



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave i organisasjon og ledelse

MR691, Masteroppgåve Organisasjon og leiing

### Predefinert informasjon

Startdato:	27-05-2021 00:00	Termin:	2021 VÅR1
Slutt dato:	11-06-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MR691 1 MA 2021 VÅR1		

### Deltaker

Navn:	Britt Karin Sørhus Lie
Kandidatnr.:	242
HVL-id:	218613@hul.no

### Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	35940
---------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Inneholder besvarelsen  Nei  
konfidensielt  
materiale?:

Jeg bekrefter at jeg har  Ja  
registrert  
oppgavetittelen på  
norsk og engelsk i  
StudentWeb og vet at  
denne vil stå på  
uitnemålet mitt \*:

### Gruppe

Gruppenavn: Britt Karin Lie  
Gruppenummer: 24  
Andre medlemmer i gruppen: Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

**Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \***

Nei

**Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \***

Nei



# MASTEROPPGAVE

Avdelingsleders arbeid med oversetting og implementering av fagfornyelsen i videregående skole.

Work performed by department heads to translate and implement the subject renewal in upper secondary school.

## **Britt Karin Sørhus Lie**

Masterstudium i organisasjon og leiing, helse- og velferdsleiing og utdanningsleiing

Fakultetet for økonomi og samfunnsvitenskap. Institutt for samfunnsvitenskap.

10.juni 2021

Innleveringsdato

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Forord

Jeg begynte min karriere som lærer på slutten av 90 tallet. På denne tiden hadde jeg elevenes trivsel og utvikling i fokus. Jeg underviste etter læreplanen L97 og erfaringer knyttet til profesjonsarbeid var blant annet hvordan vi i kollegiet jobbet med å utvikle oss innen prosjektarbeid som metode i undervisningen. Dette brukte vi tid på i kollegiet. Vi planla, gjennomførte og evaluerte prosjekt som gikk på tvers av klasser, klassetrinn og fag. Vi jobbet også med evaluering og vurdering av prosjektene i kollegiet og med elevene. I denne perioden hadde prosessen mer eller mindre like stor verdi som selve sluttproduktet i prosjektarbeidet. Da den nye læreplanen, Kunnskapsløfte, kom i 2006 endret fokuset seg fra metoder til mål, kriterier og vurdering. Arbeidsmetoden og prosessen ble i mindre grad verdsatt. Elevens utbytte av opplæringen ble sentralt, og profesjonsarbeidet gikk i større grad ut på å samles om hvordan gode læringsmål og kriterier skulle se ut og prege vår undervisning. Etter hvert gikk vi i personalet blant annet også mer i dybden på vurdering for læring. Vi fikk elever som engasjerte seg i egen vurdering for å lære og utvikle seg videre. Rollen min i skolesektoren endret seg de siste årene, fra å være lærer i grunnskolen til å være avdelingsleder i fylkeskommunen. Jeg er fortsatt opptatt av elevenes trivsel og utvikling, men kan nå påvirke dette på et annet plan. Ved å jobbe aktivt med pedagogisk ledelse og profesjonsutvikling, vil det bli sentralt å skape gode prosesser som gir mening for personalet og elevene, i sitt daglige arbeid. Vi står nå overfor ny læreplan som ble innført fra høsten 2020. Denne kalles Fagfornyelsen. I dette implementeringsarbeidet vil avdelingsleder i videregående skoler ha en sentral rolle, som jeg har ønsket

Gjennom masterstudie har jeg blitt mer bevisst og trygg i min rolle som avdelingsleder. Jeg har fått et bredere syn på handlingsrommet til en skoleleder og hvordan politikk og system påvirker skolen og hvilken rolle en skoleleder har i dette systemet. Jeg er blitt utfordret på tanker, teori og egen praksis. Dette har ført til ny kunnskap, men også nye spørsmål, undring og refleksjoner. Der av blant annet denne studien.

Jeg vil benytte anledningen til å rette en takk til de videregående skolene som ønsket meg velkommen og informantene mine som velvillig stilte opp og la til rette for at jeg kunne undersøke dette. Gjennom deres fortellinger, beskrivelser, tanker og refleksjoner har jeg lært mye om oversetting, implementering og skoleledelse. Jeg har fått bedre innsikt i og forståelse for arbeidet avdelingsleder gjør knyttet til fagfornyelsen. Jeg er også blitt inspirert til å utvikle min egen praksis knyttet til dette arbeidet.

Min veileder Hedvig Neerland Abrahamsen fortjener også en stor takk. Hun har vært god å ha under hele prosessen i studie. Hun har hjulpet meg å snevre inn, holde fokus samtidig som hun har utfordret meg slik at nye tanke- og refleksjonsprosesser er satt i gang. Hun har også gitt meg gode tips og verdifulle fremover meldinger som har motivert og gitt inspirasjon til videre arbeid.

Jeg vil ellers trekke frem to medstudenter som har hjulpet meg underveis i denne oppgaven. En medstudent stilte opp til et preintervju og kom med konstruktiv tilbakemelding som hjalp meg til å forbedre intervjuguiden. En annen medstudent, Lena Markhus Bakke, har vært min beste sparringspartner under hele masterstudiet og spesielt under dette arbeidet knyttet til masteroppgaven. Tusen takk til dere begge to.

Marte Bårvåg Nesse har også vært til stor hjelp på slutten av arbeidet. Hun har bidratt som veileder i layout, korrekturlesing referanse sjekker. Fantastisk jobb, tusen takk.

Rektor og mine kollegaer kan også nevnes som gode støttespillere og heiagjeng. Tusen takk til dere alle.

Venner og familie har også bidratt som aktiv lyttende og nysgjerrige refleksjonspartnere. Dere har støttet meg, heiet på meg, gitt meg inspirasjon og vært tålmodige. Tusen takk til dere alle.

## Tittel og sammendrag

### **Avdelingsleders arbeid med oversetting og implementering av fagfornyelsen i videregående skole.**

I denne studien har formålet vært å fordype seg i hvordan avdelingsleder i videregående skole jobber med fagfornyelsen. Jeg har også undersøkt hvilke erfaringer de har gjort seg så langt i dette arbeidet. Denne kvalitative studien er gjennomført i ulike videregående skoler i en fylkeskommune. Jeg har her brukt semistrukturerte intervju som metode for datainnsamling. Informantene i min studie er avdelingsledere i videregående skole. De har alle ansvar for å ta del i arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen. I oppgaven drøfter jeg min tolkning og analyse av funn opp mot translasjonsteori (Røvik, 2007), implementeringsteori ((Roland, 2017; Fixsen et al. 2005), elevsentrert skoleledelse (Robinson, 2016) og tidligere forskning. Det utkrystalliserte det seg tre hovedfunn, for hvordan avdelingsleder jobber med oversetting og implementering av fagfornyelsen. Først hovedfunn sier noe om hvordan avdelingsleder jobber gjennom skolens organisasjonsstruktur og kultur, og på den måten sikrer at en kollektivt driver frem oversetting og implementering på en tilpasset og engasjerende måte. Hovedfunn to viser at avdelingsleder jobber gjennom kommunikasjon og kommunikasjonsforbindelser (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005) og på den måten sikres tilpasset kommunikasjon, hovedsakelig basert på muntlig kommunikasjon. Tredje hovedfunn er at avdelingsleder jobber gjennom prosessarbeid som gjør at en stadig er utviklingsorientert og konkret i oversetting og implementering. Det var også et hovedfunn i forhold til erfaring med arbeidet så langt. Kunnskap knyttet til ledelse, fagfornyelsen og personal tredde frem som en sentral erfaring i dette arbeidet. Funntyder på at mer evidensbasert kunnskap relatert til elev kan trekkes mer inn i dette arbeidet.

## Title and abstract

### **Work performed by department heads to translate and implement the subject renewal in upper secondary school.**

The purpose of this study has been to analyse, in depth, how department heads in upper secondary school work with the newly introduced subject renewal. I have also examined their experiences with the work thus far. This qualitative study has been performed in various upper secondary schools within the same region. I have used a semi-structured interview method for gathering data and the informants were department heads in their upper secondary schools.

They are all responsible for participating in translating and implementing the subject renewal. In my thesis I discuss my interpretation and analysis of my findings as compared to translation theory (Røvik, 2007), implementation theory (Roland, 2017; Fixsen et al., 2005), student centered school management (Robinson, 2016) and previous research. Three main findings became apparent regarding how department heads work with translating and implementing the subject renewal. The first main finding describes how department heads work through the organisational structure and culture of the school to ensure a collectively driven translation and implementation in an adapted and engaged way. The second main finding demonstrates the department heads work through communication and communication connections (Roland, 2017; Fixsen et al., 2005) to enable adapted communication, mainly orally. The third main finding entails that department heads work through process work, making them continuously development oriented and concrete in translation and implementation. Additionally, this was an important finding regarding their experience with the work thus far. Knowledge about management, the subject renewal and the staff appeared as central experiences in this work. Findings indicate that a more evidence based knowledge relating to students could be applicable in the work to translate and implement.

## Innholdsfortegnelse

Forord.....	ii
Tittel og sammendrag.....	iv
Title and abstract.....	iv
1 Innledning.....	1
1.1 Formål, Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.2 Kort om fagfornyelsen.....	3
1.3 Avgrensing.....	5
1.4 Oppgavens struktur og innhold.....	6
2 Kunnskapsstatus.....	9
2.1 Evaluering av LK 06 – Oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.....	9
2.2 Tidlig oppstart – Oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.....	11
2.3 Ekspertgruppen om lærerrollen – Oppdrag for Kunnskapsdepartementet.....	11
2.4 Evaluering av fagfornyelsen – Oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.....	12
2.5 Oppsummering.....	13
3 Teoretiske perspektiver.....	15
3.1 Translasjonsteori.....	15
3.2 Implementeringsteori.....	17
3.3 Ledelsesteori - Elevsentrert skoleledelse.....	20
3.4 Oppsummering.....	23
4 Metodisk tilnærming.....	25
4.1 Kvalitativ metode.....	25
4.1.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	26
4.1.2 Fenomenologi.....	27
4.2 Datainnsamling.....	29
4.3 Gjennomføring av intervjuer.....	31
4.4 Transkripsjon av intervjuene.....	33
4.5 Analyse av intervjuene.....	34
4.6 Validitet, reliabilitet og etikk.....	36
4.6.1 Validitet.....	36
4.6.2 Reliabilitet.....	38
4.6.3 Ethiske perspektiver.....	40
4.7 Oppsummering.....	42
5 Presentasjon av empiri.....	43
5.1 Informantenes arbeidskontekst.....	44



5.2	Hvordan jobber avdelingslederne med oversetting og implementering av fagfornyelsen internt i ledergruppen?.....	46
5.3	Hvordan jobber avdelingslederne med oversetting og implementering av fagfornyelsen mot personalet?.....	51
5.3	Hvilke erfaringer har avdelingslederne gjort seg så langt i arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen .....	57
5.9	Oppsummering .....	61
6	Møte mellom teori og empiri: Drøfting.....	63
6.1	Organisasjonsstruktur og kultur .....	63
6.2	Kommunikasjon og kommunikasjonsforbindelser .....	69
6.3	Prosessarbeid .....	74
6.4	Kunnskap.....	79
7	Konklusjon og implikasjoner for praksis og videre forskning? .....	85
	LITTERATURLISTE: .....	91
	Vedlegg .....	97
	Vedlegg 1: Intervjuguide med informasjon om masteroppgavens formål .....	97
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....	100
	Vedlegg 3: Bekreftelse fra NSD.....	104

#### Figurliste

Figur 1: Fixsen et al. 2005 Rammeverk for implementering.....	18
---------------------------------------------------------------	----

#### Tabelliste

Tabell 1: Oversikt over informantinformasjon.....	46
Tabell 2: Oppsummering av funn.....	61

## 1 Innledning

Temaet for masteroppgaven min er hvordan avdelingsleder jobber med oversetting og implementering av ny læreplan i videregående skole. Høsten 2020 tredde en ny læreplan i kraft i den norske skolen. Implementeringsarbeidet knyttet til denne er dermed i gang. Den nye læreplanen blir kalt fagfornyelsen, da dette er en videreutviklet og fornyet versjon av læreplanverket Kunnskapsløftet som kom i 2006 også kalt LK-06.

Gjennom mange år i skoleverket som elev, lærer og skoleleder har jeg erfart ulike læreplaner og implementeringsarbeid knyttet til dette. Gjennom de ulike rollene har jeg automatisk hatt ulike ansvarsområder, arenaer og arbeidsmåter å tilnærme meg dette arbeidet på. I denne perioden har også økt fokus på kvalitet innenfor skolen blitt stadig mer fremtredende. Ny kunnskap har ført til endringer i måten skolereformer implementeres på over tid, både fra direktoratets, skoleeiers, skoleleders og lærernes hold.

I min studie ser jeg nærmere på avdelingsledere i den videregående skole. Dette er mellomledere i skoleverket som har en viktig posisjon i dette arbeidet. Deres rolle og mandat gjør det mulig for dem å søke kunnskap, oversette og påvirke personal i en retning, slik at implementering av nye læreplaner skjer i skolen. Disse avdelingslederne er en del av ei ledergruppe der rektor er øverste leder med ansvar for forvaltning og pedagogisk arbeid. Avdelingslederne har gjerne ansvar for hver sin avdeling eller fagseksjon. Dette innbefatter ansvar for personal, elever og pedagogisk arbeid.

I løpet av denne tiden har også rollen som skoleleder endret seg samt at betydningen av god skoleledelse er i mye større grad blitt løftet frem i forskningslitteraturen og i stortingsmeldinger (Møller & Ottesen, 2011; St.meld. nr. 19 (2009-2010); St.meld.nr 30 (2003-2004); St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Rektorer i den videregående skole er ledere av store og komplekse organisasjoner, der lederrollen formes av blant annet ytre forventninger. Krav om utadrettet kontakt tar mer og mer av deres tid. Etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, der målstyring og høy kvalitet ble sentrale momenter, endret rektorrollen seg i videregående skole til å bli tilnærmet rollen som administrerende direktør for et konsern (Ottesen og Møller, 2010). Innad i skolen delegeres ledelsen dermed til avdelingslederne. Disse utøver pedagogisk- og personalledelse på

sine avdelinger. Det viser seg at selv med avlastningen som avdelingslederne gir, kan det være utfordrende for rektorer å finne tid til pedagogisk ledelse. Dette kan skyldes store administrative og økonomiske oppgaver samt den eksterne aktiviteten som forventes til enhver tid (Møller, 2004; Ottesen & Møller, 2010; Møller, 2010).

Læreplanarbeid ble vektlagt som en del av en strategi for implementering. Dette kommer frem i Ludvigsen-utvalgets tanker om fremtidens skole, fagfornyelse og kompetanse (NOU 2015: 8, kap. 6). Det kommer også frem at en er avhengig av lærerens praksis, skal endring skje i skolen. Lærernes engasjement og involvering er avgjørende for implementeringsarbeid. Skal en få dette til må lærerne ha kunnskap om, forståelse for og motivasjon til å utvikle og forbedre sin undervisningspraksis (NOU 2015: 8, s. 89). Dette krever at skoleeier og skoleledelsen legger til rette for at lærerne oppdateres om og inkluderes i arbeidet med fagfornyelsen. Det må også tilrettelegges for kollektive prosesser rundt planlegging og evaluering av undervisning samt praksisdeling. Samarbeidsstrukturer som gir tid og rom til dette arbeidet kan være avgjørende (NOU 2015:8, s. 90). Ekspertutvalget for lærerrollen er i stor grad enig med Ludvigsen-utvalget om dette (Meld. St. 28, 2015-2016 s. 67). Skoleleder står ansvarlig for at opplæringstilbudet skal være i tråd med fagfornyelsen. Dermed kommer det tydelig frem at de har en viktig rolle i å få fagfornyelsen blir oversatt og implementert i skolen (Røvik, 2007).

Ut fra dette blir det dermed interessant å se nærmere på avdelingslederne i den videregående skole og hvordan de jobber med oversetting og implementering av fagfornyelsen og hvilken type ledelse som kan ha betydning for dette arbeidet. Gjennom studien kommer jeg også inn på hvilke erfaringer de har gjort seg så langt i dette arbeidet.

## 1.1 Formål, Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med dette studie er å få et innblikk i hvordan avdelingsledere jobber med oversetting og implementering av fagfornyelsen og hvilke erfaringer de har gjort seg så langt i arbeidet. Studien min tar for seg hvordan avdelingslederne jobber internt i ledergruppen og mot personalet. Jeg ønsker med dette studie å få mer konkret og systematisk kunnskap om hvordan de jobber og hvilke erfaringer og tanker de har rundt dette arbeidet.

Gjennom dette studie ønsker jeg å bidra med aktuell, ny og relevant kunnskap om avdelingsleders arbeid med fagfornyelse i en tidlig fase av et implementeringsarbeid. Jeg håper dette studie kan være til nytte for skoleeiere, skoleledelse som inkluderer blant annet rektorer og avdelingsledere, samt andre som kan være opptatt av norsk skole.

Problemstillingen i denne oppgaven er følgende:

*«Hvordan jobber avdelingsleder i videregående skole med oversetting og implementering av fagfornyelsen, og hvilke erfaringer har en gjort seg så langt?»*

Ut fra denne problemstillingen formulerte jeg følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan jobber avdelingsleder i videregående skole med oversetting og implementering av fagfornyelsen internt i ledergruppen?*
- 2) Hvordan jobber avdelingsleder i videregående skole med oversetting og implementering av fagfornyelsen mot personalet?*
- 3) Hvilke erfaringer har avdelingsleder gjort seg så langt i arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen?*

## 1.2 Kort om fagfornyelsen

Fagfornyelsen er betegnelsen på den nyeste læreplanen som tredde i kraft skoleåret 2020/2021. Læreplanene innføres trinnvis over en periode på tre år. 1.-9. trinn samt Vg1 er første mann ut. Deretter kommer 10. trinn og Vg2 i 2021/2022 og til slutt Vg3 i 2022/2023 (Udir, 2020). Den generelle delen av læreplanen og prinsipper for opplæring i LK06 ble erstattet med en ny overordnet del. Denne gjelder alle læreplaner og tar for seg hvilke verdier og prinsipper grunnopplæringen skal preges av (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Gjennom den overordnede delen blir det understreket at skolens praksis skal preges av blant annet ett inkluderende læringsmiljø, undervisning og tilpasset opplæring og profesjonsfelleskap og skoleutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Opplæringen skal bygge på et verdi-grunnlag der nye momenter som identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk

bevissthet er kommet inn. Det blir også svært tydelig hvilke prinsipper opplæringen skal bygge på. Noen av disse er sosial læring og utvikling og tverrfaglige tema som folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Det kommer frem i punkt 3.5 *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling* at arbeidet med god opplæring og kompetanse i tråd med fagfornyelsen skal sikres. Det legges vekt på at skolen skal være et profesjonsfelleskap der lærere, ledere og andre ansatte kan reflektere over felles verdier, praksis og videreutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen anses som samfunnsinstitusjon og er dermed forpliktet til å gi undervisning i tråd med verdiene og prinsippene for grunnopplæringen. Skoleeiere, skoleledere og lærere har alle et ansvar for å tilrettelegge god utvikling i skolen som samsvarer med dette (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et slikt profesjonelt samarbeid krever god ledelse. Ledelsen på skolen står ansvarlig for å legge til rette for og lede et fungerende pedagogisk og faglig samarbeid mellom lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Læreplanen består fortsatt av kompetansemål. Definisjonen av kompetansebegrepet er derimot endret i fagfornyelsen til at en skal kunne tilegne seg og anvende kunnskap og ferdigheter for å mestre utfordringer og løse oppgaver i både kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetansebegrepet innbefatter også forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Udir, 2019). Et nytt hovedpunkt i læreplanen er dybdelæring. Dette begrepet bygger opp under kunnskapsbegrepet. Hensikten med opplæringen er i større grad å skape forståelse for sammenhenger som kan brukes i nye situasjoner.

I forbindelse med fagfornyelsen ble det også gjort endringer i vurderingsforskriften. Endringene tredde i kraft 1. august 2020 og gir føringer for vurderingsarbeidet i de ulike fagene. Jeg vil trekke frem en sentral endring nemlig § 3.10. Denne paragrafen tar for seg underveisvurdering i fag. Her presiseres det at all vurdering før avslutningen er underveisvurdering. Det vil si at alt vurderingsarbeid frem til avslutningen av fagene, skal bidra til læring og lærelyst hos elevene, som det er beskrevet i § 3.3 (Udir, 2020).

Utdanningsdirektoratet kom også med støttemateriell til arbeidet med innføring av fagfornyelsen. Dette omtales som kompetansepakker. Kompetansepakkene er nettbasert og inneholder flere moduler. Det er også kommet ny læreplanvisning og planleggingsverktøy med støtte som er nettbasert (Udir, 2020).

### 1.3 Avgrensing

Denne studien er avgrenset til å omhandle avdelingsledernes egne fortellinger, erfaringer og tanker rundt arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen på et skoleledelsesnivå og på et avdelingsnivå/personalenivå. Jeg ønsker også å få frem deres subjektive tanker og meninger om hva som er avdelingsleders rolle i dette arbeidet og hvilke erfaringer de har gjort seg så langt i dette arbeidet.

Blant annet har jeg derfor valgt å ikke gå spesifikt inn i hvordan de konkret jobber med å involvere andre aktører og samarbeidspartnere som skoleeier, PPT, foresatte, elever, barnevern, universitet /høgskoler, profesjonelle aktører innen skoleutvikling og aktører generelt i nærmiljøet. Jeg har likevel åpnet for at noen av disse aktørene kan tre frem i fortellingene til avdelingslederne og være sentrale i arbeidet avdelingslederne gjør knyttet til fagfornyelsen og hvilke erfaringer de har gjort seg så langt i dette arbeidet.

