hall, 2019). Internt har også skoleledere et behov for å ha klare forventninger til skolens lærere langs den vertikale aksen. En annen form for ansvarliggjøring er profesjonell ansvarliggjøring, der studier viser at faren for misbilligelse blant kolleger kan virke inn på lederpraksiser på skolen (Elstad, 2008).

Theisens mfl. (2016) viser hvordan både policy systemene og utdanningssystemene har blitt mer komplekse de tre siste tiårene. Makten har delvis beveget seg fra sentralt hold og oppover til internasjonale organisasjoner og private institusjoner og til siden til lokale myndigheter og til skole og sykehus for eksempel. Styring kan defineres som en prosess hvor prioriteringer etableres, hvor politikk formuleres og implementeres i prosesser av ansvarliggjøring i komplekse nettverk hvor mange aktører deltar. Inspirert av Foucault, argumenterer forskerne for at «noe» (for eksempel å realisere fagfornyelsen) først må gjøres «tenkbar» (thinkable) for de som skal realisere det. Videre må det gjøres «kommuniserbart» (calculable) for eksempel gjennom å utvikle tekster som kommuniserer hva som skal realiseres. I tillegg må det gjøres «praktiserbart» (practicable) ved å synliggjøre hvordan «noe» kan gjennomføres. I fagfornyelsen kan dette skje nasjonalt blant annet gjennom å gjøre det tenkbar og kommuniserbart gjennom tekster i styringsdokumenter, på hjemmesider og i videoer for skoleier- og skolenivå. Det kan gjøres praktiserbart ved å presentere eksempler.

Nasjonalt argumenteres det for at skolene skal ha et lokalt handlingsrom (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8 og 38). I dette ligger det en tillit til profesjonen som oversetter og forvaltere av innholdet i læreplanen. I forskning blir tillit beskrevet som en av de viktigste elementene for å lykkes i et reformarbeid (Bryk & Schneider, 2003, Louis, 2006). Grimen (2008) skiller mellom hva tillitsgivere gjør, og hva tillit gjør i relasjoner mellom mennesker. Det eksisterer alltid en spenning mellom den enkelte skoles behov for autonomi, og de forventningene som ligger til grunn for skolens virksomhet. Dette gjelder også i forholdet mellom skoleledere og lærere. Som Elstad (2008, s. 229) påpeker, kan «forholdet mellom skoleledere og lærere (også) arte seg som en stilltiende forhandling». Gjennom prinsippet om det kommunale selvstyre settes det juridiske rammer for skolens handlingsrom (Kommuneloven, 2018), samtidig som prosessene og beslutningene nødvendigvis må skje uten å komme i konflikt med statlige føringer, styringssignaler og lovverket (Hall, 2019).

2.4 Ledelse og mellomledelse i endrings og utviklingsarbeid

Det er mange ulike innramminger av begrepet ledelse innen utdanningsforskningen. Gunter (2016) skiller mellom en innramming som knytter ledelse til utførelse av spesifikke oppgaver og til resultater og en innramming som knytter ledelse til overordnede hensikter. Sistnevnte innramming blir spesielt viktig i denne rapporten. I denne rapporten rettes oppmerksomheten mot ledelse av utviklings- og endringsarbeid. Vennebo (2015; Jensen, 2018) skiller mellom tre tilnærminger til ledelse i empirisk forskning når ledelse kobles til innovasjoner/skoleforbedringsarbeid: Ledelse forstått som individuelle handlinger, som handling gjennom roller og som praksis. I empirisk forskning på skoleskoleutvikling siden tidlig 1980-tallet har ledelse vært rammet inn som individuelle handlinger (Jensen, 2018; Vennebo, 2015). Fram til tidlig på 80-tallet ble ledelse forstått som handlinger som ledere (oftest rektor) utførte i forbindelse med innovasjoner og endringsarbeid. Formålet var å avdekke hva ledere burde gjøre for at endrings skulle skje. Å belønne lærerne, å beskytte lærerne, og skape engasjement for spesifikke programmer ble nevnt som eksempler på hva lederne kunne gjøre. Forskningen ble kritisert for ikke å gå i dybden på rektors rolle og for å studere skoler som lukkede systemer. Senere på 80-tallet ble ledelse oppfattet som en organisasjonsmessig kvalitet. Oppmerksomheten ble flyttet fra rektor til kvaliteten på relasjonen mellom ledere og underordnede. Suksess ble blant annet knyttet til rektors nærvær i klasserom. Fra 2000-tallet ble ledelse forstått som en praksis og som et resultat av samspill som vokser fram i en gruppe eller nettverk.

Ledelse i skolen er i sitt vesen både relasjonell og normativ, noe som betyr at ledelse utøves i relasjoner der ulike mål og forventninger skal fortolkes, konkretiseres og realiseres. Det innebærer en forståelse av at ledelse kan utøves av mange. Selv om ledelse kan forstås som en praksis der mange aktører deltar, har formelle ledere i kraft av sin posisjon et særlig ansvar for å sikre at skolen utvikler seg i henhold til skolens mandat og formål tråd (Møller, 2019).

I overordnet del stilles høye forventninger fra myndighetenes side til skoleledere som iverksettere av offentlig skolepolitikk som for eksempel en læreplanfornyelse. Det forutsettes systematisk arbeid med å utvikle gode relasjoner i personalet for å sikre en god samarbeidskultur. Kunnskapsutvikling er kontinuerlige prosesser som inngår i det daglige arbeidet. Dette handler om ledelse som kunnskapsarbeid (Møller, 2020). Selv om ansvaret for

kontinuerlig kunnskapsarbeid foregår kollektivt, har studier vist at skolelederne spiller en avgjørende rolle gjennom å tilrettelegge rammene og gjennom å sette premissene for innholdet i arbeidet (Hermansen, 2019).

Forskning viser at mellomledere er viktige aktører i endrings- og utviklingsarbeid og for ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen (De Nobile, 2018; Grootenboer, 2018; Harris & Jones, 2017; Leithwood, 2016). En årsak til dette er at de er strukturelt knyttet til ideer om ledelse som praksis og aktivitet (Grootenboer, Edwards-Groves, & Rönnerman, 2019; Spillane, 2006). Mellomledere kan bygge sterke profesjonelle læringsfellesskap og ha positiv påvirkning på læreres klasseromspraksis (Bennett, Woods, Wise, & Newton, 2007; Harris, Jones, Ismail, & Nguyen, 2019). Leithwood (2016) argumenterer for at avdelingsledere i velfungerende avdelinger er sterke påvirkningsagenter og kan bidra til mer utvikling og endring enn rektors ledelse av skolen. Sett i lys av deres unike plassering i organisasjonshierarkiet og forventning om å lede læring (Lingard, Hayes, Mills, & Christie, 2003) har mellomledere ofte blitt analysert i et distribuert perspektiv på ledelse, hvor ledelse forstås som en praksis eller aktivitet som er strukket over situasjoner og involverer flere aktører (Spillane, 2006). Dette er et rammeverk som integrerer tenkning og aktivitet i en sosial sammenheng og involverer interaksjoner mellom individer, grupper og lokale strukturer. Den formelle lederen er en av mange som kan utøve ledelse.

Med sin vertikale plassering og en kulturell historie som handler om å bevege seg nært til klasseroms- og læringsdiskurser vet mellomledere ofte hva som foregår. De har tettere interaksjoner med lærerne enn rektor har og de har mye kontakt med andre formelle ledere på sitt nivå (Abrahamsen & Aas, 2019; Grootenboer, 2018). At mellomledere arbeider mellom rektors og ledergruppens ledelse og lærernes klasseromspraksis innebærer at de må forholde seg oppover til rektor og eventuelt til assisterende rektor, samt nedover og på tvers av lærerkolleger (Abrahamsen, 2017). Slik sett er mellomledere ikke bare hierarkisk plassert mellom rektor og lærerne, men de er en integrert del av begge nivåer og må forholde seg til ulike medlemmer av skolen på ulik måte avhengig av kontekst og situasjon. De arbeider i kompleksiteten mellom en relasjonell og strukturell midtposisjon (Grootenboer, 2018; Wilkinson, 2017). Denne unike posisjoneringen skaper rom for å fungere som både brobyggere (Grootenboer, 2018) og meglere (Paulsen, 2014), plassert slik at de kan forhandle med både rektor og lærerne om hvordan sentrale styringssignaler og ledergruppens beslutninger kan forstås og håndteres. Samtidig fungerer de som selvstendige ledere og kan bidra til at

ledergruppen fungerer som et profesjonelt læringsfellesskap. Dette er komplekst arbeid som kan avstedkomme både utfordringer og dilemmasituasjoner.

I vår delstudie er vi opptatt av hvilke utfordringer og dilemmaer som kan identifiseres under arbeid med å realisere intensjoner i fagfornyelsen og hvordan disse håndteres i praksis. I tråd med Møllers (1995) definisjon, legger vi til grunn at problemer kan løses, men at dilemmaer må håndteres. At dilemmaer krever håndtering har å gjøre med at dilemmasituasjoner krever at man er nødt til å velge mellom alternativer som kan være motsatte og legitime på hvert sitt vis. Møller (1995) fant i sin studie av lederutvikling at rektorer ofte snakket i et dilemmaspråk. Hun identifiserte for eksempel at rektorene måtte overveie om dilemmasituasjoner skulle håndteres med å stille ytterligere krav til ansatte versus å støtte ansatte ytterligere som leder. Vi har i vår studie antatt at det i arbeidet med realisering av fagfornyelsen både oppstår problemer som må løses og dilemmaer som krever håndtering.

2.5 Realisering av styringsinitiativ som mikropolitiske prosesser

Vi har i foregående kapittel vist at skoleledere påvirkes av og kan påvirke maktstrukturer både i den nasjonale og lokale utdanningskonteksten. Det at ledelse kan utøves av mange betyr også at denne påvirkningen kan utøves av andre enn de formelle lederne. Det er dermed relevant å legge til et mikropolitisk perspektiv. Ball (2012) bruker begrepene «makt» og «kontroll» som grunnlag for å vise hvordan man har antatt at skolens daglige organisering representerer en deltakende og demokratisk praksis. Eksempelene som nevnes er fellesmøter og debatter i plenum eller møter i lærerteam der lærere er invitert til å ta del i politiske beslutninger. I følge Ball (2012) kan skoler også fremstå som byråkratiske, som et slags fåmannsvelde der beslutninger tas av rektor, skoleeier eller nasjonale myndigheter uten at lærere er involvert.

I våre analyser har vi vært opptatt av mikropolitiske prosesser i konkret arbeid hvor ulike aktører på ulike nivåer forsøker å realisere styringsinitiativ knyttet til fagfornyelsen. Mikropolitisk arbeid i skolen referer til hvordan profesjonelle aktører som lærere og ledere oversetter, forstår, forhandler om, utformer og praktiserer politiske forventninger innad i skolen (Gunnulfsen, 2020). I denne delstudien har vi analysert deltakende praksis gjennom våre video-observasjoner av ledermøter og fellesmøter på skolene. Et mikropolitisk perspektiv gir oss anledning til å drøfte hvordan iverksettingen av det nye læreplanverket styres og ledes og hvilken rolle støtteressursene spiller i arbeidet. Dette perspektivet gir oss også anledning til å studere hvilke

diskusjoner som oppstår og hvilke utfordringer og muligheter som kan identifiseres i dette arbeidet. På engelsk har forskere brukt begrepet «crafting of policy coherence» (Honig & Hatch, 2004) om prosessene som foregår når skolens aktører arbeider for å realisere politiske initiativ som for eksempel innføring av nye læreplaner. I en norsk utdanningskontekst kan slike prosesser handle om å skape en sammenheng mellom sentral politikkutforming og skolenes tilpasning av fagfornyelsens intensjoner til egen kontekst.

2.6 Oppsummering

For å belyse styring og ledelse av læreplanarbeid på skoleeier- og skolenivå i en reformkontekst, har vi valgt en inngang der vi i likhet med første rapport ser på fagfornyelsen som noe som vokser fram i et samspill mellom prosesser på et nasjonalt, kommunalt og på skolenivå hvor ulike aktører er involvert. I lys av reformforskning, legger vi til grunn at veien fra reforminitiativ kan være lang og kompleks og at det er nødvendig å se på betydningen av autonomi i lokale og nasjonale kontekster. I våre analyser har vi rettet oppmerksomheten mot forholdet mellom intensjon og praksis og forholdet mellom mennesker, strategier og prosesser knyttet til realiseringen av det nye læreplanverket. Forskning og teori om strategisk arbeid er valgt for å belyse det strategiske arbeidet som utføres lokalt her og nå og som delvis kan reflektere etablerte praksiser, men som også kan reflektere behov for tilpasninger. Vi finner det formålstjenlig å bygge på forskning og teori om bruken styringsverktøy for å styre lokale prosesser i en ønsket retning. Dette innebærer også å styre gjennom forventninger. I kapitlet har vi presentert forskning og teori som kan belyse hvordan styring kan skje i komplekse utdanningssystemer og hvor det kan oppstå et behov for å gjøre overordnede hensikter tenkbare, kommuniserbare og praktiserbare. Forskning har vist at mellomledere har en særlig viktig posisjon i det lokale arbeidet med å realisere overordnede hensikter. Forskning og teori om mellomledelse er derfor sentral. I realiseringsarbeidet som involverer strategisk arbeid, styring, ansvarliggjøring og ledelse foregår det alltid mikropolitisk arbeid hvor det forhandles om valg av strategiske praksiser, planer og prosesser som gjennomføres på skolene. Forskning og teori om mikropolitisk arbeid er derfor tatt med.

Kapittel 3: Datamateriale og metodisk tilnærming

Ledelse og styring av fagfornyelsen utgjør et komplekst forskningsobjekt som spiller seg ut på flere nivåer og i flere faser, noe som også reflekterer valg av studiens design, valg av metoder for datainnsamling og analyse. Kapitlet presenterer kort studiens design i delkapittel 3.1, de fire casene som denne delstudien henter data fra i delkapittel 3.2, studiens metoder i delkapittel 3.3, samt metoder for analyse i delkapittel 3.4.

3.1 Studiens design

Denne delstudien har et casedesign (Yin, 2003), der det er lagt opp til å samle omfattende data fra ulike datakilder på ulike nivåer, på flere tidspunkt og over tid som vil kunne fange rikholdighet samtidig som det danner et godt utgangspunkt for syntetiserende analyser. Begrunnelsen for å velge casemetodikk er at vi i denne studien ønsker å beskrive, forstå og fortolke politiske og sosiale prosesser når skoler, skoleledere og skoleeiere er i ferd med å realisere fagfornyelsen, og hvordan slike prosesser kan utfolde seg i et samspill mellom nasjonale, regionale (fylkeskommunale/kommunale) og lokale (skolenivå) styringskontekster. Datagrunnlaget for denne rapporten er spørreundersøkelse, intervjuer og video-observasjoner. Det er samlet data fra både skoleeier- og skolenivå i til sammen fire caser. Når de empiriske nærstudiene forankres i et sett av teorier og i et analytisk begrepsapparat, fremstår de ikke bare som eksempler eller illustrasjoner, men som bærere av mekanismer i kommuners og skolars læreplanarbeid. På denne måten gjøres casestudiene relevante og gyldige utover den lokale konteksten de er hentet fra. Slike empiriske nærstudier kan i neste omgang bidra med kunnskap om konsekvenser for både utdanningsledelse, politisk styring, og sammenhenger mellom transformasjon av praksiser og institusjoner.

I neste og siste fase i delprosjekt 2 vil ytterligere to caser legges til. Disse to casene vil være sammenfallende med delprosjekt 3.1. I den siste fasen vil vi ved å analysere data fra de to arbeidspakkene i sammenheng frembringe kunnskap om hvilken betydning krav og forventninger fra skoleeier og skoleledere får for lærernes utvikling av profesjonsfaglig kompetanse og gjennomføring av undervisning i tråd med intensjonene i læreplanverket.

3.2 De fire casene

Variasjon har vært et hovedkriterium for utvalget. Dataene er samlet fra kommuner i ulike deler av landet og valg av case er foretatt med utgangspunkt i geografisk spredning. Da mange

kommuner har vært gjenstand for kommunesammenslåing den siste tiden, har vi valgt både kommuner som er nye enheter etter kommunereformen¹ og kommuner som ikke er sammenslått. Størrelsen på skoler i Norge varierer og også hvilke årstrinn og elevgrupper som er inkludert. For denne studien er det derfor valgt ut skoler med ulikt antall elever fra skoler med barnetrinn, ungdomstrinn og videregående skoler. I denne andre runden med datainnsamling besto utvalget av de allerede utvalgte grunnskolene, hvorav en 1.-10. skole og en 1.-7. skole, og en 8.-10. skole, samt en videregående skole med både studiespesialiserende og yrkesspesialiserende programmer. Elevtallet strekker seg fra under 100 elever til rundt 600.

De fire casene omtales som kommune 1, kommune 2, kommune 3 og kommune 4. Samtlige rektorer omtales som menn og samtlige skoleeiere omtales som kvinner for å anonymisere dataene. Tabellen under (Tabell 3.1) gir en oversikt over casene.

Tabell 3.1 Oversikt over caser

	Kommune 1	Kommune 2	Kommune 3	Kommune 4
Geografisk	Nordøst	Vest	Nord	Sørøst
Sammen- slåing	Nei	Nei	Ja	Ja
Skole- størrelse	Ca. 300	Ca. 600	Ca. 100	Ca. 400
Trinn/ program	1.-7.	11.-13. studie-og yrkesforb.	1.-10.	8.-10.

Det er samlet kvalitative data på tre tidspunkter til denne rapporten. Det første tidspunktet var våren 2021 der skoleeiernivået og skolenivået var inkludert. Det andre tidspunktet var høsten 2021, der det ble foretatt videoobservasjoner av ledermøter og lærermøter på skolenivå. Individuelle intervjuer med rektorer og skoleeier ble gjennomført på den digitale plattformen Zoom på grunn av samfunnets nedstengning i covid-19-pandemien. Høsten 2021 var smitte- og vaksinesituasjonen på et nivå som tillot oss å besøke skolene for å gjennomføre videoobservasjonene ved fysisk tilstedeværelse. Det tredje tidspunktet var i januar 2022, der vi på grunn av pandemien måtte utsette to av høstens video-observasjoner av ledermøter. Tabell 3.2 under gir en oversikt over informanter og tidspunkter for intervjudataene.

¹ <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2013-2014/inns-201314-300/4/>

Tabell 3.2 Informanter og tidspunkter for innsamling av intervjudata

	Kommune 1	Kommune 2	Kommune 3	Kommune 4
Skoleeier	1 repr.	1 repr.	2 repr.	2 repr.
Tidspunkt	Mars 2021	Mars 2021	Mars 2021	Mars 2021
Skolenivå	Rektor	Rektor	Rektor	Rektor
Tidspunkt	Mars 2021	Mars 2021	Mars 2021	Mars 2021

Som vi ser av tabellen over er det samlet intervjudata fra representanter fra skoleeiernivå og skolenivå. Representantene fra skoleeiernivå hadde ulike roller og funksjoner (for eksempel spesialrådgivere hos fylkesmannen, kommunalsjef og skolesjef). På skolenivå gjennomførte vi individuelle intervjuer med rektorene.

3.3 Metoder

Det er samlet data fra spørreundersøkelse, intervjuer og observasjoner for å utforske styring og ledelse av læreplanarbeid, med et særlig blikk på hva som karakteriserer arbeidet med realisering av fagfornyelsen og iverksetting av det nye læreplanverket, og hvilken rolle støtteressursene og eksterne kompetansemiljøet spiller i realiseringsarbeidet hos skoleeier og på skolenivået. Analysene er også rettet mot hvilke utfordringer og dilemmaer som kan identifiseres og hvordan de håndteres i praksis.

3.3.1 Spørreundersøkelse

Det har vært gjennomført en halvårlig spørreundersøkelse, «Spørsmål til skole-Norge», blant skoleledere og skoleeiere på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet siden 2009². Hensikten med spørreundersøkelsen er å koordinere sektorens informasjonsbehov. Spørringene erstatter dermed det som opprinnelig var et større antall frittstående undersøkelser, og på denne måten reduseres belastningen på sektoren. Hver undersøkelse inkluderer derfor spørsmål knyttet til en rekke ulike temaer som endres fra et år til det neste. Hovedansvaret for å gjennomføre undersøkelsen er lagt til Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

² <https://www.nifu.no/sporringene/>

(NIFU). NIFU gir hvert år ut en egen rapport med relativt kortfattede redegjørelser for resultatene (jf Bergene mfl., 2022). Prosjektet EVA2020 har siden 2020 kunnet spille inn spørsmål til temaer som er relevant for å kunne beskrive og evaluere innføringen av fagfornyelsen. En oversikt over temaene, og hvilke av gruppene som har besvart de ulike temaene, vises i tabell 3.3. under.

Tabell 3.3 Tema og informanter som har vært inkludert i alle eller noen av de årlige undersøkelsene «Spørsmål til skole-Norge» i perioden 2020-2022

Tema	Skoleledere grunnskole	Skoleledere videregående	Kommune	Fylkeskommune
Høringsprosessen	X	X	X	X
Roller og ansvar	X	X	X	X
Planer og strategier	X	X	X	X
Støtteressurser og kompetanseheving	X	X	X	X
Synspunkter på læreplanverket og prosessen	X	X		
Utfordringer knyttet til arbeidet med fagfornyelsen	X	X		
Innføringen av de tverrfaglige temaene	X	X		

I tillegg til temaene som er listet opp i tabellen over, inkluderer hver undersøkelse spørsmål knyttet til en rekke andre temaer, tiltak og satsinger uavhengig av vårt evalueringsprosjekt.

Et strategisk utvalg av resultatene innenfor disse temaene inngår i denne rapporten. Det strategiske utvalget er knyttet til de tematiske områdene: roller og ansvar, planer og strategier, støtteressurser og kompetanseheving, og utfordringer knyttet til arbeidet med iverksettingen av læreplanverket. De andre temaene har blitt, og vil bli, inkludert i andre rapporter fra EVA2020. Et stort antall av spørsmålene har blitt gjentatt i flere år. Imidlertid ble et relativt stort antall spørsmål endret betydelig etter spørringene i 2020. Den gangen var spørsmålene rettet mot forberedelsesarbeidet, mens senere undersøkelser har vært knyttet til arbeidet med å innføre fagfornyelsen og iverksette det nye læreplanverket. Vi vil derfor kunne rapportere endringer

over alle tre år når det gjelder noen av spørsmålene. For de fleste spørsmålene vil vi kun inkludere resultater for spørringene i 2021 og 2022. I tillegg er det noen enkeltstående spørsmål som kun ble gjennomført i ett enkelt år, hovedsakelig i 2022.

For ytterligere å redusere belastningen på sektoren er kommuner og skoler delt inn i tre sammenlignbare utvalg slik at skoleledere og skoleeiere normalt ikke mottar undersøkelsen oftere enn hvert halvannet år. Våren 2022 var det imidlertid behov for å inkludere spørsmål om så mange temaer at spørsmålene knyttet til fagfornyelsen ble gjennomført som en egen ekstra spørring. Tabell 3.4 gir en oversikt over utvalgene som svarte i de tre årene. I tillegg til de tre gruppene som framgår i tabellen, gjennomføres også «Spørsmål til skole-Norge» blant representanter for fylkeskommunene. Dette antallet er imidlertid så lavt at vi har valgt å ikke inkludere svarene fra denne gruppen.

De som svarte på undersøkelsen i grunnskolene og de videregående skolene var i de aller fleste tilfellene rektorer. På skoleeiernivå er det stort sett skolefaglig ansvarlige (for eksempel skolesjef) som besvarte undersøkelsen. Svarprosentene er gjennomgående høyest fra de som representerer kommunen som skoleeier for grunnskolene og lavest fra skoleledere i grunnskolene. I tillegg til oppmerksomhet om usikkerhetsintervallene, bør man derfor også ta høyde for at utvalgene ikke på en fullgod måte representerer de ulike populasjonene. I de årlige rapportene fra NIFU framgår det imidlertid at det så langt ikke har vært betydelige skjevheter i svarprosentene. For noen år er det imidlertid en viss geografisk skjevdeling. Det er derfor nødvendig å være forsiktig i tolkningene av resultatene. Generelt legger vi oss derfor på en linje hvor vi kun rapporterer om forskjeller mellom grupper eller forskjeller over tid som er betydelig større enn de angitte konfidensintervallene. Spørringen gir nyttig informasjon som kan brukes for å underbygge eller utfordre tolkninger av det kvalitative datamaterialet.

Tabell 3.4 Oversikt over svarprosent med omtrentlig estimat for konfidensintervall for hver av undersøkelsene og gruppene

År	Populasjon	Omtrentlig N ^a	Svarprosent	Omtrentlig konfidensintervall ^b
2020	Skoleledere GS	390	53 %	5 %
	Skoleeiere GS	70	61 %	11 %
	Skoleledere VGS	60	61 %	12 %
2021	Skoleledere GS	470	57 %	5 %
	Skoleeiere GS	70	72 %	11 %
	Skoleledere VGS	80	67 %	10 %
2022	Skoleledere GS	480	56 %	5 %
	Skoleeiere GS	80	70 %	10 %
	Skoleledere VGS	80	67 %	10 %

^a Det eksakte tallet varierer noe fra spørsmål til spørsmål

^b Estimater er for en andel på 30 %. For andre andeler kan intervallet være litt høyere/lavere.

Med unntak av noen nye spørsmål som ble inkludert i 2022 (og som vil bli inkludert også i de neste spørringene), var spørsmålene formulert før den kvalitative datainnsamlingen ble gjennomført for foreliggende rapport. Spørsmålene uttrykker derfor fenomener eller forhold som vi på forhånd tenkte på som sentrale i forbindelse med innføringen av fagfornyelsen, og som samtidig egnet seg for å bli kartlagt og beskrevet gjennom bruk av spørreskjema. Når vi i ettertid ser disse spørsmålene opp mot observasjoner og intervjuer fra casene, er det opplagt at de til sammen kun dekker deler av disse større temaene – og slik vil det alltid være når komplekse temaer skal dekkes i et begrenset spørreskjema. Det bør også tilføyes at temaene griper inn i hverandre. Eksempelvis berører mange utsagn som er plassert i temaet «Støtteressurser og kompetanseheving» også «Planer og strategier» som skolene og kommunene har for dette.

3.3.2 Intervjudata

I studien er det gjennomført kvalitative forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015) basert på lydopptak fra skoleeiernivå og skolenivå i de fire casene. Studien kan derfor benevnes som en fler-perspektiv undersøkelse. Datagrunnlaget utgjør 8 intervjuer, hvorav fire individuelle intervjuer med skoleeiers representant og fire individuelle intervjuer med rektorer. Intervjuene varte i 45-80 minutter. Alle intervjuene ble gjennomført på den digitale plattformen Zoom. To av representantene fra skoleeierne har vært i stillingen i flere år og to skoleeierne

representanter var nylig tiltrådt i stillingen som skolesjef. Det betyr at informantene hadde noe ulik erfaring. Samtlige rektorer med unntak av en hadde lang erfaring i stillingen som rektor.

3.3.3 Videodata

Vi har samlet inn videodata fra ledermøter og lærermøter på skolene. Ledermøtene kunne i noen tilfeller også være plangruppemøter, der utvalgte lærere deltok sammen med skolens ledelse. Noen av disse møtene ble også kalt utviklingsmøter eller pedagogisk utviklingstid (PU-tid). Møtene ble filmet med to kameraer med tilkoblede mikrofoner. Hvert opptak varer om lag 60 minutter. Innsamling av data gjennom såkalt “videoetnografi” (Heath & Hindmarsh, 2002) er spesielt godt egnet til å dokumentere pågående prosesser som både inkluderer interaksjoner mellom aktører og mellom aktører og verktøy (for eksempel kompetansepakker, presentasjoner, diskusjoner osv.) Tabellene under (Tabell 3.5) gir en oversikt over situasjoner, møtearenaer og tidspunkt for innhenting av videodata for hver case. Med “ledergruppe” menes skolens formelle ledelse. Begrepet “plangruppe” referer til skolens utviklingsteam der både ledere og lærere er representert og begrepet “fellestid /fellesmøter” referer til at alle lærerne er samlet enten i plenum eller fordelt på gruppearbeid.

Tabell 3.5 Oversikt over innsamling av videodata fra møter i skolene

	<i>Skole 1</i>	<i>Skole 2</i>	<i>Skole 3</i>	<i>Skole 4</i>
Deltakere	Ledergruppe	Ledergruppe	Ledergruppe	Plangruppe
Tidspunkt	Jan 2022	Jan 2022	Nov 2021	Nov 2021
Deltakere	Fellestid	Fellestid	Fellestid	Fellestid
Tidspunkt	Nov 2021	Nov 2021	Nov 2021	Nov 2021

Innsamling av videodata ble utsatt fra vår til høst (2021), og deretter fra høst til tidlig neste vår (2022) på grunn av covid-19-pandemien.

3.4 Analyse

Analysen har foregått i flere faser. I første fase har forskerteamet lest gjennom spørreundersøkelsen og sett etter tendenser i materialet. Teamet har studert transkripsjoner av intervjuer og sett på videoer for å danne seg et foreløpig inntrykk på tvers av caser. I andre fase ble det foretatt analyser basert på de ulike type data som var samlet inn, der materialet ble

fordelt på medlemmene i teamet. Empiriske innholdsanalyser ble gjennomført og drøftet, samt mulige teoretiske innganger. I tredje fase ble det gjennomført teoretiske analyser og funn ble drøftet i lys av forskning. Fjerde fase innebar å sammenfatte analysene på tvers av caser og data og slutføre evalueringsrapporten.

Alle intervjuene er transkribert. Transkripsjonen er analysert både individuelt og kollektivt gjennom regelmessige analyseverksteder i forskerteamet. Teamets medlemmer har arbeidet individuelt med å lese gjennom og kode transkripsjoner for så å dele og diskutere analyser kollektivt. Vi har på denne måten gjennomført kvalitative innholdsanalyser (Bryman, 2012) av intervju- og observasjonsdata. De kvalitative innholdsanalysene har fått fram hva som karakteriserer styring og ledelse i arbeidet med realisering av fagfornyelsen, hvilke rolle støtteressursene og eksterne kompetansemiljøer spiller i realiseringsarbeidet på skolenivå og hvilke utfordringer og dilemmaer som kan identifiseres og hvordan de håndteres i praksis.

Overførbarhet i denne studien vil dreie seg om hvorvidt våre funn har gyldighet utover utvalget og konteksten og i hvilken grad funnene er relevante og anvendbare i andre situasjoner. I kvalitativ forskning er overførbarhet knyttet til om man kan kjenne igjen meningen, og om denne meningen gir innsikt av betydning (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5 Oppsummering

Studien som ligger til grunn for foreliggende delrapport er designet som en casestudie med fire caser for å kunne belyse styring og ledelse av læreplanarbeid på skoleeier- og skolenivå i en reformkontekst. Datagrunnlaget for denne rapporten er spørreundersøkelse, intervjuer og videoobservasjoner. Det er samlet kvalitative data fra fire kommuner for å kunne gjennomføre empiriske nærstudier av praksiser i denne delen av evalueringens andre fase. Det er samlet intervjudata på tre tidspunkter. Det første tidspunktet var våren 2021 der skoleeiernivået og skolenivået var inkludert. Det andre tidspunktet var høsten 2021. Det tredje tidspunktet var i januar 2022. Det ble foretatt videoobservasjoner av ledermøter og lærermøter på skolenivå. Det er gjennomført kvalitative innholdsanalyser av intervju og observasjonsdataene i fire faser. Utvalgte spørsmål fra «Spørsmål til skole-Norge» er også tatt med som datagrunnlag.

Kapittel 4: Resultater og analyser fra spørsmål til Skole-Norge

I dette delkapitlet presenterer vi skolelederes og skoleeieres svar på noen av temaene i de årlige spørringene «Spørsmål til skole-Norge». Utsagnene er gruppert i fire temaer som presenteres fortløpende: Roller og ansvar (4.1), planer og strategier (4.2), støtteressurser og kompetanseheving (4.3) og utfordringer (4.4). Alle spørsmålene som rapporteres i de følgende seksjonene ble besvart på en fem-delt gradsskala. I rapporteringen som følger er imidlertid de to nedre og de to øvre kategoriene slått sammen. Det var også mulig å angi «vet ikke» for alle spørsmålene. Som påpekt i kapittel 3.3.1 vil vi være forsiktige i tolkningene av resultatene, gitt at noen av gruppene er ganske små og fordi svarprosentene er relativt moderate. Noen av utsagnene ble for øvrig kun besvart av skolelederne. Kapitlet avsluttes med oppsummering av funn (4.5).

4.1 Roller og ansvar

Dette temaet ble presentert i spørreskjemaet ved noen overordnede spørsmål knyttet til skolelederes og skoleeieres fordeling av ansvar, i hvilken grad de ulike nivåenes roller oppfattes å være avklart og tydelige og i hvilken grad fagfornyelsen involverer samarbeid på tvers av skoler. I tillegg er det et spørsmål om skoleledere og -eiere opplever å ha tilstrekkelig tid i arbeidet med fagfornyelsen, et spørsmål som vi også vil komme tilbake til under temaet «Utfordringer». De sju utsagnene som skolelederne og skoleeierne skulle ta stilling til er listet opp nedenfor:

I hvilken grad passer disse utsagnene for din skole/kommune/fylkeskommune?