Jeg har valgt et begrenset antall avdelingsledere som min eneste informantgruppe. Studien min vil dermed ikke kunne gi grunnlag for å si noen om hvordan skoleeier, rektor, lærerne eller elevene erfarer avdelingslederne sin praktiske utførelse av arbeidet med fagfornyelsen. Observasjon av hvordan avdelingsledere jobber praktisk med fagfornyelsen kunne også vært aktuelt å få med i denne studien, likevel velger jeg dette vekk. På tross av mine avgrensinger som naturligvis gir begrensinger for hvilke konklusjoner jeg trekker ut av studien, mener jeg at det ikke være til hinder for at studien kan belyse teamet og forskningsspørsmålene på en grundig måte.

## 1.4 Oppgavens struktur og innhold

Jeg ønsker her å kort presentere oppgavens struktur og innhold. Oppgaven består av syv kapitler. Det finnes også en litteraturliste og tre vedlegg

Kapittel 1: Her presenteres først bakgrunn for valg av tema. Deretter kommer et avsnitt som omhandler formål, problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg presenterer også kort fagfornyelsen da den har en noe sentral plass i oppgaven. Til slutt blir oppgavens struktur og innhold presentert.

Kapittel 2: Her presenteres kunnskapsstatus - tidligere forskning. I hovedsak er dette forskning knyttet til evaluering av implementeringen av læreplanen kunnskapsløfte 06 (LK 06) og fagfornyelsen.

Kapittel 3: Her redegjør jeg for translasjonsteorien, implementeringsteori og elevsentrert skoleledelse.

Kapittel 4: Inneholder en presentasjon av den metodiske tilnærmingen til studien. Først kvalitative metode der jeg går i dybden på kvalitativt forskningsintervju og fenomenologi. Deretter går jeg nærmere inn på datainnsamlingen, gjennomføring av intervju, transkripsjon av intervjuene samt analysearbeidet. Jeg går også inn på studiens validitet, reliabilitet og etikk.

Kapittel 5: Her presenterer jeg studiens empiri. Det redegjøres først for informantenes arbeidskontekst, deretter presenterer jeg funn knyttet til: «møter og nettverk», «gjennom organisering, ansvar, delegering og tillit» og «gjennom felles forståelse, samkjøring og planlegging». Innenfor hvert av disse temaene presenteres funn relatert til hvordan de jobber i ledergruppen for så mot personalet. Deretter blir funn knyttet til temaene: «Gjennom planer, satsingsområder og konkrete endringer», «Gjennom oppfølging av personalet» og «Erfaringer en har gjort seg så langt»

Kapittel 6: Tar for seg møtet mellom teori og empiri. Her drøftes funnene i lys av translasjons-teorien, Implementeringsteorien, teorien om elevsentrert skoleledelse og tidligere forskning jeg presenterte i kapittel 2.

Kapittel 7: Her formidles mine konklusjoner og hvilke implikasjoner jeg ser for praksis og videre forskning som følge av min studie.





## 2 Kunnskapsstatus

All forskning har en overordnet målsetting om at en skal være med på å utvide kunnskap om det temaet eller feltet som forskningen er rettet mot. Jeg velger derfor først å presentere allerede eksisterende kunnskap (Bukve, 2016) knyttet til implementeringsarbeid av læreplanen som ble innført i 2006, LK06 og implementerings arbeid av fagfornyelsen.

Jeg viser til forskning, basert på blant annet søkene i Google Scholar og Oria (gjennom HVL). Jeg avgrenset søkene til tidsperioden 20 år tilbake i tid. Treffene omhandlet da blant annet læreplanarbeid etter innføringen av Kunnskapsløftet og LK06. Ord jeg valgte å konsentrere søket rundt var «Implementering av reform», «Rapporter om Kunnskapsløftet», «Sluttrapport Kunnskapsløftet» «Evaluering av Fagfornyelsen», «lokalt arbeid med læreplaner», «Styring\* and ledelse\* and reformarbeid\*» og «Læreplanarbeid». For å snevre søket tilstrekkelig inn uten å utelukke eventuelle interessante funn.

Jeg kommer ikke til å presentere forskning som omhandler konkret ledelse og skoleledelse. Dette fordi jeg har valgt å gå nærmere inn på elevsentrert skoleledelse (Robinson, 2016) under teorikapittelet. Elevsentrert skoleledelse tar for seg hva en skoleleder kan gjøre om en ønsker utvikling av læringsfremmende skolekultur og et personal som utvikler kollektiv profesjonalitet. Dette er teori basert på forskning om skoleledelsens betydning for elevens læringsresultat (Robinson, 2016 s. 10), noe som er relevant for studien min.

Jeg har valgt å trekke frem kunnskap som sier noe om avstanden mellom et politisk vedtak som en læreplan, og det faktiske resultatet som skjer i opplæringen med elevene. Dette fordi jeg tenker dette er relevant kunnskap, når en skal se nærmere på hvordan avdelingsledere i den videregående skole jobber med slike politiske vedtak for at det skal nå elevene.

### 2.1 Evaluering av LK 06 – Oppdrag fra Utdanningsdirektoratet

I perioden 2006 til 2012 ble det gjennomført ti forskningsprosjekter der Utdanningsdirektoratet var oppdragsgiver. Hensikten var å evaluere Kunnskapsløftet «Evalueringen av Kunnskapsløftet» (EvaKL). Her ble det undersøkte ulike aspekter ved implementeringen av reformen, jeg kommer til å presentere noe av dette her.

Et av oppdragene ble gitt til Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved UiO. Oppgaven var å evaluere forvaltningens og institusjonenes rolle i implementeringen. Reformimplementeringen ble da evaluert over en 5 års periode.

Det formelle ansvaret for denne evalueringen lå hos NIFU. Petter Aasen var prosjektleder. I sluttrapporten til Aasen m.fl. (2012), ble det synlig at flere skoleeiere manglet et sentralt system for støtte av skolens reformarbeid. Det ble dermed utfordrende for både skoleeiere og skoler flere steder i landet. Derfor fikk skoleeier en sentral rolle i implementeringen med anledning til og ansvaret for delegering av myndighet og oppgaver til skolene. Hovedansvaret for tilrettelegging av kompetanseutvikling knyttet til rektorer og lærerne lå derfor hos disse (Aasen m.fl., 2012 s. 223). Det kom også frem i rapporten at skoleeier jevnlig rektormøter bar domineres administrativ informasjon mer enn pedagogisk refleksjon og utvikling (Aasen m.fl. 2012, s. 223). Til tross for at samarbeidet med skoleeier var blitt noe bedre over tid, savnet rektorer og lærere en god dialog relatert til iverksettelsen av LK06 (Aasen m.fl. 2012). I forbindelse med min studie sier avdelingslederne noe om erfaringer og deriblant hvordan skoleeier har vært involvert. Rapporten til Aasen m.fl. (2012) vil derfor være relevant å se opp mot mine funn.

Et annet oppdrag ble gitt til Nordlandsforskning, hvor Janet Hodgson m. fl hadde hoved ansvaret for rapporten. De så nærmere på sammenhengen mellom undervisning og læring og mer konkret lærernes praksis i klasserommet og tenkning. Det viste seg å være få endringer i undervisningen knyttet til LK06. Selv om det var positiv oppslutning rundt lokalt handlingsrom, grunnleggende ferdigheter og kompetanserettet undervisning viste det seg at lærebøker og tavleundervisning fortsatt preget opplæringen (Hodgson m.fl., 2012). Mye av profesjonstiden til skoler og lærere baserte seg på et behov for å bryte ned de nasjonale kompetansemålene til konkrete læringsmål som i ettertid viste seg å omhandle kun deler av kompetansemålene kombinert med detaljerte vurderingskriterier. Dette kunne vise seg å være uheldig da man mente det kunne føre til for stort fokus på overflatelæring og mindre dybdelæring (Hodgson m.fl., 2012). I forbindelse med min studie sier avdelingslederne noe om konkrete endringer som allerede er gjort knyttet til implementeringen av fagfornyelsen og hva en har brukt tiden på når en har jobbet med fagfornyelsen. Dette vil derfor være relevant å se mine funn opp imot.

I synteserapporten «*Kunnskapsløfte: Implementering av nye læreplaner i reformen*» (Sivesind, 2012), har ulike forskningsmiljøer gått mer i dybden og på tvers av alle rapportene i evalueringen fra perioden 2006 til 2012. Dette er en av fire slike synteserapporter knyttet til evalueringen av Kunnskapsløftet og har fått frem flere sentrale funn. Blant annet ble det nevnt at LK06 gav et for stort handlingsrom og ansvar for skoleeiere og skoler til å konkretisere læreplanenes mål som førte til store forskjeller på undervisningen internt og på tvers av skoler og kommuner om ikke arbeidet ble godt koordinert. Læreplanen mistet sin relevans dersom lærerne opplevde en mangel på konsistens og koordinering av arbeidet relatert til planlegging og gjennomføring av opplæringen. Som følge av dette forble innholdet i undervisningen til en viss grad som før LK06 (Sivesind, 2012).

I forbindelse med min studie kommer avdelingslederne inn på hvordan de jobber med blant annet koordinering på ulike plan og hvordan dette påvirket implementeringen av fagfornyelsen. Av denne grunn vil denne empirien være relevant å se mine funn opp imot.

## 2.2 Tidlig oppstart – Oppdrag fra Utdanningsdirektoratet

I 2005-2006 hadde Møreforskning Volda et oppdrag fra Utdanningsdirektoratet der de gjennomførte en studie på skoler som startet med den LK06 året før den reelt skulle være i gang. Forskergruppen bestod av Bergem, Båtevik, Bachmann og Kvangarsnes. Studien viste at på disse skolene fant en generelt positiv holdning til å ta i bruk læreplanverket og det handlingsrommet som lå der. I arbeidet med implementering av nytt læreplanverk var skoleeiere og skoleledere i større grad enn lærere godt forberedt. Støttmateriell for kompetanseøkning ble etterspurt av lærerne i større grad enn det skoleledere og skoleeiere gav uttrykk for at det var behov for. Til tross for dette ble få kompetansetiltak i forbindelse med implementeringen av LK06 satt inn (Bergem m.fl. 2006). I min studie kommer det også frem funn knyttet til kompetansetiltak, derfor dette relevant forskning å se mine funn opp imot.

## 2.3 Ekspertgruppen om lærerrollen – Oppdrag for Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet utnevnte 27. juli 2015 en ekspertgruppe om lærerrollen, ledet av Thomas Dahl. Deres mandat var å se på dagens lærerrolle sett i et historisk perspektiv. Med

kunnskapsgrunnlaget som utgangspunkt var hensikten å fremlegge et forslag om hvordan lærerrollen kan utvikles. Ekspertgruppen konkluderte med at etablerte tolkningsfellesskap potensielt mangler på mange skoler. Dahl m.fl. (2016) beskriver et tolkningsfellesskap der undervisningspraksis knyttes til signaler fra omverdenen. Slike signaler kan eksempelvis være ny forskning, nye læreplaner eller resultater fra vurderinger (Dahl m.fl., 2016). Samtidig kunne de peke på en sammenheng mellom utviklingen av profesjonelle tolkningsfellesskap og hvor åpen skolen var for påvirkning fra slike eksterne signaler. I tillegg vektlegger de betydningen av å utvikle disse profesjonelle tolkningsfellesskapene og understreket også at de ikke burde være avgrenset til det enkelte klasserom eller den enkelte skole (Dahl m.fl., 2016). I rapporten fant de også at mye av fellestiden gikk med til administrativt samarbeid, noe de mener burde vært gjort om til pedagogisk utviklingsarbeid. Eksempler på slikt arbeid er at lærerne i fellesskap jobber med fag, didaktikk og pedagogikk, innarbeiding av nye læreplaner, forskning og utdanningspolitikk og vurdering av undervisningsmateriell. Anbefalingen fra ekspertgruppen var derfor en klarere deling mellom administrativt samarbeid og faglig pedagogisk utviklingsarbeid (Dahl m.fl., 2016). Dette er relevant forskning for min studie, da flere av mine funn kan sees opp imot denne empirien.

#### 2.4 Evaluering av fagfornyelsen – Oppdrag fra Utdanningsdirektoratet

Sommeren 2019 ble Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UV) ved Universitetet i Oslo tildelt midler av Utdanningsdirektoratet for å gjennomføre en forskningsbasert evaluering av fagfornyelsen. Tittel på dette prosjektet er Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020). To av de fire delprosjektene som var planlagt, er nå ferdigstilte og jeg kommer til å presentere noen av funnene fra disse. Blant annet kommer det frem i delprosjektet: Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold, at intensjonen om at prosessen i utarbeiding av ny læreplan skulle bære preg av åpenhet og involvering, er innfridd. Det kommer også frem at prosessene UH og skolene har vært involvert i har gitt opplevelse av medvirkning, noe som har vært positivt (Karseth, Kvamme og Ottesen, 2020). Også i min studie kommer en inn på når skolene involverte seg i fagfornyelsen. Derfor er også dette relevant empiri å se mine funn i lys av.

I delprosjektet Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser, er det flere funn jeg ønsker å trekke frem. Deriblant kom det frem at den enkelte kommune kan ha

komplekse strukturer og arenaer for arbeidet med fagfornyelsen dette ble påvirket av blant annet skolestørrelser. Ellers var det funn som tydet på at videregående skole hadde i mindre grad enn grunnskolen tatt i bruk direktoratets nettressurser, støttemateriell og kompetansepakker i forberedelsene til innføringen av LK20. Når det gjeldt samarbeid mellom skoler, kom det frem at videregående skole hadde et svært omfattende og godt organisert samarbeid på tvers av skoler, blant annet i fagnettverk (Ottesen, Colbjørnsen, Gunnulfsen, Hall og Jensen, 2021).

## 2.5 Oppsummering

Kort oppsummert har jeg presentert empiri som belyser flere sider ved implementering av læreplaner i skolen. Tanken er å få frem avstanden mellom et politisk vedtak som en læreplan, og det faktiske resultatet som skjer i opplæringen med elevene. Denne kunnskapen er relevant med tanke på hvordan avdelingsledere i den videregående skole jobber med slike politiske vedtak for at det skal nå elevene.

Jeg har blant annet presentert funn om skoleeiers rolle i implementeringen av læreplanen LK06 (Aasen m.fl., 2012 s. 223), empiri som tok for seg implementering av LK06 og om dette resulterte i endring i undervisningen. (Hodgson m.fl., 2012). Funn som viste at LK06 gav et stort handlingsrom som førte til forskjeller på undervisningen (Sivesind, 2012) samt funn som viste at skoleledere og skoleeiere opplevde i større grad at de var godt forberedt på å implementere det nye læreplanverket. Lærerne derimot ønsket mer kompetanse (Bergem m.fl. 2006). Jeg har ellers presentert empiri som sa noe om at det manglet etablerte tolkningsfellesskap på mange skoler (Dahl m.fl., 2016). Til slutt presenterte jeg empiri som allerede foreligger, knyttet til fagfornyelsen. Her viste funn at intensjonen om tidlige og åpne prosessen i utarbeiding av ny læreplan, var innfridd (Karseth, Kvamme og Ottesen, 2020) samt at kommune kan ha komplekse strukturer og arenaer for arbeidet med fagfornyelsen. Det ble også presentert empiri som viste at videregående skole ikke hadde tatt i bruk direktoratets nettressurser, støttemateriell og kompetansepakker knyttet til fagfornyelsen i så stor grad som grunnskolen (Ottesen, Colbjørnsen, Gunnulfsen, Hall og Jensen, 2021).

Gjennom kunnskapsmaterialet forstår jeg det slik at skoleledere, her avdelingsledere, er svært avgjørende aktører når det gjelder å sikre oversettelser av vedtak til praksis i klasserommet.

Avdelingsledere står i en sentral rolle når det gjelder å sikre informasjon, kunnskap og kompetanse for seg selv, men også for personalet. Tilrettelegging for gode profesjonsfellesskap både internt på skolen, men også med eksterne parter. Det blir tydelig for meg gjennom dette kunnskapsmaterialet hvor viktig rollen er, med tanke på informasjon oppover til ledergruppa, rektor, skoleeier og nedover til personal og elever. Tett dialog, der en sammen finne gode løsninger på hvordan en kan sikre gode prosesser, informasjon, kunnskap og arenaer for læring, refleksjon og utvikling som er i tråd med læreplanen. Jeg ønsker derfor i min studie å se nærmere på hvordan avdelingsledere jobber med dette i arbeidet med fagfornyelsen og hvilke erfaringer de har gjort seg så langt i dette arbeidet. Problemstillingen i denne oppgaven tar derfor for seg et tema som det finnes lite forskning rundt fra før.

### 3 Teoretiske perspektiver

I denne delen kommer jeg til å redegjør for de teoretiske perspektivene jeg har lagt til grunn for min studie. Jeg har først og fremst tatt i bruk translasjonsteoretiske begreper for å tilnærme meg måten å forstå hvordan avdelingsledere jobber med å skaffe kunnskap, tolke, reflektere, forstå og iverksette opplæring som er i tråd med fagfornyelsen. Ved å bruke dette teorigrunnlaget får jeg belyst flere dimensjoner i arbeidet med oversetting av et nytt læreplanverk, som i denne studien er fagfornyelsen. Deler av intervjuguiden ble konstruert rundt translasjonsteorien. Når en ny læreplan skal oversettes til praksis vil det også si at en jobber med implementering. Jeg vil derfor også bruke implementeringsteori for å belyse hvordan de jobber med å forankre fagfornyelsen i skolens virke. Deler av denne teksten er hentet fra teoridel i prosjektoppgaven min i kurs ME6-501 Forskingsdesign og metode vår 2020

Da ledelse er avgjørende for hvordan en drive et slikt oversettelses- og implementeringsarbeid i skolen, er ledelsesteori også sentralt og vil bli gjort rede for. Når det gjelder utvalg av teorier og bruk av teoretiske perspektiver i analysen har jeg benyttet meg av det Roness (1997) kaller den utfyllende strategien som er basert på Pettigrew (1985). Denne strategien har som hensikt å belyse fenomenet best mulig. Her benyttes dermed flere teoretiske innfallsvinkler for å tilnærme seg fenomenet en ønsker å studere. Jeg velger dermed bort strategiene avskjerming der en teori velges, og målet er å videreutvikle den utvalgte teorien, konkurrering der målet er å bruke flere teorier samtidig med hensikt om å måle disse to opp mot hverandre og forening der flere teorier brukes for å utvikle en ny overordnet teori (Roness 1997, s. 90). Valget av hvilken strategi jeg skulle bruke er gjort ut ifra målet for studien jeg har foretatt. Den utfyllende strategien har vært mest hensiktsmessig fordi jeg tar utgangspunkt i et translasjonsteoretiskperspektiv og kombinerer dette med teori om implementering og ulike lederroller. Disse perspektivene bidrar til å forstå og belyse hvordan avdelingsledere jobber med fagfornyelsen i et større perspektiv enn dersom jeg hadde brukt teorien hver for seg. Videre i denne delen vil jeg komme nærmere inn på hvilke teoretiske perspektiver jeg har valgt og hva de innebærer konkret for min studie.

#### 3.1 Translasjonsteori

Translasjonsteori var i første omgang teorien knyttet til oversetting av tekster fra et språk til et annet, men ettersom årene har gått og moderne translasjonsteori, translasjon studies, har utviklet



seg, omfatter dette også overføring av ideer, konsepter og trosforestillinger (Røvik 2007). Translasjonsteorien kan dermed anvendes til å analysere oversettelser av reformer og ideer i skolen. Organisasjonsideer blir ofte oversatt fra en organisasjon til en annen, det er likevel ikke sikkert at det alltid har vært intendert. Dersom det likevel har vært med vilje og hensikt har en gjerne måttet ta ulike hensyn og justeringer for å oppnå intensjonen med implementeringen av organisasjonssidene (Røvik 2007).

Det er flere viktige begreper i translasjonsteorien. Jeg vil ta for meg følgende begreper: Oversettelsesarenaer, kontekstualisering, innskriving, oversetterne og deres kompetanse.

*Oversettelsesarenaer* som tas i bruk, har også en innvirkning på ideenes mulighet i skolen. En kan her skille mellom formelle arenaer og uformelle arenaer. De formelle arenaene har til felles at det er planlagt aktivitet mellom en bestemt gruppe aktører i et bestemt rom til en bestemt tid. Uformelle arenaer oppstår derimot når aktørene mer tilfeldig kommer i kontakt med hverandre på spontane møteplasser, uavhengig av tid og rom (Furu og Lund 2015 s. 268).

*Kontekstualisering* menes her at ideer, som i varierende grad er representasjoner av praksiser fra bestemte kontekster, forsøkes introduseres i en ny organisatorisk kontekst (Røvik, 2007 s. 293) Når en ide tas fra en «setting» og inn i en ny «setting» er det ofte en kompleks kontekst den flyttes fra og en kompleks kontekst den skal flytte inn i. Disse komplekse kontekstene kan gjelde blant annet fysisk-materielle strukturer, formelle strukturer, rutiner, prosedyrer samt synlig og usynlig kultur (Røvik, 2007 s. 293).

*Innskrivingsregler* er reglene skal være med på å markere den nye ideen eller reformen. Det finnes to ulike innskrivings regler. Den første innskrivingsregelen er «lokalisering». Her bruker en lokale referanserammer for å gi den nye ideen eller reformen gyldighet. Den andre innskrivingsregelen er «tidsmarkering». Det vil si at en knytter ideen eller reformen til en gitt, lokal hendelse eller problemer som sikrer at det generelle, abstrakte og globale ved ideene blir nedtonet til fordel for det lokale (Røvik, 2007 s. 302-303)

*Oversetterne* er de som har som oppgave å oversette en ide, reform eller et konsept. Disse har en viktig rolle med tanke på at de må kunne «dekontekstualisere», som i praksis vil si oversette til en språklig representasjon, og «kontekstualisere» som vil si å kunne introdusere de nye ideene i en ny organisatorisk sammenheng (Furu og Lund, 2015 s. 256).

*Oversettelseskompetanse* finnes det flere former for hos oversetterne, blant annet: kunnskap, legitimitet, myndighet og ferdighet (Røvik 2007). Oversetterne må også ha

sorteringskompetanse, evne til å velge ut hvilke ideer som skal oversettes og hvordan ideene skal tilpasses skolens allerede eksisterende praksis (konfigurasjonskompetanse) samt introdusere nye begrep i organisasjonen (Furu og Lund, 2015 s.265).

### 3.2 Implementeringsteori

Implementering kan kort forklares som iverksetting eller gjennomføring. Det finnes flere definisjoner på implementering og Roland har gjennomgått flere av dem. Jeg trekker frem hans oppsummering av definisjonene, da dette gir et tydelig bilde på hva implementering er:

*... Med litt ulikt uttrykk vektlegges omsetningen fra idè, visjon, teori og aktivitet til praksis (Roland, 2017 s. 21).*

En slik oppsummering og forståelse passer med hvordan jeg tenker avdelingslederne jobber med implementeringen av fagfornyelsen. Det er en kompleks fase der forskning, visjoner og ideer omsettes til den virkelige verden (Roland, 2017 s.21).

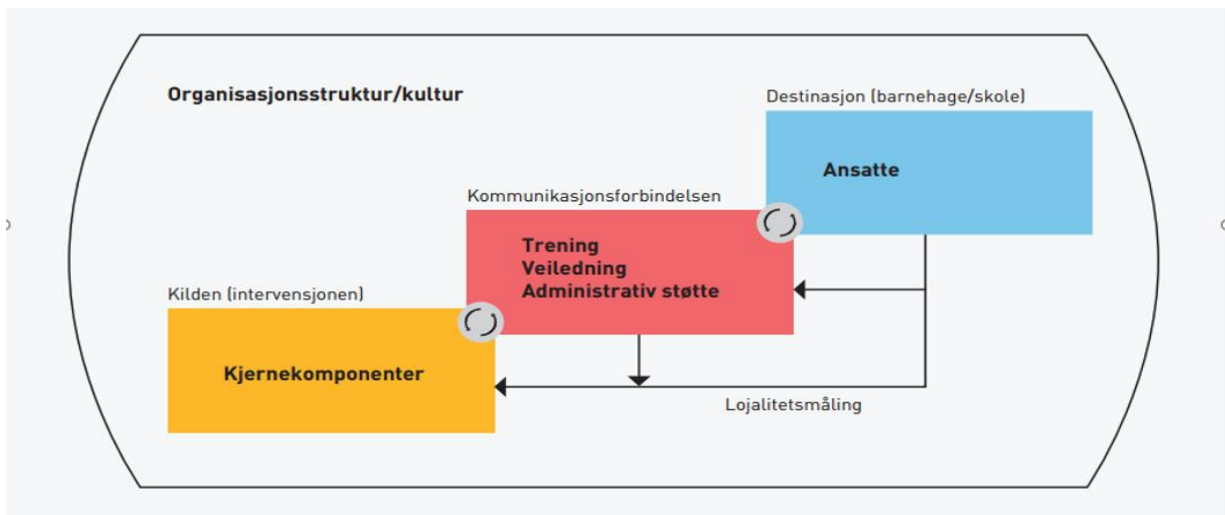
Jeg ønsker også å trekke frem Fixsen m. fl. (2005) sin definisjon. Denne definisjonen er en av flere som Roland (2017) har sett nærmere på.

*... a specified set of activities designed to put into practise an activity or program of known dimentions. According to this definition, implementation processes are purposeful and are described in sufficient detail such that independent observers can detect the presence and strenght of the «spesific set of activities» related to implementation. In addition, the activity or program being implemented is described as in sufficient detail so that independent observers can detect its presence and strength (Fixsen m.fl. 2005, s. 5)*

Gjennom denne definisjonen understreker Fixsen m.fl. (2005) at en i slike prosesser har høy grad av bevissthet rundt mål, hensikt og aktiviteter. For å sikre at det som skal gjennomføres kan gjenkjennes, må beskrivelsene rundt de ulike aktiviteten og prosessen være så detaljert og tydelig som mulig. Også dette er i tråd med min forståelse av det arbeidet avdelingslederne gjør, knyttet til fagfornyelsen. De må jobbe i ulike prosesser for å tolke fagfornyelsen selv, samlet som ledergruppe eller sammen med og mot personalet. Avdelingslederne må også sørge for at den nye læreplanen iverksettes og blir realisert.

Jeg tenker at det kan være nyttig og interessant å se problemstillingen min også i lys av en implementeringsteoretisk ramme. Dette kan gi et bedre systematisk og utfyllende rammeverk enn translasjonsteorien alene. Gjennom å knytte disse to teoretiske rammeverkene sammen håper jeg å få frem en strukturelt og nyansert bilde på hvordan avdelingslederne jobber med fagfornyelsen i den videregående skole.

Fixsen m.fl. (2005) har utarbeidet en oversiktsmodell for implementering i organisasjoner. Dette ble gjort med hensikt at en lettere skulle forstå implementeringsprosesser. Som rammeverk for analysen kommer jeg til å vektlegge denne modellen. Oversiktsmodellen finnes oversatt i Roland og Westergård (2017 s. 21) og blir den jeg kommer til å benytte meg av i arbeidet.



Figur 1 Fixsen et al. 2005: Rammeverk for implementering

Denne modellen viser et rammeverk som gir et godt bilde på hva som skjer i implementeringsprosessen. Rammeverket presenterer ulike begreper som jeg kommer til å gå nærmere inn på. *Kilden* som i dette tilfellet er det en skal implementere har ulike bestemte *kjernekomponenter*. *Destinasjonen* er organisasjonen (F.eks. en skole), som har bestemt seg for å gjennomføre endringen både på et kollektivt nivå og individuelt nivå. Skal den aktuelle kilden bli overført, oversatt eller oversatt til destinasjonen vil *kommunikasjonsforbindelser* til destinasjonen være avgjørende. For de individene eller gruppene som er aktivt deltakende i implementeringen er det vesentlig at de gjennomfører endringen med *lojalitet*. *Trening*, *veiledning* og *administrativ støtte* er hovedelementene i *kommunikasjonsforbindelsen*. Med *trening* mener en hvordan de ulike kjernekomponentene innlæres og oversettes til praksis. *Veiledning* kan gjelde innspill,

tilbakemeldinger og korreksjoner i treningsaktivitetene. Administrativ støtte kan innebære til-  
deling av ressurser, tilsyn fra ledelse og motivasjon.

For at det skal skje en aktiv og god kommunikasjon der overføring av kjernekomponenter fra  
kilden til destinasjonen sikres, må det til *endringsagenter* (Roland, 2017 s. 23). Disse endrings-  
agentene beskrives med kompetanse innen intervensjonen og hvordan den kan omgjøres til  
praksis samt kunne implementeringsteori og metodikken som kan nyttes i denne fasen. Det  
beskrives også at en må være engasjert og dedikert i utviklingsprosessen som kontinuerlig skal  
drives frem, dette for å sikre kvalitetsutvikling. Endringsagentene vil fungere som rådgivere når  
ting skal endres på systemnivå. Dette gjelder både lokalt og på kommunalt og politisk nivå.  
Endringsagentene vil måtte stå for viktige oppgaver som trening, coaching og administrativ  
støtte (Roland, 2017 s. 23). Det kommer også frem i modellen at dette er prosesser som går i en  
*feedback-sløyfe*. Denne feedback-sløyfen sikrer god informasjon om blant annet lojaliteten til  
utøvelsen av implementeringsprosessen. Dette være seg individ-, team- og organisasjonsnivå.  
Det understrekes at dette er viktig informasjon som bør gå fra destinasjon via kommunikasjons-  
forbindelsen og til kilden, som en kontinuerlig strøm igjennom hele implementeringsperioden.  
Får en til slike gode kontinuerlige strømninger vil det meste at innholdet i kilden bli overført til  
destinasjonen. Da vil en oppnå god effekt av intervensjonen (Roland, 2017 s. 23).

Selve konteksten for implementering presiseres i modellen som *organisasjonsstruktur* og *kul-  
turen* i organisasjonen. For å forstå disse begrepene noe bedre ønsker jeg å trekke frem Bang  
(2013) sin oppsummering etter å ha gjennomgått flere definisjoner på organisasjonskultur.

*«Organisasjonskultur er de sett av felles normer, verdier og virkelighetsoppfat-  
ninger som utvikles i en organisasjon når medlemmene samhandler med hver-  
andre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og  
holdninger på jobben»* (Bang, 2013 s. 327).

Gjennom en slik definisjon ivaretas de tre kjerneelementene som brukes i litteraturen om *orga-  
nisasjonskultur*. Normer er det første som blir nevnt. Dette innbefatter forventninger til hvordan  
en oppfører seg og hva som er akseptable holdninger og utsagn. Verdier er det andre som blir  
nevnt. Det omfatter hva organisasjonen oppfatter som viktig, verdifullt og som etterstrebes i  
organisasjonen. Det siste momentet er virkelighetsoppfatninger. Her blir det vektlagt hvordan  
medlemmene fortolker det som er rundt seg, hvordan de forstår hva som er sant og usant og  
hvordan ting henger sammen. Her refererer Bang (2013) til Trice & Beyer (1993). Det kommer  
også frem i denne definisjonen at kultur er felles delt mellom medlemmene i organisasjonen og

kulturen fremtrer gjennom interaksjon mellom medlemmene og de omgivelsene de omringes av. Kultur er på et vis produkt av samhandling (Bang, 2013 s. 327-329). Når jeg skal gå nærmere inn på organisasjonsstruktur ønsker jeg å trekke frem denne definisjonen:

*«Organisasjonsstruktur er hvordan en organisasjon er oppbygd og designet for de oppgavene den skal løse»* (Jacobsen og Thorsvik, 2009 s. 62).

Jacobsen og Thorsvik (2009) kommer nærmere inn på hva som legges i denne definisjonen. De presiseres deriblant at organisasjonsstruktur innbefatter fordeling av myndighet og ansvar, fordeling av autoritet, hvordan organisasjonen styres, hvilke hovedoppgaver organisasjonen har og hvordan disse oppgavene koordineres. Organisasjonsstrukturen har til hensikt å sikre at personalet jobber mot samme mål. Felles fokus, koordinering og stabilitet kan oppnås gjennom den formelle organisasjonsstrukturen (Jacobsen og Thorsvik, 2009 s. 62).

I forsøket mitt på å få større innsikt og forståelse for hvordan avdelingsledere, jobber med oversetting og implementering av fagfornyelsen, for at endring skal skje i praksis med elevene, vil denne teorien belyse et par sider som ikke translasjonsteorien belyser i så stor grad. Dette gjelder hvilke konkrete kjernekomponenter en legger vekt på og hvordan man sjekker lojaliteten til implementeringsprosessen. Selve endringsagenten som har en vesentlig rolle i denne teorien, blir naturlig å sammenligne med translatøren eller oversetteren i translasjons teorien. Trening, veiledning og støtte kan til en viss grad knyttes til selve oversettingen og de ulike oversettelsesarenaene som nevnes i translasjonsteorien. Organisasjonsstruktur og kultur vil også bli relevant tema og trekke inn. Med andre ord kommer det frem noen ulike nyanser i begrepene og disse kan være til hjelp om jeg trenger å nyanser mer i min analyse.

### 3.3 Ledelsesteori - Elevsentrert skoleledelse

I arbeid med oversetting og implementering av nye læreplaner, har lederrollen en viktig rolle. Det innbefatter blant annet å lede arbeidet med å få personalet involvert i dette arbeidet. På den måten kreves det ledelse. Gjennom teori og forskning snakkes det om ulike måter å lede på. Det finnes dermed ulike teorier knyttet til skoleledelse. I min studie ønsker jeg å trekke frem elevsentrert skoleledelse. Denne type ledelse bygger opp under hensikten med obligatorisk skolegang, der elevene skal læres det som samfunnet definerer som viktig, og beslutninger og handlinger skal tas ut ifra intensjonen om at undervisningen skal gi bedre læring for elevene (Robinson, 2016 s. 15). I fagfornyelsen presiseres det samfunnet definerer som det viktigste nå og hvordan avdelingslederne utøver ledelse for å ivareta dette, er svært aktuelt. Jeg ønsker derfor

å belyse mine funn ut ifra dette teoretiske perspektivet på skoleledelse. Teorien er basert på forskning om skoleledelsens betydning for elevens læringsresultater og ut fra dette trer det frem fem viktige oppgaver som skoleledelsen konsentrere seg om på skoler der elevene presterer bedre enn på andre skoler med sammenlignbare rammevilkår.

*Å sette mål* for å tydeliggjøre hvor en samlet sett skal ha fokuset er viktig. Det innebærer å bestemme hvilke mål en skal sette seg, samt engasjere de ansvarlige som skal oppnå målene til å forplikte seg. Det blir også vesentlig å informere alle som har interesse for at disse målene nås. Dersom en ønsker virkning av målsettingen, er det viktig at målet er tydelig slik at personalet kan følge med på egen fremgang. Ellers må personalet være forpliktet til målet og de må ha tro på at de har evnen til å nå målet (Robinson, 2016 s. 50-62).

*Å bruke ressurser strategisk* er ikke alltid like lett å gjennomføre. De prioriterte målene en har satt seg skal gjenspeiles i den strategiske bruken av ressurser. Målene skal være drivere for hvordan timeplaner, personal, økonomi organiseres og hvilke beslutninger en tar i forhold til undervisningsressurser, skoleutforming, profesjonsutvikling og lignende (Robinson, 2016 s. 63-80).

*Å sørge for undervisning av høy kvalitet* har også effekt på elevens læring. Tiltak ledelsen kan bidra med som påvirker dette, er å sørge for blant annet tilsyn av læreplanarbeid. Samt sikre at læreplanene koordineres når det gjelder faginnhold på alle trinn. Ellers har det stor betydning at en legger til rette for at personalet får utvikle progresjon i undervisningsmål i de ulike fagene. Det er også avgjørende at ledere er til stede i diskusjoner om undervisning og hvordan dette påvirker elevprestasjoner. En annen ting som trekkes frem er viktigheten av at ledere har klasseromsobservasjoner og påfølgende tilbakemeldinger. Det siste er at ledelsen holder fokus på at personalet systematisk følger opp elevens fremgang (Robinson, 2016 s. 81-99).

*Å lede lærernes læring og utvikling* er den mest effektive måten en skoleleder kan påvirke elevenes læring på. I dette innebærer det at en leder både fremmer og deltar selv i lærernes læringsprosesser. Det å være delaktig i både formelle og uformelle læringsprosesser har stor betydning. Effektive profesjonell utvikling er kollektiv innsats, krever at personalet tar et

kollektivt ansvar for elevenes læring. Hvordan en leder legger dette til rette er avgjørende. Det understrekes også at effektiv ledelse av profesjonell læring hos personal innbefatter bruk av forsikringsbevis om elevlæring. Noe som blir avgjørende når en tar beslutninger. Det er også viktig å fokusere på læringsbehov hos elever og lærere, ha et blikk på undervisning og elevresultater, sikre et meningsfullt innhold samt knytte teori og praksis sammen. En annen ting som påpekes i dette arbeidet er å trekke inn ekstern ekspertise samt sørge for et mangfold av læringsmuligheter (Robinson, 2016 s. 100-118).

*Å sørge for et velordnet og trygt miljø* er også viktig i elevsentrert skoleledelse. Her legger en vekt på trygt og velordnet samt godt og omsorgsfullt miljø, tydelige regler som følges opp med konsekvenser og til slutt høye forventninger til prososial atferd (Robinson, 2016 s. 120). Er mye av dette på plass er det lettere at elever blir engasjert i egen læring. Elevengasjement innbefatter elever som er dedikert handlingsmessig, kognitivt og følelsesmessig. Dette er igjen tegn på god læring (Wang og Holcombe, 2010; Robinson, 2016 s. 121). Ledelsen har også en sentral rolle når det gjelder å legge til rette for utvikling av gode og trygge arenaer for skolehjem samarbeid, slik at en oppnår økt engasjement for elevens læring (Robinson, 2016 s. 134).

Det poengteres også tre vesentlige lederferdigheter som kreves hos skoleledere som jobber strategisk med disse fem oppgavene.

*Å anvende relevant kunnskap* er vesentlig skal en ta kloke og gode avgjørelser som gagnar elevene best mulig. Ledelsen må derfor være åpen for å søke god og reell kunnskap slik at deres avgjørelser blir tatt utfra detaljert og troverdig kunnskap (Robinson, 2016 s. 30-34).

*Å løse komplekse problemer* er svært viktige om en ønsker positiv utvikling. Skal en implementere ulike ideer og tiltak for å oppnå dette, legges det vekt på lederens evne til å få identifisert vilkårene for å lykkes med dette. Ved å identifisere vilkårene gjennom problemløsningsprosesser der involverte parter blir tatt med, har størst effekt. Dette fordi en får belyst ulike vinklinger og det er lettere å skape tilfredsstillende løsninger. Det legges også vekt på at der hvor det oppstår spenninger mellom ulike løsningsbetingelser kan ledelsen oppmuntre de involverte parter til å ta ansvar for hele problemet ved å presentere listen over betingelser, samt holde fast på

foreslåtte løsninger og la dem evaluere løsningene opp imot hverandre (Robinson, 2016 s. 35-39).

Å bygge *tillitsrelasjoner* har stor betydning for hvordan en fungerer sammen og for den akademiske og sosiale fremgangen hos elevene (Bryk og Schneider, 2002; Tschannen-Moran og Hoy, 2000; Robinson, 2016 s. 41). Hos ledere er det bestemte faktorer som slår positivt ut på tillitsrelasjoner. Dette er hvordan en utøver mellom menneskelig respekt, hvordan en tar personlige hensyn til andre, hvordan en opptrer kompetent i sin lederrolle og evnen til personlig integritet. Dersom det foreligger tillits relasjoner mellom ledelse og personal vil en se effekt hos personalet ved at de er positivt innstilt til innovasjon og risiko, de har mer samhandling med foresatte, de forplikter seg i større grad og det profesjonelle læringsfellesskapet blir forbedret. Elevene vil også ha effekt av dette. De vil gå ut med forbedrede skolerresultater og sannsynligheten for positivt sosialt utbytte er større (Robinson, 2016 s. 40-42).

### 3.4 Oppsummering

I forbindelse med at jeg ønsker å se nærmere på hvordan avdelingsledere jobber med fagfornyelsen, presentert jeg tre teoretiske perspektiver jeg ønsker å se mine funn opp imot. Når en ny læreplan skal oversettes til praksis vil det blant annet si at en jobber med oversettelse og tolking. Jeg har derfor valgt translasjonsteorien og begrepene *oversettelsesarena*, *kontekstualisering*, *innskrivingsregler*, *oversetterne* og *oversettelseskompetanse*. Disse begrepene er aktuelle når jeg skal analysere funn i lys av denne teorien (Røvik, 2017).

Da fagfornyelsen er en ny læreplan og avdelingslederne har ansvar for at den også implementeres i skolen, vil det være naturlig å se studien min i lys av denne teorien. Modellen: Rammeverk for implementering (Fixsen et al., 2005; Roland, 2017 s. 23) gir et visult godt bilde på implementeringsprosess. Denne modellen presenterer også begreper som nyttes i min analyse av funn. Følgende begreper blir blant annet her aktuelle: *Kilde*, *kjernekomponenter*, *kommunikasjonsforbindelsen*, *trening*, *veiledning*, *administrativ støtte*, *lojalitetsmåling*, *ansatte*, *destinasjon* og *organisasjonsstruktur/kultur* (Fixsen m.fl, 2005; Roland, 2017).



I arbeid med oversetting og implementering av nye læreplaner, har avdelingsleder en viktig lederrolle, blant annet å lede arbeidet med å få personalet involvert. Gjennom teori og forskning snakkes det om ulike måter å lede på. Det finnes dermed ulike teorier knyttet til skoleledelse. I min studie ønsker jeg å trekke frem elevsentrert skoleledelse. Sentrale momenter her er: *Å sette mål, Å bruke ressurser strategisk, Å sørge for undervisning av høy kvalitet, Å lede lærernes læring og utvikling, Å sørge for et velordnet og trygt miljø, Å anvende relevant kunnskap, Å løse komplekse problemer, Å bygge tillitsrelasjon.* Dette er også noe jeg kommer til å se mine funn opp imot.

## 4 Metodisk tilnærming

Til min studie har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign med en fenomenologisk tilnærming, når jeg skal undersøke hvordan avdelingsledere jobber med fagfornyelsen og hvilke faktorer som kan være viktige i det videre arbeidet. Ved å velge dette forskningsdesignet har jeg kunnet gå i dybden på min problemstilling. Etter den fenomenologiske tilnærmingen har jeg kunnet få tak i informantenes subjektive erfaringer, forståelser, holdninger og perspektiver på eget arbeid med fagfornyelsen (Thagaard, 2018, s. 36). I denne delen vil jeg redegjør for min metodiske tilnærming. Jeg vil også presentere noen vurderinger jeg har gjort underveis. Deler av denne teksten er hentet fra metode og analysedelen i prosjektoppgaven min i kurs ME6-501 Forskningsdesign og metode vår 2020

### 4.1 Kvalitativ metode

I min studie har jeg valgt å se på hvordan avdelingsledere arbeider. Valget falt da naturlig på å bruke den kvalitative metoden, ettersom denne er egnet til studier av menneskelige prosesser. Kvalitativ metode utføres ved observasjon, samtale og/eller direkte interaksjon (Creswell 2014, Kvale og Brinkmann 2015). Disse datainnsamlingsmetodene kan anvendes enkeltstående eller som supplement for å få et bredere, mer korrekt og tydelig bilde. I min studie har jeg valgt intervju og kun denne innsamlingsmetoden. Dette fordi jeg mente at informantene kunne gi meg nok data til å få et godt bilde på hvordan de jobber. Jeg mente også at gjennom samtale vil jeg på kortere tid, få innblikk i flere handlinger, tanker og prosesser, enn ved observasjon. Hadde jeg brukt begge metodene ville jeg måttet bruke mye tid på datainnsamling, som kanskje ikke nødvendigvis hadde resultert i flere funn eller andre funn. Gjennom intervju kunne informantene kanskje også få satt ord på taus kunnskap og erfaringer, noe som var viktig data i min studie. Denne tause kunnskapen ville jeg ikke fått frem, dersom jeg hadde valgt observasjon.