1. Skolen/kommunen/fylkeskommunen har tilstrekkelig tid til å arbeide med fagfornyelsen
2. Skoleeiers rolle i arbeidet med fagfornyelsen er avklart
3. Rektors rolle i arbeidet med fagfornyelsen er avklart
4. Skoleeier gir tydelige føringer for skolens arbeid med fagfornyelsen
5. I vår kommune/fylkeskommune er ansvaret for arbeidet med fagfornyelsen lagt til den enkelte skole
6. I vår kommune/fylkeskommune samarbeider skolene tett i arbeidet med fagfornyelsen
7. Fagfornyelsen er tema for politiske drøftinger i kommunen/fylkeskommunen

Tabell 4.1 Svarfordelinger for spørsmål knyttet til temaet «Roller og ansvar». (Forklaringer til tabellen gis i notene til høyre)

Skoleleder GS												
2020				2021				2022				
÷	o	+	?	÷	o	+	?	÷	o	+	?	
1	-	-	-	-	22	44	33	1	20	50	30	0
2	-	-	-	-	17	28	53	3	15	33	51	1
3	-	-	-	-	2	10	87	1	2	17	81	0
4	-	-	-	-	23	31	44	2	23	38	38	1
5	15	34	47	4	10	26	61	3	6	27	66	2
6	-	-	-	-	29	43	24	4	37	42	20	1
7	-	-	-	-	27	21	10	43	39	20	5	37

Skoleeier kommune												
2020				2021				2022				
÷	o	+	?	÷	o	+	?	÷	o	+	?	
1	-	-	-	-	22	52	26	0	15	54	30	1
2	-	-	-	-	7	18	75	0	8	19	73	0
3	-	-	-	-	1	4	95	0	0	5	96	0
4	-	-	-	-	10	22	69	0	7	39	54	0
5	21	39	40	0	13	36	51	0	10	42	48	0
6	-	-	-	-	6	32	63	0	7	35	55	3
7	-	-	-	-	44	34	18	4	65	34	1	0

Skoleleder vgs												
2020				2021				2022				
÷	o	+	?	÷	o	+	?	÷	o	+	?	
1	-	-	-	-	28	42	29	1	14	57	30	0
2	-	-	-	-	21	34	45	1	14	43	41	2
3	-	-	-	-	2	18	78	1	2	15	82	1
4	-	-	-	-	28	35	36	1	35	33	30	2
5	2	35	58	5	0	12	77	11	3	13	75	9
6	-	-	-	-	36	34	19	11	51	32	10	7
7	-	-	-	-	17	23	13	47	22	19	6	53

Tabellforklaring:

Nummeret til venstre referer til listen med spørsmål ovenfor. I tabellen oppgis prosentandeler for alle spørsmål, oppdelt på de tre respondentgruppene og for hvert år. Alle tall er avrundet til nærmeste hele prosenttall. Summeringer på tvers av svar for en gruppe i ett bestemt år kan derfor avvike fra 100. Dersom spørsmålet ikke ble stilt i et bestemt år, eller til en bestemt gruppe er dette vist med en kort strek.

÷ Prosentandel som svarer «Ikke i det hele tatt» eller «I liten grad».

o Prosentandel som oppgir svaret «I noen grad»

+ Prosentandel som svarer «I stor grad» eller «I svært stor grad»

? Prosentandel som svarte «Ikke relevant» (2020) eller «Vet ikke» (2021/2022)

Svarprofilene er ganske sammenfallende på tvers av de tre respondentgruppene. Innenfor hver av gruppene er det imidlertid sprikende oppfatninger for de fleste utsagnene. Videre synes det som om svarfordelingene for de fleste utsagnene er relativt stabile over tid. Et tydelig eksempel på dette er utsagnet om at respondentene opplever å ha tilstrekkelig med tid i arbeidet med fagfornyelsen (spørsmål 1). Innen hver av respondentgruppene brukes hele svarskalaen. For dette utsagnet mener noe (i underkant) av halvparten i alle gruppene at dette stemmer i noen grad, mens en av tre skoleledere/skoleeiere uttrykker at dette i stor grad stemmer. Temaet om opplevelse av knapphet på tid vender vi imidlertid tilbake til i kapittel 4.4.

Rektors rolle i arbeidet med fagfornyelsen oppfattes gjennomgående å være avklart (spørsmål 3). Alle gruppene rapporterte både i 2021 og 2022 at dette i stor grad stemmer. Det tilsvarende utsagnet om skoleeiernes ansvar (spørsmål 2) og tydelige føringer (spørsmål 4) er ikke like sammenfallende på tvers av respondentgruppene. Skoleeierne selv mener at deres rolle er avklart, og at de gir til dels tydelige føringer for arbeidet med fagfornyelsen i kommunen. Skolelederne som gruppe uttrykker imidlertid en større spredning i oppfatninger om skoleeiers rolle. Også utsagnet om at skolene i kommunen samarbeider om fagfornyelsen (spørsmål 6) har en tilsvarende profil hvor skoleeiere i større grad enn skoleledere rapporterer om at dette skjer.

Respondentgruppene er relativt sammenfallende når det gjelder utsagnet om at ansvaret for arbeidet med fagfornyelsen i hovedsak ligger til den enkelte skolen (spørsmål 5). I alle respondentgruppene uttrykker et flertall at dette i stor grad stemmer, spesielt skolelederne i videregående skole. Det er ellers interessant at andelen som uttrykker dette, økte markant fra 2020 til de to neste årene. Dette må forstås i lys av at den første spørringen ble gjennomført våren før de nye læreplanene var gjeldende. Det er rimelig å anta at det forberedende arbeidet med fagfornyelsen i større grad skjedde i prosesser og aktiviteter hvor skoleeier tok initiativ og ansvar, men at ansvaret i større grad har blitt flyttet til skolene når fagfornyelsen faktisk skal innføres.

Det siste utsagnet om hvordan lokalpolitikere har engasjert seg i diskusjoner om fagfornyelsen (spørsmål 7) er for så vidt ikke et sentralt element i evalueringen. For ordens skyld kommenterer vi likevel her at skolelederne i stor grad velger kategorien «Vet ikke». Skoleeierne har nok bedre innsikt i dette, og de rapporterer at fagfornyelsen kun i liten eller moderat grad har vært gjenstand for politiske drøftinger i kommunen.

4.2 Planer og strategier

Temaet «Planer og strategier» er sentralt i casene som er inkludert i evalueringen. I det følgende rapporteres skoleledere- og eieres oppfatninger knyttet til fire utsagn, men temaet er også belyst i utsagn som rapporteres i kap. 4.3.

I hvilken grad stemmer disse utsagnene for din skole/kommune/fylkeskommune?

1. Overordnet del - verdier og prinsipper har stor betydning for arbeidet med fagfornyelsen i skolen/kommunen/fylkeskommunen
2. Skolen/kommunen/fylkeskommunen gjennomfører systematisk oppfølging av arbeidet med fagfornyelsen
3. Vår skole/kommune/fylkeskommune justerer fag- og timefordeling for å ivareta de tverrfaglige temaene
4. Vår skole/kommune/fylkeskommune har benyttet personressurser utenfor skolens egen stab i arbeidet med fagfornyelsen

Tabell 4.2 Svarfordelinger for spørsmål knyttet til temaet «Planer og strategier». (Forklaringer til tabellen gis i notene til høyre).

Skoleleder GS												
2020				2021				2022				
÷	o	+	?	÷	o	+	?	÷	o	+	?	
1	-	-	-	-	2	10	87	2	1	10	89	0
2	-	-	-	-	10	30	59	1	7	43	50	0
3	37	35	21	6	36	34	23	7	32	39	29	1
4	-	-	-	-	27	36	35	2	38	41	21	0
Skoleeier kommune												
2020				2021				2022				
÷	o	+	?	÷	o	+	?	÷	o	+	?	
1	-	-	-	-	1	11	88	0	1	10	87	2
2	-	-	-	-	3	26	70	1	7	41	52	0
3	49	37	15	0	34	37	25	4	39	37	18	7
4	-	-	-	-	17	32	46	4	22	28	50	0
Skoleleder vgs												
2020				2021				2022				
÷	o	+	?	÷	o	+	?	÷	o	+	?	
1	-	-	-	-	5	15	77	3	0	16	84	0
2	-	-	-	-	8	34	56	3	7	37	56	0
3	38	41	18	4	35	35	24	5	36	40	24	0
4	-	-	-	-	32	44	22	3	37	49	14	0

Tabellforklaring:

Nummeret til venstre referer til listen med spørsmål ovenfor. I tabellen oppgis prosentandeler for alle spørsmål, oppdelt på de tre respondentgruppene og for hvert år. Alle tall er avrundet til nærmeste hele prosenttall. Summeringer på tvers av svar for en gruppe i ett bestemt år kan derfor avvike fra 100. Dersom spørsmålet ikke ble stilt i et bestemt år, eller til en bestemt gruppe er dette vist med en kort strek.

÷ Prosentandel som svarer «Ikke i det hele tatt» eller «I liten grad».

o Prosentandel som oppgir svaret «I noen grad

+ Prosentandel som svarer «I stor grad» eller «I svært stor grad»

? Prosentandel som svarte «Ikke relevant» (2020) eller «Vet ikke» (2021/2022)

Nok en gang er svarprofilene på tvers av grupper i stor grad sammenfallende og tendensene er stabile over de årene hvor spørsmålene har vært stilt. I alle gruppene rapporterer 80-90 % av respondentene at «Overordnet del – verdier og prinsipper» er et element i læreplanene som har stor betydning for arbeidet med fagfornyelsen. På hvilken måte overordnet del har betydning framkommer opplagt ikke fra svarene på et slik spørsmål. Vi vil også påpeke at dette er en type spørsmål hvor de som svarer kan ha en tendens til å svare på en sosialt ønskelig eller fordelaktig måte. Uansett er denne store tilslutningen til betydningen av overordnet del

interessant i lys av funn i delprosjekt 1 i evalueringen hvor læreplanene og dokumentene som ledet fra til læreplantekstene er analysert (Karseth, Kvamme & Ottesen, 2020; 2022). I rapportene fra dette delprosjektet beskrives noen tydelige utfordringer knyttet til hvordan formuleringene i læreplanens overordnede del reflekterer skolens felles verdigrunnlag.

Langt de fleste skoleledere og skoleeiere rapporterer at det gjennomføres systematiske oppfølginger av arbeidet med kommunen (spørsmål 2). Vi ser imidlertid at andelen skoleeiere som oppgir at dette skjer i stor grad er lavere i 2022 enn i 2021. Et spørsmål som det er naturlig å stille, men foreløpig ikke mulig å svare på, er om denne tendensen reflekterer at eierne oppfatter at fagfornyelsen nå er innført, og at det dermed i mindre grad gis prioritet i arbeidet med å følge opp skolene.

Innføringen av de tverrfaglige temaene er gjennomgående for alle delprosjektene i evalueringen av fagfornyelsen, spesielt i delprosjektet som ser på praksisen i klasserommene. I spørsmålene til skolelederne og skoleeierne har vi i første omgang vært interessert i hva slags strukturelle grep som tas for å realisere læreplanens ambisjon om å styrke elevenes kompetanser i de tverrfaglige temaene. Det er derfor interessant å observere at langt over halvparten av skolene/kommunene rapporterer at de i noen eller større grad justerer fag- og timefordelingen for å ivareta de tverrfaglige temaene (spørsmål 3), og at om lag en av fire skoler opplever at dette er noe de gjør i stor grad. På hvilke måter, og i hvilket omfang slike justeringer skjer, kan vi foreløpig ikke si, men dette blir et viktig tema å følge opp i delprosjektets siste fase.

Et flertall av skoleledere og skoleeiere rapporterer å ha benyttet personressurser utenfor skolens egen stab i arbeidet med fagfornyelsen (spørsmål 4). For skoleledere i grunnskolen er andelen noe fallende fra 2021 til 2022. Dette utsagnet ble fulgt opp med et åpent spørsmål hvor respondentene ble oppfordret til å beskrive hvilke ressurser de har benyttet seg av. I svarene beskrives oftest samarbeid med ulike kompetansemiljøer i UH-sektoren knyttet til ordningen med desentralisert kompetanseutvikling (DeKomp). Det er imidlertid også et stort antall skoleledere som rapporterer om bruk av veiledere/rådgivere i kommunens/fylkeskommunens regi.

4.3 Støtteressurser og kompetanseheving

Spørsmålene knyttet til temaet «Støtteressurser og kompetanseheving» handler i stor grad om planer, strategier og prioriteringer for å ivareta de ansattes kompetanse i arbeidet med å planlegge og gjennomføre undervisning i tråd med fagfornyelsen.

I hvilken grad passer disse utsagnene for din skole/kommune/fylkeskommune?

1. Skoleledere i vår region samarbeider om kompetanseheving
2. Skoleeier legger til rette for samarbeid mellom skolene om kompetanseheving
3. Tiltak for kompetanseheving skjer først og fremst innen den enkelte skole
4. Lærerne ved vår skole deltar i kommunale eller regionale faglige nettverk som bidrar til faglig kompetanseheving
5. Vår skole/kommune/fylkeskommune har valgt å benytte seg av en eller flere moduler i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke for innføringen av nytt læreplanverk
6. Vår skole/kommune/fylkeskommune benytter digitale verktøy fra private tilbydere for å støtte lærernes arbeid med fagfornyelsen
7. Fylkeskommunen/kommunen oppmuntrer til bruk av planleggingsverktøyet i læreplanvisningen³
8. Skolen/kommunen/fylkeskommunen prioriterer å styrke lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse
9. Kommunen/fylkeskommunen har foretatt eller har planer om å foreta fellesinnkjøp av læremidler
10. På vår skole prioriterer vi digitale læringsressurser framfor tradisjonelle lærebøker

³ I 2022 ble spørsmålet endret slik at Fylkeskommune/kommune ble erstattet med fellesbetegnelsen Skoleeier

Tabell 4.3 Svarfordelinger for spørsmål knyttet til temaet «Støtteressurser og kompetanseheving». (Forklaringer til tabellen gis i notene til høyre).

Skoleleder GS												
2020				2021				2022				
÷	o	+	?	÷	o	+	?	÷	o	+	?	
1	8	28	63	2	14	40	43	2	17	48	33	3
2	-	-	-	-	-	-	-	-	18	51	30	0
3	11	34	54	1	8	29	62	1	5	28	67	0
4	24	37	38	1	31	38	31	0	30	43	26	0
5	6	10	82	1	5	15	79	1	13	34	53	0
6	-	-	-	-	-	-	-	-	60	24	16	0
7	-	-	-	-	20	30	45	6	33	38	27	2
8	7	30	61	1	15	32	49	4	8	36	56	1
9	-	-	-	-	28	24	33	15	28	28	37	6
10	-	-	-	-	9	47	43	2	14	48	38	0
Skoleeier kommune												
2020				2021				2022				
÷	o	+	?	÷	o	+	?	÷	o	+	?	
1	6	16	78	0	1	20	79	0	3	29	67	0
2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	17	81	0
3	15	57	28	0	14	48	38	0	16	43	41	1
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	6	9	85	0	1	17	79	3	3	28	66	2
6	-	-	-	-	-	-	-	-	55	24	14	8
7	-	-	-	-	4	17	78	1	9	43	46	2
8	3	30	67	0	3	25	72	0	4	25	70	1
9	-	-	-	-	8	24	63	4	8	17	73	2
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Skoleleder vgs												
2020				2021				2022				
÷	o	+	?	÷	o	+	?	÷	o	+	?	
1	18	42	33	7	13	56	22	9	21	54	21	5
2	-	-	-	-	-	-	-	-	25	51	20	5
3	0	31	69	0	0	22	73	5	1	12	87	0
4	15	36	55	2	17	49	33	1	11	53	35	1
5	11	24	64	2	13	27	55	5	16	36	48	0
6	-	-	-	-	-	-	-	-	77	13	8	2
7	-	-	-	-	23	31	29	19	47	35	14	5
8	6	36	58	0	12	30	53	6	1	48	51	0
9	-	-	-	-	35	23	10	30	43	26	9	22
10	-	-	-	-	26	46	27	1	38	47	15	0

Tabellforklaring:

Nummeret til venstre referer til listen med spørsmål ovenfor. I tabellen oppgis prosentandeler for alle spørsmål, oppdelt på de tre respondentgruppene og for hvert år. Alle tall er avrundet til nærmeste hele prosenttall. Summeringer på tvers av svar for en gruppe i ett bestemt år kan derfor avvike fra 100. Dersom spørsmålet ikke ble stilt i et bestemt år, eller til en bestemt gruppe er dette vist med en kort strek.

÷ Prosentandel som svarer «Ikke i det hele tatt» eller «I liten grad».

o Prosentandel som oppgir svaret «I noen grad»

+ Prosentandel som svarer «I stor grad» eller «I svært stor grad»

? Prosentandel som svarte «Ikke relevant» (2020) eller «Vet ikke» (2021/2022)

På utsagn som berører et ansvar som ligger hos skoleeiere, rapporterer eierne i langt større grad enn skolelederne at utsagnene stemmer for hvordan arbeidet med kompetanseheving er organisert i deres kommune. Tre utsagn omhandler forekomst av, og tilrettelegging for samarbeid på tvers av skoler i kommunen/fylkeskommunen. En majoritet av skoleeierne uttrykker at skolelederne i stor grad samarbeider om kompetanseheving (spørsmål 1) og tilsvarende uttrykker de at de i stor grad legger til rette for at skolene skal kunne samarbeide om kompetanseheving (spørsmål 2). For de samme utsagnene rapporterer skolelederne langt mer moderat, og spesielt skolelederne i grunnskolene rapporterer om at samarbeid mellom skolelederne om kompetanseheving forekommer i stadig mindre grad. Skolelederne ble også spurt om lærerne ved skolen deltar i faglige regionale nettverk. De aller fleste skolene rapporterer at dette er noe som forekommer i noen eller i stor grad. Spesielt i 2020 rapporterte skolelederne i videregående skole at dette var vanlig, men andelen som oppgir i stor grad faller markant i de siste årene. Utsagnet om at ansvaret for kompetanseheving i all hovedsak ligger til den enkelte skolen, berører også indirekte graden av kommunalt/fylkeskommunalt samarbeid. Det er tydelig at skoleledere i stor og økende grad oppfatter at dette er en riktig beskrivelse av situasjonen, mens skoleeierne i langt mindre grad gir tilslutning til utsagnet.

Fire av spørsmålene er rettet mot konkrete digitale støtteressurser. Et stort flertall av alle respondentgruppene melder om at skolene i noen eller stor grad har benyttet seg av moduler i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke (spørsmål 5), og spesielt skolelederne i grunnskolen og eierne i kommunene rapporterte om utstrakt bruk av dette støttematerialet i 2020 og 2021. Alle gruppene rapporterer imidlertid om et stort fall i bruk av disse ressursene i 2022. Gitt at dette i stor grad er ressurser knyttet til den første innføringen av fagfornyelsen, kunne en slik nedgang forventes.⁴ Det er tilsvarende en tendens til at skoleeiere i mindre grad oppfordrer til bruk av planleggingsverktøyet i læreplanvisningen (spørsmål 7). Et viktig spørsmål for andre delprosjekter i evalueringen knytter seg til hvordan lærerne faktisk tar i bruk planleggingsverktøyet. Karseth, Kvarme og Ottesen (2022) ser at det er en risiko for at planleggingsverktøyet kan bli et verktøy for en ovenfra-ned styring av arbeidet med å tolke læreplanen. Planleggingsverktøyet i læreplanvisningen vil også bli fulgt opp i andre delprosjekter i EVA2020 som skal observere praksis i klasserommet. Et tredje spørsmål om digitale ressurser var kun inkludert i 2022 og retter seg mot bruk av verktøy fra private tilbydere som skal støtte lærernes arbeid med fagfornyelsen (spørsmål 6). Dette rapporteres i liten grad å

⁴ Det er rimelig å anta at Utdanningsdirektoratet har statistikk for nettsidene som kan gi en mer nøyaktig beskrivelse av hvor ofte og hvordan disse kompetansepakkene blir brukt i sektoren.

forekomme. Skolelederne ble i tillegg bedt om å ta stilling til et utsagn om de prioriterer digitale læringsressurser framfor tradisjonelle lærebøker (spørsmål 10). Her beskrives situasjonen ganske ulikt fra skole til skole, og funnene viser at dette er en prioritering som er sterkere i grunnskolen enn i videregående skole.

Til sist er det to utsagn som på ulikt vis omhandler fenomener som implisitt er knyttet til økonomiske prioriteringer. Et stort flertall, spesielt blant skoleeierne, rapporterer at styrking av lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse blir prioritert (spørsmål 8), og tilslutningen til dette er stabil over tid. Videre rapporterer skoleeierne at de har eller skal foreta fellesinnkjøp av læremidler (spørsmål 9), noe skolelederne ikke i like stor grad opplever at er tilfellet.

4.4 Utfordringer

I en siste bolk med spørsmål har vi inkludert utsagn som representerer noen spesifikke utfordringer som skolelederne kan oppleve å ha i arbeidet med fagfornyelsen. Skoleeierne svarte ikke på disse spørsmålene.

I hvilken grad hindrer noe av det følgende arbeidet med fagfornyelsen ved din skole/kommune?

1. Andre satsinger på skolen tar fokus vekk fra arbeidet med å innføre de nye læreplanene
2. Det er for lite tid til forberedelser
3. Det er for lite tid til samarbeid mellom lærerne
4. Skolen mangler læremidler/utstyr
5. De nye læreplanene for fag er for uklare
6. Covid-19-pandemien svekker skolens arbeid med fagfornyelsen

Tabell 4.4 Svarfordelinger for spørsmål knyttet til temaet «Utfordringer». (Forklaringer til tabellen gis i notene til høyre).

Skoleleder GS								
2021					2022			
	÷	o	+	?	÷	o	+	?
1	36	46	18	0	32	44	24	0
2	-	-	-	-	15	44	41	0
3	13	41	46	0	15	40	45	0
4	44	29	26	0	41	33	26	0
5	70	24	4	2	63	30	5	3
6	7	21	71	1	-	-	-	-

Skoleleder vgs								
2021					2022			
	÷	o	+	?	÷	o	+	?
1	40	35	25	0	43	39	18	1
2	-	-	-	-	13	60	26	1
3	10	37	54	0	21	43	36	0
4	48	30	23	0	63	25	12	0
5	75	18	6	1	71	21	3	5
6	10	18	73	0	-	-	-	-

Tabellforklaring:

Nummeret til venstre referer til listen med spørsmål ovenfor. I tabellen oppgis prosentandeler for alle spørsmål, oppdelt på de tre respondentgruppene og for hvert år. Alle tall er avrundet til nærmeste hele prosenttall. Summeringer på tvers av svar for en gruppe i ett bestemt år kan derfor avvike fra 100. Dersom spørsmålet ikke ble stilt i et bestemt år, eller til en bestemt gruppe er dette vist med en kort strek.

÷ Prosentandel som svarer «Ikke i det hele tatt» eller «I liten grad».

o Prosentandel som oppgir svaret «I noen grad»

+ Prosentandel som svarer «I stor grad» eller «I svært stor grad»

? Prosentandel som svarte «Ikke relevant» (2020) eller «Vet ikke» (2021/2022)

En overordnet analyse er at skoleledere i grunn- og videregående skole opplever utfordringsbildet som ganske likt. Utsagnene knyttet til knapphet på tid (til forberedelser og til samarbeid mellom lærerne, spørsmålene 2 og 3) oppleves i størst grad som utfordringer. I motsatt ende oppleves det ikke å være en utfordring at læreplanene i seg selv er uklare. I 2021 ble det også inkludert et spørsmål om koronasituasjonen svekker skolens arbeid med fagfornyelsen, og naturlig nok rapporterte et stort flertall av skolelederne at dette var en stor utfordring. I 2022 ble det inkludert et åpent spørsmål hvor skolelederne ble bedt om å beskrive hvordan covid-19-pandemien har påvirket arbeidet med fagfornyelsen. Svarene på dette spørsmålet blir inkludert i kapittel 8 som gir en samlet beskrivelse av aktørenes opplevelse av hvordan pandemien har innvirket på arbeidet med fagfornyelsen.

4.5 Oppsummering

Dette kapitlet har presentert skoleledere og skoleeieres opplevelser og oppfatninger om en rekke forhold knyttet til innføringen av fagfornyelsen. Et helt overordnet funn er en stor variasjon. Der noen rapporterer om god støtte, fungerende samarbeid og tydelighet, rapporterer andre om det motsatte. Det foreløpig mest interessante funnet på tvers av flere utsagn, er en tendens til en

markant nedgang i noen konkrete aktiviteter knyttet til fagfornyelsen. Dette er spesielt aktiviteter knyttet til kompetanseheving. Samtidig øker rapporteringen av at hovedansvaret for arbeidet med fagfornyelsen er lagt til hver enkelt skole. Det kan dermed synes som om fagfornyelsen i noen grad oppleves som innført. De fleste utsagnene som er rapportert ovenfor, skal gjentas i tilsvarende spørringer i kommende år. I sluttrapporten vil det dermed være mulig å gi en grundigere rapportering av hvordan ulike fenomener er i endring i fagfornyelsen første år. Funnene fra de kvantitative spørringene følges opp og diskuteres i lys av funnene i materialet samlet i kapittel 9.

Kapittel 5: Funn og analyser på kommunenivå - intervjuer med skoleeier

I dette kapitlet presenter vi funn og analyser basert på intervjuene med skoleeiers representanter i de fire casekommunene. Mange av funnene går igjen i flere av casene. Vi har likevel valgt å presentere funn og analyser i de fire casene separat for bedre å få fram variasjoner og ulikheter både i og mellom de enkelte casene. Gjennom deloverskriftene for hver case ønsker vi å få fram hva som er gjennomgående funn i den enkelte case. For øvrig har vi som formål å berede grunnen for å gjøre sammenlikninger på tvers av casene. Følgende overskrifter signaliserer hovedfunn i og mellom casene: *styring gjennom nye lederroller (5.1)*, *ansvar for å skape sammenheng (5.2)*, *ansvarliggjøring gjennom forventninger (5.3)* og *samarbeid med eksterne aktører (5.4)*. Sitatene som presenteres i kapitlet anvendes for å eksemplifisere funnene.

5.1 Styring gjennom å opprette nye lederroller

Skoleeier beskrev strategisk arbeid som hun var involvert i som innebar både å støtte og styre arbeidet ute på skolene i forbindelse med læreplanarbeidet. I analysene kom det fram at det strategiske arbeidet fra skoleeiers side innbar å gi «lette dytt» knyttet til hvilken tematikk skolene skulle arbeide med, men uten påfølgende oppfølging eller kontroll. Gjennom intervjuet fikk vi inntrykk av at skoleeier var bevisst på hvor mye «trykk» som er nødvendig å legge på utvikling for at alle skolene skal komme i mål med etablering av nye praksiser i henhold til det nye læreplanverket. Dette «trykket» ble lagt gjennom bruk av ulike møtestrukturer og ved å innføre nye roller. Skoleeier har eksempelvis avsatt tid til arbeid med de ulike temaene, men med tydelige forventninger om at arbeidet med fagfornyelsen går sin gang også utenom denne tiden. Skoleeiernivået koblet disse møtestrukturane med å tildele nye roller. Eksempelvis hadde en ansatt (rådgiver) i regionen fått rollen som utviklingsveileder. Denne utviklingsveilederen hadde ansvar for å knytte sammen innspill om støttetiltak fra skoleeiernivået med skolenivået. Den desentraliserte kompetanseutviklingsmodellen (DeKomp) og realiseringen av fagfornyelsen blir også sett i sammenheng med de nyetablerte rollene på kommunenivået for å sikre koblingene ut mot skolene.

Et strategisk valg kan knyttes til de oppgaver som gis mellomledere som er ansatt hos skoleeier, med delansvar for arbeidet ute på skolene. Mellomledelse med dette delansvaret representerer nye lederroller som skoleeier har opprettet. De nye rollene er for eksempel utviklingsveiledere, ekspertlærere og regionale veiledere. Aktørene som innehar disse nye rollene, har sitt oppdrag forankret hos skoleeier og fungerer som bindeledd mellom skoleeier og skolen i arbeidet med

gjennomføring av fagfornyelsen. Dette handler blant annet om delegering av lederoppgaver fra skoleeiernivået gjennom opprettelse av ulike funksjoner og stillinger. Som det fremkommer i intervjuet med skoleeier spiller det en avgjørende rolle å ha en egen prosjektansvarlig person som holder tak i dette arbeidet. Disse nye ansvarspersonene har som oppgave å besøke skolene for å motivere aktørene der. Det å etablere flere nivåer og ulike strukturer kan være med på å sikre etablering av felles forståelse for at arbeidet med fagfornyelsen er på rett spor. De ulike aktørene kan på den måten bekrefte hverandre og «pushe» hverandre. Skoleeier får et overblikk og kan sørge for at de ulike nivåene spiller sammen.

På spørsmål om hvordan kommunen arbeidet for å sikre en felles forståelse for innholdet i fagfornyelsen ute på de enkelte skolene, og hvordan de omsatte dette i praksis fortalte skoleeier at det handlet mye om å koordinere og legge til rette for flere ulike prosesser samtidig:

Vi har ulike prosesser på gang, for eksempel har vi har organisert oss med en prosjektansvarlig på skolekontoret som skal holde i de utprøvningsprosjektene vi har knyttet til den nye læreplanen. Vedkommende jobber også med læremiddelprosess., altså med å øke prosesskompetansen. (Skoleeier 1).

Siden kommunen har ansatt en egen prosjektansvarlig som skal fasilitere og støtte skolene i læreplanarbeidet og samtidig rapportere tilbake til skoleeiernivået, tolker vi det slik at denne utvalgte personen er en sentral aktør for å sikre fremdriften ute på skolene. En slik prosjektansvarlig er et eksempel på det vi har valgt å omtale som mellomleder. Skoleeier utdypet ansvarsfordelingen mellom de ulike leddene i disse prosessene, og pekte særlig på egen ansvarsrolle og prosjektlederrollen:

Det er jo selvsagt jeg som har ansvaret for at strategien vi har utarbeidet også er forankret hos kommunaldirektøren. Vi har en kommunal plangruppe. I den sitter prosjektlederen sammen med de andre fagressursene som vi har på skolekontoret. I tillegg er det en representant fra PPT og koordinatorene, som for eksempel matematikkoordinatorer. (Skoleeier 1)

I tillegg har kommunen engasjert en ressursperson gjennom DeKomp-midler som skal lede prosessene på skolenivå:

Vi har engasjert en utviklingsveileder gjennom DeKomp-midler som skal drilles spesielt i det å lede prosesser, og som skal veilede andre lærere og ledere ute på skolene når de jobber med utviklingsarbeid knyttet til ny læreplan. (Skoleeier 1)

Legitimeringen av de ulike strategiene med å bruke eksterne og interne aktører og eksperter handler om å sikre kvalitet på alle nivåer. Skoleeier følger opp skolene gjennom prosjektledere

for fagfornyelsen da skoleeier har en strategi for samhandling gjennom regelmessige møtepunkter. Disse strategiene inngår i legitimeringen av prosessene knyttet til arbeidet med fagfornyelsen og bruken av eksterne aktører. På spørsmål om hvordan hun opplevde samarbeidet og prosessene med eksterne aktører, fremkom det at erfaringene stort sett har vært positive. Kommunen har samarbeid med mange ulike kompetansemiljøer og tar i bruk flere støtteressurser i arbeidet med fagfornyelsen. Her er de interkommunale utviklingslederne sentrale, som et «spleiselag» mellom flere kommuner som samarbeider på tvers. Sitatet nedenfor er et eksempel på utvalget av samarbeidsaktører:

I tillegg til samarbeid med [Kompetansemiljø A] har vi et samarbeid med [Kompetansemiljø B]. Det ene er matematikk, og det andre er inkluderende praksis. Matematikksamarbeidet har pågått i flere år. Det var det første DeKomp-året, hvor vi søkte samarbeid med [Kommune Y], som er en nabokommune, og prioriterte å ha en matematikkoordinator som er i tett dialog sammen med representanter fra skolekontoret, rådmannskontoret i [samarbeidskommunen] og skolekontoret i [egen kommune]. Vi har brukt tid på å komme fram til metoder som modellerer god praksis, spesielt der vi ser det er behov for å styrke skolene. (Skoleeier 1)

I et oppfølgingsspørsmål ønsket vi å finne ut om det var noen spenninger eller utfordringer i samarbeidet med de eksterne kompetansemiljøene. Skoleeier var oppmerksom på spenningene som kunne oppstå mellom skolene og de eksterne aktørene. Hun henviste til samarbeid med to av kompetansemiljøene fra UH-sektoren tilknyttet utviklingsarbeidet med innføringen av nytt læreplanverk: «Det er vel kanskje slik at behovene våre ikke nødvendigvis er helt avstemt med hva UH-sektoren tenker er behovet vårt». Hun la også til at «utviklingsveilederen har brukt tid opp mot UH-sektoren for å oversette kommunenes behov».

På spørsmål om hvilke forventninger skoleeier har til skolene og de ulike involverte aktørene og hvordan de blir ansvarliggjort, fortalte hun om ulike former for oppfølging av de enkelte rektorene i tilknytning til fremdriften i læreplanarbeidet:

Vi har et samarbeid med utviklingsveiledere i [NN kommuner] i vår region. De har bistått oss i å jobbe spesielt med profesjonsfellesskapet på alle skolene samt med skoleledergruppene på alle skolene. Vi har også hatt plangruppen, altså lærerrepresentanter, med i deler av samarbeidet. Det er klare forventninger til dette og utviklingsveilederne gjør en svært god jobb. De bidrar inn i lærende ledernettsverk der de gjerne prøver ut noe fra ett møte til det neste. Det er jo ikke alle skoler som får presentert noe hver gang, men det er en forventning om det og en forpliktelse knyttet til det. (Skoleeier 1)

I tillegg fortalte også skoleeier at rektorene blir ansvarliggjort gjennom lederavtaler og et generelt styringsbrev fra øverste forvaltningsnivå i kommunen. Her finner vi at skoleeier styrer skolenes praksis gjennom forventninger uttrykt blant annet i lederavtalene. Dette skjer også gjennom resultatstyring på grunnlag av nasjonale prøver, eksamen og klagebehandlingssaker.