Gjennom den kvalitative metoden har forskeren en sentral rolle. Dette må forskeren være seg bevisst. Refleksjon knyttet til egne holdninger, kunnskap, forståelse og bakgrunn er viktig. Dette gjelder både hvordan en forbereder, møter, og tolker informantene samt hvordan en analyserer og forstår sitt datamateriell (Creswell 2014). Jeg har prøvd å jobbe bevisst med mine antakelser, holdninger, forforståelser og kunnskap for å møte informantene og det datamateriale de gir meg på en god og verdig måte. Jeg har blant annet brukt min gode studievenninne, ledergruppa på jobb, samt veileder til å reflektere og diskutere med, både før, underveis og etter

problemstilling og intervju guid ble utarbeidet og intervju gjennomført. I arbeidet med å analysere og presentere datamaterialet til studien, har jeg vært bevisst på å heletiden stille spørsmålet, på hvilket grunnlag drar jeg denne/disse slutningene og konklusjonene, og i hvilken grad kan min forforståelse prege dette arbeidet. Gjennom å sette meg inn i ulikt kunnskapsgrunnlag, gjøre litteraturreview og lese ulik forskning og litteratur knyttet til temaet, opplevde jeg å få en bredere tilnærming til temaet, avdelingsledere og arbeid med fagfornyelsen. Jeg opplevde også at det var lettere å få en viss distanse mellom egen kunnskap, erfaring og holdning knyttet til dette og det jeg fikk av data fra mine informanter.

#### 4.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Kjennetegnene til kvalitative forskningsintervjuer er åpne spørsmål og åpen struktur og kan dermed også likne en samtale om et område, tema eller fenomen. Det finnes dermed ingen standardprosedyrer eller regler for utførelse (Creswell, 2014). Det kan derimot skilles mellom strukturert, semistrukturert eller uformelt intervju (Kvale og Brinkmann, 2015). I min studie har jeg et bestemt formål, tema og problemstilling og dataen jeg innhente ble dermed gjort gjennom semistrukturert intervju (Kvale og Brinkmann, 2015). Forskningsspørsmålet var utarbeidet på forhånd, men et semistrukturert intervju ga mulighet til å være fleksibel. På den måten kunne spørsmålene justeres etter den vendingen intervjuet måtte ta.

Innen fenomenologisk forskningsintervju finnes tolv aspekter en bør ivareta, som jeg skal gå innpå senere. For å ivareta disse tolv aspektene i intervjusituasjonen, har jeg blant annet utarbeidet en semistrukturert intervjuguide (Vedlegg 1). Problemstillingen min og forskningsspørsmålene mine var utgangspunktet for denne intervjuguiden og for å analysere data.

For å strukturere intervjuguiden delte jeg den inn i fem overordnede tematikker. Den første tematikken kalte jeg «Bakgrunn og utdanning» Gjennom spørsmålene ønsket jeg å få innblikk i informantenes bakgrunn, erfaring og tanker knyttet til rollen som avdelingsleder. Jeg ønsket å starte intervjuet med spørsmål som kunne bidra til å bygge en relasjon til informantene og å få dem til å slappe av og åpne seg gjennom å fortelle litt om seg selv. Jeg ønsket å komme med relevante oppfølgingsspørsmål som varierer ut ifra informantens svar. Det er denne delen av intervjuet jeg vil bruke til å etablere relasjoner, sensitivitet og åpne meg opp for informantens livsverden (Kvale og Brinkmann, 2015). Den andre tematikken kalte jeg «Arbeid med

fagfornyelsen i ledergruppen og erfaringer en har gjort seg så langt i dette arbeidet». Gjennom spørsmålene ønsket jeg her å få vite hvordan de organiserte arbeidet i ledergruppen, hvilke arenaer de bruke samt hvilken kunnskapsmateriell og hvilke metoder de benyttet seg av i ledergruppen for både selv å erverve seg kunnskap, men også for å planlegge prosesser for personalet. Jeg ønsket også å frem konkrete tanker og erfaringer knyttet til dette arbeidet.

Den tredje tematikken kalte jeg «Arbeid med fagfornyelsen mot avdeling/personal og erfaringer en har gjort seg så langt i dette arbeidet». Gjennom spørsmålene ønsket jeg å få vite hvordan de organiserte arbeidet med og mot personalet, hvilke arenaer de bruke samt hvilken kunnskapsmateriell og hvilke metoder de benyttet seg av for at personalet skulle erverve individuell og felles kunnskap og forståelse, men også planlegge felles prosesser og arbeid mot elevene. Den fjerde tematikken kalte jeg «Lederegenskaper som har preget arbeidet med fagfornyelsen». Spørsmålene gikk ut på handlingsrommet avdelingslederne tok i bruk når en fulgte opp personalet, hvilke lederegenskaper som hadde preget arbeidet og på hvilken måte eventuelt etter og videreutdanning knyttet til ledelse hadde spilt en rolle i arbeidet. Den femte og siste tematikken kalte jeg «Faktorer som kan være viktige i det videre arbeidet». Her omhandlet spørsmålene tanker og erfaringer avdelingsledere hadde gjort seg så langt i arbeidet og hvilke faktorer som kunne være viktige for videre arbeid.

#### 4.1.2 Fenomenologi

Skal en gjennomføre kvalitativ forskning kan dette gjøres gjennom ulike tilnærminger, der fenomenologi er en av hoved tradisjonene. Fenomenologi har en intensjon om å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. En har også en intensjon om å beskrive verden slik informantene opplever den. Dette gjøres ut fra en forståelse om at den virkelige verden er den mennesket oppfatter (Brinkmann og Kvåle, 2015, s. 45). Da jeg ønsker å studere hvordan avdelingsledere arbeider med fagfornyelsen fra et førstehåndsperspektiv, altså fra avdelingsledernes perspektiv, har jeg valgt nettopp fenomenologisk tilnærming. I min studie har jeg innhentet ulike fortellinger fra avdelingsledere som omhandler hvordan de jobber med fagfornyelsen. De presenterer også erfaringer og perspektiver på arbeid med fagfornyelsen. Jeg har prøvd å beskrive det gitte fremfor å forklare og analysere, noe som skal være i tråd med tilnærmingen fenomenologi (Kvåle og Brinkmann, 2015). Jeg har også måttet foreta fenomenologisk reduksjon. Dette innebærer at jeg som forsker har måttet se bort ifra egne forestillinger og

forhåndsoppfatninger. Jeg har dermed måttet forsøke å beskrive og belyse fenomener på en fordomsfri måte (Kvåle og Brinkman, 2015).

For å ivareta den fenomenologiske tilnærmingen har jeg benyttet meg av de tolv aspektene ved kvalitative forskningsintervjuer som Kvåle og Brinkmann (2015) har utarbeidet. Jeg opplever at disse tolv fenomenologiske aspektene ved kvalitativt forskningsintervju har vært nyttige for meg i forberedelses fasen til de ulike intervjuene, men også i selve intervjusituasjonen. Jeg benyttet meg blant annet av dem i innledningen og avslutningen av intervjuene. Dette for sikre at informantene skulle sitte igjen med en positiv opplevelse. Jeg tror også at innsikt i de tolv fenomenologiske aspektene har vært avgjørende for meg i arbeidet med innhenting, analyse-ring og presentering av datamaterialet. For å begrense oppgaven går jeg ikke inn på alle tolv aspektene konkret, men trekker frem tre som jeg opplevde som viktige og utfordrende.

*Mening:* Her viser en til at intervjueren skal forsøke å forstå betydningen av sentrale temaer i informantens livsverden, og registrerer og fortolker meningen med det som sies og måten det sies på. Her har det være nødvendig å lytte til det som blir sagt mellom linjene i tillegg til det eksplisitt uttrykte. Et kvalitativt forskningsintervju bør inneholde både fakta spørsmål og meningsspørsmål selv om det kan være utfordrende å stille riktige spørsmål (Kvåle og Brinkmann, 2015). Jeg erfarte at det til tider kunne være vanskelig, da jeg opplevde at informanten ikke alltid var like tydelige eller oppriktige i sine svar og utsagn. Jeg hadde som mål å unngå å stille informantene ledende oppfølgingsspørsmål for å få bekreftet eller avkreftet mine forhåndsoppfatninger, men dette erfarte jeg også var utfordrende for meg, spesielt i de første intervjuene. Om dette handlet om at jeg var noe uerfaren med å intervjuer eller om det det hadde med informantens måte og svare på og dermed påvirket hvordan jeg intervjuet er jeg noe usikker på.

*Kvalitativt:* Her viser en til at formålet med intervjuet er å beskrive informantens livsverden gjennom ord fremfor tall. En søker etter kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt hverdagspråk (Kvåle og Brinkmann, 2015). Her ble det viktig å informere under rekruttering og de utvalgte informantene om at både intervjuet og studien som helhet har til hensikt å gi innsikt i hvordan avdelingsledere arbeider reelt for å sikre oversetting og implementering av fagfornyelsen i skolen framfor å kvantifisere og vurdere deres måter å jobbe med dette på. Her ble det vesentlig

hvordan jeg utarbeider intervjuguiden. Dens struktur med å gi informantene mulighet til å fortelle om hvordan de jobbet og tilnærmet seg dette på ulike nivå, måter og arenaer. Jeg bruker direkte sitater i presentasjonen av intervjudataene. Dette for å få frem informantenes livsverden gjennom deres eget språk. Det tenker jeg også er viktig for undersøkelsenes reliabilitet og validitet.

*Fokusert:* Dette handler om at intervjuet er konsentrert rundt bestemte tema. Spørsmålene som stilles skal være åpne. Arbeidet med å lede informanten frem til bestemte tema er intervjuerens oppgave. Det er vesentlig at intervjuer ikke leder informanten til bestemte meninger om disse temaene. Det er opp til intervjueren å få frem de dimensjonene som ansees for å være viktige for undersøkelsen (Kvåle og Brinkmann, 2015). Jeg opplevde at informanter var ulike. Noen var mer krevende enn andre når det gjaldt å holde seg til tematikken og svare på spørsmål. Utfordringen var også at de kom med lange digresjoner, som til tider kunne gjøre det vanskelig å henge med i hva de egentlig svarte. Et tiltak jeg prøvde for å hekte informanten inn på det faktiske spørsmålet igjen var å benytte bevisst oppfølgingsspørsmål knyttet til det informanten snakket om.

## 4.2 Datainnsamling

Jeg kommer nå til å presentere nærmere, viktige aspekter ved denne datainnsamlingen, deriblant valg av informanter, gjennomføring av prøveintervju og deretter de aktuelle intervjuene. Transkribering og analysing av intervju er også noe jeg kommer til å gå litt nærmere inn på før jeg avslutter med noen vurderinger av ulike sider ved datainnsamlingen.

Da mitt mål er å studere nærmere avdelingsledere og hvordan de arbeider med fagfornyelsen, har jeg valgt å intervju nettopp avdelingsledere i den videregående skole som har et reelt personalansvar for pedagoger og som arbeider aktivt med fagfornyelsen på en slik måte at skolen og personalet øker sin forståelse, tolker og tester ut fagfornyelsen i sitt daglige virke.

Det er først og fremst avdelingslederens subjektive oppfatning av hvordan en selv arbeider med fagfornyelsen jeg har studert. Jeg har måttet ta ulike hensiktsmessige valg og avgrensninger knyttet til denne masteroppgave. Jeg har måttet ta hensyn til tidsfrist, omfanget masteroppgaven

skal være innenfor, egen arbeidskapasitet samt sikre nok data til å kunne se det i lys av teori, analysere og trekke ut det en kan kalle funn. I studien valgte jeg derfor seks informanter som var avdelingsledere på ulike videregående skoler. Tre av dem kom fra studiespesialiserende videregående skoler og de resterende fra yrkesfaglige videregående skoler. Jeg ønsket med dette å sikre en viss variasjon knyttet til informantens arbeidsarenaer, lederteam og skoleslag.

Jeg har også vurdert om informantene skulle vært fordelt på to fylkeskommuner. Dette slo jeg etter hvert fra meg, da det ville være interessant å gå i dybden på noen som jobbet i samme fylkeskommune. Jeg begrunner også dette valget i at det ligger kanskje større forskjell mellom informantene selv og skolen de kommer fra enn hvilken fylkeskommune de hører til. utfordringer knyttet til korona pandemien som har preget deler av 2020 og 2021 spilte også en liten rolle for denne avgjørelsen. Vi har måttet forholde oss til ulike reguleringer knyttet til hvor vi kan/bør reise og hvor mange vi kan/bør ha kontakt med. Vi har også måttet vurdere om det i det heletatt er nødvendig å møtes. Det ble derfor tryggest og mest forutsigbart å velge fylkeskommunen jeg selv er en del av.

Jeg tok derfor kontakt med skoleeier, opplæringskontoret, hvor jeg informerte om min studie og ba om lov til å få søke informanter. De gav meg tillatelse til å gjennomføre studien og mente dette kunne være av interesse også for dem. Deretter sendte jeg mail til seks ulike rektorer i fylkeskommune hvor jeg informerte om studien jeg skulle foreta og ba om en tillatelse til å ta kontakt med en avdelingsleder som kunne være aktuell for min studie. Samtlige var positive.

Et par av rektorene tipset meg om hvem jeg burde ta kontakt med, da de mente disse var svært involvert i arbeidet med fagfornyelsen på skolen. Jeg plukket deretter ut seks avdelingsledere som jeg sendte en mail til. Da jeg selv har jevnlig kontakt med flere av fylkets avdelingsledere var det noen refleksjoner rundt hvem jeg skulle spør og om mitt kjennskap til informantene ville påvirke selve intervjusituasjonen, deres svar og mine analyser, tolkninger og resonnementer. Jeg konkluderte med at mitt kjennskap til informantene ville påvirke selve intervjurunden, så jeg måtte være bevisst hvordan jeg holdt styringen i intervjuet og hvordan jeg sikret en formell tone i intervjurunden. Jeg konkluderte også med at det kanskje var lettere å oppleve en trygghet i intervjusituasjonen for både informant og meg, siden vi hadde en viss kjennskap til

hverandre. Noe som også kunne føre til at de fortalte mer og ble mer konkret i sine svar. Jeg var også bevisst på at jeg måtte forholde meg til informasjonen informantene gav, som en forsker og ikke som en kollega i en fylkeskommune. De seks avdelingslederne jeg hadde plukket ut var alle positive til å stille som informanter til studie.

Da det sies at skoleeier har en viktig rolle i implementeringsarbeidet av nye læreplaner, nærmere bestemt i dette tilfellet, fagfornyelsen, har jeg valgt å trekke deres rolle inn i intervjuguiden med avdelingslederne. Jeg har dermed valgt vekk å intervju skoleeiere og deres arbeid med å følge opp skoler og avdelingsledere i sitt arbeid med fagfornyelsen. Dette for å konsentrere meg om avdelingslederne og deres historier, innsikt og erfaringer knyttet til arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen. Et annet perspektiv som kunne vært interessant å få med i denne studien, for å gi et klarere bilde og innsikt i hvordan avdelingsledere jobber er rektor og lærerne sine erfaringer med avdelingsledere og deres måte å arbeide med fagfornyelsen på. Ved å få frem deres perspektiv ville antakeligvis bilde blitt enda tydeligere, mer nyansert og kanskje også mer troverdig, da flere hadde fått satt ord på det arbeidet som gjøres av avdelingsledere. Jeg tror det kunne vært interessant å se avdelingsledernes svar i lys av både rektor og lærernes perspektiv. Det ville vært interessant å se om de samsvarer med hverandre, eventuelt hvor de skiller seg fra hverandre. Disse perspektivene kunne også bidratt til å få innblikk i hva de opplever som viktig og god måte å arbeide med fagfornyelsen på som avdelingsledere. Jeg har likevel valgt å ikke ta med disse perspektivene i min studie. Dette fordi jeg mener min problemstilling, tidsaspektet jeg har til masteroppgaven og masteroppgavens krav til omfang tilsier at dette vil bli en altfor stor og krevende oppgave. Jeg har konkludert med at det er fornuftig og tilstrekkelig å konsentrere meg om kun avdelingsledere. Da dette er den sentrale rollen jeg har sentrert min problemstillingen rundt, tenker jeg det er den viktigste informankilden.

### 4.3 Gjennomføring av intervjuer

For å teste ut intervjuguiden samt sikre meg litt erfaring før jeg skulle gjennomføre den ordentlige datainnsamlingen, valgte jeg å foreta et prøveintervju. Jeg intervjuet da en avdelingsleder på en videregående skole som jeg kjente fra før og som var innstilt på at dette var et prøveintervju. Denne avdelingslederen var også villig til å gi meg noen konstruktive tilbakemeldinger knyttet til intervjurunden og måten jeg var som intervjuer. Jeg hadde hatt planer om at intervjuet skulle vare i 45- 60 min. Dette prøveintervjuet varte i 90 min. og det var tydelig at dette temaet



var lett å prate om. Spørsmålene var mange og ønsket om å svare utdypende kom automatisk. Jeg erfarte at jeg selv ble revet med i avdelingslederens historier, refleksjoner og tanker, noe som gjorde at vi i ettertid så at jeg kanskje burde tatt en tydeligere styring i intervjuet for å være mer effektiv og sikre raskere gjennomføring av intervjuet. Avdelingslederen ytret at det hadde vært interessant og på et vis bevisstgjørende å bli utfordret til å snakke om hvordan en som avdelingsleder jobber med fagfornyelsen og hvilke erfaringer de hadde gjort seg så langt i arbeidet. Avdelingslederne mente at dette intervjuet rommet et tema som antakelig de fleste avdelingsledere ville ha mye å snakke om og at spørsmålene var mange, relevante og gode, men utfordringen ble tiden og dermed å vurdere om jeg skulle begrense antall spørsmål eller være enda mer aktiv i å drive intervjuet fremover. Ellers fikk jeg også tilbakemelding på at under intervjuet hadde jeg virket interessert og engasjert i det som ble fortalt, noe som gjorde det lettere å fortelle engasjert om temaet.

Jeg reflekterte og vurderte i flere omganger rundt det å redusere antall spørsmål samt vurdere hvilke spørsmål som i så fall skulle tas vekk. Dette var utrolig vanskelig, jeg endte stadig opp med å begrunne og argumentere overfor meg selv hvorfor akkurat det spørsmålet måtte være med, redselen for å gå glipp av viktig data tok hele tiden overhånd. Jeg endte derfor opp med å gå for den intervjuguiden jeg hadde hatt i prøveintervjuet, men satse på at jeg klarte å være mer fremdrifts orientert i selve intervjuet, slik at vi klarte å holde oss innenfor ønsket tidsspenn.

Som tidligere nevnt, foretok jeg seks intervjuer av seks avdelingsledere, fordelt på seks ulike videregående skoler, der tre av dem jobbet på studiespesialiserende videregående og tre av dem jobbet på yrkesfaglige videregående skoler. Fire av intervjuene foregikk på den videregående skolen der informanten hørte til og to foregikk på min arbeidsplass. Dette var avtalt og etter ønske av informantene selv. Datainnsamlingen ble gjennomført i spennet mellom november 2020- og januar 2021. Jeg benyttet meg av to båndopptakere i samtlige intervjuer, for å sikre opptak om et av båndopptakene av en eller annen grunn ikke skulle få tatt opp. Samtlige informanter godkjente at jeg kunne bruke båndopptak av intervjuene. Jeg valgte også å notere stikkord og reaksjoner underveis i intervjuene. Dette for å koble meg på det som ble sagt samt sikre visse momenter og reaksjoner som kanskje ikke kom så tydelig frem på lydopptaket. Mine informanter ytret ellers at de hadde fått god nok informasjon om formålet og hensikten med studien jeg foretok og signerte også under et informasjonsskriv der dette kom frem samt

informasjon om blant annet personvernet og muligheten til å trekke seg fra studien. De gav ellers tillatelse til at jeg kunne sitere dem i oppgaven og at tolkninger, analyser, refleksjoner og konklusjoner var noe jeg stod ansvarlig for selv. Det var ingen av informantene som ønsket å lese gjennom det transkriberte intervjuet eller sitatene jeg har valgt å ta med i oppgaven.

Jeg hadde et mål om at samtlige intervjuer skulle gjennomføres likt. Dessverre ble det ikke helt slik. Det var ulike momenter som påvirket intervjuene og førte til at jeg som intervjuer dessverre opptrådte noe ulikt i noen av intervjusituasjonene. Foreksempel var jeg stresset på tiden når jeg gjennomførte første intervju, jeg hastet litt gjennom intervjuguiden og opplevde at jeg hadde utelatt noen oppfølgingsspørsmål som sikret svar på alle spørsmålene. Jeg opplevde også at det var utfordrende i et par av intervjuene å bryte av informantene og dra dem videre i intervjuet. Det var flere årsaker, blant annet fordi informantene hadde mange gode historier og eksempler, men også fordi en merket at informantene hadde behov for å fortelle, forklare og begrunne selv om dette ikke nødvendigvis var relatert til spørsmålet jeg hadde stilt. Jeg erfarte også at det i noen situasjoner var litt utfordrende å stille gode oppfølgingsspørsmål som ikke nødvendigvis skulle være styrende eller retningsbasert.

#### 4.4 Transkripsjon av intervjuene

Transkripsjon av intervju vil si å oversette talespråk til skriftspråk. I forbindelse med dette arbeidet hører det med flere refleksjoner, vurderinger og beslutninger (Kvåle og Brinkmann 2014, s. 205). Det sies også at transkripsjoner alltid vil være dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler. Slike gjengivelser blir noe svekket da en det blir abstrahert i flere ledd. Det er derfor også naturlig at noe går tapt når den fysiske intervjusituasjonen oversettes til skriftlig form (Kvåle og Brinkmann 2014, s. 205). For å få en bedre og mer helhetlig oversikt over datamaterialet valgte jeg transkribering av lydopptaket til skriftlig form. Dette gav meg også muligheten til å tilnærme meg datamaterialet på en mer systematisk måte, spesielt når jeg skulle analysere data på tvers av de enkelte intervjuene. Jeg valgte å benytte meg av lydopptaker under samtlige intervjuer og kvaliteten på disse lydopptakene var god. Det er disse lydopptakene jeg har brukt når jeg har omgjort intervjuene til skriftlig tekst. Det første intervjuet jeg transkriberte ble gjennomført svært nøyaktig og det var svært tidkrevende.

Når jeg leste gjennom transkriberingen var det mange forstyrrende markeringer som gjorde det vanskelig å lese og hente ut informasjon. Etter flere refleksjoner og litteratursøk knyttet til transkribering samt samtale med min studievenninne endte jeg opp med å transkribere på slik måte at det skulle være lettleselige oversettelser av intervjupersonenes historier, mer enn at det ble tekster som kunne brukes til analyse av språk og konversasjon (Kvåle og Brinkmann, 2015). I denne avgjørelsen hadde jeg også tatt og vurdert opp imot hverandre hensikten med intervjuene, problemstillingen og lydopptakene. Jeg valgte derfor å skrive intervjuene på bokmål. Jeg valgte ellers å ikke registrere ulike varianter av pauser, gjentakelser og dragninger av ord som Og og Å. Understrekinger av følelsesmessige uttrykk og intonasjoner ut over det som ble muntlig uttrykt, ble heller ikke registrert. Jeg valgte også å gjennomgå notatene jeg tok underveis i intervjuene med blikk på transkripsjonene, for å sikre at jeg ikke hadde utelatt viktige momenter i dette oversettelsesarbeidet.

Jeg valgte å få transkribert de to siste intervjuene. Den som transkriberte skrev under taushetserklæring og fulgte mine instruksjoner til hvordan jeg ønsket at transkriberingen skulle gjøres. I etter tid gikk jeg gjennom disse transkripsjonene sammen med båndopptakene og sikret at det var i tråd med slik jeg ønsket det. Informantene gav ærlig og utdypende informasjon som gav en nyansert og reelt blide på det jeg ønsket å studere.

#### 4.5 Analyse av intervjuene

Allerede i utarbeidingen av intervjuguiden begynte forarbeidet til analysen av intervjuene. Spørsmålene ble tematisert innenfor noen overordnede kategorier. Etter at jeg hadde transkribert intervjuene tok jeg for meg hvert enkelt intervju og gikk inn i teksten for å kartlegge hva informantene snakker om her og hva forteller informanten meg egentlig her? På en slik måte fikk jeg en form for dialog med teksten hvor målet var å finne meningen samt tema og reflekter rundt dette. Jeg lyttet også til båndopptakene flere ganger for å sikre meg nok informasjon. Notatene jeg hadde gjort meg under intervjuene ble også noe brukt.

Å analysere vil si å dele opp noe i mindre elementer (Kvale og Brinkmann 2014, s. 219). I mitt analysearbeid delte jeg intervjuene opp i mindre elementer. Jeg valgte å bruke datastyrt koding. Det vil si at jeg utviklet kodene gjennom analysen min istedenfor å benytte meg av

forhåndsdefinerte koder. Jeg gjennomførte analysene av intervjuene manuelt. Den systematiske tilnærmingen til analysen kan beskrives som en fem trinns prosess, der jeg benyttet meg av meningsfortetting som analysemetode og som blir beskrevet under (Kvale og Brinkmann, 2014, s.232).

Det første trinnet i prosessen var å lese samtlige intervjuer flere ganger. På den måten fikk jeg god kjennskap til intervjuene enkeltvis, men også som en helhet. Deretter laget jeg et skjema basert på intervjuguiden, hvor jeg fikk plass til de seks ulike informantenes svar bortover. Jeg gikk inn i de ulike intervjuene og kopierte svarene inn i dette skjemaet. Gjennom dette arbeidet ble det enda tydeligere for meg likheter, ulikheter og hva de egentlig la i det. Den tredje fasen i analyseringsprosessen var å bruke fargekoder og merknader som fremhevet hva jeg mente var meningsenhetene i intervjuet. Noen av disse drøftet jeg med min studievenninne og veileder for å sikre at jeg hadde fått troverdige og riktige meningsenheter.

Neste steg ble å bruke de meningsenhetene jeg hadde funnet og intervjupersonenes uttalelser til og uttrykte felles tema eller kategori som jeg mente dominerte meningsenhetene. Meningsenhetene ble dermed undersøkt i lys av forskningsspørsmålene mine og deretter plasserte jeg de ulike enhetene til de forskjellige forskningsspørsmålene. Den femte fasen var å lage et nytt skjema som tok for seg forskningsspørsmålene og temakategorier jeg opplevde som mest relevante deretter fylte jeg skjemaene med funn for hver temakategori. Jeg valgte deretter å finne sitater som kunne illustrere mine informanternes beskrivelser, erfaringer og tanker om arbeidet med fagfornyelsen. Disse sitatene ønsker jeg å bruke som henvisning og forklaring opp mot de viktigste emnene jeg har plukket ut.

Jeg utarbeidet intervjuguiden ut ifra perspektivet om at avdelingslederne har en mellomlederrolle der de bidrar aktivt inn i en ledergruppe som utgjør skoleledelsen samt at de jobber også direkte mot en personalgruppe og på begge disse arenaene foregår det arbeid relatert til fagfornyelsen. Spørsmålene i intervjuguiden ble selvfølgelig utarbeidet med tanke på å få et godt bilde på hvordan de jobbet med fagfornyelsen. Samtidig hadde jeg bevisst tanke om at noen av spørsmålene kunne relateres til translasjonsteorien, implementeringsteori og ledelsesteorien. Når jeg jobbet med analysen av intervjuene var det svarene som likevel ledet meg frem til relevante

kategorier. Disse kategoriene ga utgangspunkt for koding. Jeg har som tidligere nevnt valgt å ta med sitater fra informantene. Dette for å sikre at meningsenhetene og de sentrale temaene blir illustrert samt at jeg bevarer beskrivelser som er nyanserte. Dette kommer frem i kapittelet hvor jeg presenterer min empiri.

Fra å ha gjennomført en mer induktiv analyseprosess av datamaterialet mitt valgte jeg så å gjennomføre en mer deduktiv tilnærming. Her analyserte og drøftet jeg funnene i lys av translasjonsteori, implementeringsteori, teori om elevsentrert skoleledelse og tidligere forskning.

## 4.6 Validitet, reliabilitet og etikk

Her vil jeg komme nærmere inn på validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning. Ulike overordnede etiske perspektiver blir også presentert. Jeg kommer også inn på hvilke tiltak jeg har gjort for å sikre at disse momentene er ivaretatt i min studie.

### 4.6.1 Validitet

Skal en gjennomføre en studie der validiteten er ivaretatt må en sikre at det er gyldig, pålitelig, sannsynlig og troverdig (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 279). Validiteten påvirkes av metodevalg og i hvilken grad metoden er egnet til å undersøke det som skal studeres. Kvaliteten på datamaterialet har også noe og si og ikke minst hvor representative funnene er (Kvale og Brinkmann, 2015 s.). Skal en sikre god validitet bør dette gjøres gjennom hele intervjuundersøkelsen. Forskeren må ha et bevisst kritisk syn på sine fortolkninger når en jobber med tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 278). Forskeren må også formidle eksplisitt sitt perspektiv på emnet som studeres og hva slags kontroll som utøves. På denne måten motvirkes en selektiv forståelse og skjev fortolkning (Kvale og Brinkmann 2015, s. 279).

I de ulike prosessene knyttet til denne studien har jeg jobbet for å sikre en viss validitet. Jeg våger likevel ikke å konkludere med at mine funn er valide eller ikke. Derimot velger jeg å beskrive hvordan jeg i størst mulig grad har prøvd å sikre validitet i studien. Den første tingen jeg ønsker å trekke frem er hvordan jeg stadig reflekterte og bevisstgjorde meg på hvordan min

bakgrunn, forståelse og forhåndsantakelser kunne påvirke de ulike fasene i dette arbeidet. Dette ble spesielt viktig i arbeidet med å utarbeide intervjuguiden, men også i selve gjennomføringen av intervjuet, når jeg utførte transkriberingen, utførte analyser og konklusjoner. I arbeidet for å sikre validitet jobbet jeg bevisst med å utarbeide tydelige og åpne spørsmål. Dette hadde jeg også som hensikt og følge under selve intervjuene. Oppfølgingsspørsmålene i intervjusituasjonene var også tenkt åpne i den gra det var mulig. Hensikten med dette var å sikre at informantene genuine egne svar som på minst mulig måte var påvirket av meg. Dessverre erfarte jeg at det i noen tilfeller var utfordrende å stille tydelige og åpne oppfølgingsspørsmål. Jeg ble noe fommelete og snever i spørsmålsstillingen. Likevel fikk jeg et inntrykk av at svarene fra informantene var ærlige, troverdig og relevante for studien.

Som jeg nevnte tidligere under temaet datainnsamling, kjente jeg i større og mindre grad alle mine informanter. Jeg hadde som tidligere nevnt et mål om å være bevisst hvordan jeg holdt styringen i intervjuet og hvordan jeg sikret en formell tone i intervjurunden. Dette falt seg ganske så naturlig da selve møtet kun var satt opp til intervju. Jeg startet alle intervjuene med å takke for at de ville stille som informanter, deretter leverte jeg ut et eksemplar av informasjonsskrivet og intervjuguiden. Dette for å sikre at de fikk mulighet til å ta en titt på det før og underveis i intervjuet. De hadde også fått dette på mail av meg tidligere. Jeg ba også om underskrift på informasjonsskrivet. Samtlige av informantene godtok at jeg tok opp samtalene med to båndopptakere. Jeg innledet så samtlige intervjuer likt, nemlig ved å presentere kort litt om studien, deretter begynte vi selve intervjuet. Jeg sørget også for at intervjuene ble avrundet med å takke for den informasjonen de hadde delt med meg og det bidraget dette betød for meg. Denne strukturen jeg har beskrevet, gav en tydelig ramme for samtalen og jeg opplevde at dette hadde nettopp den funksjonen jeg håpet på, nemlig å gi både meg og informanten ulike roller enn det vi var vant til å ha overfor hverandre. Den var også med på å sikre et visst fokus i samtalen og et visst alvor. Intervjuene utviklet seg noe ulikt da deres fortellinger gikk i noe ulike retninger, men jeg prøvde å holde en viss regi og en viss tråd i hva jeg ønsket å få av informasjon fra dem. Gjennom hele prosessen har jeg vært bevisst på at jeg skal forholde meg til informasjonen informantene gav, som en forsker og ikke som en kollega i en fylkeskommune. Det har vært viktig for meg at jeg har anvendt dataen med respekt og ønske om å forstå, tolke og fremstille den så riktig som mulig. Dette for at informantene skal oppleve at det er i tråd med det de har informert til meg, samt at studien skal ha en validitet som er så optimal som mulig.

Under intervjuene opplevde jeg at informantene virket trygge og ærlige når de gav sine svar. De våget også å be om at jeg gjentok spørsmål eller kunne utdype det litt om det var nødvendig. Jeg kan likevel ikke garantere for at min rolle og bakgrunn ikke har påvirket informantene.

For å sikre en viss transparent fremstilling av data blir sitater presentert mer eller mindre ordrett, når jeg presenterer empiri. Formålet med disse sitatene er å vise eksempel på det jeg ønsker å belyse. Sitatene vil være nyanserte og rikholdige eksempler på troverdige biter av datamaterialet. Ved en slik transparent fremstilling gjør jeg dataen mer tilgjengelig og det er mulig å diskutere betydningen av utsagnene til informantene samt eventuelle implikasjoner av utsagnene.

Som jeg har nevnt tidligere, knyttet til analyse av data, hadde jeg ikke utarbeidet kategorier på forhånd som svarene fra informantene skulle plasseres inn i. Noe av tanken bak dette var at jeg ønske å ha en åpen tilnærming samt at jeg ikke ønsket å påvirke minst mulig datagrunnlaget og funn. Jeg ønsket å fange avdelingsledernes genuine historier, erfaringer og tanker. Jeg valgte heller å tematisere datamaterialet etter at transkripsjonen var gjort og under arbeidet med å analysere datamaterialet. På den måten har jeg holdt fokuset på å få frem informantens egne begreper. Samtidig måtte jeg endre noe på problemstillingen, for å sikre at deres fortellinger og erfaringer kom frem.

Kort oppsummert har jeg her prøvd å formidle hvordan jeg har forsøkt å sikre at studie er valid utført i de ulike fasene og aktivitetene (Kvale og Brinkmann, 2015, s.278).

#### 4.6.2 Reliabilitet

Når en skal se nærmere på reliabilitet av en studie vil dette hovedsakelig omhandle forskningsresultatens konsistens og troverdighet. En annen måte å forklare dette på er hvorvidt funnene i studien er representative og kan bekreftes ved senere utforskning i andre studier (Kvale og Brinkmann, 2015, s.276). En kan også her stille seg spørsmålet om reliabilitet under selve intervjuet, i transkriberingen og analysen. Reliabilitet vil også være knyttet til hvorvidt jeg klarer

å gjøre forskningsprosessen transparent. Her blir det vesentlig at jeg klarer å beskrive forskningsstrategi og analysemetoder på en slik måte at andre kan vurdere prosessen.

Et viktig tema knyttet til reliabilitet er hvordan intervjuer må være bevisst og påpasselig med ikke å stille ledende spørsmål, da måten en stiller spørsmål på kan påvirke informantens svar (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). I arbeidet med å formulere oppfølgingsspørsmål og hvordan disse ble stilt under intervjuet, må jeg innrømme at påvirkning kan ha forekommet. Det er likevel viktig å understreke at det da ikke har vært med hensikt, men ubevisst. Som jeg tidligere nevnte erfarte jeg at det var utfordrende å stille tydelige og åpne oppfølgingsspørsmål i noen situasjoner. Jeg kan også ha påvirket informantene når jeg har bedt dem utdype seg, da dette bygger på min forkunnskap og forståelse. Det er viktig for meg å understreke at utgangspunktet har likevel vært å stille åpne spørsmål der informantenes fortellinger får komme frem og sikre utdypninger og nyanseringer der jeg har sett det nødvendig. I arbeidet med transkribering av intervjuene ble også spørsmålene transkribert. På den måten kunne jeg se nærmere på hvordan og hva jeg hadde bedt dem utdype. En annen ting som styrker reliabiliteten, er selve bruken av lydopptak og transkriberingen av intervjuene.

Studien jeg har foretatt består av seks informanter og er dermed svært avgrenset. Informantene ble valgt på bakgrunn av deres rolle som avdelingsledere på videregående skole. De måtte også jobbe med blant annet fagfornyelsen både internt i ledergruppen og mot personalet. Alle informantene jobber i samme fylkeskommune. De har variert erfaring i skoleverket og jobber på forskjellige skoler og avdelinger. De har også noe ulik lengde i rollen som avdelingsleder. Det kan også nevnes at alle informantene er i gang eller ferdig med lederutdanning. Informantene er ulike, og en kan ikke si at de kan representere andre enn dem selv. Det kan derfor ikke konkluderes med hvordan alle avdelingsledere i videregående skole jobber med fagfornyelsen. Likevel, selv om informantene var svært ulike, formidlet de en del felles beskrivelser av hvordan de jobbet med fagfornyelsen både internt i ledergruppen og mot personalet og erfaringer de hadde gjort seg så langt i arbeidet. Tar jeg dette i betraktning vil det være naturlig å anta at informantene representerer eksempler som kan gjenkjennes på tvers av skolekontekster. I kvalitative studier er målet å utvikle forståelser for fenomenet som studeres (Thagaard, 2013, s. 204). Jeg har hele tiden sett datamaterialet i konteksten undersøkelsen er utført i. Da jeg kunne konkludere med ulike funn, analyserte og drøftet jeg dette i lys av translasjonsteori,



implementeringsteori, teori om elevsentrert skoleledelse og tidligere forskning og litteratur relatert til gjeldene tema. På bakgrunn av dette mener jeg at studien kan gi innsikt i andre kontekster.

#### 4.6.3 Ethiske perspektiver

Under arbeidet med studien har jeg tatt utgangspunkt i «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi» (2016). Det er den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som har utarbeidet disse. Retningslinjene er rådgivende og veiledende og noe av hensikten er at en skal utvikle forskningsetisk skjønn, refleksjon samt god vitenskapelig praksis (NESH 2016, s.5). Jeg har tatt utgangspunkt i disse retningslinjene for å sikre det etiske perspektivet igjennom hele studien. Det har vært viktig for meg at mine gjengivelser av kilder og informanter har vært etterrettelig på en slik måte at det fremheves når jeg refererer til andres bidrag eller gjengir andre kilder. Et annet etisk perspektiv er å behandle informantene med respekt og sikre at de får nok informasjon slik at de vet hva de er med på, hvordan personopplysninger håndteres og hvilke rettigheter de har. Som jeg har nevnt tidligere gav jeg informantene et informasjonsskriv (Vedlegg 2) som sikret god og utfyllende informasjon. Her presenterte jeg hensikten med min studie, hvordan studien skulle gjennomføres, hvordan datamaterialet skulle samles inn og oppbevares. Informantene ble også informert om muligheten til å trekke seg når som helst og at anonymisering ville bli ivaretatt i de ulike fasene i studien. Jeg fikk samtykke av alle seks informantene til å ta båndopptak av intervjuene. Informantene ble også informert om at lydopptakene ville bli slettet etter at jeg hadde gjennomført transkriberingen av intervjuene. I starten av hvert intervju gjennomgikk jeg på ny informasjonen. Ingen av informantene ønsket å lese gjennom transkriberingen av deres intervju. Etter intervjuene gav flere av informantene uttrykk for at temaet de hadde snakket om var engasjerende og at selve intervjusituasjonen opplevdes grei.

Konfidensialitet er også et etisk prinsipp. I arbeidet med å sikre dette valgte jeg kort å skrive litt om dette i informasjonsskrivet. I studien har jeg valgt å anonymisere informantene ved at navn er byttet ut med nummer. Jeg omtaler også alle informantene som avdelingsleder eller hun. Jeg opplevde også at et par av informantene refererte kollegaer med navn. Gjennom transkriberinger ble også disse kodet. Ellers erfarte jeg at noe av informasjonen en informant kom med,

kunne avsløre selve informanten og skolen hun jobbet på. Denne informasjonen har jeg valgt å ikke ta med i sin helhet.

Det var også viktig for meg å informere om at NSD – Norsk senter for forskningsdata AS hadde vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet var i samsvar med personvernregelverket (Vedlegg 3). Informantene fikk også informasjon om GDPR og hva som skjer med opplysningene om dem når forskningsprosjektet avsluttes samt rettighetene om innsyn i datamaterialet dersom de kan identifiseres i datamaterialet.

Det etiske aspektet kommer også inn i forhold til min forsker rolle og det som skal studeres. Har for eksempel jeg som forsker god kunnskap og kjennskap til det som skal forskes på kan det enten medføre at jeg er noe forutinntatt og kan overse nyanser og viktige momenter. Det kan også medføre at jeg har bedre forutsetninger til å oppfatte situasjonen til deltakeren (Thaagaard, 2013, s. 206). I min situasjon er jeg en forsker som kommer uten fra, da jeg ikke jobber på videregående skole, slik informantene gjør. Jeg ønsker likevel å få frem at vi jobber i samme fylkeskommune og har derfor truffet hverandre i ulike sammenhenger. Jeg er selv avdelingsleder og noe av det informantene snakker om er derfor kjent for meg. Jeg forsker på et felt jeg kjenner ganske godt og temaet og problemstillingen er noe jeg selv også er involvert i. Når jeg intervjuet seks ulike informanter fra seks ulike skoler, er det stor sannsynlighet for at jeg legger vekt på andre ting i min analyse og tolkning enn en intern forsker ville ha gjort.

Som forsker har jeg også vært bevisst, at jeg sitter med en type makt, overfor informantene som kan anse meg som en bekjent eller kollega. Informantene kan holde informasjon tilbake, eller åpne seg for mye i forhold til hva de hadde tenkt. Ved å gjennomføre et semistrukturert intervju kan informantene si informasjonen de gir til meg i større grad. Gjennom intervjuene jobbet jeg for å få en troverdig, trygg og likeverdig situasjon, der informant var trygg på hva hensikten med intervjuet var og at en kunne trekke informasjon eller avlyse intervjuet om de ønsket det. Dette var det ingen som gjorde og jeg opplevde at det de fortalte var ærlig og beskrivende.

Ut ifra de etiske aspektene som omhandler samtykke fra informant og konfidensialitet, mener jeg at dette er ivarettatt.

## 4.7 Oppsummering

Da jeg har ønsket å få innblikk i hvordan avdelingsledere jobber med fagfornyelsen og hvilke erfaringer de har gjort seg så langt i dette arbeidet, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med et fenomenologisk utgangspunkt. Metoden jeg har valgt å benytte meg av, er semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuer. Gjennom denne metoden får jeg mer kunnskap om tema. Forhåpentligvis vil også denne metoden gi svar på mine forskningsspørsmål og problemstillingen jeg har valgt. Informantene mine er alle avdelingsledere fra seks ulike skoler fordelt på tre yrkesfagskoler og tre studiespesialiserende skoler. Alle tilhører samme fylkeskommune. Intervjuene ble gjennomført med diktafon og transkribert, deretter har jeg analysert intervjuene ved hjelp av meningsfortetting. Jeg sortert og kategorisert data innenfor sentrale kategorier relatert til problemstillingen min. Jeg har ellers vært opptatt av at studien ivaretar god reliabilitet, validitet og etiske perspektiver.

Hensikten med studien har ikke vært at mine funn og konklusjoner skal være overførbare eller representative til hele populasjonen. Jeg tenker likevel at mine funn og konklusjoner kan være gjenkjennbare for flere enn mine informanter. Formålet med studien har vært å danne ny kunnskap om hvordan avdelingsledere jobber i den videregående skole med fagfornyelse og hvilke erfaringer de har gjort seg så langt i dette arbeidet. Ved å se mine funn i lys av forskning og teori som omhandler translasjon, implementering og elevsentrert skoleledelse, ønsker jeg at studien gir aktuell og relevant kunnskap.