Vi får et styringsbrev fra kommunedirektøren. [...]. Det er jo ikke skolespesifikt, men vi får et oppdrag relatert til vår sektor, og da er det noe med å omskrive den forventningen til skolenivå og til hva dette betyr for hva rektorene skal bistå med. Dette skal synliggjøres inn i lederavtalene. I lederavtalene stiller jeg forventninger knyttet til det sentrale oppdraget, som er ganske bredt og knyttet til mange områder. Så det blir hele tiden en avveining av hva som er det viktigste nå. (Skoleeier 1)

Til slutt blir noen utfordringer uttrykt i forbindelse med slitasje koblet til covid-19-pandemien. Skoleeier anerkjente at kommunen kanskje «dytter på» litt for mye i en hverdag der driftsoppgavene tar stadig større plass. Driftsoppgavene kan synes å representere et bidrag til trettheten i systemet, som skolesjefen definerte det. Hun pekte også på en tretthet i det å være «midt oppi denne pandemien». Ifølge skoleeier kjente de på ansvaret for å passe på å unngå slitasje og anerkjenner at noen går med «museskritt» og noen tar «kvantesprang». Handlingsrommet til skoleeier legitimeres gjennom en anerkjennelse av at skolene går i ulik takt. Hun uttrykte at det er viktig å ikke stresse skolene, særlig i perioden med pandemi: «Jeg må også gi den enkelte rektor mulighet til å porsjonere trykket ut mot sitt personale».

5.2 Ansvar for å skape sammenheng

Skoleeier 2 syntes det var viktig å skape sammenheng slik at ikke prosessene og alt de holder på med blir for mye oppstykket. Hun var opptatt av å holde fast ved det overordnede samfunnsoppdraget og elevenes læring, og beskrev et omfattende system av møteplasser og strukturer, som stort sett var basert på tidligere etablerte strukturer. Hun fortalte om store møteplasser på tvers av aktører innenfor fylkeskommunene og på tvers av fylkeskommuner, noe hun uttrykte at skoleeier hadde lang erfaring med. Samtidig presiserte hun at skoleeiernivået har overlatt mer til skolene i iverksettingsfasen enn de gjorde i forberedelsesfasen. I iverksettingsfasen har de latt skolene velge tematiske områder knyttet til for eksempel dybdelæring og tverrfaglige temaer. Skoleeier involverer fagforeningene i prosessene.

Det er få nye rutiner knyttet til arbeidet, og kommunen har i stor grad har videreført allerede etablerte rutiner. På spørsmål om hvordan kommunen har jobbet med å skape en felles forståelse av fagfornyelsen i andre fase, sammenliknet med forberedelsesfasen (første fase), fortalte skoleeier at styringsgruppen for læreplanarbeidet hadde en sentral rolle. Dette var ifølge skoleeier koblet til den desentraliserte ordningen der målet var å skape et profesjonsfellesskap i hele kommunen og på tvers av skolene. Skoleeier presiserte at profesjonsfellesskapet er definert vidt og går på tvers av ledernivå, skolenivå og skoleeiernivå.

Vi har brukt veldig mye tid på å etablere en felles forståelse av begrepene og samtidig jobbe parallelt med utvikling av profesjonsfellesskapene, som er strategien for å få dette til. Nå ligger nok hovedansvaret for arbeidet i fagnettverkene på den enkelte skole eller avdeling. Der bruker vi den desentralisert ordningen til å støtte opp om og utvikle dette arbeidet. (Skoleeier 2)

Skoleeiers representant var opptatt av at alle skal høres, og at rektorstemmene skal blir ivaretatt i utviklingsprosessene. Hun mente at koblingene mellom de ulike aktørene blir ivaretatt gjennom faste strukturer. Skoleeier ga et relativt stort handlingsrom for skolene til å ta intensjonene videre på egen hånd «basert på lokale behov» og at skolene «skal gjøre det litt i egen takt». Samtidig er de fleste av møteplassene opprettholdt fra tidligere strukturer med dialogsamtaler, stormøter og møter på tvers av fagteam. Skoleeier har innført en variasjon mellom digitale flater og fysiske møteplasser. I stedet for å forandre på praksiser og strukturer, så har de hatt en «videreutvikling» av tidligere strukturer (jf. Ottesen mfl., 2021). Skoleeier var opptatt av at elevstemmene skulle bli hørt, og la for dagen et sterkt fokus på observasjon av elevmedvirkning i forbindelse med skolebesøkene som skoleeier gjennomfører med jevne mellomrom. Dette handlet om elevrollen i fagfornyelsen og ikke kun om elevdemokrati generelt, presiserte hun.

På spørsmål om hvordan fylkeskommunen følger opp skolene fortalte skoleeier om en balanse mellom lokal frihet og regional styring. Hun forklarer at fylkeskommunen leder gjennom «forventningsstyring» og at skolelederne skal svare på oppdraget når skoleeier er ute på skolebesøk for å gjennomføre i dialogsamtaler. Skoleeier sa at det er en tydelig forventning til felles forståelse av fagfornyelsen at det skal omsettes til praksis på skolene. Skoleeier skaffer seg innsikt i prosessene gjennom skolenes fagnettverksdager og plandager.

Vi har to felles plandager eller fagnettverksdager. En på våren og en på høsten. På disse dagene er fagfornyelse tema. Det kan være ulike tema innenfor fagfornyelsen som for eksempel dybdelæring eller bærekraft. Jeg leser evalueringer fra skolene. Vi utarbeider evalueringsskjemaer og jeg leser evalueringene fra alle. Gjennom disse evalueringene får vi lærerstemmene. Rektorstemmene får vi gjennom rektorsamlinger. (Skoleeier 2)

Styringen av skolene fra skoleeiernivået ser ut til å være basert på stor grad av tillit, samtidig som skoleeier kommuniserer klare forventninger til arbeidet som skolene er satt til å gjøre og som rektorene har det overordnede ansvaret for: «Vi er nok en skoleeier som i stor grad styrer ut ifra forventninger og tillit. Vi kan ikke detaljstyre dette her».

I intervjuet ble også skoleeier spurt om de hadde opplevd noen utfordringer knyttet til det å skape en felles forståelse for sentrale begreper i fagfornyelsen og praksiser ute på skolene. Dette koblet hun til samarbeidet som lederne hadde i regionen:

Jeg tror nok det er spenninger i prosessene i forhold til begrepet dybdelæring. Det er fem ledergrupper i denne regionen som vi kaller [Navn på region]. Disse ledergruppene jobber nå med begrepene bærekraft og dybdelæring sammen med [Kompetansemiljø A] og fagmiljøet for å omsette dette til hvordan det blir på elevens pult, eller på verkstedene på skolene. (Skoleeier 2)

Som oppfølgingsspørsmål spurte vi hva slags inntrykk skoleeier hadde av prosessene i ledergruppene tilknyttet begrepene dybdelæring og bærekraft.

Jeg synes at det har vært veldig fine prosesser. Disse fem ledergruppene har hatt møter og sett på hva som er felles utfordringer, men samtidig har de vært åpne på at de ønsker ulik vektlegging og kanskje òg litt ulik deltakelse. Så har de jobbet med å få frem en felles forståelse av begrepet sammen med [Kompetansemiljø A]. (Skoleeier 2)

Det neste hovedpunktet i intervjuet var knyttet til kommunens bruk av eksterne kompetansemiljøer. I kommune 2 søkes det om betydelige midler til DeKomp og bistand fra eksterne kompetansemiljø i arbeidet med iverksetting av det nye læreplanverket. Likevel ser det ut som om skoleeier ikke går inn for å forandre så mye på prosesser og strukturer sammenliknet med det de beskriver som bestående, og at de trekker seg litt tilbake for at skolene selv kan få jobbe med egne prosesser. Det er lite spenninger å spore i skoleeiers utsagn, og det synes å eksistere en enighet om strategivalg i prosessene med gjennomføring av fagfornyelsen. Dette kan handle om at skoleeier har med seg fagorganisasjonene i alle ledd fra elevrådsnivå til øverste nivå i skoleorganisasjonene. Også politikere er involvert når skoleeier utarbeider strategier der det gjennomgående er fokus på at det skal være rett kompetanse på de ulike nivåene. I denne kommunen kan det synes som om fagfornyelsen er plassert foran andre satsingsområder.

I tillegg til Kompetansemiljø A og arbeidet gjennom DeKomp ordningen som hadde foregått over tid, nevnte skoleeier et samarbeid med andre aktører i UH-sektoren (Kompetansemiljø B).

I fjor vår hadde vi [Kompetansemiljø A] som vi jobbet sammen med på mange områder, så hadde vi [Kompetansemiljø B] som vi jobbet med særlig i forhold til den delen som heter desentralisert ordning i skole og som egentlig tar utgangspunkt i læreplanene og sentrale begreper i fagfornyelsen. Det samme er arbeidet vi gjør sammen med [Kompetansemiljø A], der jeg nevnte dette med dybdelæring og bærekraft som eksempler. Så har vi en partnerskapsavtale med [Kompetansemiljø C]. Det handler om programmering og algoritmisk tenkning. (Skoleeier 2)

Sitatet ovenfor illustrerer kompleksiteten i valg av relevant kompetansemiljø. I sitatet som følger nedenfor uttrykker skoleeier at hun syntes det kunne være utfordrende å finne relevante, eksterne kompetansemiljøer knyttet til de satsningsområdene. Skolene i regionen hadde over tid samarbeidet om «jakten» på relevante kompetansemiljøer fra UH-sektoren.

Det er klart at det handler om kapasitetsproblemer. Vi hadde med oss dette ønsket til [Kompetansemiljø B], men de hadde ikke kapasitet til det. Vi har snakket med [Kompetansemiljø D], og foreløpig har de sagt at de kanskje kan være med oss i en partnerskapsutvikling fra neste vår av. (Skoleeier 2)

Under pandemien måtte kommunen ta noe grep for å kunne følge opp skolene i arbeidet med fagfornyelsen, siden de tradisjonelle skolebesøkene ikke lenger var anvendelige. Da ble digitale verktøy i større grad tatt i bruk, noe som ble en utfordring for skoleeier når det gjaldt det relasjonelle arbeidet ut mot skolene.

Vi har måttet ta i bruk digitale flater. Teams, først og fremst. Det er klart at skolebesøket våren 2020, ble avlyst for det var i mars. Da var det vel på det verste [med pandemien]. Da ble det slik at vi tre skolekontakter som har ansvar for hver vår region jobbet sammen og laget en tilbakemelding til skolene der vi grep fatt i en del utfordringer og sendte det som et brev til skolene der vi forventet at de drøftet det selv. På skolebesøk nå i høst, høsten 2020, som stort sett ble gjennomført fysisk, men med færre deltakere, fulgte vi opp dette. Men de skolebesøkene vi skal ha nå til våren igjen blir digitale. (Skoleeier 2)

På oppfølgingsspørsmål om erfaringene knyttet til denne omleggingen svarte informanten at kommunen hadde evaluert dette. Det ble konkludert med at det var variasjoner i hvordan de involverte aktørene hadde opplevd å ta i bruk digitale flater til samarbeid om skoleutvikling. Her ble det også trukket frem fordeler med omleggingen til digitale flater:

Men så kan du si at skoler som ligger langt inni fjordene, langt nord eller langt sør i fylket vårt trekker særlig frem verdien av digitale samlinger for det sparer gjerne fire timers reisetid. Vi kan ikke sammenliknes med [annen fylkeskommune] på noen som helst måte (Skoleeier 2)

Mot slutten av intervjuet med skoleeier ble informanten spurt om hvordan hun hadde erfart den første delen av innføringen av fagfornyelsen. Her svarte hun at for å få til dette var det avgjørende med et kollektivt «løft» for å realisere intensjonene i det nye læreplanverket og at dette arbeidet ville måtte forventes å ta lang tid. Det å bidra til å se sammenhenger betydde mye.

Jeg håper å se mer av resultatet av dette å jobbe som et kollektiv, enten det er i en faggruppe eller en hel skole. Vi ønsker nok å se at det arbeidet og det som skolene våre har pekt ut som lokale kompetanseutviklingsbehov i forhold til desentralisert ordning for skolene er en støtte, en drahjelp. Det er ikke noe “quick-fix”. Det viktigste må være at skolene ser at alt dette henger sammen, at vi egentlig jobber for, til syvende og sist, elevene og elevenes læring. (Skoleeier 2)

5.3 Ansvarliggjøring gjennom forventninger

I intervjuet med skoleeier i casekommune 3, var det uklart hvilke prosesser skoleeier har for å realisere fagfornyelsen. Skoleeier uttrykte at kommunen har strategier for prosessene som handler om å gjennomføre en kommunesammenslåing og for å gjennomføre prosjektet som eksternt kompetansemiljø har igangsatt, og som i hovedsak handler om en modell som kalles «pedagogisk analyse». Strategier for prosessene med kommunesammenslåing og samarbeidet med det eksterne kompetansemiljøet henger også sammen med strategier knyttet til håndteringen av covid-19-pandemien. Datamaterialet viser at fagfornyelsen kommer relativt svakt til uttrykk i skoleeiers omtale av planer og strategier, selv om skoleeier uttrykte at det er en forventning at «det skal være spor av fagfornyelsen i alt av årsplaner». Funnene viser at utviklingsarbeidet har vært preget av at skoleeier parallelt med alle utviklingsprosesser har måttet håndtere covid-19-pandemien. I de faste møtene med rektorkollegiet var både pandemien og arbeidet med fagfornyelsen faste punkter på agendaen: «Vi har en positiv inngang, med noe positivt siden sist. Så går vi inn på de faste tingene, som er korona, skoleutvikling og skolemiljø.»

Da skoleeier fortalte om planlegging for neste år, handlet strategivalgene om hvordan de planla for et trygt og godt skolemiljø som det viktigste på agendaen og dernest at videre arbeid med innføring av ny læreplan skulle komme «neste høst». Skoleeier hadde valgt flere utviklingstemaer som direkte bidro til at fagfornyelsen måtte settes på vent.

Men til tross for at vi har gjort mange ting, holder vi jo trykket oppe på samarbeidet med [det eksterne kompetansemiljøet] og kommunene [i nord]. Vi har trukket det ut et halvt år for å gi skolene litt mer tid. Vi hadde behov for mer tid for å få gjennomført disse pakkene. Vi er på vei, men vi er ikke der vi hadde tenkt at vi skulle være, eller der vi hadde ønsket at vi skulle være. (Skoleeier 3)

Sitatet ovenfor illustrerer at skoleeier opplevde at de som ansvarlig aktør har kommet på etterskudd i arbeidet med organisering og oppfølging av skolenes praksis i lys av intensjonene i fagfornyelsen. I intervjudataene finner vi ingen direkte kobling mellom skoleeiers valg av strategier og temaer for skoleutvikling og fagfornyelsen ute på skolene. Skoleeier er opptatt av å gjennomføre og følge planene og strukturen som blir initiert av det eksterne kompetansemiljøet. Skoleeiers strategi er å koble det eksterne kompetansemiljøets planer til kommunens egne satsingsområder og forpliktelser knyttet til kommunesammenslåingen.

Vi finner videre at skoleeier har en rekke (del) strategier som at det er etablert fagdager som delvis avholdes ute på skolene og delvis avholdes digitalt (Teams). Skoleeier har gjort flere grep som handler om endrings- og utviklingsarbeid, men det er ikke direkte knyttet til fagfornyelsen. Det kan synes som om skoleeier er såpass involvert og engasjert i alle prosessene som allerede er i gang at disse prosessene kommer i forgrunnen, og at fagfornyelsen kommer i bakgrunnen. For øvrig kommer det ikke til uttrykk noe motstand mot fagfornyelsen eller iverksettingen av det nye læreplanverket som sådan. Vi tolker at det handler om hva skoleeier opplever at de kan og bør gjøre her-og-nå, og hva som kan gjøres senere. Datamaterialet gir ikke innblikk i hvilke konkrete strategier og prosesser som ligger i de eksterne aktørenes agendaer og planer for gjennomføring. Dermed gir ikke datamaterialet innblikk i hvorvidt vi kan se linjer fra det eksterne prosjektet inn i fagfornyelsen. En praksis som synes å være innarbeidet og som kan defineres som en strategi fra skoleeiers side, er gjennomføring av møter. Møtepunkter fysisk eller digitalt synes å være en viktig del av arbeid med utviklingsprosjekter generelt. Sentrale temaer på agendaen skyves eventuelt ut til senere møter. Skoleeier forklarte: «Vi har blitt gode på Teams-møter, men vi er ikke helt der vi hadde tenkt [i arbeidet med fagfornyelsen]. Det vi skulle gjøre i fjor, fikk vi ikke gjort. Det skøyv vi ut et halvt år.»»

Da skoleeier ble spurt direkte om hvordan kommunen legger opp til arbeidet med fagfornyelsen, så fortalte hun om skolenes arbeid med kompetansepakker som er introdusert av det eksterne kompetansemiljøet. Noen kompetansepakker og arbeidsoppgaver har skoleeiernivået kommet frem til på egen hånd. Disse variasjonene mellom kompetansepakker og oppgaver fremstår som omfattende og noe uoversiktlig i intervjumaterialet fra skoleeier. Kompetansepakkene til det eksterne kompetansemiljøet kan ha sammenheng med fagfornyelsens intensjoner, men informasjon om dette fremkommer ikke. Det fremkommer imidlertid et ønske om at de ulike prosessene og kompetansepakkene skal eller bør harmoniseres:

Arbeidspakkene med mellomarbeid i skoleeiernettverket er knyttet opp mot de samme pakkene som de gjør i skoleledernetverket. Det arbeidet skal harmoniseres. Vi som skoleeiere skal bruke en del av det som skoleledernetverket har produsert og blitt enig om. (Skoleeier 3)

På spørsmål om hvordan skoleeier ansvarliggjør skolene og skolens ledelse i arbeidet med innføringen av fagfornyelsen svarte skoleeier at rektorene må sende inn rapporter på gjennomført arbeid med kompetansepakkene til det eksterne kompetansemiljøet. I tillegg til det formelle kravet om rapportering knyttet til gjennomføring av kompetansepakkene til de eksterne kompetansemiljøet bruker skoleeier forventning som strategi for ansvarliggjøring.

Denne forventningen er spesielt rettet mot at det er satt av ressurser til en egen gruppeveileder ute på skolene:

Vi satte en forventning om at utviklingstiden i personalet annenhver uke skal brukes til fagfornyelse. Vi er veldig tydelige på forventningen om at de skal legge til rette for det. De skal legge til rette for at gruppeveilederne skal kunne gjøre den jobben som er tenkt, at de skal delta på kursingen og ekstreveiledningen som gis til dem. Det er forventet at de skal bruke «pedagogisk analyse» som et av verktøyene våre når vi skal jobbe med ting som utfordrer oss. Vi er veldig tydelig på forventningene. (Skoleeier 3)

På direkte spørsmål om hvordan forventningene blir uttrykt fremkom det at skoleeier i praksis uttrykker disse forventningene i møter og digitalt på e-post. Skoleeier fortalte at hun styrer mye via telefon og e-post.

Ja, rektorene får purringer på e-post, så kan jeg gå inn og hente ut rapporter og se hvor langt de har kommet og sjekke at de har fulgt opp det vi har blitt enige om som tiltak. Vi tok det ordentlig i bruk dette året. Det kommer vil til å utvikle enda mer. Ellers er det e-poster med beskjeder og delinger om å følge opp enkeltsaker. Vi er jo desentralisert, men vi er likevel nære, for vi er jo en liten kommune. Vi styrer mye via telefon og e-post. (Skoleeier 3)

Selv om skoleeier fortalte om strukturer for innhenting av rapportering knyttet til skolenes arbeid med fagfornyelsen og samarbeidet med det eksterne kompetansemiljøet, så fremkommer det likevel at det eksisterer en stor grad av tillit til hvordan skolene lokalt velger å gjennomføre arbeidet. Det gis rom for lokale løsninger og skoleeier presiserer at det er slik hun forstod begrepet «skolebasert»:

Dette er skolebasert utvikling og kommer til å være forskjellig fra skole til skole. Men det er klart at når det er nye ledere, blir det kanskje mer kommunalt styrt og regionalt styrt. Noen ting er jo bestemt, for vi må ha en ramme, men innenfor der har hver enkelt skole rom til å utforme det til sitt eget. Det er jo hele intensjonen, at man skal prøve å aktivere kunnskapen som er ute på skolene, for det er ikke tvil om at vi har noen medpassasjerer som kunne ha vært med på å få sin enhet lenger. (Skoleeier 3)

I samtalene som knyttet seg til fortolkning og forståelse av verdigrunnlaget og intensjonen med fagfornyelsen, fortalte skoleeier om at det handler om mange ting, og pekte på elevenes læringsmiljø, dybdelæring og livsmestring som de mest sentrale. Skoleeier svarte: «Når du spør, så er det så mange ting jeg skulle ønske at vi hadde løftet frem. Akkurat nå har vi fokus på trygt og godt skolemiljø, dybdelæring og livsmestring, for det henger jo veldig tett sammen.» Hun utdyper: «Jeg skulle ønske at de [skolene] hadde litt mer tid. Det er det eneste hjertesukket jeg hører. Mer tid til å prøve ut. Mer tid til å diskutere. Mer penger til mer læremidler og digitale ting, for alt koster.»

Til tross for gjentakende uttrykk for mangel på tid ute på skolene, fortalte skoleeiers representant at de [kommunen] har «hoppet» på et nytt [eksternt] KS-prosjekt som de har søkt om og fått midler til. Her ser vi at ressurser spiller inn som en faktor knyttet til tid og at det å få økonomiske midler betyr mye for skoleeier. «Vi søker jo på alt vi kan av midler», sa skoleeier. Selv om midler utløses til andre prosjekter og selv om kommunene går inn i søknadsprosesser på ulike satsingsområder, er tidsmangel gjennomgående en begrunnelse for å ikke gå fullt inn i realiseringen av fagfornyelsen ennå.

5.4 Samarbeid med eksterne aktører

Til skoleeierintervjuet i kommune 4 stilte både en rådgiver og en konstituert skolesjef som informanter. De fortalte at kommunen har et samarbeid med et eksternt kompetansemiljø fra UH som de kobler opp mot styring og ledelse av arbeidet med fagfornyelsen. Det har vært viktig for skoleeier i dette arbeidet å ta hensyn til at kommunen er ny og satt sammen av to kommuner som tidligere har hatt egne konkrete satsingsområder.

Våren 2019 gikk vi i dialog med [NN kompetansemiljø] med tanke på å knytte sammen læringsmiljø og fagfornyelsens arbeid; vi ville ha noe eksternt støtte til å se på det for den nye storkommunen – eller en relativt stor kommune. Vi var mye i dialog med [NN kompetansemiljø] om hvordan vi ville legge opp arbeidet fremover, og vi involverte rektorene og skolelederne tidlig i hvilke målsettinger vi hadde for kommunen. (Skoleeier 4)

Skoleeier fortalte at de har en rekke strategier og mange prosesser på gang som inkluderer stor variasjon av møtearenaer. Involveringen av det eksterne kompetansemiljøet styrer, slik det framkommer i intervjuet, i relativ stor grad hvilke strategier og arenaer som brukes i arbeidet og hvordan arbeidet skal gjennomføres. Noen møtearenaer synes å være nye for skoleeier, mens de fleste arenaer synes å være etablert allerede før fagfornyelsen. Hver annen måned avholdes det skoleledermøter med skolens ledergruppe i sin helhet, og annen hver måned avholdes møter kun med rektorene. Videre så hadde skoleeier møter med særskilt utvalgte lærere fra skolene. Disse lærerne skal holde tak i arbeidet blant de øvrige lærerne ute på skolene, men er for øvrig ikke formelt en del av skolens ledergruppe, gruppen av fagledere eller teamledere. De utvalgte lærerne inviteres til møter som skoleeier arrangerer, men også til møter der eksterne aktører fra UH-sektoren er inne og foreleser om ulike temaer. Skoleeier 4 la stor vekt på samarbeid med eksterne aktører som har utarbeidet egne moduler (kompetansepakker) sammen med skoleeiernivået. Skoleeier utdyper:

Så vi begynte der, og da har [NN kompetansemiljø] hjulpet oss fra høsten 2019 med modularbeid tilknyttet læringsmiljø og fagfornyelsen. Det er «pedagogisk analyse» som er metodikken ute hvor lærerne er involvert. Vi har involvert alle nivåene – lærere, skoleledere og rektorer – med tanke på hvordan dette her skal gå. Alle fikk kursing ganske tidlig i hvordan vi skal drive utviklingsarbeidet vårt med de modulene. Det er ikke bare den måten vi jobber med fagfornyelsen på, men det har vært en bærebjelke for oss med modulbasert utviklingsarbeid hvor alle nivåer er involvert. (Skoleeier 4)

Skoleeier i kommune 4 har mange strategier og legger til rette for mange prosesser, og de har også involvert skolenes formelle mellomledere som for eksempel avdelingslederne på nye måter. Tidligere var det kun rektorer som var med på ledermøtene med skoleeier, men nå ble også skolenes mellomledere invitert inn i disse møtene annenhver gang. Avdelingslederne ble særskilt skolert i pedagogisk utviklingsarbeid og var tiltenkt ansvar for pedagogisk utviklingsarbeid på sine skoler. Kommunen hadde også andre eksterne samarbeidspartnere. I tillegg til involvering av eksternt kompetansemiljø så hadde skoleeier framtidige ideer om å knytte til seg flere aktører fra UH-sektoren i forbindelse med elevvurdering. Alle ideer og fremtidige prosjektplaner ble koblet til fagfornyelsen. Skoleeier presiserte at de hadde vært delaktige i å utforme modulene sammen med det eksterne kompetansemiljøet: «Vi som skoleeier har vært med i prosessen med å utforme modulene. Det er litt vesentlig at vi har fått spisset det inn mot våre behov. Det har vært et godt grunnlag for harmonisering mellom to kommuner.»

Skoleeier i kommune 4 legitimerte alle pågående satsingsområder i fagfornyelsen selv om noen av satsingsområdene var i gang allerede før fagfornyelsen. Skoleeier hadde definert elevenes læringsmiljø som et satsingsområde. Dette satsingsområdet ble også definert inn i fagfornyelsen. Skoleeiere brukte hyppig begrepet «harmonisering». Det å oppnå harmonisering betydde at det var viktig at alle skolene gikk i samme takt, og at de brukte samme språk, og at de hadde samme verdigrunnlag. Verdiene ble også brukt som en begrunnelse for strategiene som har blitt valgt for realisering av fagfornyelsen. Skoleeier fulgte rektorene tett opp i forhold til dette og de hadde tilsynsmøter to ganger i året. I disse møtene var elevresultater tematikk i tillegg til fagfornyelsen.

Som skoleeier har vi brukt vårt kunnskapsgrunnlag og på en måte bestemt at alle skolene skal gå i takt, mer eller mindre. Hvis en tenker på DeKomp [desentralisert kompetanseordning], så er det noen ganger sånn at hver enkelt finner sitt kunnskapsgrunnlag, mens i [kommune 4] har vi både som et grunnlag for harmonisering og ut fra kommunens kunnskapsgrunnlag vurdert at læringsmiljøetsatsingen, sammen med overordnet del og satsing på grunnleggende ferdigheter har vært vesentlig i den situasjonen vi har stått i. (Skoleeier 4)

Skoleeier mente at alle skolene gikk i samme takt og fortalte at de fra skoleeiernivået tilbød seg å komme ut til skolene for å oversette det rektorene hadde blitt opplært i til lærerne. Denne praksisen begrunnet de med at det var behov for å sikre at det samme ble sagt på alle skoler og at rektorene slapp å være oversetterne. Skoleeier legitimerte sine strategier gjennom harmoniserings-intensjonen og peker på at de er «tett på skolene».

Vi har vært veldig tett på som skoleeier, og skoleeier har også hatt egne møter med de som er i skoleeieravdelingen, der vi har drøftet oss gjennom begrepene og felles forståelse, som vi har brukt når vi har vært ute i skolene og veiledet. Vi har hatt store fellessamlinger, og i tillegg har vi vært ute på skolebesøk og sett hvordan skolene opplever og forstår denne satsingen. (Skoleeier 4)

Når det gjaldt utfordringer og dilemmaer så trakk skoleeier 4 frem tid som en utfordring, samt belastningen med covid-19-pandemien. Skoleeier fortalte i intervjuet at de ønsker å gjennomføre mye og at de var bevisste på at de kanskje krevde for mye av skolene. De kunne imidlertid ikke stoppe prosessene fordi de mente at dette arbeidet var så viktig. Denne tiden måtte de bare ta. Det ble uttrykt høye forventninger til skolene og rektorene fra skoleeiers side og det de ikke eventuelt rakk å gjøre den ene uken, måtte de gjøre neste uke. Pandemien ble sett på som ubeleilig og bremsende for prosessen.

Og vi må vel også si at det kom litt ubeleilig på oss, denne pandemien, som har bidratt til at det har vært veldig fokus på drift ute på skolene, med tanke på å organisere fra rødt til gult og gult til rødt nivå og få nok ansatte på plass. Hadde det vært et normalår, så hadde vi kunne vært enda tettere på, og de hadde fått mer ro til å jobbe med utviklingsarbeidet, altså jobbe med implementeringen, om vi kan bruke det ordet, av det som er nytt og vesentlig. (Skoleeier 4)

Skoleeiers forventninger har blitt fulgt opp med et relativt sterkt ansvarliggjøringsfokus. Ansvarliggjøringen rettes mot hvem som er ment å lede dette arbeidet og som har det endelige ansvaret. Selv om det eksterne kompetansemiljøet fikk til dels stor plass i beretningen om hvordan kommunen jobbet med fagfornyelsen, bekreftet skoleeier at skolelederne hadde hovedansvaret for å lede utviklingsarbeidet.

Vi som skoleeier påpeker jevnlig at det er skolelederne som må lede utviklingsarbeidet på hver enkelt skole. De må gå foran, de må modellere videre ut til lærerne for at vi skal få en endring. Så vi har forventninger til at skolelederne følger opp, og vi påser at skolelederne følger opp sin oppgave på hver enkelt skole. Vi legger føringer. Vi styrer. Men vi pålegger ikke. Men styringen er sterk. (Skoleeier 4)

Alle de ulike satsingsområdene som allerede var i iverksatt i kommunen ble koblet til fagfornyelsen, og da i all hovedsak tematikker knyttet til den overordnede delen, og verdigrunnlaget der. Blant annet så ble leksebevissthet, elevenes læringsmiljø og andre temaer koblet opp mot fagfornyelsen. Skoleeier var i særdeleshet opptatt av overordnet del og

begrunnet dette med at de ikke ville gjøre samme feilen som med læreplanen Kunnskapsløftet 2006 (LK06), nemlig å ikke ta verdigrunnlaget på alvor. Skoleeier understreket hvor viktig det var å forstå verdiene i læreplanen og jobbe ut fra verdigrunnlaget. Skoleeier var opptatt av å definere lærerrollen og lederrollen opp mot overordnet del og også rette søkelyset mot den nye elevrollen. På spørsmål om hvordan kommunene hadde planlagt å arbeide med læreplaner for fag, så svarte skoleeier at dette også skulle kobles til den overordnede delen. Skoleeier meddelte at de hadde ikke satt seg så mye inn i begrepene i fagplanene, men understreket at de syntes det viktigste var å gå inn i verdigrunnlaget først.

Vi har jobbet iherdig med forståelsen av endring av lærerroller og elevroller, i større grad enn at vi har gått inn i fagplanene. Så det kan hende du får bedre svar når du snakker med skoleledere og lærere, når det gjelder begrepene i selve fagplanene. Men viktigheten for oss nå, er at man ikke skal gjøre sånn som da Kunnskapsløftet ble innført, at vi bare går direkte til fagplanene og ikke får med oss verdigrunnlaget og de overordnede begrepene og tverrfaglige temaene. (Skoleeier 4)

På spørsmål om hvordan skoleeier følger opp skolene i arbeidet med realiseringen av fagfornyelsen, svarte informantene at de er opptatt av å bygge og skape tillit. De fortalte at de har en rutine med to tilsynsbesøk i året, der de ser på det de definerte som kvalitetsdata som elevundersøkelsen, eksamensresultater og resultater på nasjonale prøver. Skoleeiers representant la sterk vekt på betydningen av tillit mellom henne og rektorene. Hun uttalte at redselen for skoleeier ikke var så stor lenger:

Vi har jobbet mye med tillit, det å bygge tillit. Å bygge lag. Det har gjort sitt til at ærlighet og oppriktighet nå begynner å være vesentlig i alt vi holder på med. I tillegg har jeg medarbeidersamtaler med hver enkelt rektor. Det er med på å bygge relasjoner og tillit. Det er klart at når vi kommer ut på tilsyn, så vet de hvilken rolle vi har. Men redselen tror jeg ikke er så stor lenger. De ser det kanskje nå mer som en hjelp og som en mulighet å få snakket om sin skole og få hjelp til forbedringer. (Skoleeier 4)

På spørsmål om kommunen hadde noen konkret strategi å jobbe videre med i iverksettingen av det nye læreplanverket svarte skoleeier 4 at dette handlet om langsiktig utvikling av skolens profesjonsfellesskap, felles forståelse av begreper og den nye lærerrollen. For øvrig var skoleeier opptatt av et langsiktig og kontinuerlig samarbeid med eksterne aktører for å realisere og praktisere intensjonen i fagfornyelsen. Informanten presiserte at det i arbeidet med fagfornyelsen må trenes på å gå inn i hverandres klasserom for å nå målene og verdigrunnlaget i fagfornyelsen.

Det må være noe praktisk relatert for lærerne, at de faktisk føler det er en del av det vi trener på. Og så har vi jobbet med forståelsen av at dette er noe vi skal trene på, vi skal ikke stoppe, vi skal trene videre.

Vi regner ikke med å ha innført fagfornyelsen om to år. Dette er et kontinuerlig arbeid som vi skal holde på med. (Skoleeier 4)

Også når det gjaldt relevansen i samarbeidet med eksternt kompetansemiljø så påpekte informantene på at de hadde lært av tidligere satsinger, som for eksempel «Ungdomstrinn i utvikling». Skoleeier uttrykte at de hadde lært av hva som ikke fungerte og at det nåværende samarbeidet var forankret langt bedre. Med andre ord har skoleeier et langsiktig mål.

5.5 Oppsummering

Det første generelle trekket i intervjumaterialet på skoleeiernivå er den langsiktige og kontinuerlige bruken av eksterne kompetansemiljøer for å sikre fremdrift i arbeidet med fagfornyelsen. Dette representerer en sentral del av skoleeiernes ulike strategier for realisering av intensjonene i det nye læreplanverket. Der vi ser at skoleeierne ikke synes å ha noen uttalt strategi for realisering av fagfornyelsen, kommer det likevel fram gjennom intervjuer at det fra skoleeiers perspektiv skjer mye utviklingsarbeid med fagfornyelsen ute på skolene. Kommunene er avhengige av den eksterne kompetansen for å kunne drive prosessene i og på tvers av skolene, gjennom for eksempel å bruke DeKomp-midler eller ved å engasjere interne nøkkelpersoner eller nøkkelpersoner fra eksterne kompetansemiljøer. I noen tilfeller er disse nøkkelpersonene ansatt gjennom interkommunale utviklingsprosjekter direkte tilknyttet arbeidet med fagfornyelsen der man samarbeider på tvers av kommunegrenser. Analysene viser også at enkeltkommuner ansetter egne personer i prosjektstillinger med definert ansvar for å både koordinere arbeidet, men også for å «serve» skolene i kommunen i forhold til deres egne behov, samt for å gi støtte til pedagogiske utviklingsprosesser. Dette er gjerne støttefunksjoner som ligger direkte under skoleeier, som også representerer delegering av myndighet fra kommunens toppnivå til et ekstra styringsledd.

For det andre ser det ut til, i varierende grad, å være en klar styring fra skoleeiernivået når det gjelder ansvaret som ligger på skolene til å realisere intensjonene i fagfornyelsen. Forventningene som stilles til skolene er på plass i alle fire kommunene, samtidig som dilemmaet mellom behovet for å balansere kontroll og ansvarsstyring opp mot skolenes behov for lokalt handlingsrom er fremtredende. Det ser ut til å skje en betydelig rapportering fra skolene til skoleeiernivået gjennom blant annet faste møter i lederfora, men også i forbindelse med skriftlige rapporteringer og årlige eller halvårlige «utviklingsdialoger» mellom rektorene og skoleeier. I disse foraene står fagfornyelsen ofte på agendaen.

Det tredje trekket i intervjuene med skoleeierrepresentantene er at det kommer fram en forståelse for at skolene har utviklet seg i ulik takt. Dette var også et av funnene i forrige delrapport (Ottesen mfl., 2021). Det som er felles er at skoleeierrepresentanter har jevnlig dialoger ute på skolene og at det i større grad enn i første fase er tatt i bruk digitale kommunikasjonsflater, også etter covid-19-pandemien. Felles for skoleeierne i alle kommunene er at de i liten grad har fanget opp utfordringer i arbeidet utover utfordringene relatert til håndtering av dilemmaer knyttet til tidsbruk. Tidsbruk var også en viktig faktor i forrige delrapport.

På flere områder kom det til syne en usikkerhet hos skoleeier knyttet til om kommunen er «på rett vei» og om de har forstått intensjonene i fagfornyelsen riktig. Det ble uttrykt usikkerhet knyttet til om det er valgt riktige strategier med adekvate innsatser fra skoleeiers side. Eksterne aktørers bidrag inn mot skolene ser ut til å være en trygghetsstrategi for skoleeiere, men samtidig også et spenningsmoment. I likhet med i første fase kom det fram i intervjuene i andre fase at Utdanningsdirektoratets digitale støtteressurser har liten plass i iverksettingsarbeidet.

Kapittel 6: Funn og analyser på skolenivå - intervjuer med rektorer

I dette kapitlet presenter vi funn og analyser fra intervjuene med rektorene i de fire casekommunene. I likhet med i forrige kapittel indikerer deloverskriftene gjennomgående funn på tvers av caser. Dette kapitlet har fått følgende deloverskrifter: *Fordeling av ansvar og tematikk (6.1)*, *ansvarliggjøring gjennom involvering og inkludering (6.2)*, *profesjonsfellesskap som tolkningsfellesskap (6.3)* og *ekstern støtte og intern autonomi (6.4)*. Funn og analyser sammenfattes i 6.5.

6.1 Fordeling av ansvar og tematikk

På spørsmål om hvordan sentrale begrep og verdier i fagfornyelsen omsettes til strategier og prosesser for gjennomføring, forteller rektor at skolens ledelse har variert mellom å strukturere arbeidet i korte og lengre økter. Skolen har valgt å jobbe med å utvikle felles forståelse av begreper gjennom arbeidet med folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema. Istedenfor å sette fagfornyelsen på vent, som denne rektoren har hørt at noen skoler har gjort, så begrunnet han hvorfor skolen har valgt å prioritere å arbeide med temaet og hvordan:

Jeg tenker tvert imot. Nå har vi jo virkelig muligheten til å jobbe med folkehelse og livsmestring. Vi jobber nå med STL+, altså skrive seg til lesing, midt inne i fagfornyelsen. Så nå har vi jo muligheten til virkelig å dybdykke. Dybdelæring kommer jo perfekt inn. Det [handler om] å få lærerne på sporet hele tiden, motivere dem... For eksempel nå på tirsdag skal vi ha et Webinar om tverrfaglige temaer ved DeKomp. (Rektor 1)

Sitatet viser at arbeidet med folkehelse og livsmestring settes i sammenheng med bruken av «skrive seg til lesing» (STL) som metode og kobles til et DeKomp-webinar.

Når det gjelder hvilke strukturer, rutiner og prosedyrer som etableres knyttet til arbeid i profesjonsfellesskapet understreket rektor at plangruppen er den viktigste planleggingsarenaen for ham som rektor, og noe han er avhengig av for å holde arbeidet med fagfornyelsen «varmt». Han forklarte at plangruppen består av ledergruppen pluss to lærere og at det er plangruppen som planlegger, tilrettelegger og gjennomfører arbeid i hele personalet.

Rektor forklarte at han har arbeidet for å endre plangruppen fra å være et slags administrativt forum til en utviklingsorientert planleggingsgruppe i årene han har vært rektor ved skolen.

Vi hadde en veldig fin faglig utvikling de første to årene, men det er først det siste året at vi er blitt mye mer effektive. PU-tid inneholder informasjon som har blitt veldig kort og grei. Vi går rett inn på kjernen, hva som er viktig. Så hopper vi med en gang så fort som mulig over på pedagogisk utvikling. Hvis vi skal

delta i PU, altså fellestid for lærerne, så kan man ikke gå glipp av det. Det er målet. De må være til stede, for ellers mister de noe. Så den effektiviteten og den faglige delen, at vi er så sentrerte og konkrete, tror jeg har vært en suksess. Det handler om fag, og i minst mulig grad om driften, selv om det er viktig i denne perioden (covid-19-pandemien). (Rektor 1)

I sitatet over uttrykker rektor at måten personalet ledes på nå har vært en suksess hvor det brukes minst mulig tid til administrative spørsmål og informasjon og mest mulig tid til hva som skal utvikles pedagogisk. Vi får inntrykk av at strategien er å gjøre PU-tiden attraktiv som vist over, men også å fremme forberedt deltakelse som sitatet under viser:

«Ja, jeg må jo komme forberedt til PU», sa en av lærerne. Vi har hevet det nivået. Folk føler presset. Men det er kommet fra lærerne selv. Jeg tror ikke noen vil si at rektor på skolen legger så vanvittig hardt press på dem. Det er det lærerne selv som gjør det. Det er en forventning om at du er forberedt, og det betyr noe at du er forberedt. Det har lærerne, iallfall de fleste av dem, fått på plass. Eller, vi er i prosess, da. (Rektor 1)

Til tross for at rektor var opptatt av å samle personalet i PU-tiden var han opptatt av at ikke alle skulle gjøre det samme. Rektor hadde stor tillit til at lærerne bruker tiden til det de skal, og til det som er viktig i forbindelse med fagfornyelsen.

Når det gjelder forventninger fra skoleeier, så opplevde rektor at det er en klar forventning om at skolene skal arbeide med fagfornyelsen, men at de har stor grad av handlingsrom, der det er aksept for at skolen kan gå sin egen vei i arbeidet med iverksettingen av læreplanverket. På spørsmål om hva skoleeier er særlig opptatt av når det gjelder profesjonsfellesskap og fagfornyelsen svarte rektor:

Jeg oppfatter at de [skoleeier] er en veldig god støtteressurs for oss. De fører ikke kontroll med oss. Jeg er så glad for det. Jeg føler jeg har tillit i forhold til hva vi driver i gang. Og hadde jeg sagt “nå må jeg stoppe opp”, tror jeg de hadde kjøpt argumentene mine. Jeg tror skoleeier er flink til å legge til rette og alltid være tilgjengelig. De stiller sterke krav, det er ikke tvil om det. (Rektor 1)

Sterke krav handlet for eksempel om at det foreligger klare forventninger om å delta i DeKomp-samarbeid på tvers av kommuner.

Desentralisert kompetanseheving. Det regionale samarbeidet. Det er på en måte som en paraply. Det bidrar til et større profesjonsfellesskap, tenker jeg, og er veldig profesjonelt. Og [NN på kommunenivå] er bindeleddet inn mot Ledende ledernetverk [nettverk der både rektorer og mellomledere er med] i dette. (Rektor 1)

Ut fra sitatet over kan det se ut som rektor har gode erfaringer med deltakelse i det regional samarbeidet i DeKomp ordningen og at en aktør på skolenivå bidro til å skape forbindelse

mellom det som skjedde regionalt og det som skjedde lokalt på skoleledernivå. På spørsmål om hvilken rolle støtteressurser og eksterne kompetansemiljøer spiller uttrykte rektor at han er fornøyd med Utdanningsdirektoratets kompetansepakke. Rektor forklarer:

Først og fremst vil jeg trekke fram Utdanningsdirektoratets kompetansepakke. Det er den vi har brukt hele veien. Kompetansepakken er helt fantastisk. Men så har vi valgt ut noe. Og jeg vil trekke fram [navn på lærer i plangruppen], hun har dypdykket, og så har hun presentert for plangruppa. For du kan jo drukne inni kompetansepakkene der. Så vi har holdt en passe stø kurs i forhold til det. (Rektor 1)

I sitatet over kommer det fram en arbeidsdeling lokalt hvor plangruppa har sett gjennom kompetansepakkene fra Utdanningsdirektoratet og foretatt valg for hva hele personalet skulle arbeide med.

6.2 Ansvarliggjøring gjennom involvering og inkludering

På spørsmål om hvordan sentrale begrep og verdier i fagfornyelsen omsettes til strategier og prosesser for gjennomføring, svarte rektor at den sterke og gode kulturen for prosesser med skoleutvikling har bidratt til å styrke troen på at samarbeid i profesjonsfellesskap er helt sentralt. Han understrekte at måten de har arbeidet på har vært god. Planlegging har vært gjennomført i utvidet ledergruppe med både tillitsvalgte og elevrådsrepresentanter. I plangruppa har de blitt enige om strategier for gjennomføring, og så har avdelingslederne ledet det videre arbeidet i avdelingene. For eksempel har ledergruppen jobbet mye med overordnet del, lest og reflektert rundt hvordan sentrale begrep som dybdelæring og tverrfaglige temaer kan forstås, og de har intervjuet elever. I ledergruppen har de laget konkrete oppgaver med kriterier som for eksempel at elevene skal bli hørt, at oppgavene skal gjennomføres, evalueres og at erfaringene skal deles med andre team eller på fellesmøter.

Ja, og du kan si vi har hatt en modell der vi sammen med fagforening og hele ledergruppen, har vært samlet. Så har vi planlagt hvordan vi skal jobbe med neste moment i fagfornyelsen. Dybdelæring startet vi med, og det holdt vi på med i ett år for å få innhold i begrepet og omsette det i praksis, og vi prøvde det ut på de ulike teamene. Vi hadde motivasjon. (Rektor 2)

Rektorer omtaler måten de har arbeidet med begreper i fagfornyelsen som en «modell» for en praksis hvor mange aktører er innlemmet i arbeidet. I modellen inngår å planlegge for neste moment som skal tematiseres ved skolen. Rektor fortalte at det å bruke ledergruppen til planlegging og fordeling av arbeid, gjerne med en utvidet ledergruppe, hadde vært et godt sted å skape gjennomføringskraft for læreplanarbeidet. Videre fortalte han at han hadde god oversikt over alle prosessene som var i gang, og at det å ha mange prosesser på gang samtidig var en

bevisst strategi. Ifølge rektor var alle lærerne i personalet engasjert i ett og samme tema. Skolens ledelse tok ansvar for å knytte prosessene og tematikkene sammen. I sin redegjørelse for ulike tematikker som skolen arbeidet med ramset rektor opp blant annet aksjonsforskning, vurderingspraksis, dybdelæring, motivasjon og elevmedvirkning som komponenter i arbeidet. Deler av arbeidet har blitt gjennomført under covid-19-pandemien, noe som har gjort det vanskeligere å opprettholde den gode kulturen for utvikling som rektor har opplevd tidligere. Rektor fortalte at det har vært viktig å inspirere lærerne, spesielt under covid-19-pandemien.

Utviklingsarbeidet fikk en trangere start. Når du skal gjennomføre dialogmøter med lærerne, og introdusere noe nytt, når du skal engasjere og skape noe, er det vanskelig på Teams og med maske på. Så det å få innhold i nye begreper i fagfornyelsen er tyngre enn det trengte å være på grunn av at vi ikke får den naturlige dialogen som med de naturlige møtearenaene vi hadde. Du får ikke den involveringen som er ønsket, og de spørsmålene og det engasjementet og humøret som er viktige verdier for oss. Det har vært tyngre nå. (Rektor 2)

På spørsmål om hvilke strukturer, rutiner og prosedyrer som etableres knyttet til arbeidet i profesjonsfellesskapet, tar rektor utgangspunkt i skolens ledergruppe. Han refererer til en rekke strukturer som hadde blitt prøvd og utviklet gjennom det overordnede planleggingsarbeidet i ledergruppen. For eksempel hadde de arbeidet med å utvikle en utvidet lederstruktur. Denne var fremdeles under utprøving. Det innebar at ledergruppen kan bestå av mange fordi de trekker inn både team- og fagledere, tillitsvalgte og representanter for elevrådet ut fra hva slags tema ledergruppen arbeider med. I denne gruppen planlegges prosesser som skal gjennomføres ved skolen, og det gjøres prioriteringer av hva som skal vektlegges. Et eksempel er at det er flere representanter fra ledergruppen som introduserer det som ledergruppen har blitt enige om i fellestid. Elevrådsrepresentanter har også vært med og presentert. Rektor uttrykte at de ulike utprøvingene var viktige, og at gjennom felles utprøvinger, evalueringer og deling av erfaringer i fellestiden vektlegges det å ta hensyn til egen skoles behov, «forske på egen praksis» og involvere elevrådet.

Et annet eksempel på strukturell endring er knyttet til årsplanlegging og de tverrfaglige temaene. Blant annet hadde skolens ledelse utarbeidet en syklus i skoleåret som innebar at arbeidet med folkehelse og livsmestring skulle strekke seg over hele året, der det skulle jobbes på tvers av skolens fagområder i de fire periodene av året. I denne planleggingsprosessen er kontaktlærerne sentrale og viktige aktører. Rektor utdyper:

Vi lagde en tverrfaglig oppgave som skulle prøves ut. Vi skulle evaluere det med å intervjuer elever etterpå, og lærerne skulle gi tilbakemeldinger til avdelingslederne. På fellesmøtet skulle tre–fire gode eksempler bli vist til hele kollegiet. (Rektor 2)

Sitatet over viser at det er lagt opp til både utprøving av tverrfaglig arbeid og flere former for evaluering og deling. Lærerne og ressurslærerne skaper prosesser selv og forsker på sin egen praksis. Rektor nyanserer prosessen:

En lærer kan ikke velge om han vil gjennomføre prosjektet eller ei. Det er valgt ut en lærer som har ansvaret for at prosjektet blir gjennomført i klassen. Kontaktlæreren kan velge om vedkommende gjennomfører prosjektet med kontaktlærer som observatør [for å lære]. Så det er jo nytt. Da er vi inne på kontroll og gjennomføring. Her lager vi ikke oppgaver. Her er det laget støttemateriell til kontaktlærerne, så de kan velge. Vi kan ikke forvente at en kontaktlærer som har en fagutdanning i matematikk føler seg komfortabel med å ta opp alle de temaene som vi ønsker de skal ta opp. Dermed spesialisere vi det litt, prøver det ut. Så systematiserer vi det sånn at det er noen som er ekstra engasjert som støtter kontaktlærerne. (Rektor 2)

Rektors redegjørelse reflekterer at skolen har en arbeidsfordeling på hvordan utprøving av tverrfaglig arbeid skal kvalitetssikres.

På spørsmål om hvilken rolle støtteressurser og eksterne kompetansemiljøer spiller, så understrekte rektor at det er skolens behov som må komme først. Ifølge rektor må ledergruppen kjenne skolens behov, og så planlegge ut fra dette. Rektor uttalte at det er positivt med eksterne krefter, at det er en forutsetning at eksterne bidrag er knyttet til hva skolen selv har behov for.

Når det gjelder skoleeiers rolle, opplevde rektor at skoleeier gir god støtte:

Skoleeierne har siden fagfornyelsen begynt å være veldig opptatt av Covid og nytt administrativt system. Men midt oppi det hele så har de gitt god støtte med DeKomp-midlene. Så har vi fagnettverk der skoler deler erfaringer. Når det kommer nye fagplaner, så er jo det genialt, for da får du diskutere med de som er opptatt av sin fagplan. Det fungerer veldig godt, da er det fagfornyelsen det har gått på. Vi har god støtte i rektornettverk. Avdelingslederne har et nettverk på fylkesnivå, som samles to ganger i året, ellers er det opp til dem selv. (Rektor 2)

Fylket har engasjert et eksternt kompetansemiljø som har arbeidet med tematikker knyttet til oppbygging av profesjonalisering og profesjonsfellesskap i skolen. Dette samarbeidet har pågått i to år i forbindelse med fagfornyelsen og profesjonalisering. Rektor uttrykte at, tatt i betraktning at det var forventet at det eksterne kompetansemiljøet skulle lage et opplegg som skal treffe mange skoler, så treffer det ikke helt denne skolens behov.

Og vi var nok en av de skolene det traff minst, for vi hadde den kulturen som de ville trene på, synes vi selv. Og da tok vi kontakt med et miljø som vi har hatt god erfaring med fra før som møtte oss på en god måte. Vi har jo nytte av støtte òg. Det har vi betalt for selv. (Rektor 2)

Andre støtteressurser som rektor vektla er Utdanningsdirektoratet sine ressurser som en inspirasjonskilde for ledergruppen, men det han understrekte at de ønsker å «gjøre ting selv». De ønsker ikke å vektlegge å vise filmer, men bruker filmene i ledergruppa til å lage utviklingsprosesser.

Vi liker å lese oss opp selv, må eie det selv. Det er kjedelig å vise film. Vi vil opptre in action selv. Og hente inn ekstern kompetanse selv. Hvis vi kan gjøre det samme med egne folk, så vil det kunne øke motivasjonen. Vi må ha gode samtaler om hvor vi vil, felles forståelse av hva som er viktig og at elevene opplever en pedagogikk som fører til at de lærer. (Rektor 2)

Det kan virke som at det er spenninger mellom skolens egne definerte behov og bruk av eksterne kompetansemiljøer. Rektor understreker at han må være sikker på at bestillingen er så tydelig at den treffer egen skole, noe som er vanskelig. Rektor ved denne skolen valgte å bestille noen selv og betale for det med skolens midler. Dette var et eksternt kompetansemiljø som de tidligere hadde brukt og hatt gode erfaringer med. Samtidig hadde skolen deltatt i fylkeskommunens opplegg med eksternt kompetansemiljø, selv om de ikke opplevde at det traff så godt. En annen spenning som kan synes å tre frem er at skolens ledelse har god oversikt og har planlagt felles arbeid med overordnet del i skolen, men når det gjelder oppfølging av fagplanarbeidet så uttrykte rektor at han ikke har så stor oversikt, og det kan virke som at dette ikke hadde blitt etterspurt i ledergruppen.

6.3 Profesjonsfellesskap som tolkningsfellesskap

På spørsmålet om hvordan sentrale begrep og verdier omsettes til strategier og prosesser for gjennomføring henviste rektor til arbeidet som ble gjennomført våren 2020 hvor det ble arbeidet med å forstå begrepene og verdiene. Rektor uttrykte at det er en forskjell på å få tak i begrepene mening og det å realisere begrepene: «En ting er å lære seg hva begrepene betyr, men [noe annet] er å få de [begrepene] inn i vår struktur, våre strategier.» Rektor eksemplifiserte med å henvise til prosesser ved skolen:

I utgangspunktet var det vel en felles oppfatning om at dybdelæring handlet mer om at man skulle ikke jobbe på overflaten av temaer, men at man skulle gå i dybden på temaer. Da vi begynte å sette oss inn i dette, fikk vi en litt annen forståelse av hva dybdelæring var. Så fikk vi noen gode diskusjoner om hva det betyr hos oss. For eksempel snakket vi om elevvurdering. Det ble veldig fine diskusjoner om akkurat det og hvordan og hvor i de lokale fagplanene, i årsplanene vi legger det. At elevene får være med. Veldig

mange av oss må snu litt om i hodet her, for vi har kanskje ikke en elevvurdering som fremelsker den type jobbing. (Rektor 3)

I sitatet over refererte rektor til prosesser ved egen skole hvor dybdelæring som et sentralt begrep i overordnet del av læreplanverket har vært gjenstand for diskusjoner og koblet til elevvurdering. Sitatet indikerer å trekke elevene med utfordrer praksis. Diskusjoner i profesjonsfellesskapet har også vært brukt for å koble begrepet dybdelæring til praktisk arbeid med lokale fagplaner, elevvurdering og kompetansemålene. Rektor konkretiserte:

For vi vet jo at kompetansemålene ligger i fagene. Vi kan klikke og se: Ok, norsk i andreklassen, hva slags kompetansemål er det der som faktisk kan brukes inn i arbeid med demokratiforståelse? Jeg tenker at «vi er på tur» til både å skjønne og forstå læreplanen, men vi er også på tur til å si noe om at dette skal jobbes med i femte klasse, dette skal jobbes med i sjette klasse. Og da er det de og de målene som skal oppnås. (Rektor 3)

Sitatet over signaliserer at profesjonsfellesskapet, ifølge rektor, er i en prosess («på tur») med å få tak i fagfornyelsen indre strukturer hvor kompetansemålene må ses i sammenheng med overordnet del.

Rektor fortalte at skolene hadde som mål å komme i gang med tverrfaglige uker. Dette hadde de ikke rukket å starte opp enda. De tverrfaglige ukene er et prosjekt på tvers av aldersgrupper som legges inn i skolens årsplan. Målet med disse ukene er fordypning for elevene, med fokus på tematiske områder som for eksempel ett av de tverrfaglige temaene. Rektor påpekte at de har hatt god erfaring med å jobbe prosjekttrettet over mange år der elevmedvirkning har stått sentralt. Han begrunnet dette med at de er en liten skole. På grunn av pandemien har skolen ikke gjennomført slike prosjekter det siste året. Elevenes medvirkning til tverrfaglige prosjekter på tvers av klasser er satt på vent. Rektor nevnte også arbeid med elevvurdering.

Vi har et elevråd på skolen som er veldig aktive og har sine faste prosjekt som de jobber med, som går veldig mye på dette med aldersblanding. De har ikke fått hatt de aldersblandede prosjektene i det hele tatt i år. Det slår ut på elevundersøkelsen hos oss. Det sier elevene også selv. Nå blir det bare arbeid i klassene for seg, og ikke på tvers av klassene. Etter at vi fikk den nye læreplanen, har vi ikke fått gjennomført aldersblanding. (Rektor 3)

Elevrådet og elevene var aktivt med i diskusjoner om elevvurdering. Dette gjaldt temaer som prøveformer og elevmedvirkning i vurderingssituasjoner. Han understreket at elevmedvirkning kommer inn i mange temaer og handler om hvordan elevene kan lære best mulig. Ifølge rektor

så handler elevvurdering i bunn og grunn om verdier som respekt, toleranse og det å lytte til hverandre:

Sett fra mange perspektiver kommer dette med elevmedvirkning inn. Vi havner jo fort på verdier når vi snakker om elevmedvirkning. Alt henger jo i hop med alt her. Det henger sammen med respekt og toleranse og lytte til hverandre og gi positive tilbakemeldinger. (Rektor 3)

I første fase av delprosjektet ble vi fortalt at kommunen hadde ansatt en regionskontakt. Intervjuer spurte om det fremdeles er sånn, hvilket ble bekreftet av rektor som selv er i styringsgruppa for det regionale prosjektet. Hun forklarte at: «Regionskontakten har flere oppgaver og er i en fulltidsstilling. Hele utviklingsprosjektet ledes fra et sentralt sted i regionen.» Intervjueren spurte om det er noe av arbeidet de har tenkt å endre på, eller om de planlegger å fortsette i samme strukturer. Rektor eksemplifiserte:

Ja, la oss si at elevundersøkelsen eller foreldreundersøkelsen viser at her er det noe som ikke stemmer når det gjelder elevvurdering, så setter vi inn støtet der. Så er det det som tar fokus, og så gjør vi endringer, og så evaluerer vi det. Og så til det siste punktet som dere hadde, dette med støtteressurser og eksternt kompetansemiljø, så tenker jeg: Der er vi også. Hvor kan vi hente hjelp når det krongler seg til, eller det er ting vi ikke får til? (Rektor 3)

Når det gjelder hvilke strukturer, rutiner og prosedyrer som etableres knyttet til arbeid i profesjonsfellesskapet, kommer det fram gjennom intervjuer med de to rektorene at skolens arbeid med å realisere fagfornyelsens intensjoner er innvevd i en kommunal/interkommunal (regional) flerårig struktur. Det veksles mellom arbeid på skolene og på tvers av kommuner i arbeidet med å realisere fagfornyelsen og å utvikle analysekompetanse. Rektor poengterte at fagfornyelsen er en del av det utviklingsarbeidet som de (regionen) har kjøpt fra et eksternt kompetansemiljø. På spørsmål om hvordan arbeidet ledes på skolen, svarte han:

Det er jo vi som styrer arbeidet. I møtestrukturen og møteplanene har vi en klar progresjon i dette arbeidet. På en liten skole sånn som hos oss, er det ofte sånn at det er vi i ledelsen som leder møtene når vi jobber med dette her. Det er fordelen med en liten skole, opplever jeg, at vi jobber i et profesjonsfellesskap hele tiden, på ulike måter. (Rektor 3)

Det er med andre ord lagt opp en plan for møter og med en bestemt progresjon på skolenivå. Dette arbeidet ledes av skolelederne, men må avpasses det regionale samarbeidet med eksternt kompetansemiljø. Rektor forklarte:

Denne høsten og våren [2021] jobber vi igjen sammen med [navn på eksternt kompetansemiljø] i forbindelse med analyse av datagrunnlag. Vi lærer den metoden som kalles for «pedagogisk analyse», og

at vi skal bruke litt tid på den og har datagrunnlaget fra det nasjonale kvalitetssystemet som verktøy, eller som arbeidsgrunnlag. Så bruker vi «pedagogisk analyse» som verktøy. (Rektor 3)

Det er med andre ord lagt en plan for når kommunen samarbeider med eksternt kompetansemiljø og pedagogisk analyse. Rektor uttrykte at de hadde nytte av erfaringene fra å jobbe med «pedagogisk analyse» basert på data da de skulle gå tilbake igjen for å arbeide med overordnet del. Ut fra intervjudataene kom det ikke fram på hvilken måte ferdighetene i dette analyseverktøyet var til nytte i arbeidet med realiseringen fagfornyelsen og det nye læreplanverket.

I intervjuet beskrev rektor hvordan iverksetting av fagfornyelsen og «pedagogisk analyse» har vært arbeidet med på tvers av skoler i kommunen og på tvers av barne- og ungdomstrinnet. I dette arbeidet har kommunen valgt å dele inn i lærergrupper på tvers av barne- og ungdomstrinnet og ha en leder for hver gruppe. Gruppelederne har blant annet ansvar for å legge inn referat i Teams. Skolelederne var i egne grupper i prosjektet, men de kunne følge med på prosessene ved å lese referatene fra lærergruppene i Teams. Rektor forklarte: «Vi i ledelsen kan gå inn og se: Ok, hva har de ulike gruppene diskutert? Hva har de forstått av disse begrepene? Vi har også hatt fellestid hvor vi har oppsummert etter hvert som vi har gått videre i systemet.» Rektor refererte til arbeidet på skolenivå med utgangspunkt i læreplaner i fag:

Alle skal kjenne til hva som er målet på de forskjellige klassetrinnene. Det vi ser i de nye læreplanene er jo at for eksempel i faget matematikk, er jobben gjort for oss med å fordele kompetansemålene på årstrinn. I mange andre fag er det fremdeles sånn at vi må gå inn og gjøre en lokal avveining når det gjelder kompetansemålene. Skal de gjelde for 8., for 9., eller skal de gjelde for 10.? Men så ser vi også at målene er såpass generelle. Det er såpass mange færre mål at det er en annen type jobbing enn det var når vi jobbet med LK06, for da var det veldig mange og helt spesifikke mål som måtte plasseres for at elevene skulle ha vært gjennom alle kompetansemålene. I musikk for eksempel, føler vi på at det er seks eller sju kompetansemål på ungdomstrinnet. Man må nesten jobbe mer sånn spiralprinsipp. Man må innom alle kompetansemålene hvert år, men man må bygge på. (Rektor 3)

Rektor poengterte at nasjonale fagplaner er ulike og krever ulike prosesser lokalt. På spørsmål om hvilken rolle støtteressurser og eksterne kompetansemiljøer spiller forteller rektor forklarte rektor at å lede arbeidet med fagfornyelsen har vært annerledes enn å lede arbeid som rektor i tidligere reformer.

Tidligere når de har innført læreplaner, så har jeg følt at jeg som leder har stått så alene. Nå er det mange gode verktøy som vi kan gå inn og ta i bruk som er tilrettelagt fra Utdanningsdirektoratet. Jeg syns det har vært mye lettere, fordi jeg har kunnet si: «Ok, nå følger vi det opplegget der, så tar vi den diskusjonen etterpå».

Sitatet ovenfor illustrerer at rektor har erfart det som positivt å kunne bruke Utdanningsdirektoratets støtteressurser som verktøy som en del av arbeidet med å lede iverksettingen av det nye læreplanverket. At skolen har erfaring med flere av verktøyene som introduseres i arbeidet med å innføre LK20/LK20S, vurderes som en fordel, og rektor understreker at han synes de har blitt gode på analyse.

Det må jeg få lov å si, der [på analyse] er vi gode. For mange år siden startet vi opp med tolkningsfellesskap når det gjelder nasjonale prøver og når det gjelder elevundersøkelse. Vi har samlet inn data og analysert data, vi har satt i verk tiltak og vi har evaluert tiltakene, systematisk, i mange år. (Rektor 3)

Rektor nevnte flere støtteressurser fra eksternt kompetansemiljø, skoler og fra Utdanningsdirektoratets moduler, samt ansettelsen av en regionskontakt. I tillegg nevnte han at egen masteroppgave har vært et verktøy i prosessene når det gjelder å finne fram til en egnet møtestruktur.

I arbeid med å integrere sentrale begreper og verdier i konkret arbeid med læreplanene i fag synes verktøyene til Utdanningsdirektoratet å være til god hjelp, likeledes verktøyene fra eksternt kompetansemiljø og skolebesøk fra skoleeier. Begrunnelsen for at rektor mener å kunne si at dette arbeidet fungerer, er at skolens ledelse får tilbakemeldinger fra foresatte og elever.