## 5 Presentasjon av empiri

Formålet med studien min er å få mer kunnskap om hvordan avdelingsledere jobber med fagfornyelsen og min problemstilling er:

*«Hvordan jobber avdelingsleder i videregående skole med oversetting og implementering av fagfornyelsen, og hvilke erfaringer har en gjort seg så langt?»*

I arbeidet med å søke svar på min problemstilling har jeg valgt å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer. På den måten har jeg fått mer kunnskap om avdelingslederens arbeid med fagfornyelsen internt i ledergruppen og mot personalet. Jeg har også fått et større innblikk i deres erfaringer så langt i arbeidet. Jeg har som tidligere nevnt, tatt utgangspunkt i tre forsknings-spørsmål:

- 1) Hvordan jobber avdelingsleder i videregående skole med oversetting og implementering av fagfornyelsen internt i ledergruppen?
- 2) Hvordan jobber avdelingsleder i videregående skole med oversetting og implementering av fagfornyelsen mot personalet?
- 3) Hvilke erfaringer har avdelingsleder gjort seg så langt i arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen?

Jeg beskrev i kapittel 4 at jeg har valgt en kvalitativ fenomenologisk tilnærming til min studie. I arbeidet med å hente inn data har jeg valgt å bruke semistrukturert forskningsintervju. Gjennom en fenomenologisk tilnærming har jeg valgt å legge vekt på å fremme informantene mine sine beskrivelser, erfaringer, historier, tanker og refleksjoner. Jeg har også lagt vekk på å få frem språket de selv bruker rundt fagfornyelsen og det arbeidet de gjør, og trekk de har trukket frem av ledelse som de tenker har hatt eller kan spille inn i arbeidet. I den første delen av analysearbeidet har jeg jobbet induktivt. Jeg har derimot hatt en mer deduktiv tilnærming i kapittel 6, her utforsker jeg empirien i lys av tidligere forskning, translasjonsteori, implementeringsteori og elevsentrert skoleledelse. Min empiri blir presentert etter følgende kategorier som samsvarer med forskningsspørsmålene.

## 5.1 Informantenes arbeidskontekst

For å tydeliggjøre den kontekstuelle rammen studien er gjennomført i, ønsker jeg her å presentere nærmere fylkeskommunen, dens størrelse, organisering og demografi. Jeg vil også beskrive skolene og informantene som er med i studien, men på en slik måte at jeg ivaretar anonymiteten til skolene og avdelingslederne.

Fylkeskommunen jeg har valgt er en av de større fylkeskommunene i landet. Det er over 400 000 innbyggere. I denne fylkeskommunen er det en trenivåorganisert skoleforvaltning. Det vil si at skoleeiernivået innbefatter et politisk og et administrativt nivå. Det er over 18 000 elever som hører til videregående skole. De videregående skolene er hovedsakelig yrkesfaglige eller studiespesialiserende. På de yrkesfaglige skolene har de elevene hovedsakelig i to år, deretter går de ut i lære. Det er noen av disse skolene som også tilbyr tredje påbygningsåret. I mitt utvalg er det tydelig at det er de yrkesfaglige skolene som har flest elever og størst ledergrupper. Det kommer også frem at disse avdelingslederne har en avdeling de leder. Studiespesialiserende videregående skoler har elever som går på skolen i hovedsakelig tre år. Disse skolene er hovedsakelig mer teoretisk orientert og kan også gi tilbud for de som trenger tredje påbygningsåret. Disse skolene viser seg å ha et betydelig mindre antall elever enn yrkesfag skolene og skoleledelsen består også av færre medlemmer. Avdelingslederne her hadde ikke så tydelige avdelinger de hadde ansvar for, her ble det mer fagseksjoner.

Når jeg nå skal introdusere de ulike skolene og informantene kommer jeg til å skille yrkesfagkolene fra studiespesialiserende skoler ved å kalle dem A og B. Av hensyn til å mine informantere og deres rett til å være anonyme, kommer jeg ikke til å gå i detaljer om størrelsen på elevantallet til skolene eller antallet medlemmer de er i de ulike ledergruppene.

Skole A1 er en yrkesfaglig videregående skole. Informant A1 er avdelingsleder for en tilrettelagt avdeling og har jobbet som avdelingsledere i over fire år. Avdelingslederen kom da fra en jobb som blant annet lærer i grunnskolen i flere år. For tiden tar vedkommende siste del av en masterutdanning i skoleledelse.

Skole A2 er også en yrkesfaglig skole. Informant A2 er avdelingsleder for realfagseksjonen, noe hun er ny i. Hun har tidligere vært leder for TIP avdeling og refererer noe til dette. Avdelingslederen har vært lærer i over 10 år på videregående skole ellers har informanten erfaring som rektor ved en grunnskole i over 6 år. Informanten har vært i rollen som avdelingsleder i under fire år. Ellers er informanten godt i gang med masterstudie i skoleledelse.

Skole A3 er en yrkesfaglig skole. Informant A3 har vært avdelingsleder på denne skolen i over fire år. Før dette var hun lærer ved skolen i over ti år. Hun er nå avdelingsleder for alle lærerne som underviser i fellesfagene. For tiden holder hun på å avrunde masterutdanning i skoleledelse.

Skole B1 er en studiespesialiserende skole. Informant B1 har ansvar for blant annet norsk seksjonen. Hun begynte i jobben for under fire år siden, da kom hun fra flere år som inspektør i grunnskolen. Før dette hadde hun jobbet som lærer i grunnskolen i over ti år. Også denne informanten er godt i gang med en masterutdanning i skoleledelse.

Skole B2 er en studiespesialiserende. Informant B2 har vært lærer på videregående skole i over ti år og avdelingsleder på videregående skoler i over 10 år. For tiden har hun lederansvar for norsk og samfunnsfagseksjonene. Ellers har denne informanten gjennomført en masterutdanning i skoleledelse.

Skole B3 er en studiespesialiserende skole. Informant B3 har vært lærer både på grunnskole og på videregående skole før hun ble avdelingsleder. Til sammen utgjør dette over ti år. For over fire år siden startet hun som avdelingsleder på nåværende skole. Informanten fullførte sin masterutdanning i skoleledelse for et par år siden.

Gjennom min beskrivelse av informantene er det tydelig at det finnes både likheter og ulikheter illustrert og oppsummert her:

Tabell 1 Oversikt over informantinformasjon.

Spørsmål	Informant A1.	Informant A2.	Informant A3.	Informant BB1.	Informant B2.	Informant B3.
Jobbet som lærer	Ja	Ja,	Ja	Ja	Ja	Ja
Antall år som avdelingsleder	Over 4 år	Under 4 år	Over 4 år	Under 4 år	Over 10 år	Over 4 år
Etter og videreutdanning i skoleledelse	Holder på med master i ledelse	Holder på med master i ledelse	Holder på med master i ledelse	Holder på med master i ledelse	Master i ledelse	Master i ledelse
Avdelinger en har ansvar for	Til rettelagt	Realfag seksjonen	Fellesfag	Norsk seksjonen	Norsk og samfunnsfag	Norsk og samfunnsfag

## 5.2 Hvordan jobber avdelingslederne med oversetting og implementering av fagfornyelsen internt i ledergruppen?

Da avdelingslederne snakket om hvordan de jobbet internt i ledelsen med fagfornyelsen var det tydelig at alle hadde en tanke om at dette var noe de gjorde sammen i ledergruppen og rektor var ansvarlig for at dette ble gjort. Arbeidet med å utvikle prosessene de jobbet etter når de skulle tilnærme seg fagfornyelsen ble derimot gjerne delegert til noen i ledergruppen. Fire av avdelingslederne fortalte at dette ble gjort litt tilfeldig ut fra blant annet hvilke andre arbeidsoppgaver en hadde på det tidspunktet.

Avdelingsleder B3 og A3 fortalte derimot at i deres ledergrupper var arbeidet fordelt etter konkrete ansvarsområder. A3 fortalte at de dette året hadde organisert seg i tre kjerne-team i ledergruppen med følgende ansvarsområder: struktur, elevoppfølging og maksimalt læringsutbytte. Her kom hun også inn på hvem som hadde hovedansvaret for utvikling av prosessene relatert til fagfornyelsen i ledergruppen:

*«Utviklingsmøtene skal i utgangspunktet brukes til utviklingsarbeid, enten innenfor elevoppfølging eller maksimalt læringsutbytte og fagfornyelsen. Så da er det jo de gruppene her som har ansvar for å lage prosesser til de møtene der»*  
(A3).

Samtlige avdelingsledere fortalte at deres arbeid med fagfornyelsen internt i ledergruppen ble mye gjort gjennom ulike møter, deriblant faste møter internt i ledergruppen. Fem av informantene fortalte at de hadde et fast driftsmøte i uken og et fast pedagogisk utviklingsmøte enten en

gang i uken eller annen hver uke som da var noe lenger. Arbeidet med fagfornyelsen ble hovedsakelig lagt til det faste pedagogiske utviklingsmøte.

Det kom også frem i fortellingene til fem av avdelingslederne at ledelsen har uformelle møter der fagfornyelsen var tema og hvor tanker, refleksjoner og ideer blir utvekslet. Dette var ikke nødvendigvis møter der hele ledelsen var samlet, men noen av ledelsen. Avdelingsleder A1 sa blant annet dette om disse uformelle møtene:

*«Ja, vi har hatt uformelle samtaler, for eksempel på kontoret. Hvor vi har snakket og hørt hvordan hverandre har jobbet med forskjellige ting og så har vi kanskje trukket noen veksler og sett hvordan gjorde en det» (A1).*

Avdelingsleder B1 opplever dette litt annerledes. Hun formidler at når ledelsen hadde uformelle møter var det mest administrative oppgaver og driftsrelaterte tema en informerer om, diskuterer, reflekterer rundt eller jobber sammen om. Hun understreker at uformelle møter som omhandler fagfornyelsen var oftest med personalet og spesielt fagansvarlige der en gjerne kom med innspill og forslag for videre arbeid relatert til fagfornyelsen.

Det kom også frem at avdelingslederne jobber med oversetting og implementering av fagfornyelsen i ulike nettverk enten med andre ledergrupper fra videregående skoler i nærområdet, ulike fagnettverk der en deltok mer som enkelt stående leder eller med et universitet der noen i ledergruppa er representert. Informant A2 formidler hva temaet i nettverket da kan omhandle:

*«Ja, spesielt på klasseledelse og vurdering på UIS, så er vi inne i et prosjekt i forhold til klasseledelse. Og så akkurat nå i disse dager, holder vi på å snakke med NTNU. Om et prosjekt i "Going grathles"» (A2).*

Avdelingslederne fortalte at samtlige ledergrupper hadde brukt ulike kurs og seminarer for å sikre seg kunnskap om fagfornyelsen. De begynte blant annet tidlig med kurs knyttet til overordnede del. Avdelingsledere fortalte også at de hadde tatt i bruk Udir sitt materiell, kompetansepakkene. Kompetansepakkene ble nyttet på ulike måter og i varierende grad. Flere avdelingsledere var positive til dette materialet, en ytret blant annet:

*«Nå hadde jo UDIR et sånn veldig flott opplegg i forhold til hvordan vi kunne jobbe med det og reflektere» (B2).*



I arbeidet med å tilegne seg felles kunnskap og forståelse fortalte samtlige avdelingsledere at ledergruppene hadde brukt metoder som bygget på opplegget kompetansepakkene til Udir innholdt. Metodene var da basert på lesing, filmsnutter, refleksjon og drøfting. Det kom også frem at IGP metoden var brukt. Metoden baserte seg på at en jobbet først individuelt, deretter i gruppe og til slutt deltes arbeidet i plenum. Avdelingsleder A1 utalte seg slik om dette:

*«Egentlig så har vi kjørt litt sånn IGP, i ulike prosesser og så har vi kjørt egne, holdt jeg på å si, vi har ikke noe konkret metoder» (A1).*

Når de jobbet konkret med oversetting av fagfornyelsen i ledergruppen, fortalte alle avdelingslederne at de jobbet med å sikre felles kunnskap om fagfornyelsen. Denne kunnskapen kunne blant annet være temaer som verdier, dybdelæring, kunnskap, vurdering og tverrfaglige tema. Deretter jobbet de med felles forståelse for hva disse temaene innebar i lys av fagfornyelsen og i lys av deres kunnskap om skolen, personalet, elever og ulike involverte samarbeidspartnere. De jobbet også med å danne seg ideer om hvordan en ønsket at dette skulle komme til syne i skolens struktur og kultur.

Det kom også frem at alle brukte noe tid i ledergruppen til å planlegge ulike prosesser en skulle gjennomføre i personalet, slik at oversettingen og implementering av fagfornyelsen nådde personalet og til slutt undervisningen elevene skulle få. Alle avdelingslederne gav uttrykk for at de alltid tok utgangspunkt i det de selv hadde gjort i ledergruppen, blant annet basert på kompetansepakkene til Udir og tilpasset opplegget slik at personalet skulle oppleve det som meningsfullt og tilpasset deres virke. Avdelingsleder B sier noe om dette:

*«Vi diskuterte hva er lurt å gjøre, hvor tett på skal vi være, hva tid skal vi trekke oss ut, hvilke arenaer skal vi ha, hva tåler de nå og hvor mye tid kan vi bruke på de forskjellige tingene» (B1).*

Alle avdelingslederne ytret at en måtte tenke langsiktig i arbeidet med fagfornyelsen. Det kom ikke frem at de hadde utarbeidet skriftlige planer for flere år om gangen, men avdelingsleder antok at det ville ligge mellom fem til syv år.

Det kom frem at samtlige ledergrupper hadde utarbeidet halvårsplaner og årsplaner for dette arbeidet. De fleste fortalte at disse planene ble mer konkrete skoleåret 2019-2020 og da relatert til plan for gjennomgang av kompetansepakkene til Udir. Avdelingsleder A3 fortalte hvordan de involverte hele skolen i å legge en tydelig strategiplan for arbeidet med fagfornyelsen. Skoleledelsen valgte å involvere de ulike avdelingene til å utarbeide en slags progresjonstrapp som tok for seg hvilke trinn en skulle gjennomgå, noen var felles, som for eksempel tema relatert til samlinger en skulle ha i lag med andre skoler i regionen. De satte seg ulike delmål som hvor langt en skulle være kommet til jul og i slutten av mars. Hun fortalte at en erfarte at trappen ble fulgt på ulike måter, men at det var nyttig bare å ha tegnet prosessen. Andre avdelingsledere fortalte at ledergruppen involverte plangruppen som bestod av noen representanter fra personalet til å delta i dette arbeidet. Tillitsvalg var også involvert, men da gjennom møter med rektor.

Avdelingsleder B1 trakk også frem at de i ledergruppen hadde utarbeidet klare planer for arbeidet med hvordan de ville jobbe med fagfornyelsen, men av ulike grunner hadde de gått vekk i fra dette. Av den grunn antok hun at kanskje noen i personalet kunne oppleve dem som lite tydelige i ledelsen. Hun la likevel vekt på at avdelingsvis jobbet en likevel strukturert:

*«Vi jobbe likevel målrettet og praktisk konkret og får det til å føles matnyttig, noe jeg tror er viktig» (B1).*

Etter hvert som tiden gikk og en var kommet inn i startfasen der opplæring skulle gis i tråd med fagfornyelsen, hadde skoleledelsen og personalet samlet seg om noen satsingsområder relatert til fagfornyelsen. Fem av avdelingslederne trakk frem satsingsområder relatert til vurdering. Tverrfaglige temaene blir også nevnt av blant annet avdelingsleder A2 og B1 som satsingsområder. Avdelingsleder B1 fortalte hvordan de hadde knyttet vurdering og tverrfaglighet sammen og hvordan ledelsen hadde jobbet med å sikre koordinering og helhet i arbeidet. Avdelingsleder A2 fortalte hvordan dårlige resultater på elevundersøkelsen relatert til elevmedvirkning, hadde resultert i et satsningsområde innenfor dette tema. Hun fortalte blant annet:

*«Målet er blant annet å få dem til å føle at de er med på å bestemme hvordan undervisningen skal foregå. Å gjøre lærerne bevisst i forhold til det; hva er egentlig medvirkning og hva er involvering her» (A2).*

Samtlige avdelingsledere fortalte at de jevnlig fulgte opp arbeidet i ledergruppen og sørget for at personalet opplevde at det var kontinuitet i arbeidet. Samtlige avdelingsledere hadde måttet gjennomføre større eller mindre endringer i organisering, struktur, ressursbruk og lignende for å sikre at fagfornyelsen ble implementert. Avdelingsleder A3 fortalte at de hadde rendyrket fellesfaglærerne på ett team. Det ville si at de skulle være knyttet til bare ett programområde. Det var ett av kanskje de viktigste organisatoriske grepene de hadde gjort, mente hun. Likeså understrekte hun at det hadde også hatt betydning at de hadde satt av tid til det tverrfaglige arbeidet. Fellesfaglærerne hadde møte én og en halv time i uken, men de hadde også to og en halv time i uken møtetid med sitt programfag. Der kunne de snakke om elevene, men også om det tverrfaglige arbeidet. Hun avrundet med følgende:

*«Så vi legger til rette for at en skal kunne tenke helhetlig. Og det er kanskje det viktigste grepet som er gjort, selv om det ikke har direkte med fagfornyelsen, så er det jo likevel det» (A3).*

Det kom også frem konkrete endringer som personalet hadde ønsket å gjøre, relatert til fagfornyelsen. Dette førte til tiltak og involvering som avdelingslederne måtte ta stilling til og eventuelt ta et eierskap til for å sikre at personalet og skolen økte både kompetanse og utvikling, slik at elevene fikk optimal opplæring i tråd med fagfornyelsen. Avdelingsleder B3 kunne blant annet fortelle at fire av fagteamene for vg1 ønsket å ta vekk karakterer underveis i vurderingen. De ville jobbe med vurdering uten karakter. Hun fortalte at de hadde noen veldig utviklingsorienterte lærere hos dem. Hun hadde selv vært noe skeptisk, da vurderingsarbeidet relatert til den nye vurderingsforskriften så vidt var i gang. Hun var også klar over at det kunne være ansatte som hadde noe vegring og motforestillinger. Lærernes initiativ telte mye, og det var avgjørende for at disse fikk lov å teste dette ut. Dette krevde at hun måtte ta del i arbeidet, sikre god struktur og koordinere kunnskapsutvikling innenfor temaet, slik at de opplevde å stå rystet og kompetent til oppgaven. Målet var jo å lykkes med dette. Hun understrekte også:

*«Det er egentlig det arbeidet vi har gjort i høst. Det å legge opp strukturer og koordinere samt sørge for kunnskapsutvikling.» (B3).*

Kort oppsummert fortalte avdelingslederne at de jobbet sammen i ledergruppene med oversetting og implementering av fagfornyelsen. Rektor var ansvarlig for arbeidet, men ansvaret for

planlegging av prosessene de skulle jobbe med ble delegert enten fast eller mer tilfeldig til noen i ledergruppen. Arbeidet gjorde de hovedsakelig gjennom faste pedagogiske møter, men også gjennom noen mer uformelle møter der ikke nødvendigvis alle i ledergruppen var til med. Ledergruppene jobbet også i nettverk med andre skoler, eller høyskoler og universitet. Gjennom fortellingene kom det frem at samtlige avdelingsledere så for seg at arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen var et langsiktig arbeid som ville ta mellom fem til syv år. Likevel kom det ikke frem at planen knyttet til dette arbeidet ble skikkelig skriftliggjort og tydelige før skoleåret 2019-2020. Disse årsplanene bar da preg av arbeid med Udirs kompetansepakker. Årsplanene for skoleåret 2020-2021 bar mer preg av satsingsområder innenfor fagfornyelsen. Når de jobbet konkret med oversetting og implementering av fagfornyelsen bar det preg av å tilnærme seg felles om kunnskap, forståelse og tolkning. Her brukte de ulike kunnskapsmaterieell, metoder og prosesser. På den måten samlet de seg om hva de skulle oversette, hvordan dette kunne gjøres og kunne se ut i forhold til skolens allerede praksis, personal, elever og samarbeidspartnere. De utarbeidet også planer og prosesser rettet mot personalet der oversetting og implementering skulle gjøres.

### 5.3 Hvordan jobber avdelingslederne med oversetting og implementering av fagfornyelsen mot personalet?

Da avdelingslederne snakket om hvordan de jobbet mot personalet med fagfornyelsen, var det tydelig at de opplevde at det i utgangspunktet var skoleledelsens ansvar. Noen av møtene med alle i personalet, ble ledet av noen i ledergruppa. Ellers kom det frem at samtlige avdelingsledere var involvert i å kjøre ulike prosesser relatert til fagfornyelsen i sine avdelinger/personalgrupper. Likevel var også samtlige avdelingsledere tydelig på at de delegerte ledelse av arbeid relatert til fagfornyelse. Denne delegeringen ble gjort til sine team- og fagkoordinatorer. Dette var ansatte som hadde en rolle som innbefattet ansvar for samkjøring, organisering og utvikling. En avdelingsleder fortalte litt om dette:

*«Så når vi skulle fordele arbeidsoppgavene så skal jeg ha et overordnet ansvar med kontakten inn mot UDIR og fylket, men hun skal lede arbeidet helt konkret her på skolen» (B1).*

Avdelingsleder A2 fortalte at de hadde teamledere som fikk ansvar for å lede diskusjoner og informere avdelingsleder om hva de kom frem til og hvordan de jobbet. Avdelingsleder A2 understreket at dette arbeidet var noe av det viktigste som ble gjort knyttet til oversetting og

implementering. Grunnen til det var at dette arbeidet omhandlet gjerne hvordan de laget undervisningsopplegg der de knytter til seg alt det som var fagets relevans, fagets egenart, kjerneelementer og overordnet del og hvordan dette kunne se ut i praksis med elevene. Avdelingsleder A3 fortalte hvordan hun i begynnelsen styrte ulike prosesser rundt arbeidet med kompetansepakkene i personalet. Men etter hvert delegerte dette videre teamlederne og andre i personalet som var aktuelle å delegere ansvar til. Avdelingslederen opplevde at dette fungerte og at personalet fikk et annet eierskap til det de jobbet med.