Vi får fort tilbakemelding i ledelsen fra foreldre og fra elever hvis det ikke er gode nok planer. Men for all del, dette handler jo om tillit også. Vi er jo ikke på detaljnivå, men vi har en mulighet til å gå inn hvis vi får anelse om at her er det ting som ikke fungerer, [det vil si for eksempel] her driver de etter M75 [Mønsterplanen 1975]. (Rektor 3)

Foresatte og elevers tilbakemeldinger fremstilles som et tegn på at skolens arbeid fungerer, samtidig nevner rektor at det også er snakk om tillit. Videre understrekte han skoleeiers rolle som viktig for å legge til rette for kompetanse. Han fortalte at skoleeier var med i den regionale satsingen opp mot det eksterne kompetansemiljøet og at denne kontrakten skulle vare ut 2022. Rektor fortalte at skoleeier hyppig etterspør hvor skolen er i egen prosess. Skoleeier er deltaker i egne ledermøter ute på skolen og da står de ulike satsingsområdene på agendaen.

Rektor fortalte at det eksterne kompetansemiljøet som de samarbeider med er en av diskusjonspartnerne når det «krongler seg til». Videre utdypet han at «Jeg tror jeg kan si at vi er flinke, vi er veldig åpne for å bruke andre fagmiljøer. Vi liker å bli sett litt i kortene.» På

spørsmålet om hvor omfattende samarbeidet er forklarte rektor at regionen har inngått en treårskontrakt og at det er skoleeier som har bestemt dette. Når det gjelder verktøyene fra Utdanningsdirektoratet som støtteressurser, var rektor fornøyd med verktøyene: «Og vi synes at verktøyet som Utdanningsdirektoratet har laget, er godt når det gjelder å konkretisere de nye, mer runde, mer generelle målene. Og det gir oss en anledning til å jobbe mer i henhold til intensjonene. Blant annet at vi skal kunne fordype oss i ting.»

6.4 Ekstern støtte og intern autonomi

Når det gjelder hvilke strukturer, rutiner og prosedyrer som etableres knyttet til arbeidet i profesjonsfellesskapet, får vi inntrykk av at dette arbeidet er tett koblet til samarbeidet med den andre kommunen som denne casekommunen nå er slått sammen med. Rektors plan var å fortsette med å bruke Utdanningsdirektoratets moduler i skolens utviklingstid, men dette ble ikke aktuelt å fortsette med det på grunn av avtaler som den andre kommunen hadde inngått med et eksternt kompetansemiljø. Istedenfor ble det forventet at skolen skulle rette fokus på strategier og prosesser i henhold til kompetansemiljøets planer og verktøy.

Vi hadde laget en plan der vi skulle bruke de modulene [til Utdanningsdirektoratet] som lå ute, som jeg synes er veldig fine og som har veldig konkrete og gode oppgaver inn mot for eksempel en utviklingstid som kanskje bare er på en time–halvannen. Man kunne se en snutt av en film, og diskutere det etterpå. De [støtteressursene] fikk vi faktisk ikke lov å bruke, for vi skulle bruke den tilnærminga som var valgt av eksternt kompetansemiljø, som også er en del av fagfornyelsen. Men det er litt vanskeligere for lærerne å se sammenhengen. (Rektor 4)

Ut fra rektors beskrivelse hadde de de to skolene utviklet ulike praksiser for realisering av fagfornyelsen før de kom sammen i den nye kommunen. Nå skulle skolen forholde seg til den praksisen som var utviklet ved samarbeidende kompetansemiljø. Ifølge rektor hadde skolen før kommunesammenslåingen hatt som utgangspunkt at den enkelte lærer skulle ta utgangspunkt i sitt fag og eventuelle tverrfaglige tema. Tilnærmingen til det eksterne kompetansemiljøet i den nye kommunen ble noe nytt for dem. Rektor uttrykte at det har vært vanskelig for lærerne ved hans skole å gå fra tilnærmingen i Utdanningsdirektoratets moduler til tilnærmingen som var valgt ved eksternt kompetansemiljø. Rektor forklarte at det var særlig relevansen fra innholdet i programmet fra eksternt miljø inn mot læreplaner i fag som lærerne strever med. Rektor hadde forståelse for lærernes opplevelser: «Jeg forstår at lærerne ikke ser helt sammenhengen mellom fagfornyelsen og fokuset til eksternt miljø selv om det egentlig går mye på dette med verdier og hvordan vi skal gripe det an.» Rektor fortsetter:

Det kan godt hende at jeg ikke har grepet handlingsrommet, men jeg synes jeg «står litt i en skvis på tid og tilnærming». Jeg synes den jobbinga som jeg hadde lagt opp til i modulene til Utdanningsdirektoratet var mer klar, men, det er mye bra med tilbudet til (navn på eksternt kompetansemiljø). Jeg skal ikke snakke det ned. (Rektor 4)

Om samarbeidet med det eksterne kompetansemiljøet fortalte rektor: «Hvis du spør lærerne på min skole, så tror jeg de vil svare at de ikke synes at de har fått jobbet særlig mye med fagfornyelse.» Rektor fortalte at han har engasjert skoleeier for å klargjøre den røde tråden som skal være mellom arbeidet det legges opp til i samarbeid med eksternt kompetansemiljø og fagfornyelsen. Videre fortalte rektor at den andre kommunen har engasjert fagansvarlige i hvert fag i arbeidet med fagfornyelsen, noe som rektor ikke uten videre vurderte som formålstjenlig:

Det bryter jo litt med tanken om at vi skal jobbe mer tverrfaglig. Jeg har vært litt forsiktig med å tilby de stillingene her, fordi jeg tenker at vi må ha en klar tanke om det først, sånn at ikke det blir litt sånn gammeldags «mitt fag» og «jeg har norsk og det er ...». Men jeg baler litt med det selv om hvordan vi skal gjøre det, om vi skal tenke tverrfaglig i bolker, periodisering, eller om vi skal tenke helhetlig i selve utførelsen av, for eksempel samfunnsfagplanen, og at den skal ha så og så mange temaer. Vi har en plandag igjen som vi skal ha nå på våren, på to kvelder, og da kommer vi nok til å jobbe litt mer med det. (Rektor 4)

Rektor ville med andre ord ikke uten videre overta samme struktur som var etablert i den andre kommunen. Han ville bruke mer tid på å finne ut hvordan skolens arbeid med å realisere fagfornyelsen skulle struktureres ved egen skole. Rektor pekte på at det er begrenset med tid til å arbeide med dette i hele personalet. De hadde satt av en time i uka til utviklingstid, ellers jobbet de med det tverrfaglige aspektet av fagfornyelsen i trinn- og team tid. Skolens struktur for arbeidet med fagfornyelsen er innvevd i den kommunale strukturen som igjen er tett knyttet til samarbeidet med eksternt kompetansemiljø. Ifølge rektor innebar strukturen det er lagt opp til at eksternt kompetansemiljø samarbeider med skoleeier og utvalgte lærere fra skolene som har fått i ansvar å lede lærergrupper. Denne strukturen opplevde rektor som noe problematisk med hensyn til ledelse:

Det som jeg savner litt med arbeid sammen med eksternt miljø er jo at vi i ledelsen faktisk deltar i det. Vi rektorene er ikke med i arbeidsgruppene som ledes av gruppeledere, da blir jo vi klart «litt utpå», «Vi blir sittende litt å se på», for å bruke et bilde på det. Og det har vi gitt noen tilbakemeldinger til kommuneledelsen om, - at vi synes det er vanskelig. (Rektor 4)

Det kan virke som om rektor var uenig i samhandlingsstrukturen det er lagt opp til av eksternt kompetansemiljø, det vil si at eksternt kompetansemiljø samhandler med skolene gjennom lærere som er gruppeledere, heller enn med rektorene. Rektor opplevde seg frakoblet som rektor, men likevel ansvarlig for utviklingsarbeidet.

Rektor forklarte at han hadde prøvd å bruke lederne av arbeidsgrupper som en ressurs ved egen skole og å gi disse lærerne tidsressurs til å møte ham regelmessig, blant annet ved å redusere lesepliktene til disse lærerne. Han fikk imidlertid ikke aksept for en slik praksis fra kommunalt hold. Rektor forklarte at denne praksisen har sklidd ut. Han begrunnet dette med at uten godtgjørelse ble det vanskelig å ha forventninger til disse lærerne om å bidra. Rektor sammenliknet med tidligere struktur der rektor samhandlet med skolens plangruppe bestående av rådgiver, sosiallærer, teamleder og inspektør. Ut fra intervjuet fikk vi inntrykk av at rektor valgte en mer pragmatisk tilnærming som også har sammenheng med covid-19-pandemien.

Nå tenker jeg at vi må ta tak selv fordi ting er som de er. Vi er på rødt [nivå] og kommer nok til å være på rødt fram til sommeren, så vi kan ikke bare sette alt på vente lenger. Vi må nok ansvarliggjøre lærerne litt mer og forvente at de leser seg opp i større grad. Vi kommer nok til å bruke modulene i større grad. Vi må ha en forventning til at de har gjort det. Hvordan vi skal få fagfornyelsen inn i de lokale fagplanene blir jo det neste. Da må vi være sikre på at alle har forstått tankegangen bak. Det er ikke inne hos alle. (Rektor 4)

Uttalelsen kan tyde på at rektor vil være tett på lærerarbeid og at ikke alle lærerne er klare til å realisere overordnede hensikter til lokale planer. I strukturen ligger at skolene kan få støtte til det konkrete arbeidet med fagplanene av skoleeiernivå. Rektor nevnte eksempelvis at skolen har fått støtte fra skoleeiernivå til å arbeide med tverrfaglighet blant annet med utgangspunkt i realfag. Rektor forklarte:

Vi har en matematikkseksjon som vi har jobbet mye med om dette her. De er ikke samkjørte de heller, men der har vi jo også hatt litt hjelp fra skoleeieravdelingen fra en som har vært engasjert som lærerspesialist og som har mye matematikkompetanse. Hun jobber i skoleeieravdelingen og har med det eksterne miljøet å gjøre (...) Matematikklærerne har nok kommet litt lenger i dette arbeidet. Men om vi har en enhetlig tanke i matematikk på skolen, det kan jeg ikke si. Der er vi ikke, men vi jobber med det. Så den delen har vi nok jobbet mest med. Vi har noen pådrivere blant mattelærere, men også naturfagslærere. (...) Vi prøvd å lage noen gode prosjekter som går på dette med bærekraft (...) Hvis jeg skal tenke skolen under ett, så tenker jeg vi har mye å gå på. (Rektor 4)

Rektor opplevde at handlingsrommet var mindre nå, men ønsket seg likevel mer styring ovenfra, uten at det blir en «tvangstrøye». Han begrunnet dette slik: «For man har jo noen tanker om hvordan man vil drive egen skole når det gjelder utviklingsarbeid.» Ifølge rektor hadde det holdt om skoleeier sa: «Nå skal vi legge alt annet til side. Nå er det fagfornyelsen vi skal jobbe med. Hvordan dere gjør det, spiller ikke så stor rolle, men det skal gjøres. Det tenker jeg hadde vært nok. Så tenker jeg at man må ha såpass mye tillit til at skolelederne faktisk har en tanke om det innad.»

6.5 Oppsummering

I intervjuene med rektorene identifiserte vi at alle skolene har vektlagt å arbeide med omsetting av sentrale begrep til strategier for gjennomføring av fagfornyelsen, men på litt ulike måter. Et trekk som synes å være felles for de fleste rektorene er at de vektlegger skolens eget behov i planleggingen og at de ønsker å motivere lærerne.

Når det gjelder hvilke strukturer og rutiner som etableres, viser våre intervjudata at det har utviklet seg en stor variasjon i hvordan skolene har valgt å arbeide med fagfornyelsen. Det trer frem to hovedtilnærminger i våre data, den ene tilnærmingen er å utvikle strukturer innad i skolen basert på vektlegging av egen skoles behov, og den andre hovedtilnærmingen karakteriseres av at skolens struktur for arbeidet med fagfornyelsen er innvevd i den kommunale strukturen og som igjen er tett knyttet til samarbeid med eksterne kompetansemiljø. Den første tilnærmingen beskrives som strukturer som utvikles innenfra, mens den i den andre tilnærmingen beskrives som strukturer som noe utvikles ovenfra. I innenfra-utviklede strukturer som bygger på skolens behov varierer strukturene. Et eksempel er utvidede plangrupper med rektor, avdelingsledere og utvalgte lærere som planlegger og leder fellestiden. Et annet eksempel er utvidede ledergrupper med tillitsvalgte, fagledere og elever sammen med rektor og avdelingsledere som har utviklet opplegg som skal gjennomføres, evalueres og presenteres i lærernes fellestid. De forsker på egen praksis. Skoleeier gir mye autonomi og frihet til skolene som grunnlag for gode prosesser. I den eksterne ovenfra-strukturen har eksterne kompetansemiljø regien på struktur og prosesser, og skolene får i oppdrag å gjennomføre. Rektor og lærerne blir delt inn på tvers av skoler og skoleslag på kommunenivå eller i større regioner, og det kan synes vanskelig for rektor å ha oversikt over utviklingsarbeidet som foregår. I kjølvannet av nye interne og eksterne strukturer vokser det frem nye mellomlederroller på ulike nivå.

I dataene fra intervjuene med rektorene finner vi at de fleste skolene i varierende grad har tatt i bruk Utdanningsdirektoratets ressurser, enten som inspirasjon for planleggingsarbeid i utvidede ledergrupper eller i andre sammenhenger. Disse ressursene kan også ha blitt brukt fordi skoleeier har initiert det. I de skolene som har tett tilknytning til eksternt kompetansemiljø blir Utdanningsdirektoratets ressurser brukt i mindre grad fordi det er laget andre typer ressurser som skal brukes. Samtidig uttrykkes det ved en av disse skolene et ønske om å bruke Utdanningsdirektoratets ressurser. Et trekk ved de skolene som vektlegger analyse av egen skoles behov for valg av strategi er at de kan oppleve at de store DeKomp-samlingene på

kommune- og region-nivå ikke nødvendigvis treffer det som er behovet ved den enkelte skole. Samtidig understrekes det at alle disse støtteressursene er gode.

Kapittel 7: Funn og analyser av ledermøter og lærermøter i skolene

I dette kapitlet presenter vi funn og analyser fra observasjonsdata fra ledermøter og lærermøter i de fire caseskolene. Kapitlet har fått følgende deloverskrifter: *Å lede ulike parallelle faglige profesjonsfellesskap (7.1), involvering og forskende tilnærming i profesjonsfellesskapet (7.2), analysekompetanse i profesjonsfellesskapet (7.3) og profesjonsutvikling og eksterne kompetansemiljøer (7.4)*. I 7.5 oppsummeres analyser og funn. De utvalgte sitatene eksemplifiserer de empiriske funnene.

7.1 Å lede ulike parallelle faglige profesjonsfellesskap

I det følgende presenteres funn og analyser fra observasjoner fra et plangruppemøte i caseskole 1, samt et lærermøte.

I videoopptakene fra plangruppemøtet ved den aktuelle skolen var det fem deltakere; assisterende rektor, inspektør og fire lærere med mellomlederroller/teamlederroller. På agendaen i dette møtet var planleggingen av utviklingstid/fellestid med alle lærerne og hvilke tematiske områder som skal prioriteres i fellestiden i vårhalvåret 2022.

Assisterende rektor åpnet med en kort oppsummering over skolens satsningsområder som hun uttrykte de hadde jobbet godt med gjennom høsten. Gjennom oppsummeringen kom det fram at skolen har et samarbeid med mange eksterne aktører fra UH-sektoren. Assisterende rektor nevnte en rekke temaer som har stått på agendaen i de ulike lærergruppene. Hun inviterte alle mellomlederne til å komme med innspill til hvordan de best kan jobbe videre med temaene i det kommende året. Hun understreket at det er viktig for skolen at prosessene de skal jobbe videre med ikke skal være «ovenfra og ned», men at utviklingsprosjektene skal bygge seg opp «nedenfra». Videre ble lagt til rette for rekkeframlegg hvor den enkelte bidro med sine tanker rundt tema og organiseringen. Tidvis poengterte assisterende rektor at de ulike temaene som hver mellomleder er opptatt av skal ha sammenheng med fagfornyelsen. Assisterende rektor argumenterte for at det er bra å ha en blanding av både «interne og eksterne folk» og at det er fint at de som sitter i plangruppa forbereder seg i forkant av temaene det skal holdes fokus på. Hun stadfestet at det er helt nødvendig at plangruppa har et felles eierskap til alle temaer de skal drive utviklingsprosesser på og at det er viktig å bruke interne krefter. Analysene viser at assisterende rektor var klar over at skolen har mange prosjekter på gang, men utfordret

plangruppas medlemmer til å se disse prosjektene i sammenheng. Det framkom ingen uenighet om hennes sammenfatning. En av mellomlederne trakk fokuset tilbake på ett særskilt satsingsområde og uttrykte at det er viktig at dette temaet blir en del av skolens arbeid med fagfornyelsen. Ressurslæreren på dette området er også medlem av plangruppa og fikk ordet for å redegjøre for filosofien og teorien bak det spesifikke satsningsområdet. Han argumenterte for at dette blir viktig å ta med videre som et tema i skolens utviklingstid. Det ble ikke trukket noen direkte forbindelse til fagfornyelsen. Selv om det ikke kom fram en uenighet med tanke på samarbeidet med eksterne aktører innenfor dette særskilte temaet, kan det virke som temaet har blitt innført som resultat av engasjement hos enkeltstående aktører i skolens pedagogiske personale.

I det observerte plangruppemøtet ble fokus etter hvert rettet mot ny organisering av den ukentlige fellestiden som ble prøvd ut i løpet av høsten for hele personalet. Assisterende rektor kalte den nye formen for organisering av fellesmøtene for «små-drypp modellen» hvor ulike ressurspersoner i personalet hatt korte innlegg om blant annet leseopplegg i undervisningen og digitale programvarer lærere har prøvd ut. Assisterende rektor spør plangruppa om denne modellen er noe å gå videre med. Det kom fram etter hvert at flere av medlemmene i plangruppa kan vise til gode erfaringer til denne organiseringen av fellestiden. Lærerne ga uttrykk for at det nå var lettere for dem å ta med seg kunnskapen de fikk inn i klasserommet og å dele erfaringer med kolleger. At innleggene var praksisrettet og konkrete ble som en suksessfaktor av en av mellomlederne. Begrunnelsen var at disse øktene opplevdes lettere å omsette til praksis i motsetning til de lange, ukentlige øktene.

På møtet trakk assisterende rektor fram koronasituasjonen som en årsak til hvordan høstens fellestid ble organisert – og at det å ha fellestid på Teams har påvirket organiseringen. Diskusjonen handlet videre om hvordan arbeidet med fagfornyelsen har vært organisert og erfart blant skolens lærere. Det ble poengtert at det har vært viktig å avsette tid til dette arbeidet. Det kom fram underveis i diskusjonen at å arbeide individuelt-gruppe-plenum (IGP) ofte har vært brukt som strategi for strukturering av arbeidet. Inspektøren uttrykte at oppsummeringen i plenum etter trinnmøter i lærerteam har vært viktig. Han omtalte det som den viktigste suksesskriteriene for slike møter. Han utdypet videre: «... at det å vite at du blir testet i andre enden ved at erfaringer fra klasserommet blir etterspurt. Hele prosessen [med utviklingsarbeid og kunnskapsutvikling] blir veldig helhetlig. Det gjør jo at man opplever at man lærer noe». I plangruppa anerkjennes med andre ord en forventning fra ledelsen om at praksis i klasserommet

skal deles og reflekteres over regelmessig i profesjonsfellesskapet. Denne delingen i plenum kan også tolket som en slags kontroll.

Assisterende rektor adresserte en rekke nye og pågående aktiviteter ved skolen som måtte få plass i fellestiden. Det ble brukt mye tid på å «samle» de ulike temaene som må inn på den endelige listen over skolens satsingsområder. Flere ønsket å bruke tid på å repetere tidligere gjennomførte moduler i kompetansepakken fra Utdanningsdirektoratet og å tilpasse innholdet i modulene til skolens behov. Ett av medlemmene skjøyt inn at de har samlinger som er allerede datofestet i forbindelse med samarbeid med eksterne aktører fra UH-sektoren. Assisterende rektor minnet i samme stund om de oppståtte endringene i elevgruppa som gjør at de må fokusere på migrasjonspedagogikk. Hun ga uttrykk for at hun ønsket å starte en prosess i arbeidet med å knytte sammen særskilt norskopplæring, læreversker og kulturelle utfordringer. Både mellomlederne og assisterende rektor erkjente i møtet at det ble mange temaer i skolens fellestid. Analysene i denne sekvensen viser at skolen har en mengede ulike temaer som krever fokus i skolens utviklingsarbeid og at fagfornyelsen i utgangspunktet ikke er definert inn i noen av dem. I møtet ble det fastslått at det måtte legges innsats i å knytte alle de ulike områdene til fagfornyelsen.

Ut fra observasjonene kunne det se ut som det er uenighet i plangruppa om hvorvidt planleggingsverktøyet til Utdanningsdirektoratet har vært nyttig. En av mellomlederne hadde dårlige erfaringer, og ønsket at de skulle diskutere om planleggingsverktøyet skal «tas fram» igjen. Det var enighet om at det må tenkes langsiktig i alle planer som legges og at ledergruppa må finne ut hvordan lærerne kan lage planer for undervisningen som ivaretar «den røde tråden» fra 1. til 7-klasse. Usikkerheten knyttet til å stadfeste om skolens utviklingsområder henger sammen med fagfornyelsen intensjoner kommer til uttrykk hos en av mellomlederne som spør:

Hvordan vet vi at lærerne jobber utforskende? Hvordan vet vi at de driver med kritisk tenkning?
Hvordan vet vi at vi ser spor av de tverrfaglige temaene i de konkrete fagene? Da trenger vi en helt annen struktur enn en leseplan? (Mellomleder 1)

Plangruppa diskuterte videre arbeidet med innholdet i fellestiden. Det var enighet i plangruppa at fagfornyelsen er noe av det viktigste å bruke tiden på med tanke på alt de har diskutert. Flere av prosjektene skolen har pågående ble trukket fram. Denne runden førte til en diskusjon rundt at flere temaer trenger tid i fellestiden, herunder uteskoledager, og mangel på tid ble et uttrykt dilemma. Uteskolen ble omtalt som et godt eksempel på tverrfaglighet. Det kom fram i gruppa

at det ikke er helt oppklart hvilke intensjoner rent faglig man har med ideen om uteskoledager, og hvilke fag som skal «belastes». I denne delen av diskusjonen hadde noen av mellomlederne et større behov for å argumentere for uteskoledager enn andre. Også i denne sekvensen var det mange agendaer og «baller» i lufta. Helt på slutten trakk assisterende rektor opp dilemmaer som har oppstått etter koronatiden:

Så var det det med den røde tråden. Vi vet at det er mye spennende som skjer på vår skole, men jeg føler at spesielt i koronatiden så mistet jeg innsikten i hva de enkelte lærerne gjør i sine timer, men hvordan få tak i litt hva som skjer, hvordan få tak i de ulike temaene ... (Assisterende rektor 1)

Erfaringsdeling ble foreslått som en løsning der lærerne skulle ha fysiske framlegg fra ett utvalgt trinn hver uke. Skriftlige innlegg med erfaringer og fortellinger om praksis fra alle trinn/klasser ukentlig på en digital plattform ble også foreslått. Plangruppas deltakere ble ikke enige om valg av form for erfaringsdeling. Assisterende rektor oppsummerte diskusjonen ved å stadfeste at erfaringsdeling er noe skolen må ha i planverket sitt og så får formen bli til etter hvert. Helt til slutt oppsummerte assisterende rektor alle temaene de har snakket om på dette møtet og avrundet det hele med å si: «Herlighet, hvordan skal vi tid til alt dette?»

I det observerte gruppearbeidet med lærere på samme skole introduseres de aktuelle temaene for møtet og hva som var forventet av lærerne. Lærerne skulle reflektere over hvordan de har erfart utprøving av en pedagogisk metode de har jobbet særskilt med i sine klasser og i sine fag. Gruppen bestod av seks deltakere. Det ble lagt opp til et rekkeframlegg hvor alle i lærergruppa fikk tid til å fortelle om sine erfaringer og etter dette skulle de samtale og reflektere rundt hverandres innlegg. I dette møtet fungerte rektor som observatør og hadde ingen aktiv rolle. I etterkant av møtet skulle hele skolen samles til en felles oppsummering av gruppearbeidene. Teamleder er medlem av plangruppa.

Formen på fellesmøtet inviterte til at alle lærerne fikk anledning til å bli lyttet til. Det var satt av tid til å diskutere om den særskilte pedagogisk metode er like aktuell og relevant for alle klassetrinn og alle fag. Det var også satt av tid til å kommentere hverandres innlegg. Denne måten å avholde fellesmøter på, med en veksling mellom alle lærerne samlet og i grupper, syntes å gi rom for ulike meninger og holdninger til pedagogisk praksis i hele profesjonsfellesskapet.

7.2 Involvering og forskende tilnærming i profesjonsfellesskapet

Analysene i denne seksjonen er knyttet til hovedtemaet i et ledermøte på caseskole 2. Dette hovedtemaet var elevmedvirkning som også representerer et sentralt område i fagfornyelsen. I det observerte ledermøtet var det i alt 10 deltakere, hvorav seks var avdelingsledere i tillegg til rektor, en administrativ leder, samt leder og nestleder i elevrådet.

Rektor innledet med å ønske velkommen før han begrunnet valget av temaet elevmedvirkning som et utviklingsområde ved skolen. Han henviste til skolens arbeid med aksjonsforskning og at det innebar at skolen «forsket på seg selv». Det hadde nylig blitt gjennomført en spørreundersøkelse ved noen lærere der skolens elever hadde blitt spurt om hvordan de oppfattet elevmedvirkning ved skolen. Han koblet undersøkelsen til den nasjonale elevundersøkelsen før han ga ordet til andre i møtet:

I dette møtet så skal vi utfordre hverandre på hvordan vi kan få til mer elevmedvirkning, fordi vi vet fra forskning at god elevmedvirkning fører til enda bedre læring og ikke minst enda bedre motivasjon hos elevene. (Rektor skole 2).

I sitatet over annonserer rektor at temaet for møtet skal handle om hvordan skolen kan få til god elevmedvirkning og at det skal tematiseres gjennom å utfordre hverandre på hvordan får til dette i praksis. Han legitimerer temaet i lys av forskning. Han ga først ordet til en av avdelingslederne som hadde hatt ansvaret for aksjonsforskningen på dette temaet og som hadde sørget for at det ble gjennomført intervjuer med elever om deres opplevelse av medvirkning i elevvurdering. Avdelingslederen viste først til tekster fra Utdanningsdirektoratets nettsider der elevmedvirkning var omtalt og definert, og konkluderte med at «det har lenge vært slik at elevene skal delta i vurdering av egen læring, men dette har blitt forsterket i fagfornyelsen». Han gjennomgikk punktene som er listet opp om elevmedvirkning i overordnet del og understrekte at elevmedvirkning må være dialogbasert og at dialogen må være både mellom elever og skolens ledelse, men også andre aktører knyttet til skolen. «Det handler om gjensidig respekt. Dialog. Det er de sentrale begrepene», sier avdelingslederen. Rektor henvendte seg til elevene og spurte om elevene kjente seg igjen i det som avdelingslederen hadde snakket om. Elevrådslederen svarte bekreftende på det, men poengterte at dette gjelder aller mest for elever «i studieopplæringen». Elevrådslederen forklarte hvorfor det var forskjell på studieforeberedende og yrkesforberedende fag når det gjaldt medvirkning i elevvurdering: «I fellesfagene kan vi bestemme mer, men i yrkesfag er det noen ting du bare må lære og ikke

bestemme over ... for da kan det skje en skade eller liknende hvis man ikke følger reglene.» (Elevrådsleder skole 2).

Etter hvert i møtet dreide samtalen seg om skolens og lærerens vurderingspraksis. Avdelingslederen som hadde presentert undersøkelsen tok igjen ordet og minnet om at skolens vurderingspraksis må være slik at elevene reelt opplever «at de får tilbakemeldinger som hjelper dem videre i fagene». Elevrådets nestleder tok ordet og problematiserte at det kunne ta for lang tid mellom vurderingssituasjonen og til tidspunktet når elevene fikk tilbakemeldingen fra læreren. Samtidig bekreftet den ene nesteleder i elevrådet at det ikke er alle tilbakemeldinger som er like nyttige:

Det er stor forskjell på lærere. Noen gir tilbakemelding med en gang. Det er best. Lærere kan ikke vente for lenge – for da er man over på nytt tema. Det er stor forskjell på lærerne. I programfag er tilbakemeldingene mye mer nyttige enn i fellesfagene. «Jobb mer med grammatikk» er ikke en god tilbakemelding (Nestleder, elevrådet skole 2).

I sitatet kommer det flere detaljer om lærerpraksis på tvers av programområder og hva elevene opplever som nyttig.

Ordet gikk etter hvert fritt rundt bordet uten at det ble fulgt noen spesiell ordning. Flere resultater fra skolens egen intervjurunde med elevene som et ledd i aksjonsforskningen ble brakt på banen. I funnene som ble presentert fra undersøkelsen kom det fram at flere elever fra yrkesfagene enn fellesfagene erfarte at vurderingen hjalp dem videre i læringsarbeidet. Yrkesfagelevne var langt mer positive til vurdering uten karakter enn elever på fellesfaget. Idrettsfagelevne viste gjennom sine svar at det er demotiverende å ha for mange situasjoner der de blir vurdert. Det kom fram i møtet at det er mer motiverende å få god tid til å øve og bli vurdert sjeldnere, og det var enighet om at vurdering uten karakter er viktig for god læring. Elevrådsleder nyanserer diskusjonen fra et elevperspektiv:

Dette er igjen veldig forskjell på programfag og fellesfag. Når du skal bli en god arbeidsperson, så må du vite hvordan du skal spikre eller sveise. Men dette gjelder ikke for å jobbe med litteratur. Det samme gjelder for helsefagene. Det er motiverende å få tilbakemeldinger som er relevant for yrket du skal inn i. (Elevrådsleder skole 2).

I sitatet viser og begrunner elevrådsleder hvorfor det er forskjell på yrkesfaglige programmer og studieforberedende programmer når det gjelder undervisvurdering.

Rektor tok ordet etter en stund med generelle kommentarer og innspill knyttet til elevmedvirkning i vurdering før han rettet seg mot elevene: «Jeg har lyst til å spørre dere, elevene. Hvordan skal vi jobbe for å motivere dere når det gjelder vurdering? Får dere være med å diskutere det med lærerne?» Diskusjonen om elevmedvirkning i vurdering fortsatte gjennom hele møtet og rektor henvendte seg enda en gang til elevrepresentantene: «Vi skal ikke gjøre noe som gjør resultatet bedre i elevundersøkelsen, men faktisk forbedre elevdemokratiet i praksis her hos oss. Har dere noe forslag til hvordan vi kan forbedre systemet hos oss, for eksempel med elevrådet?» I denne situasjonen er det ikke resultatene som er i fokus men elevmedvirkning i praksis.

Rektor oppsummerte: «Nå har vi fått mange forslag i dette som er en slags idedugnad, så tar vi dette med oss videre. Vi må tenke på prosessen rundt hvem vi velger som tillitsvalgte også? Må få til gode valg». Elevrådsleder avsluttet møtet med å peke på hvor godt og inkluderende elevrådsarbeidet gjennomføres på denne skolen, sammenliknet med hvordan han vet at det er på andre skoler. Møtedeltakerne ga uttrykk for at det å trekke inn elevtillitsvalgte også på klassenivå i flere møter kunne være en god løsning for å finne best mulige løsninger i praktiseringen av elevdemokrati og elevmedvirkning i tiden fremover, noe som tyder på at de fikk ideer i løpet av møte ved å inkludere elevstemmene.

Etter ledermøtet var det lagt til rette for samarbeidsmøter i lærerteam. Forskerteamet filmet møte i teamet for språkfag og møte i teamet for særskilt tilrettelagt opplæring.

Møtet i teamet for språkfag hadde tre møtedeltakere hvorav to var tysklærere og en var spansklærer. Den ene tysklæreren ledet møtet. Hun startet med å si at møtet skulle handle om hvordan elevene kunne forberedes til eksamen med utgangspunkt i premissene i fagfornyelsen og det nye læreplanverket. Teamlederen uttrykte at hun selv synes de nye eksemplene på eksamen på Utdanningsdirektoratets nettsider var vanskelige å forholde seg til når det gjaldt å forberede elevene. Hun beskrev at det å forberede elevene til eksamen handlet om at lærerne kunne lage egne eksamensoppgaver som var tilsvarende de som Utdanningsdirektoratet hadde lagt ut. Hun minnet kollegaene om at dette møtet var i forlengelsen av fagdagen de nettopp hadde hatt i hele lærerkollegiet, der hun hadde vært med på tyskgruppa. Der hadde det vært enighet om at det var behov for å sette søkelys på de nye eksamensoppgavene og det samme gjaldt for de andre språklærerne. Teamlederen var opptatt av hva lærerne kunne gjøre for å få

elevene «klare» til den kommende eksamen våren 2022⁵ og pekte på at elevene tidligere hadde kunnet øve på eksempeloppgaver som var gjenkjennelige. Diskusjonen dreide seg mest omkring forskjellen mellom Utdanningsdirektorates tidligere øvingstekster og de nye øvingstekstene i språkfagene, at de nye tekstene var korte og flere og at oppgavene dreide seg mye om tekstforståelse. Lærerne klikket seg inn på ulike fag og oppgavetyper for å skape en felles forståelse av hva de måtte gjøre for elevenes beste i tiden frem til eksamen. De ble enige om hva elevene skulle få mulighet til å trene på. De fant noen oppgaver som de mente var fine og drøftet hvordan de kunne lage tilsvarende oppgaver på skolens egen læringsplattform. I løpet av møtet kom deltakerne fram til en kollektiv enighet om prosessene for videre arbeid med eksamensforberedelser. Etter at kollegene ble enige om at de skulle samarbeide om å utvikle egne ressurser med bakgrunn i eksempeloppgavene ble temaet dybdelæring brakt på banen. Den ene læreren uttrykte at hun hadde stusset litt over hvordan dybdelæring var ivaretatt i de foreslåtte eksamenstekstene på Utdanningsdirektoratets sine nettsider. Hun uttrykte det var lettere å identifisere dybdelæring i skriveoppgaven til slutt, men at flersvarsoppgaver i eksamenstekstene ikke representerte dybdelæring, men kun ren leseforståelse.