Det kom også frem i fortellingene at de hadde tillit til sine ansatte i arbeid som skulle utføres. Her vil jeg trekke frem avdelingsleder A3 sine tanker om dette. For henne var det viktig at personalet opplevde at hun hadde tro på deres tanker og ideer og støttet dem i valgene de tok. Hun så på sine ansatte som autonome. De hadde mye kapasitet og ble derfor involvert og fikk delegert oppgaver. Hun mente likevel at tillit ikke i seg selv var nok og trakk da frem følgende:

*«Jeg tror også at jeg må ha en slags relasjonell styrke, med tanke på å kjenne lærerne mine, og at de er trygge på meg. Trygge på at jeg også vil det samme som de, altså, ja. Så det er nok kanskje det viktigste» (A3).*

Når avdelingslederne jobbet med å lede oversettingsarbeid og implementering mot personalet brukte de ulike møtearenaer. Samtlige avdelingsledere fortalte om ulike formelle møtearenaer. Hyppighet, varighet og deltakere varierte ut fra hvilken type møte det var. Blant annet nevnte de at fagfornyelsen kunne være tema på følgende felles personalmøter, avdelingsmøter, seksjonsmøter eller fag- og teammøter. Nærmere innblikk og informasjon om noen av disse møtene blir presentert her:

*«Ja, vi har avdelingsmøter, hele filologiske avdeling. Det har vi tre - fire ganger i halvåret og så har vi avdelings skråstrek fagmøter. Fagmøter hver uke hvor de aller fleste har en dobbel time» (B1).*

Samtlige avdelingsledere fortalte at de også hadde møter med fagledere eller teamkoordinatorer. Dette var personene i personalet som avdelingslederne bruker aktivt å samråde seg med eller delegere arbeid til, relatert til fagfornyelsen.

Planleggingsdager ble også brukt til å jobbe sammen med personalet om fagfornyelsen. To av disse planleggingsdagene hadde blant annet fylkeskommunen regi over. De ansatte hadde da gjerne fagrelaterte nettverk de hørte til. De resterende planleggingsdagene hadde skolen selv ansvar for og arbeidet bar også da preg av oversetting og implementering av fagfornyelsen. Avdelingsleder B3 fortalte konkret om en planleggingsdag hvor hun og personalet hadde jobbet godt med vurdering for læring og de fire grunnprinsippene der. De hadde også jobbet med noen strukturer samt metodikk knyttet til underveisvurdering som hun selv hadde utviklet.

Uformelle møter ble også nevnt som viktige arenaer når avdelingslederne jobbet med fagfornyelsen rettet mot personalet. Disse uformelle møtene skjedde ofte, og på ulike arenaer. Avdelingsleder B2 nevnte blant annet kantine, arbeidsrommet til lærerne samt garderobe. De fortalte at en stadig hadde samtaler om tema relatert til fagfornyelsen og en opplevde at ansatte var engasjert, undrende, utprøvende og ivrig etter å dele erfaringer og praksishistorier. Disse samtalen gav avdelingslederen mulighet til å få innblikk i hva som rører seg i personalet til enhver tid. Blant annet beskrev en hva et slikt uformelt møte kunne handle om:

*«Det handler mer om, hvor står de nå, hvilke utfordringer har de møtt på, i forhold til vurderinger, som er et av de feltene vi jobber med nå» (A3).*

Gjennom fortellingene ble det ellers nevnt at deler av personal var tilknyttet nettverk hvor avdelingslederne i større eller mindre grad også var involvert. Avdelingsleder A1 fortalte at de hadde vært i nettverk med andre videregående skolene i regionen som hadde samme type avdeling. Avdelingsleder B1 fortalte blant annet at programfaglærerne på skolen var i nettverk med andre programfaglærere i regionen. Dette fordi de var så få og alene på skolen. Dette tok en også hensyn til på planleggingsdagene. Hun fortalte også at noen av disse holdt kontakten og tok selv initiativ for å planlegge sammen utenom.

Samtlige avdelingsledere fortalte at de hadde knyttet arbeidet med fagfornyelsen til utviklingsarbeid de allerede var i gang med. Flere refererte blant annet til utviklingsarbeid relatert til vurdering for læring og arbeid knyttet til visjoner og verdier. Avdelingsleder B1 presiserte for eksempel at de hadde hatt fokus på vurdering for læring ei stund, med vekslende erfaringer. Når de skulle jobbe med oversetting og implementering av fagfornyelsen i personalet, relaterte de

noe av arbeidet til dette. Hun opplevde at personalet hadde nå utviklet seg til å være svært dyktige og i tråd med de nye vurderingsforskriftene. Hun trodde dette kanskje kom av nettopp denne relateringen og prioriteringen. Avdelingsleder A3 fortalte at det ble en naturlig kobling mellom nye overordnet del og det arbeidet de allerede hadde gjort relatert til skolens visjoner. Hun avrundet med å si noe om hvorfor de hadde gjort det på denne måten:

*«Vi så at det kunne bli en måte å få det til å gi mening på for de ansatte» (A3).*

Gjennom fortellingene til avdelingslederne kom det også frem at alle hadde jobbet målrettet med å sikre felles kunnskap, forståelse, samkjøring og planlegging i personalet. Når avdelingslederne fortalte om hvordan de hadde jobbet med oversetting og implementering av fagfornyelsen i personalet, kom det frem at noe av dette prosessarbeidet var preget av hva de selv testet ut i ledergruppen og som de ble enig om skulle gjøres i personalet. Avdelingsleder A1 beskrev det som at de drev med modellering. Med det mente hun at ledergruppen alltid kjørte prosessene de skulle ha på deres ansatte, først på seg selv, kanskje ikke like omfattende, men for å se hvordan det fungerte. På den måten kunne de justere prosessen og være forberedt når de skulle ta det ut til personalet. Kompetansepakkene til Udir ble derfor noe de tok i bruk overfor personalet. Avdelingsleder A2 fortalte blant annet om hvordan de i personalet hadde jobbet med å gå i dybden på blant annet begrepene, vurdering, tverrfaglige tema og elevmedbestemmelse i fagfornyelsen. I oversettelses arbeidet jobbet personalet blant annet med å ta for seg hva de allerede hadde på plass og hva de så for seg måtte videreutvikles, for å være i tråd med fagfornyelsen. Avdelingsleder B3 beskrev blant annet at de gikk inn i kompetansepakken og modulen som omhandlet fagene og det å lese læreplanene. Her ønsket en at personalet skulle gå skritt for skritt for å virkelig gå inn i materien. På den måten ønsket en at de forsto hvordan de ulike delene i læreplanen hang sammen med kjerneelementene og med de tverrfaglige temaene.

Det kom også frem at alle avdelingslederne hadde sikret at personalet hadde fått tilbud om kurs og seminar relatert til fagfornyelsen. Blant annet fortalte avdelingsleder A3 at de inviterte Hartvig, som har vært aktiv i utarbeidelsen og formidlingen av Fagfornyelsen, til kurs på teams om vurdering for personalet. Avdelingsleder B1 fortalte om utfordringer med avlysninger av kurs og seminarer for personalet, relatert til korona.

Avdelingsleder A3 fortalte at noen av prosessene i personalet måtte tilrettelegges de teamene en stod overfor til enhver tid. Hun presiserte at tanken hadde vært at alle skulle prøve å bruke prosessene de hadde brukt i ledergruppa på egne avdelinger. Men at dette likevel måtte tilpasses litt:

*«Så når den ene gruppen tegner og forklarer må den andre gruppen kanskje bare diskutere» (A3).*

Prosessene de kjørte i personalet bar også preg av lesing, se filmer, reflektere, drøfte og IGP metoden. Det gikk også igjen at de hadde ønsket at personalet skulle skriftlig gjøre noe av arbeidet med oversettingen av fagfornyelsen, slik at avdelingsleder hadde tilgang til tolkninger, refleksjoner, ideer og planer som personalet gjorde seg. På den måten kunne de holdt litt tråden i det arbeidet som ble gjort. Og ut fra dette sørge for oppsummeringer, synliggjøringer og jevn-  
lige dialoger dere en så oversettingen og implementeringen utvikle seg til praksis med elevene.

Det går igjen hos samtlige avdelingsledere at de bruker observasjon, formelle og uformelle samtaler og møter med personalet, i arbeidet med å følge opp personale. Dette ble gjort både individuelt og i grupper. Avdelingsleder A2 og B2 fortalte blant annet at det var viktig å skaffe seg informasjon om de ansatte og hvordan de tenkte, jobbet og forholdt seg til fagfornyelsen. Noe av den informasjonen fikk de gjennom blant annet sine team- og fagkoordinatorer, samtidig som de også så at det var hensiktsmessig og delta på en del møter som team og seksjonsmøter. Her observerte de hva som rørte seg blant personalet og kunne respondere og justere personalets oppfatninger, tanker og reaksjoner. Avdelingsleder B2 fortalte at dersom hun registrerte at noen ansatte kanskje ikke helt fulgte opp eller gjorde det de var blitt enig om, tok hun en samtale med dem om hvordan de tenkte og hva de hadde og forholdt seg til. Medarbeidersamtaler ble også nevnt i denne forbindelse. Avdelingsleder A1 sa blant annet følgende:

*«Jeg har det også i medarbeidersamtaler, litte grann, både offisielle og uoffisielle» (A1)*

Avdelingsleder B3 fortalte at medarbeidersamtalen forsvant ut på grunn av skolestengningen så en ønsket å få disse mer på plass våren 2021. Her så en for seg at medarbeidersamtalen skulle romme et tema innenfor for eksempel vurdering. En ønsket også at de ansatte kom forberedt til et slikt møte.



Skolevandring ble også nevnt som en måte å følge opp sine ansatte og sjekke at en var på rett vei og at utviklingen også nådde klasserommet og elevene. Det er kun avdelingsleder A1 som forteller at dette gjøres litt systematisk. Hun beskrev at hun da besøkte klasserom og observerte undervisningen og hva som foregikk. På en slik måte fikk hun inntrykk av hvordan undervisningen var. Det kom frem at det var fire punkter hun så etter og trekk relatert til fagfornyelsen var en av dem. Slike skolevandring var utgangspunkt for refleksjonssamtaler med personalet i ettertid. De andre avdelingslederne sa at det for tiden hadde vært lite tid til skolevandring grunnet pandemien og de oppgavene de ellers var satt til, men at de gjerne var tilfeldig innom en klasse og en undervisnings økt.

Kort oppsummert fortalte avdelingslederne at ansvaret for arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen mot personalet lå på skoleledelsen. Noen av fellesmøtene der hele personalet var, hadde noen i ledergruppen ansvar for. Avdelingslederne fortalte at de hadde ansvar for å følge opp arbeidet til sitt personal, likevel fortalt samtlige at noe av arbeidet ble delegert til team og fagkoordinatorerne samt teamledere. Eller kom det tydelig frem at samtlige hadde tillit til personalet og opplevde dem som autonome. For å sikre at det ble jobbet med oversetting og implementering i personalet brukte en hovedsakelig faste utviklingsmøter. Disse møtearenaene varierte etter hvem som deltok, men de brukte blant annet personalmøter, avdelingsmøter, fagseksjonsmøter, fag og team møter samt fagkoordinator møter. Det kom også frem at uformelle møter var også brukt i arbeidet. Eller var samtlige i ulike nettverk, men hovedsakelig til andre regionale videregående skoler der avdelingsleder også var deltakende på ulike måter. Samtlige avdelingsleder fortalte at de knyttet arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelse til arbeid de allerede var i gang med. De brukte mye av det samme kunnskapsmateriellet og metodene mot personalet som de selv hadde benyttet seg av i ledergruppen. Også her var målet å samle personalet om å få kunnskap, samles om å forstå kunnskapen og hva som forventes at en skal utføre og hvordan dette kan utføres og bli i lys av skolens, personalet, elevens og samarbeidspartenes allerede kultur og struktur. For avdelingslederne ble arbeidet da å sikre kontinuitet der en har jevnlig status oppdateringer og planer for videre arbeid. Alle avdelingslederne jobbet også med å følge opp personalets arbeid. Dette gjorde de gjennom observasjon og samtaler med personalet i formelle og uformelle møter samt skriftlig arbeid og dokumentasjon. Faste medarbeidersamtaler og skolevandring ble også nevnt, men hadde vært lite av.

### 5.3 Hvilke erfaringer har avdelingslederne gjort seg så langt i arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen

I arbeidet med fagfornyelsen fortalte flere at kunnskap har hatt betydning for arbeidet. De refererte blant annet til kunnskap om ledelse og hvordan dette hadde betydning i arbeidet. Samtlige avdelingsledere hadde videreutdanning i skoleledelse, noen var ferdige med masterutdanning og resterende var godt i gang. Avdelingsleder B1 la vekt på at denne kunnskapen gav trygghet i forhold til endringsledelse og prosessene en jobbet i. Avdelingsleder A3 fortalte at under studietiden hadde hun skrevet om elevsentrert skoleledelse og at dette var noe hun brukte aktivt i sin hverdag. Kunnskap om organisasjonslæring var en annen ting som kom frem. Avdelingsleder B3 kom inn på organisasjons læren og forklarte hvorfor dette var viktig:

*«At en skjønner kompleksiteten og hvor små skritt en egentlig skal løfte frem og feire og fasilitere for at det skal skje små ting, og at en da ikke lager noen vyer som folk ikke kan relatere til, er kjempeviktig, tror jeg» (B3).*

Det kom også frem at avdelingslederne hadde fått god erfaring med å lede personalets læring og utvikling gjennom arbeidet med fagfornyelsen. Avdelingsleder A3 trakk frem blant annet hvordan hun erfarte effekten med å holde tråden i arbeidet ved hjelp av en powerpoint, hvor hun samlet prosessene og oppsummeringene til personalet i. Hun refererte også til prosesser som ikke hadde vært særlig bra, men som hun hadde lært mye av.

Samtlige avdelingsledere hadde erfart at de hadde jobbet og ervervet seg mye kunnskap om fagfornyelsen. Som jeg har nevnt fortalte avdelingslederne hvordan de i ledelsen jobbet for å være orientert og gjerne ligge et lite hakk foran personalet på visse emner innen fagfornyelsen. Men også hvordan de søkte kompetanse sammen med personalet.

Det kom frem at det ble viktig å ha kunnskap om personal, hvordan de jobbet, hvilke styrker de hadde, hvor mye de tålte av arbeidspress og hvilke holdninger og tanker de hadde om ulike tema også relatert til fagfornyelsen. Avdelingsleder A1 sa noe om hvorfor han erfarte at dette var viktig:

*«Jeg kjenner jo personalet mitt og jeg vet hvilke retninger ting fort kan ta» (A1).*

På bakgrunn av sin kunnskap kunne hun derfor gjøre noen strategiske valg for at retningen personalet tok var mer i tråd med det hun selv så for seg.

Gjennom slik kunnskap om personalet fortalte avdelingsleder A3 at hun også hadde en viss kunnskap om hvilket handlingsrom hun hadde innen det å prøve ut ulike prosesser i personalet. Dette kom til uttrykk slik:

*«Handlingsrommet er ganske stort, og det bygger jo på min kjennskap til mitt team og mine ansatte, og handlingsrommet til å prøve ut ting er nesten ubegrenset» (A3).*

Avdelingsleder B3 trakk frem kunnskap om personalet som sikret henne informasjon om når personalet for eksempel trengte hjelp og at hun da var tilgjengelig, støttet og hjalp dem. Hun mente også det hadde vært viktig å anerkjenne personalet for arbeid og mål de hadde nådd, samt huske og tilrettelegge for initiativ som de hadde kommet med. Flere avdelingsledere, deriblant avdelingsleder B2, erfarte at kunnskapen de satt inne med brukte de til informasjon, veiledning og avgjørelser samt tilrettelegginger for skolens og personalets arbeid med fagfornyelsen.

Det kom tydelig frem at alle avdelingslederne hadde erfart at de var forberedt og ganske klar for selve oppstarten med fagfornyelsen dette skoleåret. De opplevde at de hadde lært mye om og gjennom arbeidet med fagfornyelsen, men at det likevel ville ta tid å ta dette helt og fullt inn i skolehverdagen. De hadde erfart at ulike temaene innen fagfornyelsen hadde engasjerte, men også hadde vært noe krevende å få til i praksis. Avdelingsleder A2 fortalte blant annet om et temma som hadde engasjert og erfart var utfordrende:

*«Lærerne har vært vant med at det er de som sitter på fasiten. Det er de som kan faget. Det er de som legger premissene. Her blir de utfordret på en annen måte ved at elevene skal være kritiske og stille spørsmål til det lærer holder på med» (A2).*

Samtlige avdelingsledere hadde erfaringer med noe motstand hos enkelte i personalet. Strategisk arbeid og å være tålmodig og utholden var noen av måtene de hadde håndtert dette på.

Avdelingsleder A3 la vekt på at en måtte romme alle og dermed var ikke nødvendigvis takten lik på alle i personalet, men retningen. Avdelingsleder A2 derimot understrekte at det var viktig at ledergruppen var god på utholdenhet og motstand ved blant annet å stå samlet:

*«Vi vet hvor vi vil. Og vi kommer nok ikke til å bøye av, for noe ting som helst. Det blir derfor viktig å drive det fram. Stå i det» (A2).*

Gjennom fortellingene til avdelingslederne var det flere som sa at de på tross av noe motstand erfarte at arbeidet med fagfornyelsen hadde vært identitetsskapende og samlende, på grunn av prosesser de hadde hatt i ledergruppen og med personalet. Prosessene hadde vært grundige og krevd at de måtte gjøre seg tanker om hvordan fagfornyelsen passet inn i deres allerede etablerte praksis, hva de ønsket å ta med seg videre og hva de ønsket å gjøre annerledes og på hvilken måte. Flere avdelingsledere relaterer dette til arbeid med skolens identitet, blant annet dette utsagnet ble sagt:

*«Ja, vi jobber etter identiteten, og så finner vi identiteten i fagfornyelsen, mye. Så det synes jeg har vært fin» (A1).*

Samtlige avdelingsledere erfarte også at kulturen var preget av stort engasjement, høyt ønske om å skaffe seg kunnskap om fagfornyelsen som de igjen kunne anvende og utvikle sammen med kollegaer eller elever. Avdelingsleder A2 uttrykte noe av dette slik:

*«Det sier lærerne selv også, at det er god læringskultur på huset. Det er det ikke noe tvil om. Vi har en god delingskultur som mange lærere skryter av; at det er lett å få hjelp» (A2).*

Alle avdelingslederne påpekte at pandemien hadde påvirket tilretteleggingen og fasilitering av arbeidet med fagfornyelsen. På grunn av korona pandemien hadde avdelingslederne i perioder hatt flere ting å forholde seg til, blant annet antall personer som kunne være på møte samtidig, bruken av hjemmekontor og teams-møter samt praktisk tilrettelegging for elever og lærere i tråd med pandemiens smittetiltak. Det siste hadde tatt mye tid. Avdelingsleder B2 la også tydelig vekt på at implementeringen av VIS, nytt administrativt datasystem, som hadde vært tidkrevende og påvirket tiden en kunne hatt til arbeid med fagfornyelsen. Erfaringer rundt viktigheten over gode kommunikasjonssystemer for personal og ledelse ble nevnt av avdelingsleder B1. Hun hadde også erfart at de hadde hatt behov for litt lengre møter, men dette hadde vært

utfordrende å få til dette året på grunn av timeplanene. Ellers hadde alle avdelingslederne erfart at teams-møter var lite egnet til arbeid knyttet til fagfornyelsen med personalet. De opplevde at det blant annet var utfordrende å lese responsen hos personalet og få de gode refleksjonsrundene.

Samtlige avdelingsledere ytret at de opplevde at skoleeier hadde vært involvert i arbeidet med fagfornyelsen. De hadde erfart at det hadde vært struktur fra øverste ledd med Udir til skoleeier, rektormøter, ledergruppa og så ut til personalet. Skoleeier hadde tydelige forventninger om at en skulle jobbe med fagfornyelsen, men likevel ikke for styrende. Samtlige hadde også erfaring med at skoleeier hadde fulgt opp arbeide med blant annet gjennom to faste skolemøter i året, hvor de ønsket å bli orientert om arbeidet med fagfornyelsen. Ellers var skoleeier involvert i arbeidet som fagnettverkene, planleggingsdager og arrangering av kurs og seminar for skoleledelsen og ansatte.

Kort oppsummert kom det frem at samtlige hadde videreutdanning innenfor skoleledelse. Relevant kunnskap som endringsledelse og organisasjonslære var kunnskap de erfarte hadde hatt betydning for arbeidet de gjorde relatert til oversetting og implementering av fagfornyelsen. Samtlige erfarte også at de hadde ervervet seg god kunnskap om fagfornyelsen. Noe de anså som nyttig og viktig, slik at de gjerne kunne ligge litt foran personalet. Alle avdelingslederne hadde erfart at det var viktig å ha kunnskap om personalet. Dette omhandlet deres styrker, hvordan de jobbet, hva de tenkte, gjorde og opplevde som utfordrende. Samtlige avdelingsledere hadde erfart at ulike tema innenfor fagfornyelsen hadde engasjert personalet, men også vært krevende og en kunne oppleve det som noe motstand. Flere avdelingsledere hadde erfart at gjennom arbeidet med fagfornyelsen ble skolens identitet revitalisert. De måtte kjenne seg igjen i fagfornyelsen, men også gjøre endringer som de kunne stå for og identifisere seg med. Skolens kultur ble også preget av arbeidet. De erfarte at personalet var svært engasjert og lærevillige. I arbeidet med fagfornyelsen hadde samtlige også erfart at pandemien hadde påvirket arbeidet med fagfornyelsen. De hadde måttet ta ulike hensyn til organiseringer og strukturer på møter. Beredskapsarbeidet knyttet til pandemien i seg selv hadde tatt tid, noe de ellers kunne ha benyttet til arbeid med fagfornyelsen. Det kom også frem at implementering av et nytt administrativt datasystem hadde krevd mye tid og ressurser, noe som også påvirket muligheten til å jobbe mer konsentrert med oversetting og implementering av fagfornyelsen. Erfaringer relatert

til kommunikasjonssystemer og hvor viktig det var kom også frem. Her nevnte de lengder på møter, gode tilgjengelig informasjonsdeling på nett og teams – møter som ikke hadde fungert optimalt. Erfaringer relatert til skoleeiers involvering ble også nevnt. Samtlige opplevde at de var involvert, stilte forventinger og fulgte skolene opp, men at de gav rom til at skolene selv fikk tilnærme seg arbeidet etter sine ønsker og behov.