Det er ikke mye annerledes enn det som var før. Men det er annerledes at det er flere korte oppgaver. Hvordan har de tenkt når de lagde dette? Hvordan er dette relevant [for de nye målene i læreplanen]? Noen av oppgavene er litt vel vanskelige og de [elevene] som er svake vil kanskje bli skremt fordi de kan komme tidlig i stressmodus. (Språklærer skole 2).

I sitatet ovenfor uttrykte språklæreren at de nye eksemplene på eksamenstekster ikke er så mye annerledes enn de gamle eksamensoppgavene. Det eneste som var annerledes er at oppgavene nå er kortere.

Elevmedvirkning og elevinvolvering, som hadde vært hovedtemaet i ledermøtet, var ikke en del av tematikken i møtet hos språklærerne. Mye av møtetiden gikk med til å lytte til og dempe tilløp til frustrasjon om hvordan eksamensoppgavene skulle bli gjennomført og forstått av elevene. Lærerne uttrykte usikkerhet om de oppgavene som ligger ute på nettet er de samme oppgavene som vil bli gitt til den endelige eksamen. Teamet hadde erfaring med at eksamensinformasjonen fra Utdanningsdirektoratet pleide å komme sent. Spansklæreren var ikke helt enig og mente at de øvde nettopp på slike oppgaver «hele veien». Spansklæreren forklarte videre hvordan de til vanlig hadde jobbet med flervalgsoppgaver og mente at det som skulle komme nå, ikke ville være så forskjellig fra det. I en lengre periode på mer enn ti minutter

⁵ Det var på dette tidspunktet ikke avklart at eksamen kom til å bli avlyst av myndighetene.

snakkes det om eksamenstekstenes kvalitet og vanskegrad. Tysklæreren mente at tekstene der var vanskeligere enn i de andre språkfagene og mente at Utdanningsdirektoratet bommet på hvilke begreper elevene kjenner til. «Vi må jo forklare elevene hva 'interrail' er.» Spansklæreren foreslo en løsning på utfordringen knyttet til vanskegrad:

Jeg tenker at vi bruker oppgaven på tvers av språkene, og så oversetter vi til hvert av våre språk. Det er jo ganske enkelt. Vi må ellers jobbe litt på denne måten underveis også. Jeg synes vi er blitt flinkere til å jobbe med kortsvarsoppgaver nå og at de nye lærebøkene kommer med slike oppgaver oftere. (Språklærer skole 2).

Etter et møte som i hovedsak har handlet om å forberede elevene til en ny eksamenstype og frustrasjon knyttet til dette, så påstod teamleder fortsatt at eksamen vil bli mye vanskeligere nå enn før fagfornyelsen. Hun fastholdt at de tidligere hadde fått hjelp gjennom gode eksempeltekster. Det ble konkludert med at språklærerteamet ønsket å få klarhet i alle spørsmålene innen sommeren. Frem til sommeren skulle lærerne også se nærmere på vurderingsforskriften, og da spesielt på dette med samarbeidslæring som en del av skolens vurderingspraksis. Denne observasjonen ga et inntrykk av at en del av skolens praksis ikke er på plass med tanke på konkrete arbeidsoppgaver som å forberede elevene til eksamen og det å skape trygghet blant lærerne på hva som forventes av både dem og elevene.

Video-observasjonen av det andre teammøtet på caseskole 2 var rettet mot lærerteamet med ansvar for yrkesfag og særskilt tilrettelagt opplæring. Dette møtet startet med at teamlederen ba hver enkelt om å fortelle hvordan de hadde det og hvordan uka deres hadde vært. Deltakerne i teammøtet snakket ellers mye om årets «julebutikk». De refererte til at elevene hadde blitt så glade for å høre at salget i butikken hadde gått så bra. De var stolte av butikken til elevene, og de var alle enige om at det var godt at det var fredag og at det skulle bli godt med helg. Tematikken i møtet handlet gjennomgående om elevgruppen og deres innsats i arbeidet med butikken. Samtalen handlet ikke eksplisitt om elevmedvirkning eller elevvurdering, men elevmedvirkning lå til grunn i involveringen i butikkdriften sammen med lærerne. Elevmedvirkning bekreftes implisitt i det at elevene lagde produkter, hadde ansvar regnskap og drev markedsføring. Lærerne hadde god kjennskap til hver elev og snakket mye om enkeltelever. Trygghet og trivsel var sterke temaer i teammøtet. Etter hvert kommer tematikken inn på dybdelæring og teamleder spurte kollegene om hvordan de kunne lage gode prosjekter rundt «denne butikken vår»? Hun spurte hvordan butikken kunne være en del av arbeidet med fagfornyelsen og utarbeiding av lokale læreplaner. Teamlederen åpnet for samarbeid om lokale læreplaner og ga uttrykk for sin mening om at de allerede oppfylte fagfornyelsens intensjoner:

Butikken er jo midt inne i det med fagfornyelsen, dybdelæring og tverrfaglige temaer. Hele prosessen fra produksjon til salg og markedsføring. Det er i hvert fall dybdelæring. Livsmestring og helse også. Vi har jo også fokus på bærekraft og alt det innebærer.

Det var enighet i møtet om at deres jobb var å synliggjøre at alt det de gjør i de lokale læreplanene er en del av fagfornyelsen. Teamlederen avsluttet møtet med å informere om at de nå skulle inn i en ny periode med folkehelse og livsmestring, og hun viste til flere programmer i NRK som var gode å bruke i undervisningssituasjoner for alle elevgruppene i alle fag. Helt til slutt sa teamledere at de i videre samarbeid skulle stille seg spørsmålet om hvilke ønsker de har for framtida og hvordan de kunne samkjøre seg med de andre teamene når det gjaldt lokale læreplaner.

7.3 Analysekompetanse i profesjonsfellesskapet

Ledermøtet på skole 3 bestod av tre personer hvorav en var rektor og to var teamledere/mellomledere. En av mellomlederne sa at det er travelt om dagen, og rektor svarte at de måtte bare ta det de rakk. Rektor innledet med å si at møtets fokus handlet om resultatene på de nasjonale prøvene og at han ønsket at de skulle se på hvordan de skal gjennomføre en pedagogisk analyse av resultatene sammen med lærerne. Rektor uttrykte at metoden måtte diskuteres fordi han ville være sikker på at lærerne opplevde den som nyttig. Han stadfestet at pedagogisk analyse skulle rettes mot nasjonale prøver i lesing. Det ble ikke åpnet i for diskusjon om dette. Rektor gikk inn på Utdanningsdirektoratet sine nettsider og logget seg på det prøveadministrative systemet (PAS) for skolen. Deretter studerte ledergruppa resultatene og diskuterte hva det ville innebære for skolens arbeid videre.

Rektor brukte det meste av tiden på å vise de to andre lederne elevresultatene i lesing, og at de spesielt burde se på 9. trinn sammen med lærerne i fellestiden da dette trinnet ikke hadde prestert som forventet. Ledergruppa diskuterte hva det kunne skyldes og sammen kom de fram til at 9.trinn kunne være en case for felles arbeid i lærernes felles utviklingstid. Rektor uttrykte at situasjonen på 9.trinn kunne egne seg for nærmere analyse ved hjelp av pedagogisk analyse. Resten av ledermøtet gikk med på å planlegge hvordan pedagogisk analyse skulle gjennomføres i lærernes fellestid som kom etter ledermøtet samme dag. Fagfornyelsen ble ikke eksplisitt nevnt i dette ledermøtet. Likevel kan det hende at samarbeidet med det eksterne kompetansemiljøet og oppgaver skolen hadde fått fra dette kompetansemiljøet handlet om å arbeide i tråd med forventninger i fagfornyelsen.

I fellesmøtet som ble avholdt umiddelbart etter ledermøtet var det åtte lærere til stede. Det ble informert om at det var noe sykdomsforfall blant lærerne. Rektor innledet med å minne om innhenting av samtykker til spørreundersøkelse som skolen skulle gjennomføre som en del av en bestilling fra et eksternt kompetansemiljø. Mye av tiden i møtet gikk med til rektors informasjon om den praktiske tilretteleggingen for å få gjennomført denne undersøkelsen som skolen er forpliktet til. Observasjonene indikerte at rektor hadde løsninger delvis ferdig tenkt ut på forhånd. De ferdige løsningene er tilsynelatende også en del av en planstruktur som var utarbeidet av det eksterne kompetansemiljøet.

Rektor informerte om at resultatene på den planlagte undersøkelsen ville bli klare i januar og at undersøkelsen ble stengt i november. «Når resultatene er klare, kan vi sammenlikne med resultatene for to år siden», sier han. Han presiserte at undersøkelser også skulle gjennomføres i skolens ledelse og i lærergruppen. Rektor presiserte at undersøkelsen var frivillig for lærerne. Han la til at denne undersøkelsen ikke var det eneste de skulle gjøre i forbindelse med opplegget fra det eksterne kompetansemiljøet. «I tillegg så skal vi gjennomføre en pedagogisk analyse i forhold til dette prosjektet. Vi skal også gjennomføre noen kompetansepakker i dette prosjektet i tillegg til de som Utdanningsdirektoratet har laget. Dette kommer jeg tilbake til over jul.» Rektor gikk deretter over til å snakke om at ledergruppa har sett på resultatene på de nasjonale prøvene, og informerte om at resultatene ikke var tilfredsstillende for 9. trinn. Lærerne og rektor diskuterte deretter hva som kunne være årsaken til svake resultater på 9.trinn. Rektor stadfestet at resultatene kunne handle om mange utenforliggende faktorer som skolen ikke rådde over. Samtidig bekreftet han at det hadde vært mye utskifting av lærere og mye uro i klassene og at det var mye uro i klassene på den tiden de nasjonale prøvene ble gjennomført.

Rektor forsøkte å sette fokus på hvordan pedagogisk analyse kan hjelpe skolen til å jobbe videre med grunnleggende ferdigheter med elevene. En lærer tok ordet og minnet resten av lærerkollegiet om den store usikkerheten som hele 9. trinn hadde vært preget av i høsthalvåret på grunn av kommune- og skolesammenslåing. Noen lærere uttrykte at de syntes det var fint å bruke pedagogisk analyse for å forstå hvordan de kan gjøre elevene bedre i lesing, mens et par andre stemmer tok til orde for at de ikke helt «tror på» at dette er en riktig vei å gå.

Resten av møtet gikk med på å repetere hvordan de kunne legge opp den pedagogiske analysen som synes å ha en relativt fast og forutsigbar struktur og til å fylle inn punkter i en modell for

pedagogisk analyse. Rektor ba om innspill og fylte inn stikkord i en mal. Avslutningsvis argumenterte rektor for at dette arbeidet med pedagogisk analyse kunne legitimeres og begrunnes i fagfornyelsens overordnede del. Han avsluttet med å lese høyt for det han i den omtalte tabellen hadde skrevet som hovedformål med den pedagogiske analysen: «Elevene skal få likeverdige rettigheter til læring og utvikling og ... oppleve motivasjon og mestring».

7.4 Profesjonsutvikling og eksterne kompetansemiljøer

Tilsvarende de andre caseskolene ble det også på skole 4 observert et ledermøte samme dag som lærerne hadde sine teammøter etterpå. Ledermøtet bestod av rektor og to mellomledere. Ytterligere to mellomledere var ikke til stede denne dagen. Rektor åpnet møtet og innledet med å si at lærerne har nå lest og sett dokumenter knyttet til et sentralt kommunalt satsingsområde [TRIVS]. Dette satsingsområdet handler i korte trekk om elevenes læringsmiljø og trivsel i skolen. I denne rapporten velger vi å bruke akronymet TRIVS for å opprettholde anonymisering av skolen. Rektor startet med en oppsummering av hva som tidligere hadde blitt gjennomført av aktiviteter i personalet med utgangspunkt i skolens utviklingsprosjekt. Deretter henviste han til temaet som handlet om planleggingen av neste fellestid. Rektor minnet de to andre lederne i møtet om at lærerne skulle ha lest en artikkel skrevet av en forsker i det eksterne kompetansemiljøet og sett en video av den kjente internasjonale forskeren Hattie. Denne påminnelsen fra rektor var en klar ansvarliggjøring av de to mellomlederne og på den måten delegerte rektor oppgaver knyttet til arbeidet med å påminne lærerne de oppgavene de hadde blitt gitt. De tre lederne uttrykte at de så seg nødt til å foreta en aktiv «påkobling» til TRIVS før hver fellessamling fordi de i utgangspunktet ikke ble involvert i hva lærerne og de utvalgte lederne i utviklingsprosjektet foretok seg under og mellom samlingene med det eksterne kompetansemiljøet. Rektor oppsummerte det slik: [...] «for vi er jo ikke med i læringsgruppene.»

Ledergruppa tok videre for seg dagens program for teammøtene, der deltakerne planla rekkefremlegg blant lærerne. Rekkefremlegget innebar at lærerne etter tur skulle legge frem erfaringer med en didaktisk metode de hadde tilegnet kunnskap om samt erfaringer med kollegaobservasjon. I tillegg til dette hadde lærerne noen oppgaver knyttet til teksten de skulle ha lest og videoen med Hattie. Dette ledermøtet handlet om praktiske aktiviteter og detaljer i hva lærerne skulle gjøre i fellestiden og teammøtene. Blant annet handlet det om hvilken video lærerne skulle se og hvordan de skulle øve på ulike metoder i undervisningen. Strategiene

syntes å være forelagt lederne fra det eksterne kompetansemiljøet. Rektor minnet sine lederkolleger om at lærerne skulle ha et nytt mellomarbeid og gjennomføre en ny kollegaobservasjon. Rektor redegjorde videre for sine kolleger at det i den [kompetanse]modulen de jobbet med for tiden, forelå ferdige skjemaer som de kunne bruke til kollegaobservasjonene. Selv om rektor viste til et ferdig utviklet skjema, så uttrykte han samtidig at dette arbeidet var omfattende og innfløkt. Det som ble planlagt av lederne ble hentet direkte fra moduler fra det eksterne kompetansemiljøet. Ledergruppa oppsummerte med at dette ville bli hovedoppgavene for lærerne i teammøtene.

Ledergruppa diskuterte om lærerne skulle gå rett i grupper eller om det var nødvendig med en felles samling først. Det ble foreslått at de samlet lærerne. En avdelingsleder var redd for at lærerne ikke riktig visste hva de skulle gjøre. Det kom også fram at ledelsen hadde behov for å kontrollere om lærerne gjorde det som det eksterne kompetansemiljøet hadde bedt dem om å gjøre. Det ble snakket om at det var en utfordring at skolen har mange deltidsansatte når det gjelder å kunne bygge et kollektivt profesjonsfellesskap. Avdelingslederne som var til stede, ga uttrykk for at dette kunne være et ubehagelig tema å ta opp på trinnmøter. Det kom fram i samtalen mellom lederne at ledelsen hadde bestemt at kollegaobservasjon skulle ha som hensikt å hjelpe lærerne i sin praksis. En annen hensikt var at ledelsen skulle kunne observere hvordan arbeidet med TRIVS foregikk i klasserommet. Rektor påpekte at det var viktig at alle lærerne var til stede på møtet i lærerteamet og i fellestiden. Når dette ikke dette ikke skjedde, var det fordi flere lærere har reduserte stillinger. Lederne diskuterte en rekke utfordringer knyttet til hvilke krav som skal stilles til lærere og assistenter med reduserte stillinger, hvordan dette skal organiseres og hvordan tiden kan organiseres slik at flest mulig er delaktige i utviklingsarbeidet.

Etter innledende tematikker utarbeidet lederne oppgaver til lærerne på den kommende planleggingsdagen. En av oppgavene var koblet til TRIVS- prosjektet. Den handlet om at lærerne skulle fylle ut en 'begrepsblomst' laget av ispinner og papp. En sentral aktivitet i ledermøtet handlet om å klippe og lime begrepsblomsten og forberede den kommende planleggingsdagen etter oppskrift fra det eksterne kompetansemiljøet.

Skolelederne jobbet tilsvarende med gruppeinndeling; om hvilke lærere som skulle gjøre hva og hvor de ulike gruppene skulle være. De snakket også om struktur på fagdagen, om antall lærere som skulle ha lunsj, og om hvilke fagarbeidere som hadde reduserte stillinger. Igjen ble problemstillingen om deltidsstillinger aktuell og at de ansatte som har deltidsstillinger ikke får

deltatt i profesjonsfellesskapet slik ledelsen ønsket. Rektor presiserte at det er komplekst også med fagarbeidere. Flere fagarbeidere jobber deltid og har også en annen arbeidstidsavtale enn det pedagogiske personalet. Dette gjør det ytterligere krevende å lede profesjonsfellesskapet.

Rektor roste skoleeier fordi skoleeier modellerer helt konkrete aktiviteter som skolelederne kan gjøre ute på egne skoler. Rektor stadfestet deretter at skolene i kommunen hadde fått beskjed om å ikke jobbe med både Utdanningsdirektoratet sine støtteressurser og det eksterne kompetansemiljøets støtteressurser samtidig. Utdanningsdirektoratet sine støtteressurser måtte vente til etter at det eksterne kompetansemiljøet var ferdige med sitt arbeid og kommunens prosjektsatsing på TRIVS. I ledermøtet kom det også til fram at det er ulikt engasjement hos lærerne som kommer fra de to opprinnelige kommunene. Denne ulikheten ble forklart med at det er ulikt lønnsnivå blant lærerne. Lærerne fra den andre kommunen hadde fått bedre lønnsavtaler enn lærerne i denne kommunen. Dette var en utfordring for motivasjon og engasjement.

I det neste vil vi kort gjøre rede for observasjoner fra teammøtene. Teammøtene ble ledet av en gruppeleder som hadde en spesiell posisjon i utviklingsprosjektet både opp mot ledergruppa ved skolen og skoleeier.

Ett av teamene startet opp ved å gå igjennom modulen de skulle jobbe med, og gruppeleder spurte om alle har lest artikkelen og sett filmen med Hattie de skulle ha sett på forhånd. Det kom fram at mange ikke hadde sett filmen eller glemt hva den egentlig handler om. De bestemte seg for å se filmen sammen. I etterkant av filmen ble det lagt opp til et rekkefremlegg om kollegaobservasjon og bruken av den nye didaktiske metoden de nylig hadde tilegnet seg. Gruppelederen meddelte: «Vi skal igjennom hele modulen i dag – så vi har jo litt å gjøre.»

I teammøtene ble erfaringer med bruk av den nye didaktiske metoden diskutert. Det ble trukket fram som en god metode for bruk i begrepslæring i ulike fag og temaer som legger opp til refleksjon og diskusjon, samt at det var lettere å vurdere elevene etter denne metoden enn en tradisjonell muntlig time. Mange kom med flere positive erfaringer med metoden både organisatorisk (strukturen i metoden) og læringseffekten hos elevene. Elevene erfarte hvordan samarbeid kan øke læringen og at fokus på en oppgave samt deling av kunnskap som nyttige måter å jobbe på i en læringssituasjon. Det ble også nevnt utfordringer knyttet til metoden. Noen elever må øve på å bli mer disiplinert og strukturert. Flere av lærerne fortalte at de ønsker å

jobbe videre med dette, men ønsker kanskje et annet navn på metoden. Det kom fram fra en lærer at metoden passer kanskje bedre for noen fag enn andre og at klassens «modenhet» er avgjørende. Hun var ikke helt overbevisst. Lærerne framstilte samarbeidet rundt kollegaobservasjonen som positivt.

Ett av teamene diskuterte den nye didaktiske metoden som vurderingsform. Dette ble et viktig tema på møtet. Teamet snakket om forskjellen på å vurdere et sluttprodukt og en prosess. Det virker som om teamet ikke var helt trygge på metoden og ønsket å lære mer før de gikk videre. De repeterte ved å se en film om metoden sammen. De stoppet opp filmen flere ganger og diskuterte hva som menes med de ulike elementene i metoden. I etterkant snakket de om elevenes ulike utgangspunkt til å nyttiggjøre seg metoden, og hvordan de kan organisere samarbeidsgruppene på en optimal måte som favner alle elever.

Det siste teamet som ble observert var godt i gang med en diskusjon angående elevenes medvirkning i vurdering og karaktersetting. En av lærerne fortalte om en gruppe elever som hadde fått karakteren sin på et gruppearbeid og som klagde på denne. Dette lærerteamet diskuterte hvor vanskelig det var å stå i diskusjoner med elever som ville «bestemme» sin egen karakter. Diskusjonen handlet mye om lærernes opplevelse av fagintegritet og profesjonalitet. Det ble diskutert om hvordan elevene skal få muligheten til å komme med en egenvurdering. Det var uenighet i gruppa rundt dette. En lærer sa: «De må jo reflektere da.» En annen lærer skyter inn at hun mistenker elevene for å utnytte systemet og prøve seg i håp om å få bedre karakter. Begrepet «forhandlingsgenerasjon» blir trukket fram. Elevmedvirkning er en sentral del av fagfornyelsen. Den nye elevrollen er tydeligvis noe som engasjerer lærerne og som de samtidig erfarer som en utfordring i sin daglige praksis.

7.5 Oppsummering

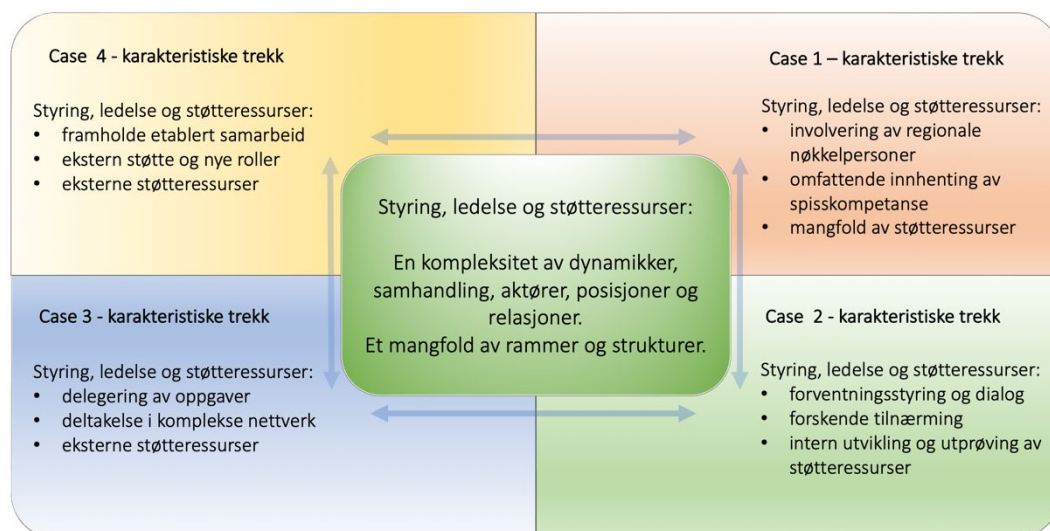
Ved caseskolene viste funnene at rektor og skolens ledelse har hovedansvaret for prosessene ved å lede arbeidet med iverksettingen av læreplanverket. Dette hovedansvaret observerte vi i situasjoner der skolens formelle ledelse involverte lærere og andre ansatte i prosesser med å fortolke og forstå for eksempel tverrfaglige temaer og dybdelæring, samt å legge lokale planer for realiseringsarbeidet. Disse prosessene bar i større grad preg av involvering og forhandlinger med hele personalet der det var forventet at arbeidet ville ta tid. Ved andre skoler var det mer

fremtredende at rektor og den øvrige ledelsen fulgte opp planer som allerede var lagt fra eksterne kompetansemiljøer.

I våre observasjonsdata finner vi at de eksterne kompetansemiljøene fra universitets- og høyskolesektoren spiller en relativt stor rolle. Våre funn viser at de nettbaserte støtteressursene fra Utdanningsdirektoratet har mindre betydning i denne fasen. Enkelte av de eksterne kompetansemiljøene har utviklet egne nettressurser eller kompetansepakker som er mer fremtredende i datamaterialet enn Utdanningsdirektoratet sin kompetansepakke. I to av caseskolene mener vi å finne at de eksterne kompetansemiljøene nærmest spiller hovedrollen i realiseringsarbeidet. Et unntak er observasjonen av et lærerteam i videregående skole som brukte store deler av møtetiden på å lete etter nettressurser hos Utdanningsdirektoratet som kunne være til hjelp i eksamensforberedelsene.

Som i den første fasen observerte vi også i denne andre fasen at tiden og mangel på tid til å realisere fagfornyelsen var en utfordring. Dette kom særlig til uttrykk i ett møte der skolens ledelse og lærerfellesskapet skulle planlegge for undervisning med tverrfaglige temaer og der lærerne uttrykte at denne planleggingen kom i tillegg til ordinær undervisningsplanlegging. EN utfordring identifiserer vi i forbindelse med kravene i læreplanens overordnede del som understreker at det er skolens ledelse som har ansvar for å drive læringsprosesser i profesjonsfellesskapet. Skolens ledelse kan se ut til å bli skjøvet til side der hvor eksterne kompetansemiljøer blir engasjert av skoleeier og der disse eksterne aktørene forpliktes til å bidra til skolens utvikling.

Figuren nedenfor (Figur 1) oppsummerer et avgrenset utvalg av hva som karakteriserer styring og ledelse i realiseringsarbeidet i casekommunen og hvilken rolle støtteressursene spiller



Figur 7.1 Karakteristiske trekk ved styring, ledelse og støtteressurser i og på tvers av casene

De fire ytterste kvadratene illustrerer variasjonen i de karakteristiske trekkene, mens kvadratet i midten synliggjør likhetene. Pilene illustrerer at de karakteristiske trekkene i større eller mindre grad gjelder for alle casene. Modellen fungerer som en forenklet illustrasjon på hvordan vi har valgt å presentere datamaterialet gjennom eksempler fra de fire casene for samlet sett å få belyst funnene i studien. Utfordringer og dilemmaer i tilknytning til det tredje forskningsspørsmålet tas opp i diskusjonskapitlet.

Kapittel 8: Funn og analyser knyttet til covid-19-pandemiens betydning

Forskere i Norge og i andre land har undersøkt hvordan covid-19-pandemien har hatt betydning for skolenes pedagogiske og administrative arbeid, der de sentrale aktørene (skoleeiere, skoleledere, lærere, elever) har gjennomgått flere omstillinger (se, for eksempel, Huber & Helm, 2020). Dette gjelder blant annet i forhold til omlegging av undervisningen fra klasserommet og møtevirksomhet mellom ansatte til digitale plattformer eller gjennom ulike hybride løsninger. Andre forskere har sett nærmere på hvordan norske lærere opplevde hjemmeundervisning under pandemien, og konkluderte blant annet med at lærerne erfarte samarbeidet med kolleger som særlig utfordrende (Folkmann m. fl., 2022). I denne delen av rapporten vil vi trekke frem noen av de sentrale funnene i våre kvalitative og kvantitative data⁶ som kan knyttes opp mot informantenes erfaringer med den nå (foreløpig) tilbakelagte pandemisituasjonen.

8.1 Spørreundersøkelsen og funn knyttet til covid-19-pandemien

I spørreundersøkelsen «Spørsmål til skole-Norge» som ble gjennomført våren 2021 ble rektorer i grunnskolen og videregående skole blant annet spurt om hvilke utfordringer de hadde opplevd i forbindelse med innføringen av LK20/LK20S. Nærmere bestemt handlet det om i hvilken grad de hadde opplevd at pandemien var et hinder i dette arbeidet. I alt mente 71% av grunnskolerektorene og 74% av rektorene i videregående skole at pandemien i stor eller meget stor grad hadde svekket skolens arbeid med innføringen av fagfornyelsen. Med andre ord, basert på rapporteringen i spørreundersøkelsen mente flertallet av rektorene at pandemien hadde hatt stor eller meget stor innvirkning på skolenes arbeid med fagfornyelsen. Her er det grunn til å legge til at dette spørsmålet ikke inngikk i spørringen som ble gjennomført våren 2022. Skoleeiere ble ikke stilt dette spørsmålet. I et åpent tilleggsspørsmål kom det frem at mange av rektorene mente at læreplanarbeidet var satt litt på vent under pandemien, med andre ord at skolene var opptatt av å arbeide mer med driftsoppgaver enn utviklingsoppgaver. Dette var blant annet på grunn av at restriksjonene i denne perioden gjorde det vanskeligere å opprettholde det gode samarbeidet de hadde hatt i den forberedende fasen av læreplanarbeidet.

⁶ Basert på gjennomføringen av «Spørsmål til skole-Norge» våren 2021.

8.2 Intervjuer og funn knyttet til covid-19-pandemien

Gjennom intervjuene kom det frem i kommune 1 at skoleeier mente det var viktig å ikke stresse skolene for mye da de allerede hadde begynt å vise en viss «slitasje» etter en lang periode med helt eller delvis nedstenging. I kommune (2) fremhevet skoleeier omleggingen til digitale flater slik at tidligere skolebesøk ikke i like stor grad var mulig eller aktuelt å gjennomføre. I kommune 3 la skoleeier vekt på at utviklingsarbeidet knyttet til LK20/LK20S var preget av å foregå parallelt med strategier for håndtering av utfordringer knyttet til pandemien. Som en strategi ble slike utfordringer tatt opp som faste punkter på møteagendaene i rektorkollegiet. Med andre ord var det flere koblingsstrategier knyttet til håndtering av covid-19-pandemien parallelt med arbeidet med innføringen av fagfornyelsen. Skoleeierrepresentanten i kommune 4 mente også at dette var utfordrende når skolene skulle drive med utviklingsarbeid knyttet til læreplanarbeidet.

På rektornivå i kommunen var skoleeier 1 imponert over det arbeidet skolen hadde lagt ned for å holde utviklingsarbeidet «varmt», gjennom å ta opp LK20/LK20S jevnlig i kortere økter utover skoleåret. Likevel kom det frem at pandemien hadde gjort det mer stressende å realisere intensjonene i fagfornyelsen. I de andre tre kommunene kom det ikke frem mye ny informasjon i intervjuene som kunne kobles direkte til utfordringene rundt covid-19-pandemien. Et interessant trekk i intervjumaterialet er at det var flere representanter fra skoleeiernivå som hadde formeninger om pandemien enn fra rektorene på skolenivå.

8.3 Observasjonsdata og funn knyttet til covid-19-pandemien

I observasjonsmaterialet finner vi enkelte spor av pandemien. I et plangruppemøte (skole 1) forteller skolens assisterende rektor om at det var en utfordring å holde rede på hva som foregikk i klasserommene i denne perioden. Bruk av Teams som digital møteplattform fikk også betydning for gjennomføringen av fellestiden på skolen. Observasjonsdataene fra de andre skolene ga ikke ytterligere inntrykk av hvordan covid-19-pandemien kan ha utspilt seg for eksempel i fellestid eller i plangruppene og på ledernivå.

8.4 Oppsummering: «Business as usual»?

Som beskrevet i innledningen har covid-19-pandemien i betydelig grad påvirket skolenes og kommunenes arbeid på kommunalt og fylkeskommunalt nivå, særlig gjennom nedstengning av

skoler, sosial distansering av elever og ansatte og omlegging til digitale flater. I forbindelse med datainnsamlingen til den første delrapporten (Ottesen mfl., 2021) var dette allerede begynt å «sette seg». Basert på analysene av kvantitative og kvalitative data som er samlet inn for denne rapporten, er hovedinntrykket at pandemien har påvirket innføringstakten, men også medført justeringer fra styringslinjene i forbindelse med arbeid med fagfornyelsen. Disse justeringene har i hovedsak handlet om å ikke presse skolen for hardt og kanskje i større grad anerkjenne variasjon mellom skolene. Likevel er det grunn til å påpeke at funnene her ikke er helt entydige. Enkelte skoleledere mener at skolene har fortsatt sitt planlagte arbeid med læreplanen parallelt med pandemien, mens flere av skoleeierne mente de hadde justert noen av sine forventninger til innføringstakten på skolenivå. Observasjonsdataene gir heller ikke entydige svar på dette, men på en av skolene forteller mellomleder at omleggingen av møtevirksomhet og omleggingen fra klasseroms- til hjemmeundervisning fikk implikasjoner for hvor godt man som leder kunne følge med på undervisningen og det pedagogiske utviklingsarbeidet.

Kapittel 9: Oppsummering av funn i og på tvers av nivåer og kontekster

*Hva karakteriserer styring og ledelse i arbeidet med realisering av fagfornyelsen?
(Forskningsspørsmål 1)*

Når det gjelder hva som karakteriserer styring og ledelse av iverksetting av det nye læreplanverket fra skoleeiers perspektiv viser analysene at det skjer gjennom langsiktig og kontinuerlig bruk av eksterne kompetansemiljøer for å sikre fremdrift i arbeidet med fagfornyelsen. Dette er tilfellet i to av fire kommuner. Styring og ledelse skjer også gjennom å engasjere nøkkelpersoner i ulike roller, funksjoner og stillinger i og på tvers av skoler og kommuner for å støtte mellomledelse av det lokale arbeidet med fagfornyelsen. Det varierer hvem som er målgruppen for nøkkelpersonenes arbeid. Aktører med ulike roller og funksjoner engasjeres for å bidra til å støtte skolene og utøve styring på en «armlengdes avstand». Styring og ledelse skjer gjennom å stille forventninger og vise tillit til skolene når det gjelder iverksettingen av læreplanverket, samt etterspørre rapporter. Skolene rapporterer til skoleeiere gjennom digitale flater, men også i fysiske rektormøter og dialogmøter på skolene hvor læreplanarbeid settes på dagsorden. Styring og ledelse skjer også ved at skoleeierne prøver å «dytte» skolene i ønsket retning uten å detaljstyre, noe som begrunnes med slitasje blant ansatte på skolenivå. Det kommer likevel fram en usikkerhet hos skoleeier knyttet til om kommunen er «på rett vei» og om intensjonene i fagfornyelsen er forstått riktig og har valgt gode strategier. Ledelse og styring skjer gjennom såkalt «nettverksstyring» ved å engasjere mellomledere som kan fungere som bindeledd mellom skoleeiernivå og skolenivå.

Rektorene rapporterer at styring og ledelse av fagfornyelsen, sett fra rektorenes perspektiv, skjer ved at rektor ofte leder det lokale arbeidet. Rektorene opplever stor grad av autonomi og handlingsrom fra skoleeiers side til å velge hvordan det arbeides med fagfornyelsen lokalt for eksempel når det gjelder hvilke strukturer som etableres og om arbeidet styres og ledes ovenfra eller innenfra. Styring og ledelse skjer gjennom å bruke profesjonsfellesskapet som en arena for utvikling av felles forståelse for begreper og prinsipper i fagfornyelsen. I dette arbeidet brukes blant annet ressurser fra Utdanningsdirektoratet, men også fra eksterne kompetansemiljøer. Styring og ledelse skjer også gjennom å fordele ansvar og oppgaver til ulike aktører. I dette arbeidet inkluderes mellomledere og lærere i prosessene knyttet til å motivere lærerne og koble fagfornyelsen med praksis. Det er stor variasjon i hvilke strukturer som er lagt for å realisere fagfornyelsen. I den ene tilnærmingen er strukturene delvis lagt

utenfra gjennom samarbeid med eksterne kompetansemiljøer, mens i den andre tilnærmingen bygges strukturene innefra basert på skolenes behov. Spørreundersøkelsen viste at det forberedende arbeidet med fagfornyelsen i større grad skjedde i prosesser og aktiviteter hvor skoleeier tok initiativ og ansvar i den forberedende fasen, men at ansvaret i større grad har blitt flyttet til skolene når fagfornyelsen faktisk skal innføres og det nye læreplanverket skal iverksettes. Analysene viser at styring i og mellom skoleeier og skolenivå skjer gjennom både direkte og indirekte former for styring av prosesser som er forventet å foregå på lavere nivå.

Hvilken rolle spiller støtteressursene og eksterne kompetansemiljøer i realiseringsarbeidet hos skoleeier og på skolenivået? (Forskningsspørsmål 2)

Støtteressursene fra Utdanningsdirektoratet spiller fremdeles en rolle på skoleeier- og på skolenivå, selv om de ser ut til å ha en svakere rolle enn i første fase av innføring av fagfornyelsen. Det varierer om det foreligger kommunale føringer for bruk av støtteressurser, eller det er opp til skolene å bestemme hvilken rolle disse skal ha. Enkelte av de eksterne kompetansemiljøene har utviklet egne nettressurser eller kompetansepakker som er mer fremtredende i datamaterialet enn Utdanningsdirektoratet sin kompetansepakke. Som et ledd i styring og ledelse av fagfornyelsen, tas det i bruk en rekke verktøy for å sikre at innføringstakten av fagfornyelsen holdes oppe. I tillegg til ulike moduler som er utviklet av Utdanningsdirektoratet og eksterne kompetansemiljøer rapporteres det at den digitale plattformen Teams ser ut til å ha blitt et viktig informasjons- og rapporteringsverktøy for å koordinere arbeidet, men også for å kontrollere at planlagt arbeid blir gjort. I våre observasjonsdata finner vi at de eksterne kompetansemiljøene fra universitets- og høyskolesektoren spiller en relativt stor rolle i to av kommunene.

Hvilke utfordringer og dilemmaer kan identifiseres og hvordan håndteres de (Forskningsspørsmål 3).

I våre intervju- og observasjonsdata kan det se ut som fortolkninger av fagfornyelsens sentrale begreper ennå ikke har «landet» i skolens andre fase. Skolene befinner seg fortsatt i en «utforskningsfase». De mange involverte aktørene i arbeidet med å realisere fagfornyelsen blant annet fra eksterne aktører gjør skoleledelsens arbeid ytterligere krevende. At det er mange aktører involvert («aktørmangfold») i og på tvers av nivåer og kontekster utfordrer det lokale arbeidet for kollektiv begrepsforståelse. Årsaken til dette er at aktører med ulik referanseramme kan ha ulik forståelse av sentrale begreper i fagfornyelsen. Rektorer samarbeider med rektorer i sine nettverk, avdelingsledere i sine nettverk og lærere i fagnettverk med andre skoler. Flere

av utfordringene er knyttet til samarbeid med eksterne kompetansemiljøer. Dette gjelder for eksempel at eksterne miljøer fungerer som en «trygghetsgaranti» for realisering av fagfornyelsen, men som også krever at skolene skal «levere» det som etterspørres av eksterne kompetansemiljøer. Mens skolens formelle ledere vanligvis utøver ledelse med kjent innhold, utfordres ledere i samarbeid med eksterne kompetansemiljøer til å måtte lede med delvis «ukjent innhold». Ledelse av fagfornyelsen synes delvis å være «outsourcet» til andre fagmiljøer. I prosessene som pågår for å realisere fagfornyelsen oppstår også dilemmaer. Et eksempel på et dilemma fra skoleeiers perspektiv er forholdet mellom å støtte skolene i deres arbeid og samtidig stille krav. Et annet dilemma er knyttet til hvordan samarbeidet med eksterne kompetansemiljøer utformes når det gjelder planer og faser som de eksterne miljøene har med seg inn i prosessene. Et sentralt spørsmål blir om skolene skal følge eksterne kompetansemiljøers planer og faser, eller om skolene skal følge skolens planer og faser. Opprettelsen av en rekke roller og funksjoner kan skape utfordringer i lokale praksiser, ikke minst da dette kan rukke ved eksisterende dynamikker og maktforhold i og på tvers av nivåer.

Kapittel 10: Drøfting av empiriske funn

I dette kapitlet drøftes utvalgte funn i lys av teori og forskning som er presentert i kapittel 2. Vi har valgt å dele inn i følgende delkapitler: *Et mangfold av styringsverktøy* (9.1), *Styring innenfra og ovenfra gjennom nettverk* (9.2), *Å lede strategisk arbeid i komplekse strukturer for samhandling* (9.3), *Utstrakt delegering av beslutningsmakt* (9.4) og *Mikropolitiske prosesser* (9.5).

10.1 Et mangfold av styringsverktøy

I denne evalueringen velger vi å rette oppmerksomheten mot prosesser når vi undersøker hva som karakteriserer styring og ledelse i arbeidet med realisering av fagfornyelsen. Analysene har vist at skoleeier og skolens rektorer bruker et mangfold av det Hood (2007) benevner som «styringsverktøy» for, i dette tilfellet, å sikre at innføringstakten av LK20/LK20S holdes oppe.

Et styringsverktøy som går igjen i vårt materiale er den utstrakte bruken av den digitale plattformen Teams som informasjons- og rapporteringsverktøy. Digitaliseringen av ledelse gjennom bruk av digitale plattformer gjør det mulig å «styre på avstand» (Lunde & Gunnulfsen, 2021). Det skjer eksempelvis når det utvikles oppgaver i Teams på regionalt nivå som det skal arbeides med på skolenivå. Som følge av covid-19-pandemien ble praksisen for styring delvis justert i flere kommuner, blant annet gjennom omlegging av møteplasser på alle nivåer fra fysiske treffpunkter og over til digitale flater. Dette fikk implikasjoner for hvordan rektorene på skolene kunne følge med på det pedagogiske arbeidet på klasseromsnivå og dermed på den praktiske innføringen av LK20/LK20S. Selv om covid-19-pandemien nå er et foreløpig tilbakelagt stadium, ser det ut til at skolene og skoleeierne har videreført en del av den digitale møtestrukturen inn i den «postpandemiske» skolehverdagen som en del av sine styringsverktøy. Analysene har også vist at styring gradvis ble lagt om til å arrangere fysiske møter og store fellessamlinger når situasjonen tillot det etter perioder med nedstegning som følge av covid-19-pandemien.

Å styre gjennom forventninger (jf., Skedsmo & Møller, 2016) er ett av mange verktøy for styring. Gjennom forventningene fra nasjonalt hold stilles det krav til skolene i når det gjelder iverksettelse av intensjonene i LK20/LK20S. Analysene har vist at styring og ledelse skjer gjennom forventningsstyring fra skoleeier- til skolenivå og at ansvaret etter den forberedende

fasen har blitt delvis flyttet fra skoleeier til skolene når det nye læreplanverket skal iverksettes. Flere av skoleeierne bruker såkalte «passelige dytt» som strategi for å dytte skolene i ønsket retning uten å detaljstyre skolens prosesser rundt læreplanarbeidet ytterligere. Tilnærmingen begrunnes med betydelig slitasje blant de ansatte på skolenivå. Dette kan forstås som en måte å skjerme lærerne på, noe som også ble identifisert som en strategi i den første rapporten i foreliggende delstudium (jf., Ottesen mfl., 2021). Et betegnede nøkkelord her kan være styring på en «armlengdes» avstand, som innebærer at gjennom forventningene som stilles, følger også stor grad av tillit ut til skolene fra skoleeiers ståsted for at de skal komme i havn med læreplanarbeidet (Clarke, 2014).

10.2 Styring innenfra, ovenfra og gjennom nettverk

Det empiriske materialet har vist flere hovedtilnærminger til hva som karakteriserer styring i arbeidet med å realisere fagfornyelsen; styring innenfra, ovenfra og gjennom nettverk. Styring innefra referer til en form styring som er kontekstorientert og som har søkelys på skolens eget behov hvor rektor ser ut til å tilrettelegge for stor grad av intern involvering. Et eksempel på dette er at opprettelsen av interne funksjoner hvor lærere følger opp og hjelper kolleger i arbeidet med innføring av fagfornyelsen. Den andre hovedtilnærmingen til styring kan karakteriseres som mer styrt ovenfra fra skoleeier der kommunene og regioner har inngått i et samarbeid med eksterne kompetansemiljø som styrer hvordan skolene skal arbeide med fagfornyelsen. Her er strukturene for skolens arbeid i profesjonsfellesskapet sterkere innvevd i det kommunale/regionale samarbeidet, og det er de eksterne kompetansemiljøene som designer strukturer og samhandlingsarenaer. Den tredje tilnærmingen er at skolens ledelse blir styrt av forventninger om å gjennomføre oppleggene til eksterne kompetansemiljø. Det som er karakteristisk for de tre tilnærmingene er at det har utviklet seg en praksis der flere mellomledere, både på kommunenivå og ved den enkelte skole, er engasjert i arbeidet i arbeidet i ulike situasjoner som for eksempel arbeid i plangrupper, i profesjonsfellesskapet, i rektorkollegiet, og i team som samarbeider med eksterne kompetansemiljøer. Ledelse kan på denne måten være strukket over ulike typer situasjoner (Spillane, 2006). Under realisering av fagfornyelsen kan det dreie seg om situasjoner som krever ledelse av ulike aktører i den enkelte skole, på tvers av skoler og på tvers av kommuner hvor det veksles på hvem som leder og hvem som blir ledet og hvilke roller de som leder og blir ledet innehar. I en situasjon blir en leder selv ledet, mens i en annen situasjon har læreren lederoppgaver hvor rektor blir ledet i arbeidet.

Å styre gjennom mellomledelse indikerer en tro på at mellomledere er viktige aktører i endringsarbeid (jf. De Nobile, 2018; Grootenboer, 2018; Harris & Jones, 2017; Leithwood, 2016), ikke minst på grunn av deres plassering i skolen mellom rektor og lærerne (jf. Grootenboer, Edwards-Groves, & Rönnerman 2019). Styring gjennom mellomledelse kan også foregå mellom skoleeier-nivå og rektornivå, noe som kan gjøre aktørene i stand til å forhandle og megle oppover og nedover i systemet (Paulsen, 2015). Denne formen for styring kan sikre at strategiene som velges er godt forankret og akseptert i organisasjonen (Abrahamsen & Aas, 2019; Wilkinson, 2017). Slik sett kan mellomledere på ulike nivåer fremtre som viktige aktører i realiseringen av fagfornyelsen.

I en tredje tilnærming har analysene vist at ledelse og styring skjer gjennom det Theisen mfl. (2016) benevner som «nettverksstyring». Nettverksstyringen skjer gjennom omfattende system av ulike aktører som representerer komplekse og sammenvevde strukturer for samarbeid og styring i og av lokale prosesser. Blant annet har analysene vist at dette skjer ved å engasjere nøkkelpersoner i ulike roller, funksjoner og stillinger i og på tvers av skoler og kommuner og nivåer for å støtte arbeidet med å realisere fagfornyelsen lokalt. For å sikre nødvendig støtte ut til skolene engasjerer for eksempel skoleeier utviklingsveiledere, som fungerer som et bindeledd, eller det Wenger (1998) kaller «brokers» mellom ulike praksisfellesskap som er med på å bidra til sammenheng. Overført til det lokale arbeidet med fagfornyelsen, opererer utviklingsveiledere for eksempel mellom skoleeiernivå og skolenivå, mens regionkontakter opererer på tvers av kommuner i en region. Som vist i kommune 3 hadde regionkontakten i oppgave å bidra på tvers av skoleeiernivå og skolenivå.

10.3 Å lede strategisk arbeid i komplekse strukturer for samhandling

Når det gjelder ledelse i de skolene som har utviklet «innenfra-strukturer», viser våre analyser at det er et mangfold av «strategiske aktører» som deltar i her- og nå- arbeidet (jf. Whittington, 2006). Noen av aktørene har formelle mellomlederroller, mens andre har ikke formelle roller. Vi finner for eksempel utvidede styrings- og ledelsesgrupper med tillitsvalgte, fagledere, lærere og elevrådsrepresentanter som planlegger og tilrettelegger for realisering av fagfornyelsen i tillegg til støttegrupper. Måten det strategisk arbeidet er strukturert på, reflekterer delvis at det lokalt bygges på strategiske praksiser som har utviklet seg over år. Et eksempel på dette er å samle skolelederne i egne ledergrupper. I tillegg viser analysene at gruppene har blitt utvidet med lærere i spesifikke posisjoner for bedre å tilpasses endrede behov for å være tett på

lærerpraksiser. Gjentakelser og tilpasninger er sentralt i strategisk arbeid (jf. Jarzabkowski, 2004).

At analysene viser at det er et mangfold av varianter av strukturer på tvers av nivåer og kontekster, viser kompleksitet når det gjelder strategisk arbeid på ulike samhandlingsarenaer for ledelse og styringen av skolen under arbeidet med fagfornyelsen. Begrunnelsen for å involvere så mange strategiske aktører i prosessene kan være å skape trygghet og samtidig ivareta nødvendige sammenhenger i iverksettingsarbeidet (Honig & Hatch, 2004). Å legge til rette for flere aktører på mange nivå i planleggings- og gjennomføringsfasen kan indirekte være en strategi for å sikre at en er på rett vei. Det kan også være en strategi for å bidra til tillit, motivasjon og legitimering av aktivitetene og forventningene det blir planlagt for. Tillit beskrives som nevnt et viktig element for å lykkes i reformarbeid (Bryk & Schneider, 2003).

Mellomledere på ulike nivåer kan være helt sentrale aktører for rektor i strategiske arbeid fordi de beveger seg i mellomsjiktet mellom lærernes profesjonsfellesskap og ledergruppens aktiviteter (Abrahamsen, 2017). Både formelle og uformelle samhandlingsstrukturer som oppstår kan være flytende og i endring, noe som kan føre til at det blir vanskelig å få oversikt over hvordan og hvorfor strukturene blir som de blir. Når det oppstår et «konglomerat» av ledere og ledelsesaktiviteter på ulike nivå i skolen kan rektor bli mer usynlig. Det kan stilles spørsmål ved om rektors ledelse og praksis endrer seg i denne strukturelle kompleksiteten uten at det blir uttrykt eksplisitt.

Aktører fra kommune- og skolenivå samarbeider på tvers av skoler i den enkelte kommune og på tvers av kommuner i regionale nettverk. Rektorer samarbeider delvis med rektorer i sine nettverk, avdelingsledere i sine nettverk og lærere i fagnettverk med andre skoler. Dette utgjør en horisontal strukturering, noe som kan styrke kompetansen gjennom felles deling av erfaringer av praksis. På den annen side kan aktører på de ulike nivåene innad i skolen ha problemer med å finne felles fokus.

I flere av skolene i vårt utvalg inngår eksterne aktører og kompetansemiljøer i kommunens og skolens strategiske arbeid (Whittington, 2006) med å realisere fagfornyelsen. Eksterne kompetansemiljøer kan ha utviklet egne strategiske praksiser når det gjelder hvordan samarbeid med skoler om utviklingsarbeid skal foregå. I flere caser overlates regien delvis til kompetansemiljøene med å realisere fagfornyelsen. I analysene har vi sett eksempler på at

eksterne kompetansemiljøer utnevner lærere til uformelle ledere av lærerteam i profesjonsfellesskapet på skolene. Møtene i disse lærerteamene er i regi av kompetansemiljøene med utvalgte tematiske områder for utvikling, noe som kan røre ved etablerte hierarkiske praksiser på skole- og kommunenivå hvor skoleeiere og rektorer delegerer oppgaver til underordnede, men ikke uten videre ansvaret. Å utnevne lærere til å lede arbeidet på skolene kan være produktivt for å få fart i arbeidet der det skal realiseres, men kan også avstedkomme nye utfordringer knyttet til strategisk arbeid lokalt. Dette kan eksempelvis dreie seg om lojaliteten til utvalgte lærere går til kompetansemiljøene skoleeier, eller til rektor. Eksterne kompetansemiljø kan bli sterke drivere av arbeidet, men samtidig kan de bidra til å holde trykket oppe i arbeidet med realisering av fagfornyelsen. Utfordringer og dilemmaer for rektorer ved ovenfra-styrte prosesser er at de også vil kunne miste oversikten over egen skole, ikke fordi at det inkluderes flere aktører i arbeidet innad i skolen, men fordi samhandlingsarenaene er rettet «utover» mot andre skoler. Rektornettverk kan være en viktig arena for drøfting av strategisk arbeid.

10.4 Tillit og utstrakt delegering og beslutningsmakt

Analysene viste at i fase 2 har enkelte skoleeiere valgt å vise skolene stor tillit. Gjennom denne tilliten gis skolene muligheten til det Theisens mfl. (2006) benevner som «selv-organisering» (self-organizing). Samtidig stilles det forventninger til arbeidet i profesjonsfellesskapet. Dette har vi definert som forventningsstyring (Skedsmo & Møller, 2016). I vårt datamateriale blir dilemmaet mellom kontroll og tillit løftet opp i flere sammenhenger. I våre analyser stammer forståelsen av begrepet tillit fra utdanningsmyndighetenes uttalte handlingsrom til kommunene og skolen i arbeidet med fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 8 og 38). Dette handlingsrommet tar form og skapes i den enkelte kommune og på den enkelte skole. Bryk og Schneider (2003) viser i sin forskning at tillit i profesjonsfellesskapet er avgjørende for et reformarbeid skal lykkes. Dette legitimerer tilliten som en nødvendighet for at profesjonen skal kunne utføre oppdraget sitt.

Theisens mfl. (2006) har vist at nyere og mer fleksible styringsmekanismer i økende grad baner vei for mer horisontale former for makt og hvor det kan være mange maktsentre og nettverk. Dette har vi flere eksempler på i vårt datamateriale der skolens ledergruppe lokalt utvides med lærere, eller der eksterne kompetansemiljøer samhandler direkte med lærergrupper som gis egne ansvarsroller. At lærere kommer tett inn på skoleeier og rektorer i deres strategiske arbeid

med å realisere fagfornyelsen kan ha mange fordeler ved at de kan fungere som mellomledere når kommunale hensikter og beslutninger skal formidles på skolenivå da de selv har vært med å framforhandle disse. Gjennom å inkluderes i en slik setting kan lærere få økt innflytelse i arbeidet med å realisere fagfornyelsen sammen med kolleger på skolenivå. At det gis tillit til utvalgte lærere og at oppgaver delegeres til disse kan være en god strategi for å få fart på det lokal arbeidet på skolene, men kan også implisere uforutsette spenninger som en følge av at lærere som ikke har formelle lederstillinger inkluderes i beslutninger på skoleeiernivå som ikke uten videre kan antas at mottas positivt av lærere på skolenivå.

Vi finner videre at skjer utstrakt delegering gjennom nettverk hvor både offentlige og private aktører opererer (cf. Theisen mfl., 2016). Blant private aktører har vi identifisert firmaer som skaper og formidler digitale læremidler blant annet i matematikk. Myndigheter kan også styre delvis gjennom deltakelse i nettverk. Slik skaffer myndigheter seg legitimitet gjennom fleksible former styring. Analysene viser at skoleeier i casekommune 3 selv deltar i regionalt nettverk. Gjennom deltakelse i nettverk kan skoleeier skaffe seg innsikt i prosessene knyttet til arbeidet med fagfornyelsen.

Dersom kommuner og skoler gis et stort handlingsrom kan handlingsrommet åpne for høy grad av autonomi i skolenes og kommunenes fortolkninger det nasjonale oppdraget som er knyttet til realiseringen av LK20/LK20S. Betydningen av autonomi har fått for liten oppmerksomhet i tidligere reformforskning (jf. Verger, 2014). Både skoleeiere og rektorer i forliggende studie beskriver handlingsrommet som udelt positivt. Samtidig viser analysene at denne tilliten kan være vanskelig å håndtere. Grimen (2008) opererer med termene tillitsgiver og tillitsmottaker, og peker på hva tillit gjør med relasjoner mellom mennesker. Når tillit kommer ovenfra, noe som er dokumentert i foreliggende studie, kan dette forstås som det Grimen benevner som «betinget tillit». Betinget tillit er basert på et forvalteransvar som gir rom for bruk av skjønn (Grimen, s. 203, 2008). Å bli vist tillit ovenfra kan utløse delegering av beslutningsmakt og et behov for at det stilles kunnskapskrav til den som får myndigheten (Grimen, s. 203, 2008).

Vi finner at stor grad av tillit blir gitt i de nasjonale planene blant annet fordi det nye læreplanverket ble introdusert som en fornyelse der skolene og kommunene fikk utstrakt frihet og tillit i arbeidet. Hos myndighetene kan vi lese at «For å styrke arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen vil departementet kombinere tydelige krav og mål med lokal handlefrihet, som gir mulighet til å jobbe på en måte som er tilpasset lokale behov» (Kunnskapsdepartementet,

2017c, s. 38). Dette er i tråd med en praksisorientert logikk (Røvik et al., 2014), som innebærer en gitt tillit til lokale aktører. Denne gitte tilliten fra nasjonale myndigheter har utløst utstrakt delegering av beslutningsmakt i flere av casekommunene hvor skoleeiere og rektorer har definert og besluttet prosesser som skal foregå lokalt i skolene.

Våre funn viser utstrakt bruk av eksterne kompetansemiljøer (Dekomp) i arbeidet med realiseringen av LK20/LK20S. Det er ulikt fra kommune til kommune hvor initiativet til samarbeid med kompetansemiljøene kommer fra, og hvor aktiv rolle miljøene spiller i læreplanarbeidet. Analysene tyder på at det arbeidet som legges ned i samarbeid med eksterne kompetansemiljøer er nyttig for å kunne drive læreplanarbeidet fremover i enkelte kommuner. Samtidig innebærer slikt samarbeid at skoleeier og skoleledere gir fra seg en del av lederansvaret til eksterne aktører, men også til aktører med andre funksjoner. Personer som trer inn i nye lærer- og lederroller må forholde seg til et spenningsfelt mellom styring og tillit, mellom relasjonelt arbeid og kunnskapsarbeid og mellom den lokale skolen og omverdenen (Møller, 2019, s. 198)

Gjennom de nye lærer- og lederrollene skjer det en maktforskyvning fra kommunale ledere og enhetsledere ut til nye aktører som i praksis ivaretar faglige lederfunksjoner ut mot de enkelte skolene. Slikt sett kan det i enkelte kommuner se ut til at skolelederne og skoleeierrepresentanter gir slipp på noe av den faglige lederrollen og autoriteten, og gir dermed slipp på eget fortolkningsrom i det lokale læreplanarbeidet. I enkelte kommuner finner vi skoleeiere som drifter og organiserer dette arbeidet opp mot skolene og som deltar i arbeidet på den enkelte skole, mens i andre kommuner har den enkelte skole større beslutningsrom og handlingsrom.

Vi ser i våre data tendenser til at kommunenes og skolenes handlingsrom utløser et opplevd krav om kunnskap og kompetanse som igjen kan medføre et behov for å hente inn eksterne aktører fra blant annet UH-sektoren. Det kan i denne innhenting av eksterne aktører også skje at beslutningsmakten og handlingsrommet til skolene blir snevret inn. Louis (2006) trekker fram tillit som en viktig del for å kunne utvikle et lærende profesjonsfellesskap. I våre analyser ser vi at både skoleledere og lærere viser tillit til de eksterne aktørene og deres kunnskapsbaser, men dette er ikke entydig. Det kommer fram fra noen av våre intervju- og observasjonsdata at skoleledere ønsker at utviklingsprosjektene skal initieres ut fra skolens egne behov og lærernes egne ønsker rundt utviklingsarbeidet. Her ser vi et eksempel at tillit kan utløse mistillit (Grimen,

2008). Å ta tilbake tilliten som profesjonsutøvere og kunnskapsbærere blir viktig for å kunne bygge et lærende profesjonsfellesskap.

10.5 Mikropolitiske prosesser

Fra reformforskningen vet vi at prosessen fra reforminitiativ til endring kan være både lang og kompleks hvor en rekke aktører er involvert (jf. Cuba, 1996; Hargreaves & Fink, 2000, Karlsen, 2015; Røvik et al., 2014). Vi vet også fra internasjonal forskning at eksterne styringsforsøk med mål om å endre praksis og strukturer har ført til økt motstand hos lærere og mindre motivasjon hos elevene (jf. Cuban, 1984, Elmore 1987; Levin, 1994). Vi vet noe om hvordan utdanningsmyndighetene «selger» fagfornyelsen, men vi vet mindre om hvordan skoleeier «selger fagfornyelsen» slik at aktørene hos skoleeier og skoler vet hva som er «tenkbart» å gjøre for å realisere fagfornyelsen. Vi vet mindre om hvordan aktørene forstår hva som er kommunisert og hvordan det som er kommunisert skal praktiseres. Det å gjøre noe praktiserbart etter at det har blitt tenkbart er en del av skolens mikropolitiske prosesser (Gunnulfsen, 2020). Skoleeier i casekommune 2 uttrykte at hun mente det var viktig å skape sammenheng slik at ikke prosessene blir for mye oppstykket. Dette understøttes i teorien om betydningen av styring og ledelse i iverksettingsarbeid som kan forstås som arbeidet med å skape sammenheng «crafting of policy coherence» (Honig & Hatch, 2004).

Våre data viser at skoleeierne er opptatt av å holde fast ved det overordnede samfunnsoppdraget og elevenes læring. De nye styringsmekanismene og de horisontale «innblandingene» i nettverk av andre aktører kan forstyrre og i verste fall forhindre gode mikropolitiske prosesser, der skolens ledelse sammen med lærerne forhandler frem en felles forståelse for realisering av det nye læreplanverket som er tilpasset den enkelte skoles historie, kultur og kontekst. Dette kan blant annet forklares med at arbeid på tvers av virksomheter gjennom såkalt «grensearbeid» (Jensen, 2018), har et stort potensiale, samtidig som det også kan være utfordrende. Utfordringene kan skyldes at ulike virksomheter som kommuneadministrasjonen, skole og UH-sektoren kan ha delvis ulike hensikter for sitt daglige arbeid. På den andre siden finner vi også mange eksempler på fleksible former for styring som er tilpasset skolens lokale behov, og da spesielt i de skolene der skolens ledelse sammen med lærerne har valgt ut hvilke eksterne aktører de ønsker å samarbeide med. Vi ser for eksempel i casekommune 1 at det legges opp til prosesser med en prosjektansvarlig som har ansvar for utprøvningsprosjekter ute på skolene, der

utprøvingen handler om tilpasning av valg av støtteressurser og strategier til skolenes lokale behov og kontekst.

Kapittel 11: Konklusjoner

I denne delen oppsummerer vi hovedfunn og konkluderer med et utvalg tematiske områder (11.1) før vi presenterer mulige implikasjoner (11.2) og veien videre for den neste og siste fasen i dette delprosjektet av EVA2020 (11.3). Selv om vi her skisserer konklusjoner punktvis og avgrenset til forskningsspørsmålene, så vil de ulike tematiske områdene gå over i hverandre. Som eksempel kan det være funn knyttet til endring i lederroller som kan og bør ses i sammenheng med rollen som støtteressurser og eksterne kompetansemiljøer spiller inn på ledelse av arbeidet med realiseringen av LK20/LK20S.

11.1 Hovedfunn

I prosessen med realiseringsarbeidet i kommunene og på skolene har det tilkommet et mangfold av nye aktører og roller. Noen av aktørene har formelle lederroller/mellomlederroller, men mange har det ikke. Bruk av eksterne kompetansemiljøer, desentralisert kompetanseordning og digitale støtteressurser bidrar med strukturer, prosesser og kunnskapsbasert tilnærming. Involveringen av eksterne kompetansemiljøer bidrar samtidig til at styring og ledelse tar ulike former og spilles ut på ulike arenaer av ulike aktører. Fortolkning og praktisering av det nye læreplanverkets intensjoner har ennå ikke «landet» i skolene i denne fasen av evalueringsstudien. Skoleeiere og skoler opplever å ha fått stor tillit og autonomi til å finne egne strategier for å realisere intensjonene i det nye læreplanverket. Mer tid til arbeidet med etablering av felles forståelse for intensjonene i fagfornyelsen og felles praksis med det nye læreplanverket er et gjennomgående funn.

Når det gjelder hva som karakteriserer styring og ledelse av realisering av fagfornyelsen fra skoleeiers og skolelederes perspektiv, konkluderer vi med følgende punkter:

- det foregår langsiktig og kontinuerlig bruk av eksterne kompetansemiljøer for å sikre fremdrift i arbeidet med fagfornyelsen
- nøkkelpersoner engasjeres i ulike roller, funksjoner og stillinger i og på tvers av skoler og kommuner for å støtte mellomledelse av det lokale arbeidet med fagfornyelsen
- skoleeier stiller forventninger til skolene om iverksettingen av det nye læreplanverket og etterspør rapporter
- skoleeiernivået «dytter» skolene i ønsket retning uten å detaljstyre

- styring av iverksettingsprosesser skjer gjennom nettverk: «nettverksstyring»
- skoleeierne har utstrakt tillit til at rektorene leder det lokale arbeidet
- profesjonsfellesskapet er en viktig arena for utvikling av felles forståelse for begreper og prinsipper i læreplanverket
- det er plassert et økt ansvar fra skoleeier over på skolene etter den forberedende fasen
- stor variasjon i strukturer for iverksetting av det nye læreplanverket

Når det gjelder hvilken rolle støtteressursene og eksterne kompetansemiljøer spiller i realiseringsarbeidet hos skoleeier og på skolenivået, konkluderer vi med følgende punkter:

- støtteressursene spiller fremdeles en betydelig rolle både på skoleeiernivået og på skolenivået
- som et ledd i styring og ledelse av fagfornyelsen, tas det i bruk et variert utvalg av verktøy for å sikre at innføringstakten av fagfornyelsen holdes oppe
- i tillegg til ulike moduler som er utviklet av Utdanningsdirektoratet og eksterne kompetansemiljøer rapporteres det at den digitale plattformen Teams er blitt et viktig verktøy for å koordinere arbeidet, men også for å kontrollere at planlagt arbeid blir gjort

I analysene identifiseres flere utfordringer og dilemmaer som vi oppsummerer i følgende punkter:

- læreplanverkets sentrale begreper har ennå ikke «landet» i skolene
- det er mange aktører involvert i arbeidet («aktørmangfold») i og på tvers av nivåer og kontekster, noe som gjør det lokale arbeidet ekstra krevende når det gjelder begrepsforståelse
- flere av utfordringene er knyttet til ledelse og ansvarsområder knyttet til samarbeid med eksterne kompetansemiljøer
- Covid-19-pandemien har forsinket innføringstakten og bidratt til bekymring hos skolelederne for økt stress hos lærerne i iverksettingsfasen

Funnene reflekterer delvis funnene fra første prosjektfase (forberedelsesfasen). Funnene i iverksettingsfasen viser en ytterligere kompleksitet knyttet til hvilken rolle støtteressursene og eksterne kompetansemiljøer spiller og hvilke utfordringer og dilemmaer som kan identifiseres, og hvordan de håndteres i praksis. Evalueringens implikasjoner må ses i lys av dette komplekse bildet.

11.2 Implikasjoner

På bakgrunn av funnene samlet, kommer vi med enkelte anbefalinger for hvordan noen av utfordringene kan imøtekommes. Våre anbefalinger dreier seg først og fremst om utvikling av støtteressurser nasjonalt som kan benyttes i videre arbeid i kommunene og på skolene. Siden det er lagt opp til stort handlingsrom lokalt, vil ulike verktøy som kan sette i gang refleksjoner og diskusjoner fortsatt være aktuelt, men da tilpasset prosesser som ivaretar skolens kompleksitet, lokale kontekst og handlingsrom. Støtteressursenes brukervennlighet bør utgjøre bidrag til å avhjelpe behovet for grunnleggende og grundig refleksjon i skolens profesjonsfellesskap (Karseth, Ottesen & Kvamme, 2022). Dette kan dreie seg om å utvikle støtteressurser som tematiserer styring og ledelse, samarbeid med eksterne kompetansemiljøer, og mulige problemer og dilemmaer som kan oppstå. Eksempelvis kan det være behov for å utvikle støtteressurser som foreslått i punktene som følger:

- støtteressurser som kan bistå skoleeiere og skolene i å utforske om de er på «rett vei», utforske hvordan de kan håndtere mange konkurrerende tematikker på en gang, og utforske hva som skjer når det opprettes nye roller, funksjoner og posisjoner i pågående reformarbeid
- støtteressurser som fremmer både dialoger og diskusjoner om skolens strategiske arbeid der den enkelte skoles kontekst har betydning
- støtteressurser som kan benyttes for å sikre at samarbeid på tvers av skole/kommune og eksterne institusjoner blir produktivt og tar innover seg at skolens som organisasjon er kompleks
- støtteressurser som inspirerer til samtaler om ledelsespraksis på tvers av kontekster, situasjoner og nivåer og lederroller i endring, mellomledelse, tillit og autonomi, tid og slitasje
- støtteressurser med relevans for slitasje i skolen i en postpandemisk tid
- støtteressurser knyttet til konsekvenser av kommunesammenslåing og hvilke mulige implikasjoner dette har gitt for arbeidet med iverksetting av lærplanverket
- støtteressurser som fremmer at aktører som er involvert i prosessene kan forske på egen praksis med realisering av læreplanverket

Med tanke på hva som bør få mer oppmerksomhet i videre arbeid mener vi at tiden er inne for skoleeiere og skolene til å ta et metaperspektiv på nåsituasjonen i arbeidet med å realisere intensjonene i læreplanverket. Skoler og kommuner må trygges på eget handlingsrom, egen forståelse og egne valg av strategier og løsninger for praksis i lys av overordnede hensikter med LK20/LK20S. Oppmerksomhet på ledelse, mellomledelse, ansvar og trygghet for egen forståelse for praksisløsninger blir viktige elementer. Det samme gjelder å integrere praksiseksempler og forskning. Myndighetenes innsats for å hjelpe kommunene og skolene i dette arbeidet må ta hensyn til kommunenes og skolenes historie, kultur og kontekst og støtteressurser må kunne tilpasses de ulike lokale virkelighetene.

11.3 Oppsummerende kommentar – veien videre

Å blir styrt på forventninger er et uttrykk for myndighetenes tillit til at løsninger kan skapes lokalt på skolene og i kommunene. Forventningsstyring kan samtidig bidra til usikkerhet i skolene og kommunene dersom forventningene oppleves som komplekse og oppdraget for «åpent». I den siste fasen av delprosjekt 2 vil vi følge opp dette perspektivet og undersøke i hvilken grad skoleeier og skoler opplever at de har etablert kollektiv forståelse og praksis i henhold til læreplanverkets intensjoner, og hvorvidt skolene og skoleeier opplever at de har lokalt eierskap til denne praksisen. Som en tilnærming til denne oppfølgingen vil vi med ytterligere to caseskoler knytte oss opp mot delprosjekt 3 og dette delprosjektets fokus på praksiser klasserommet.

Referanser

- Abrahamsen, H., & Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen*. Fagbokforlaget.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.
- Ball, S.J. (2012). *Global Education Inc.: New Policy networks and neoliberal imaginary*. Routledge.
- Ball, S, Maguire, M. & Braun, A. (2012) How Schools Do Policy. Policy enactment in secondary schools. Routledge.
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C., & Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research. *School Leadership & Management*, 27(5), 453-470.
- Bergene, A. C. og Vika, K. S & Lynnebakke, B. (2022). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse i forbindelse med evalueringen av Fagfornyelsen*. NIFU rapport, 2022.
- Bergh, A. (2015). Local quality work in an age of accountability—between autonomy and control. *Journal of Education Policy*, 30(4), 590-607.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational leadership*, 60(6), 40-45.
- Bryman, A. (2012). *Social Research methods*. Oxford University Press.
- Carter, C., Clegg, S. R., & Kornberger, M. (2008). So! Apbox: Strategy as practice? *Strategic Organization*, 6(1), 83–99.
- Camphuijsen, M. K. (2021). Coping with performance expectations: towards a deeper understanding of variation in school principals' responses to accountability demands. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(3), 427-453.
- Cheng, Y. C., & Townsend, A. C. (2000). Educational change and development in the Asia-Pacific region: Trends and issues. In *Educational change and development in the Asia-Pacific region: Challenges for the future* (pp. 317-343). Swets & Zeitlinger.
- Clarke, J. (2014). Inspections: Governing at a distance. I S. Grek & J. Lindgren (red.). *Governing by inspection* Routledge. s. 11-26.
- Cuban, L. (1996). Myths about changing schools and the case of special education. *Remedial and Special Education*, 17(2), 75-82.
- Datnow, A. (2002). Can we transplant educational reform, and does it last?. *Journal of educational Change*, 3(3), 215-239.

- Davies, B. J., & Davies*, B. (2004). Strategic leadership. *School Leadership and Management*, 24(1), 29–38.
- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*, 38(4), 395-416.
- Eacott, S. (2008). An analysis of contemporary literature on strategy in education. *International Journal of Leadership in Education*, 11(3), 257–280.
- Elmore, R. F. (1987). Instruments and strategy in public policy. *Review of Policy Research*, 7(1), 174-186.
- Elstad, E. (2008). Ansvarliggjøringsmekanismer: Når skoleeier eller pressen stiller skolen til ansvar. I: G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (red.). *Ansvarlighet i skolen: Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Cappelen Damm Akademisk. s. 204-234.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). Actor-network theory in education. New York, NY: Routledge.
- Folkman, A. K., Josefsson, K. A., & Fjetland, K. J. (2022). Norwegian teachers' experiences with distance teaching and online schooling during the covid-19 pandemic. *Scandinavian Journal of Educational Research (Online First)*, 1-16.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of education policy*, 24(1), 23-37.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I Molander, A. & Terum, L. I *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget
- Grootenboer, P. (2018). *The Practices of School Middle Leadership Leading professional learning*. Springer Nature.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2019). Understanding middle leadership: practices and policies. *School Leadership & Management*, 39(3-4), 251-254. doi:10.1080/13632434.2019.1611712
- Gunnulfsen, A. E. (2020). *Utdanningsledelse som mikropolitisk praksis: forhandling om mening, makt og posisjonering*. Universitetsforlaget.
- Gunnulfsen, A. E., & Møller, J. (2017). National testing: Gains or strains? School leaders' responses to policy demands. *Leadership and Policy in Schools*, 16(3), 455-474.
- Gunter, Helen M. (2016). *An intellectual history of school leadership practice and research*. Bloomsbury Publishing.

- Hall, J. B. (2016). *State school inspection: The Norwegian example*. Doktoravhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Hall, J. B. (2019). Rettslig styring og rettsliggjøring av grunnopplæringen – konsekvenser for skoleledere som juridiske aktører. I: R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen - spenninger og dynamikker*. Cappelen Damm Akademisk. s. 39-55.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2000). The three dimensions of reform. *Educational leadership*, 57(7), 30-33.
- Harris, A., & Jones, M. (2017). Middle leaders matter: reflections, recognition, and renaissance. *School Leadership & Management*, 37(3), 213-216.
- Harris, A., Jones, M., Ismail, N., & Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: exploring the knowledge base (2003–2017). *School Leadership & Management*, 39(3-4), 255-277.
- Hermansen, H. (2019). Kunnskapsarbeid som et ansvarsområde for lærere og skoleledere. I K. Helstad & S. Mausestaden (red.). *Nye lærer-og lederroller i skolen* (29-51). Universitetsforlaget.
- Honig, M. I. (red.). (2006). *New directions in education policy implementation: Confronting complexity*. Albany: State University of New York Press.
- Honig, M. I. & Hatch, T. C. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16–30.
- Hood, C. (2007). Intellectual obsolescence and intellectual makeovers: Reflections on the tools of government after two decades. *Governance*, 20(1), 127-144.
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237-270.
- Jarzabkowski, P. (2004). Strategy as practice: recursiveness, adaptation, and practices-in-use. *Organization Studies*, 25(4), 529–560.
- Jarzabkowski, P., & Paul Spee, A. (2009). Strategy-as-practice: A review and future directions for the field. *International Journal of Management Reviews*, 11(1), 69–95.
- Jensen, R. (2018). Profesjonelt arbeid i grensesoner. Skoleforbedring på tvers av virksomheter. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Cappelen Damm Akademisk.

- Jensen, R., Karseth, B., & Ottesen, E. (2019). *Styring og ledelse i grunnsopplæringen - spenninger og dynamikker*. I Jensen, Karseth & Ottesen ((red.) *Styring og ledelse i grunnsopplæringen. Spenninger og dynamikker* (13-20). Cappelen Damm Akademisk.
- Karlsen, G. E. (2015). EU som premissaktør for norske utdanningsreformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 472-484.
- Karseth, B., Møller, J., & Aasen, P. (2013). Reformtakter—Kunnskapsløftets komposisjon [Reform paces—The composition of the knowledge reform]. *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*, 231-248.
- Karseth, B., & Møller, J. (2014). «Hit eit steg og dit eit steg»-Et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 452-468.
- Karseth, B., Kvamme, O.E og Ottesen, E. (2022) *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk. Prosesser, rammer og sammenhenger*. EVA2020. Rapport 4. Universitet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Kjær, A. M. (2004). *Governance*. Polity Press.
- Kommuneloven (2018). *Lov om kommuner og fylkeskommuner*. LOV-2018-06-22-83. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-22-83?q=Lov%20om%20kommuner%20og%20fylkeskommuner>
- Kooiman, J. (1993). Social-Political governance: Introduction. I: J. Kooiman (red.), *Modern governance: New government – society interactions*. Sage. s. 1–6.
- Kunnskapsdepartementet (2017). Meld. St. 21 (2016–2017), *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=6>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Leithwood, K. & Louis, K. S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. Jossey-Bass
- Leithwood, K. (2016). Department-Head Leadership for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140. doi:10.1080/15700763.2015.1044538
- Levin, B. (1994). Educational reform and the treatment of students in schools. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, 88-101.
- Lingard, B., Hayes, D., Mills, M., & Christie, P. (2003). *Leading Learning: Making Hope Practical in Schools*.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of school leadership*, 16(5), 477-489.

- Lundgren, U. P. (2002). Political governing of the education sector: Reflections on change. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2002(1), 267-81.
- Lunde, I. & Gunnulfsen, A. E. (2021). Governance Through Digital Formations – The Case of ‘What Works’ in a Norwegian Education Context. I J. Krejsler & L. Moos (red.), *What Works in Nordic School Policies?* Springer. s. 195–212.
- Louis, K.S (2006) Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organizational Learning and Trust. *Journal of School Leadership*, September 2006, 477-489.
- Møller, J.(1996). *Lære å og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Cappelen Damm.
- Møller, J. (2019). Nye leder- og lærerroller i skolen – konsekvenser for rektorrollen. I Helstad, Kristin & Mausethagen, Sølvi (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2020). Fagfornyelsen—utfordringer og muligheter for skoleledere. *Bedre skole*. 4, 35-40.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of education policy*, 24(2), 149-162.
- Paulsen, J. M. (2014). Å lede endringer fra midten - mellomlederrollen i profesjonsbyråkratier. In Å. S. Hole & O. Haugen (Eds.), *perspektiver på personalledelse*. Hamar: Opplandske bokforlag.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (Eds.) (2014). *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implemterings*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of education policy*, 28(5), 710-725.
- Sinclair, A. (1995). The chameleon of accountability: Forms and discourses. *Accounting, organizations and Society*, 20(2-3), 219-237.
- Skedsmo, G., & Møller, J. (2016). Governing by new performance expectations in Norwegian schools. In *New public management and the reform of education* (pp. 71-83). Routledge.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
- Theisens, H., Hooge, E., & Waslander, S. (2016). Steering dynamics in complex education systems. An agenda for empirical research. *European Journal of Education*, 51(4), 463-477.
- Kunnskapsdepartementet (2017). Oppdragsbrev nr. 37-17. Tillegg til oppdragsbrev 03-17 om fagfornyelsen. Datert 22.11.2017, ref.: 17/346.
- Vaara, E., & Whittington, R. (2012). Strategy-as-practice: Taking social practices seriously. *Academy of Management Annals*, 6(1), 285–336.

- Vennebo, K. Vennebo, K. F. (2015). School Leadership in Innovative Work. Places and Spaces. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Verger, A. (2014). Why Do Policy-Makers Adopt Global Education Policies? Toward a Research Framework on the Varying Role of Ideas in Education Reform. *Current Issues in Comparative Education*, 16(2), 14-29.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Whittington, R. (2004). Strategy after modernism: recovering practice. *European Management Review*, 1(1), 62-68.
- Whittington, R. (2006). Completing the practice turn in strategy research. *Organization Studies*, 27(5), 613–634.
- Wilkinson, J. (2017). Reclaiming education in educational leadership. In P. Grootenboer, C. Edwards-Groves, & S. Choy (Eds.), *Practice theory perspectives on pedagogy and education: Praxis, diversity and contestation* (pp. 231-241). Singapore: Springer.
- Wolf, C., & Floyd, S. W. (2017). Strategic planning research: Toward a theory-driven agenda. *Journal of management*, 43(6), 1754-1788.
- Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative research methods*, 5(14), 359-386.

Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide kommunenivå (skoleeier)

1. Hvordan omsettes sentrale begrep og verdier i fagfornyelsen til strategier og prosesser for gjennomføring?

Hvordan har dere arbeidet på skoleeiernivået med å utvikle *felles forståelse* for innholdet i fagfornyelsen (begrepene og verdiene) i fagfornyelsen og hvordan arbeides det for å omsette denne forståelsen til *felles praksis ute i skolene*?

- I hvilke *situasjoner* har det vært arbeidet med *innholdet* i fagfornyelsen (begreper og verdier) og hvorfor? Hvem har vært involvert og hvem har ledet?
- Hva vet du om skoleledernes arbeid med utvikling i profesjonsfellesskapet ute på skolene?
- I hvilken grad mener du opplevd utfordringer i ledelse av arbeidet med *innholdet* i fagfornyelsen (begreper og verdier)?

2. Skoleeiers oppfølging av arbeidet ute på skolene

Hvordan legger kommunen/skoleeier til rette for utvikling av ledernes «profesjonsfellesskap»? Hvordan påvirkes arbeidet av pandemien? Har fagfornyelsen vært oppe til politisk behandling? (for eksempel ressurser til skolene)

- Er det noen spesielle betingelser som blir satt fra politisk nivå?
- Hvem har vært engasjert i skoleeiers oppfølging? Kom med eksempler. Hvordan?
- På hvilke arenaer gjøres arbeidet i lederens profesjonsfellesskap? Hva er formålet med arbeidet på de ulike arenaene? (intendert resultat). Hvorfor?
- Hvordan ansvarliggjøres skolene i dette arbeidet? Begrunnelser?
- Hvordan vet dere at det skjer/har skjedd endring i praksis?
- Hvilke rutiner og prosedyrer er utviklet og i hvilken grad skiller disse seg fra tidligere rutiner og prosedyrer?
- Hvordan vil du beskrive arbeidet så langt og hva vil du som skoleeier vektlegge framover?
- I hvilken grad er du/dere på skoleeiernivået involvert? Hva forventes fra skolene? Hvorfor? Hvordan?
- o Læreplan som forskrift? Hvordan skal de rapportere? Kontroll og måling?
- o Hva tenker du som skoleeier er særlig viktig i dette arbeidet? Hvordan vil dere at fagfornyelsen skal sette varige spor?

3. Hvilken rolle spiller støtteressurser og eksterne kompetansemiljøer?

Hvilke støtteressurser bruker dere og hvorfor? Til hva? Hvor kommer støtteressursene fra? Hvem har initiert og utviklet og tilbudt disse? Hvordan brukes støtteressursene? Hva er erfaringene med støtteressursene så langt? (eks, eksperter, personer, bøker, artikler, nettsider, UH, modeller, faser).

- Har det oppstått *motsetninger/spenninger* mellom involverte virksomheter (Skole, kommune, UH)? Hva går eventuelt disse spenningene ut på?
- I hvilken grad har skolen/kommunen samarbeidet med eksterne aktører/kompetansemiljøer?
- Hva slags forventninger har skoleeier til bruken av de eksterne ressursene. Hva er erfaringene med samarbeidet så langt og hva er videre planer?
- Utfordringer og dilemmaer i beskrivelser av praksiser.
- Involvering av skoleeiere. Hvordan vil dere følge opp arbeidet videre?
 - o Ser dere noen utfordringer med å realisere LK20 i praksis?

Vedlegg 2 Intervjuguide skoleleder (rektor)

1. Hvordan omsettes sentrale begrep og verdier i fagfornyelsen til strategier og prosesser for gjennomføring?

Hvordan har dere arbeidet på skolen med å utvikle *felles forståelse* for begrepene og verdiene (verdiløftet) fagfornyelsen og hvordan arbeides det for å omsette denne forståelsen til *felles praksis*?

- I hvilken grad har du opplevd utfordringer i ledelse av arbeidet med fagfornyelsens begreper og verdier?
- I hvilke *situasjoner siden sist* har det vært arbeidet med begreper og verdier og hvorfor? (Vise skjermbilde av begrepene fra Udir). Hvem har vært involvert og hvem har ledet?
- Hva vet du om lærernes praksis (med verdier og begreper) i klasserommet og i lærernes teamfellesskap. Hvordan vet du dette?

2. Hvilke strukturer, rutiner og prosedyrer etableres knyttet til arbeidet i profesjonsfellesskapet?

På hvilke arenaer jobbes det i profesjonsfellesskapet? Hvem er med? Hva gjøres hvor? I hvilken grad er skoleeier involvert? Hva forventes? Hvorfor? Hvordan?

- Hva er formålet med arbeidet på de ulike arenaene? Hvorfor?
- Hvordan ansvarliggjøres mellomledere og lærere i dette arbeidet? Begrunnelser?
- Har det skjedd endringer i rutiner og strukturer? Gi eksempler.
- Hvilke rutiner og prosedyrer er utviklet og i hvilken grad skiller disse seg fra tidligere rutiner og prosedyrer? I hvilken grad har pandemien og ev kommunesammenslåing virket inn? Hvorfor? Hvordan?
- Hva karakteriserer arbeidet så langt og hva vil du som leder vektlegge framover?
- Læreplan som forskrift? Hvordan skal de rapportere? Kontroll og måling?
- o Foreldre og elevperspektivet? Involvering? Hvilke spor av fagfornyelsen tenker du er viktig å kunne se?
- o Hva opplever du som rektor at skoleeier er opptatt av? Hvordan vil du at fagfornyelsen skal synes/sette spor i praksis?

3. Hvilken rolle spiller støtteressurser og eksterne kompetansemiljøer?

Hvilke støtteressurser bruker dere og hvorfor? (for eksempel: planer, personer, eksperter, konsulent, bøker, nettsider, nettressurser). Hvor kommer støtteressursene fra? Hvem har initiert og utviklet og tilbudt disse? Hvordan brukes støtteressursene? Hva er erfaringene med støtteressursene så langt?

- Hva er erfaringene med samarbeidet så langt og hva er videre planer? Utfordringer?
- Har det oppstått *motsetninger/spenninger* mellom involverte virksomheter (Skole, kommune, UH)? Hva går eventuelt disse spenningene ut på? Uenighet?
- Involvering av skoleeiere. Hvordan legger skoleeier til rette for videre arbeid med realisering av fagfornyelsen?

Vedlegg 3 Informasjon og samtykkeskjema til kommunenivå (skoleeier)

Evalueringsprosjektet: Intensjoner, prosesser og praksiser *Styring og ledelse av læreplanarbeid*

Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo gjennomfører en omfattende forskningsbasert evaluering, *Evalueringsprosjektet: Intensjoner, prosesser og praksiser*. Prosjektet er finansiert av Utdanningsdirektoratet og pågår fra høsten 2019 til utgangen av 2025. Evalueringen er organisert i fire prosjekter, men forutsetter en betydelig flyt av data mellom disse. Gjennom disse prosjektene utvikles kunnskap om hvordan fagfornyelsen mottas og virker. Prosjektet vi inviterer til omhandler skoleeiers og skoleleders strategier og prosesser og de rutiner og prosedyrer som etableres lokalt ved gjennomføringen av fagfornyelsen.

Om prosjektet

I prosjektet vil vi foreta intervjuer med nøkkelinformanter i kommunen/fylkeskommunen og med skoleledere på utvalgte skoler. Vi vil også analysere strategidokumenter som utarbeides av skoleeier og lokalt på skolen og gjennomføre video-observasjoner av møter i ledergrupper og fellesmøter på skolen der fagfornyelsen er tema. Samlet vil disse datakildene kunne gi kunnskap om hvordan fagfornyelsen forankres og legitimeres og hvordan sentrale begrep forstås og forankres på ledernivå. Videre vil analysene gi innsikt i hvordan læreplanverket og støtteressurser fungerer som styrings- og arbeidsredskap i skolens arbeid med læreplanene.

I prosjektet ønsker vi å følge kommuner/skoler over tid. Perioder for datainnsamling er våren 2020, våren 2021 (2022 pga covid) og våren 2024. Som skoleeierrepresentant i xx kommune/fylkeskommune inviteres du til intervju som vil vare inntil 1 time. Vi håper du har anledning til dette.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Data som kan identifisere kommuner/fylker, skoler eller personer (lyd og video) vil bli lagret på trygg server med tilgangskontroll. Personopplysninger lagres atskilt fra datamaterialet.

I presentasjoner og publikasjoner gis det fiktive navn på kommuner/fylker, skoler og personer.

Dine rettigheter

Det er frivillig å delta og du kan trekke deg så lenge studien pågår uten at du behøver å oppgi grunn. Du må gi samtykke til at vi kan behandle dine personopplysninger. I presentasjoner og publikasjoner gis det fiktive navn på kommuner/fylker, skoler og personer. Du har rett til informasjon om hvordan personopplysninger behandles, du kan kreve innsyn, retting, eller sletting av egne personopplysninger og kreve at behandlingen av egne personopplysninger begrenses. Du har også rett til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Siden evalueringen har stor nasjonal interesse på kort og lang sikt ønsker vi at data skal være tilgjengelig for forskning innenfor en tidsramme på 40 år (jfr. artikkel 5b i personopplysningsloven). I prosjektet legges det derfor til rette for at både anonymiserte transkripsjoner og lyd- og videodata langtidslagres på sikker forskningsserver med adgangskontroll på Universitetet i Oslo.

Behandlingsansvarlig

Prosjektet gjennomføres ved Universitet i Oslo, som er ansvarlig for å behandle og lagre alle data vi samler inn på en sikker forskningsserver i henhold til gjeldende lovverk for personvern og forskningsetiske retningslinjer. Alle personidentifiserbare data vil bli behandlet konfidensielt og bare forskerne som deltar i den forskningsbaserte evalueringen vil ha tilgang.

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.

Du kan få ytterligere informasjon om prosjektet ved henvendelse til prosjektansvarlig førsteamanuensis Ann Elisabeth Gunnulfsen, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, a.e.gunnulfsen@ils.uio.no telefon 97759928.

Med vennlig hilsen

Ann Elisabeth Gunnulfsen (sign)

Prosjektansvarlig

Samtykke til deltakelse i den forskningsbaserte evalueringen av fagfornyelsen

Styring og ledelse av læreplanarbeid

Navn

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

Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i intervju (lydopptak)
- ☐ at det gjøres videoopptak av møter der jeg deltar
- ☐ at data lagres og gjøres tilgjengelig for forskning innenfor en tidsramme på 40 år

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

All deltakelse i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger bli slettet.

Spørsmål om studien kan rettes til:

Prosjektansvarlig førsteamanuensis Ann Elisabeth Gunnulfsen, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, a.e.gunnulfsen@ils.uio.no telefon 97759928

Personvernombudet ved Universitetet i Oslo: e-post: personvernombud@uio.no

Vedlegg 4 Informasjon og samtykkeskjema til skoleleder/rektor

Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser Styring og ledelse av læreplanarbeid

Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo gjennomfører en omfattende forskningsbasert evaluering, Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser. Prosjektet er finansiert av Utdanningsdirektoratet og pågår fra høsten 2019 til utgangen av 2025. Evalueringen er organisert i fire prosjekter, men forutsetter en betydelig flyt av data mellom disse. Gjennom disse prosjektene utvikles kunnskap om hvordan fagfornyelsen mottas og virker. Prosjektet vi inviterer til omhandler skoleeiers og skoleleders strategier og prosesser og de rutiner og prosedyrer som etableres lokalt ved gjennomføringen av fagfornyelsen.

Om prosjektet

I prosjektet vil vi foreta intervjuer med nøkkelinformanter i kommunen/fylkeskommunen og med skoleledere på utvalgte skoler. Vi vil også analysere strategidokumenter som utarbeides av skoleeier og lokalt på skolen og gjennomføre video-observasjoner av møter i ledergrupper og fellesmøter på skolen der fagfornyelsen er tema. Samlet vil disse datakildene kunne gi kunnskap om hvordan fagfornyelsen forankres og legitimeres, og om hvordan sentrale begrep forstås og forankres på ledernivå. Videre vil analysene vil gi innsikt i hvordan læreplanverket og støtteressurser fungerer som styrings- og arbeidsredskap i skolens arbeid med læreplanene.

I prosjektet ønsker vi å følge kommuner/skoler over tid. Perioder for datainnsamling er våren 2020, våren 2021 (2022 pga covid) og våren 2024. For hvert av disse tidspunktene ønsker vi å gjennomføre intervju som vil vare inntil 1, 5 time. Vi vil også besøke skolen og gjøre videoopptak av ledermøter og fellesmøter der fagfornyelsen er tema.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Data som kan identifisere kommuner/fylker, skoler eller personer (lyd og video) vil bli lagret på trygg server med tilgangskontroll. Personopplysninger lagres atskilt fra datamaterialet. I presentasjoner og publikasjoner gis det fiktive navn på kommuner/fylker, skoler og personer.

Dine rettigheter

Det er frivillig å delta og du kan trekke deg så lenge studien pågår uten at du behøver å oppgi grunn. Du må gi samtykke til at vi kan behandle dine personopplysninger. I presentasjoner og publikasjoner gis det fiktive navn på kommuner/fylker, skoler og personer. Du har rett til informasjon om hvordan personopplysninger behandles, du kan kreve innsyn, retting, eller sletting av egne personopplysninger og kreve at behandlingen av egne personopplysninger begrenses. Du har også rett til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Siden evalueringen har stor nasjonal interesse på kort og lang sikt ønsker vi at data skal være tilgjengelig for forskning innenfor en tidsramme på 40 år (jfr. artikkel 5b i personopplysningsloven). I prosjektet legges det derfor til rette for både anonymiserte transkripsjoner og lyd- og videodata langtidslagres på sikker forskningsserver med adgangskontroll på Universitetet i Oslo.

Behandlingsansvarlig

Prosjektet gjennomføres ved Universitet i Oslo, som er ansvarlig for å behandle og lagre alle data vi samler inn på en sikker forskningsserver i henhold til gjeldende lovverk for personvern og forskningsetiske retningslinjer. Alle personidentifiserbare data vil bli behandlet konfidensielt og bare forskerne som deltar i den forskningsbaserte evalueringen vil ha tilgang. 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.

Du kan få ytterligere informasjon om prosjektet ved henvendelse til prosjektansvarlig førsteamanuensis Ann Elisabeth Gunnulfsen, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, a.e.gunnulfsen@ils.uio.no telefon 97759928

Med vennlig hilsen

Ann Elisabeth Gunnulfsen (sign)
Prosjektansvarlig

Samtykke til deltakelse i den forskningsbaserte evalueringen av fagfornyelsen
Styring og ledelse av læreplanarbeid

Navn

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

Jeg samtykker til:

å delta i intervju (lydopptak)
at det gjøres videoopptak av møter der jeg deltar
at data lagres og gjøres tilgjengelig for forskning innenfor en tidsramme på 40 år

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

All deltakelse i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger bli slettet.

Spørsmål om studien kan rettes til:

Prosjektansvarlig førsteamanuensis Ann Elisabeth Gunnulfsen, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, a.e.gunnulfsen@ils.uio.no telefon 97759928

Personvernombudet ved Universitetet i Oslo: e-post: personvernombud@uio.no

Vedlegg 5 Informasjon og samtykkeskjema til lærere

Evalueringsprosjektet: Intensjoner, prosesser og praksiser Styring og ledelse av læreplanarbeid

Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo gjennomfører en omfattende forskningsbasert evaluering, Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser. Prosjektet er finansiert av Utdanningsdirektoratet og pågår fra høsten 2019 til utgangen av 2025. Evalueringen er organisert i fire prosjekter, men forutsetter en betydelig flyt av data mellom disse. Gjennom disse prosjektene utvikles kunnskap om hvordan fagfornyelsen mottas og virker. Prosjektet vil invitere til omhandler skoleeiers og skoleleders strategier og prosesser og de rutiner og prosedyrer som etableres lokalt ved gjennomføringen av fagfornyelsen.

Om prosjektet

I prosjektet vil vi foreta intervjuer med nøkkelinformanter i kommunen/fylkeskommunen og med skoleledere og lærere på utvalgte skoler. Vi vil også analysere strategidokumenter som utarbeides av skoleeier og lokalt på skolen og gjennomføre video-observasjoner av møter i ledergrupper og fellesmøter på skolen der fagfornyelsen er tema. Samlet vil disse datakildene kunne gi kunnskap om hvordan fagfornyelsen forankres og legitimeres, og om hvordan sentrale begrep forstås og forankres. Videre vil analysene vil gi innsikt i hvordan læreplanverket og støtteressurser fungerer som styrings- og arbeidsredskap i skolens arbeid med læreplanene.

I prosjektet ønsker vi å følge kommuner/skoler over tid. Perioder for datainnsamling er våren 2020, våren/høsten 2021 (2022 pga covid) og våren 2024. For hvert av disse tidspunktene ønsker vi å gjennomføre intervju som vil vare inntil 1, 5 time. Vi vil også besøke skolen og gjøre videoopptak av ledermøter og fellesmøter der fagfornyelsen er tema. Vi vil ikke benytte data der elever kan identifiseres.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Data som kan identifisere kommuner/fylker, skoler eller personer (lyd og video) vil bli lagret på trygg server med tilgangskontroll. Personopplysninger lagres atskilt fra datamaterialet. I presentasjoner og publikasjoner gis det fiktive navn på kommuner/fylker, skoler og personer.

Dine rettigheter

Det er frivillig å delta og du kan trekke deg så lenge studien pågår uten at du behøver å oppgi grunn. Du må gi samtykke til at vi kan behandle dine personopplysninger. I presentasjoner og publikasjoner gis det fiktive navn på kommuner/fylker, skoler og personer. Du har rett til informasjon om hvordan personopplysninger behandles, du kan kreve innsyn, retting, eller sletting av egne personopplysninger og kreve at behandlingen av egne personopplysninger begrenses. Du har også rett til å sende klage til personvernombudet ved Universitetet i Oslo eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Siden evalueringen har stor nasjonal interesse på kort og lang sikt ønsker vi at data skal være tilgjengelig for forskning innenfor en tidsramme på 40 år (jfr. artikkel 5b i personopplysningsloven). I prosjektet legges det derfor til rette for både anonymiserte transkripsjoner og lyd- og videodata langtidslagres på sikker forskningsserver med adgangskontroll på Universitetet i Oslo.

Behandlingsansvarlig

Prosjektet gjennomføres ved Universitet i Oslo, som er ansvarlig for å behandle og lagre alle data vi samler inn på en sikker forskningsserver i henhold til gjeldende lovverk for personvern og forskningsetiske retningslinjer. Alle personidentifiserbare data vil bli behandlet konfidensielt og bare forskerne som deltar i den forskningsbaserte evalueringen vil ha tilgang. 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.

Du kan få ytterligere informasjon om prosjektet ved henvendelse til prosjektansvarlig Ann Elisabeth Gunnulfsen, førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, tlf. 97759928, e-post: a.e.gunnulfsen@ils.uio.no

Med vennlig hilsen

Ann Elisabeth Gunnulfsen (prosjektansvarlig)
Prosjektansvarlig

Samtykke til deltakelse i den forskningsbaserte evalueringen av fagfornyelsen
Styring og ledelse av læreplanarbeid

Navn

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

å delta i intervju (lydopptak)
at det gjøres videoopptak av møter der jeg deltar
at data lagres og gjøres tilgjengelig for forskning innenfor en tidsramme på 40 år

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

All deltakelse i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger bli slettet.

Spørsmål om studien kan rettes til:

Prosjektansvarlig Ann Elisabeth Gunnulfsen, førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, tlf. 97759928, e-post: a.e.gunnulfsen@ils.uio.no

Personvernombudet ved Universitetet i Oslo: e-post: personvernombud@uio.no



EVA2020