## 5.9 Oppsummering

Tabellene nedenfor oppsummeres hvordan avdelingslederne jobber med fagfornyelse og hvilke erfaringer de har gjort seg så langt i arbeidet. I den første tabellen kommer det frem mer konkret hva de har gjort i internt i ledergruppen og mot personalet. Tabell nummer to er mer generell.

Tabell 2 Oppsummering av funn.

<b>«Hvordan jobber avdelingsledere i videregående skole med oversetting og implementering av fagfornyelsen, og hvilke erfaringer har de gjort seg så langt i dette arbeidet?»</b>	
<b>«Hvordan jobber avdelingsledere i videregående skole med oversetting og implementering av fagfornyelsen?»</b>	
<b>«... internt i ledergruppen?»</b>	<b>«... mot personalet?»</b>
<p><b>Organisasjonsstruktur og kultur</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rektor ansvarlig</li> <li>• Delegert arbeid <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faste ansvarsområder</li> <li>- Tilfeldige ansvarsområder</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Kommunikasjonsforbindelser</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faste utviklingsledermøter</li> <li>• Uformelle møter</li> <li>• Nettverk</li> </ul> <p><b>Prosessarbeid</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Langsiktige planer</li> <li>• Årsplaner <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2019-2020 kompetansepakker</li> <li>- 2020-2021 satsingsområder</li> </ul> </li> <li>• Kunnskapsmateriell</li> <li>• Ulike metoder og prosesser</li> <li>• Samles om felles kunnskap, forståelse og tolkning.</li> <li>• Utarbeide planer og prosesser rettet mot personalet der oversetting og implementering skal gjøres</li> </ul>	<p><b>Organisasjonsstruktur og kultur</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ledelsen ansvarlig</li> <li>• Avdelingsleder ansvarlig</li> <li>• Team og fagkoordinatorer</li> <li>• Teamledere</li> <li>• Tillit og autonomitet</li> </ul> <p><b>Kommunikasjonsforbindelser</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faste utviklingsmøter: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personal/Avdelingsmøte</li> <li>- Fagseksjonsmøte/Teammøte</li> <li>- Fagkoordinator møte</li> </ul> </li> <li>• Uformelle møter</li> <li>• Nettverk</li> </ul> <p><b>Prosessarbeid</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Knytte det til arbeid en allerede var i gang med</li> <li>• Kunnskapsmateriell</li> <li>• Ulike metoder og prosesser</li> <li>• Holde tråden i arbeidet</li> <li>• Jevnlige status oppdateringer</li> <li>• Observasjon av personale i formelle og uformelle møter</li> <li>• Formelle og uformelle samtaler individuelt og i gruppe</li> <li>• Faste medarbeidersamtaler</li> <li>• Skriftlig arbeid og dokumentasjoner</li> <li>• Skolevandring,</li> </ul>
<b>«Hvilke erfaringer har de gjort seg så langt i arbeidet med fagfornyelsen?»</b>	
<b>Kunnskap</b>	

- Ledelse,
- Fagfornyelsen
- Personalet
- Tema som engasjerte:
- vurdering, tverrfaglige tema, dybdelæring, elevmedvirkning og den nye lærerrollen.

**Organisasjonsstruktur og kultur**

- Pandemien
- VIS -implementering
- Godt kommunikasjonssystem
- Skoleeier
- Identitetsskapende
- Kultur

## 6 Møte mellom teori og empiri: Drøfting

Problemstillingen for studien min er: «Hvordan jobber avdelingsledere i videregående skole med oversetting og implementering av fagfornyelsen, og hvilke erfaringer har de gjort seg så langt i dette arbeidet?» I kapittel fem utkrystalliserte seg følgende funn:

1. Organisasjonsstruktur og kultur
2. Kommunikasjon og kommunikasjonsforbindelser
3. Prosessarbeid
4. Kunnskap

I dette kapittelet vil jeg anvende ovenfor nevnte funn som overskrifter. Jeg kommer til å drøfte disse i lys av den teoretiske rammen jeg beskrev i kapittel 3, hvor translasjonsteori, implementeringsteori og elevsentrert skoleledelse blir sentralt. Jeg kommer også til å se det i lys av tidligere forskning, som ble presentert i kapittel 2.

### 6.1 Organisasjonsstruktur og kultur

Organisasjonsstruktur og kultur har betydning for avdelingsledernes arbeid med oversetting og implementering på flere måter. Ifølge Jacobsen og Thorsvik (2009) sin definisjon på organisasjonsstruktur omhandler dette fordeling av myndighet og ansvar, fordeling av autoritet, hvordan organisasjonen styres, hvilke hovedoppgaver organisasjonen har og hvordan disse oppgavene koordineres. I modellen til Fixsen et al. (2005) vises det også at organisasjonsstrukturer påvirker implementeringen og implementeringen påvirker organisasjonsstrukturen. Med andre ord omhandler dette blant annet hvem som har ansvar, tas ansvar, hvordan tas ansvaret og hvordan dette kan påvirke arbeidet til ledelsen på skolen, avdelingslederen og de ansatte og hvordan det kan påvirke selve implementeringen.

Samtlige avdelingsledere fortalte at det var rektor på skolen som hadde ansvaret for at arbeidet med fagfornyelsen ble gjort, men at de jobbet sammen om fagfornyelsen gjennom faste pedagogiske utviklingsmøter. Dette er i tråd med hva Robinson (2016 s. 100-118) skriver når det gjelder å lede lærerens læring og utvikling. Rektor er involvert, men sørger for effektiv profesjonsutvikling ved at en jobber kollektivt. Rektor delegerte også arbeidet internt i ledergruppen. I min empiri kom det også frem at avdelingslederne involverte på samme vis team- og fagkoordinatorer. Dette var ansatte som var tett på elever, undervisning og personal og gjerne svært



fagorientert. Avdelingsleder og team – fagkoordinator hadde faste møter og mye av arbeidet med oversetting og implementering ble delegert til dem. På denne måten jobbet de kollektivt frem oversetting og implementering. Dette er en måte som sikrer at en kan lære av hverandre og alle bidrar slik at en ikke står alene i arbeidet. Mine funn viser derfor at rektor og avdelingslederne har og tar ansvar og at denne måten det gjøres på er effektiv og inkluderende.

Gjennom dette ansvaret blir deres rolle viktig i selve oversettelsesarbeidet. De står ansvarlig for at det skal skjer en oversettelse av fagfornyelsen som tilpasses skolestrukturen, skolekulturen, personalet og elevene. Når de jobber med å samles om hvordan fagfornyelsen skal forstås og hvordan de kan få dette arbeidet til å treffe skolen på best mulig måte, jobber de med å dekontekstualisere samt kontekstualisere (Furu og Lund, 2015 s. 256) fagfornyelsen. Slik hjelper de med å skape en felles forståelse av hvordan fagfornyelsen kan forstås og arbeides med ved den enkeltes skole. Avdelingsledernes kunnskap, legitimitet, myndighet og ferdighet samsvarer dermed med det Røvik (2007) kaller oversettelses kompetanse. Oversetter kan også sammenlignes med endringsagentene i implementeringsteorien (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Også her legges det vekt på kompetansen som samsvarer med oversetterne. Det å være bevisst sin rolle som oversetter har betydning for avdelingslederne når de jobber med fagfornyelsen. I min empiri kommer det frem at avdelingslederne er engasjert og dedikert i arbeidet og vet at de har en sentral rolle i oversettelse og implementerings arbeidet internt i ledergruppen og ut mot personalet.

Hvordan skolen og ledergruppen organiserer seg har også med skolestruktur å gjøre (Jacobsen og Thorsvik, 2009). Funn viste at en kunne organisere seg noe ulikt i ledergruppen når det gjaldt ansvar knyttet til oversetting og implementering. Dette kan ha betydning for arbeidet avdelingsleder gjør. Ved å delegere etter kapasitet, interesse og kunnskap kan en stimulere til engasjement. Utfordringen er at det er noe uforutsigbart og en kan ha noen som er svært engasjert og dedikert, mens andre ønsker helst å slippe av ulike grunner. Ved å delegere arbeidet tilfeldig må en stole på at alle har sorteringskompetanse, konfigurasjonskompetanse og evnen til å introdusere nye begrep i organisasjonen (Furu og Lund, 2015 s.265). Om alle i en ledergruppe er like kompetente til dette, er kanskje noe usikkert. Dersom en vet at noen i ledergruppen har nettopp denne kompetansen og samtidig er engasjert og dedikert til slik arbeid, vil kanskje fast ansvarsfordeling i ledergruppen ha størst effekt. Denne organiseringen kan sikre forutsigbarhet,

engasjerte og kunnskapsrik ledelse. Dette er noe som de andre i ledergruppen kan lære av og gjennom, da de jevnlig involveres i arbeidet. Det bør understrekes at slike løsninger krever større ledergrupper, da en ellers vil være noe alene og det kollektive vil da forsvinne. Det kan tyde på at ledergruppene delegerer ansvar mellom seg noe uhensiktsmessig, da tydelige ansvarfordeling kan være mer hensiktsmessig. Likevel må en ta i betraktning at små ledergrupper er avhengig av at alle er involvert i det meste.

Gjennom mine funn kommer det frem at mye av skolens oppgaver koordineres gjennom delegering. Dette igjen er avhengig av tillit og autonomitet. I mine funn kom det frem at avdelingslederne opplevde personalet som autonome. De ytret også at de hadde tillit til og fra personalet i dette arbeidet. De opplevde personalet som involvert og engasjert. De var positivt innstilt til fagfornyelsen og hvordan dette kunne oversettes og implementeres i skolen. Dette er i tråd med hva Robinson (2016 s. 40-42) skriver om når det gjelder effekt av tillitsrelasjon. Det kan også tolkes som at skolene jobbet bevisst med å bygge tillitsrelasjoner, gjennom nettopp delegering, tillit og troen på autonomitet. Dette har betydning for hvordan en fungerer sammen og for den akademiske og sosiale fremgangen hos elevene (Bryk og Schneider, 2002; Tschannen-Moran og Hoy, 2000; Robinson, 2016 s. 41). Jeg ønsker også å trekke inn tanken om at avdelingsleder lett kan frasi seg noe ansvar og involvering. Som den ene informanten ytret at hun hadde ansvaret opp mot skolekontor og Udir og fag og teamkoordinator hadde ansvar for mye av personalets utviklingsarbeid relatert til fagfornyelsen. Informanten understrekte at hun hadde vært tett på teamkoordinator året før for å sikre at dette ble gjort på en god og klok måte med tanke på personalet og andre forhold. Ser man dette i lys av translasjonsteorien, tenker jeg at avdelingsleder var med sin fagkoordinator og delte sin oversettelses kompetanse, evne til å sortere, konfigurere (Furu og Lund, 2015 s.265) og kontekstualisering (Røvik, 2007 s. 293). På den måten sikret avdelingsleder at fagkoordinatoren ble tryggere og bedre til å utføre denne jobben og begge opplever at utviklingen har ført til mestring og etter hvert autonomitet hos fagkoordinator. Ut fra dette tenker jeg funn tyder på at avdelingsleder og ledergruppen har en organisasjonsstruktur som preges av tillitsrelasjon og involverte og engasjert personal.

Gjennom fortellingene til avdelingslederne tegnet det seg også et bilde av at skolene var en del av en større organisasjon, nemlig fylkeskommunen. Fylkeskommunen representert ved skoleeier, som også hadde et ansvar i arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen

på de ulike skolene. Fylkeskommunens organisasjonsstruktur innbefattet derfor også de ulike skolene. Dette samsvarer også med Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) hvor det understrekes at skoleeier, skoleledere og lærer har et felles ansvar for utvikling i skolen, da ut fra de roller de har. De må alle ta ansvar for at praksis er i tråd med læreplanverket. Skoleeier får dermed en rolle inn mot skolene og skolestrukturen. Gjennom fortellingene til avdelingslederne erfart det at skoleeier hadde og tok ansvar for implementeringen av fagfornyelsen. Ser en dette i lys av translasjonsteorien vil en tenke at også skoleeier kan anses som en endringsagent som skal bidra til at kilden som i dette tilfelle er fagfornyelsen skal nå destinasjonen som er de ulike skolene, personalet og elevene (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Deres rolle som endringsagenter kommer frem ved at de hadde ansvar, tok ansvar, ytret forventninger til de ulike skolene og var aktivt med på å sikre kommunikasjonsforbindelser. Dette kunne være kurs eller fagnettverk der de var ansvarlige. De sørget for å bidra med trening og veiledning til skoleledelser og personal fra ulike skoler. Gjennom fortellingene til avdelingslederne kom det også frem at de fulgte opp skolene ved to skolebesøk i året. Her var de aktive i å etterspør arbeid skolene hadde gjort i forhold til oversetting og implementering av fagfornyelsen. På den måten kan en tenke at de også gjennomførte lojalitetsmålinger (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Avdelingslederne opplevde skoleeier som lite styrende, noe de mente var positivt på grunn av at de opplevde å ha et stort handlingsrom. På den ene siden kan dette være positivt da de kan selv bestemme både hva de vil konsentrere seg om, hvordan de skal jobbe og i hvilket tempo de skal gjøre dette i. Dette kan igjen medføre stor variasjon på de ulike skolene i fylket. Det kan dermed tenkes at en kunne fått større effekt om skoleeier tar mer styring. Denne styringen kan da kanskje sikre en viss felles retning og et visst felles tempo. Det kan også være noe ressurs-sparende for de ulike ledergruppene og få hjelp til dette arbeidet. Tilpasninger må nødvendigvis alltid til, skal en lykkes med dette. Funn tyder på at skoleeier har tatt ansvaret med å ha en sentral og støttende rolle, i oversettelses og implementerings arbeidet overfor ledergruppe, avdelingsleder og personalet på skolen. Det kan ellers se ut som skoleeier har noe å gå på i forhold til styring om en ønsker effektiv ledelse i fylket.

Ser en min empiri opp imot forskning på skoleeiers rolle knyttet til LK06, viser det seg at noen av disse samsvarer og andre ikke. Mine funn slår fast det samme som Aasen m.fl. (2012 s.223) når det gjelder at skoleeier blant annet har hatt en viktig rolle i implementeringen. De har ansvaret og anledning til delegering av myndighet og oppgaver til skolene. I mine funn kom det ikke frem at avdelingslederne anså at skoleeier hadde eller tok et hovedansvar når det gjeldt

tilrettelegging for kompetanseutvikling for rektorer og lærerne, men at de var med og bidro kom frem. Ifølge Aasen m.fl. (2012, s. 223) manglet skoleeier systemer for å støtte skolenes reformarbeid. Implementeringen av læreplanen ble dermed utfordrende for både skoleeiere og skoler flere steder. Dette er noe jeg ikke helt kan se i mine funn. Skoleeier var aktivt med, ved å engasjere seg på rektorsamlinger, fagnettverk, planleggingsdager og arrangere kurs og seminar, samt følge opp skolene minst to ganger i året. Gjennom tidligere forskning ble det uttalt at møter med skoleeier bar preg av administrative tema kontra pedagogisk utviklingsarbeid (Aasen m.fl. 2012, s. 223). Gjennom fortellingene uttalte flere at skoleeier hadde fagfornyelsen oppe som tema på rektorsamlinger, men det kom ikke frem i hvor stor grad de opplevde at dette hadde fokus. Ellers viser forskning at rektorer og lærere etterlyste bedre dialog med skoleeiere selv etter at samarbeidet om implementeringen av LK06 over tid var blitt noe bedre (Aasen m.fl. 2012). Dette er ikke noe jeg finner tegn til i mine funn. De ytret at de var fornøyde med den måten skoleeier deltar og støtter arbeidet på. Ut fra empirien kan det derfor tyde på at det har skjedd en positiv endring i hvordan skoleeier har funnet arenaer og systemer for å involvere, støtte og engasjere seg i arbeidet med oversettingen og implementeringen av fagfornyelsen på inn mot de ulike skolene.

Gjennom fortellingene kom det også frem at arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen førte med seg en opplevelse av revitalisering av skolens, avdelingens, seksjonen, teamenes identitet og kultur. Når fagfornyelse skal implementeres, kreves det nye måter å tenke og gjøre ting på. Dette vil også medføre endringer i forventninger til hvordan en oppfører seg og hvilke holdninger og utsagn som er akseptable. Dette er i tråd med Bang (2013 s. 327) sin definisjon på organisasjonskultur. Gjennom fortellingene til avdelingslederne blir blant annet vurdering nevnt som et satsingsområde. § 3.10 i den nye vurderingsforskriften som tredde i kraft 1. august 2020 (Vurderingsforskriften, 2021), tar for seg underveisvurdering i fag. Her presiseres det at all vurdering før avslutningen er underveisvurdering. Det vil si at alt vurderingsarbeid frem til avslutningen av fagene, skal bidra til læring og lærelyst hos elevene, som det er beskrevet i § 3.3. Disse paragrafene fører til at skoler jobber med å forstå og omgjør dette til en praksis som skal være tilfredsstillende og forståelig for alle parter. Et eksempel som dukket opp, var karakterdempet vurdering. Denne måten å tenke vurdering på vil medføre ny vurderingskultur, både for elever, personal og eventuelle samarbeidspartnere som læreplaner ol. Det er når denne vurderingskulturen har satt seg i organisasjonen, at en kan si at kjernekomponenten, vurdering, har blitt implementert. Det har da skjedd en oversetting som har nådd

destinasjonen som er skolen, personelt og elevene (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Ser man dette i lys av elevsentrert skoleledelse (Robinson, 2016 s. 35-39), kan mye tyde på at skoleledelsen har evnet å få identifisert vilkårene for å lykkes med dette. Sammen med personalet må de ha klart å identifisere vilkårene gjennom problemløsningsprosesser der personalet er blitt tatt med. På denne måten har de fått tilfredsstillende løsninger som raskt kan kalles en revitalisert kultur. En kan derfor konkludere med at mye tyder på at avdelingsleder, samt ledergruppen har evnet å identifisere vilkår, for å lykkes med oversetting og implementering av fagfornyelsen på skolen, slik at revitalisering av kultur allerede er i gang noe som også er tegn på lite motstand i personalet.

Også verdiene til en organisasjon er viktige når en snakker om en organisasjonskultur (Bang, 2013 s. 327-329). Fagfornyelsen bygge på et verdigrunnlag der nye momenter som identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet er kommet inn (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 3-8). Disse nye verdimomentene er noe skolene må ta innover seg og gjøre til sitt. Med andre ord vil også dette påvirke skolens identitet og kultur. Dette kommer blant annet til syne i fortellingen om satsingsområdet elevmedvirkning. I hvor stor grad skal elev bestemme i undervisningen og hvordan skal dette passe inn med andre pålagte hensyn en skal ta. Verdier er noe som berører oss også personlig. Knyttet til dette eksempelet vil personalet kanskje oppleve en verdikonflikt, da en vet at elevmedvirkning kan gå ut over medelever og lærerens trygge og forutsigbare behov noe som også er viktig om en tenker elevsentrert skoleledelse (Robinson, 2016 s. 134). Det er kanskje nettopp derfor også at informanten fortalte om nettopp noe motstand i dette arbeidet. Ut fra dette kan det tyde på at avdelingsleder og ledergruppe må bruke god tid når, en skal jobbe med endringer relatert til implementering av nye eller mer presise verdier i skolen.

Virkelighetsoppfatninger har også noe å si for organisasjonskulturen (Bang, 2013; Trice & Beyer, 1993). Gjennom avdelingsledernes beskrivelse av de kollektive prosessene knyttet til oversettelsesarbeidet, sikrer de at alles virkelighetsoppfatning ble involvert, påvirket og endret i takt med det de enes om. Disse kollektive prosessene er derfor avgjørende for at oversettingen skal nå hele personalet og til slutt elevene og deres opplæring. Det kan synes som om dette er en måte å sikre en mer spisset kontekstualisering (Røvik, 2007 s. 293) som treffer mer presis destinasjon. Ut fra dette kan det tyde på at dersom avdelingsleder og ledergruppen bruker sin

egen og personalets virkelighetsoppfatning opp imot arbeidet med å oversette og implementere, kan dette gi ha betydning for konfigurasjonskompetanse, som vil si å introdusere nye begrep i organisasjonen (Furu og Lund, 2015 s.265).

Kort oppsummert viser mine funn at avdelingslederne driver kollektivt frem oversetting og implementering. Dette er en måte som sikrer at en kan lære av hverandre og alle bidrar slik at en ikke står alene i arbeidet. Rektor og avdelingslederne har og tar ansvar på en effektiv og inkluderende måte. Avdelingslederne er engasjert og dedikert i arbeidet og vet at de har en sentral rolle i oversettelse og implementerings arbeidet. Det kan tyde på at ledergruppene delegerer ansvar mellom seg noe uhensiktsmessig, da tydelige ansvarfordeling kan være mer hensiktsmessig. Likevel må en ta i betraktning at små ledergrupper er avhengig av at alle er involvert i det meste. Måten skolen og ledelsen har organisert organisasjonsstruktur preges av tillitsrelasjon og involverte og engasjert personal. Skoleeier har tatt ansvaret med å ha en sentral og støttende rolle, i oversettelses og implementerings arbeidet på skolen. Det kan se ut som de har noe å gå på i forhold til styring om en ønsker effektiv ledelse i fylket. Avdelingslederne har evnet å identifisere vilkår for å lykkes med oversetting og implementering av fagfornyelsen på skolen slik at revitalisering av kultur allerede er i gang noe som også er tegn på lite motstand i personalet. Avdelingslederne må bruke god tid når en skal jobbe med endringer relatert til implementering av nye eller mer presise verdier i skolen. Dersom avdelingsleder bruker sin egen og personalets virkelighetsoppfatning opp imot arbeidet med å oversette og implementere, kan dette ha betydning for konfigurasjonskompetanse (Furu og Lund, 2015 s.265).

## 6.2 Kommunikasjon og kommunikasjonsforbindelser

Funn viser at mye av oversettingen skjer gjennom kommunikasjon og kommunikasjonsforbindelser (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Det interessante blir da å se nærmere på hvor og hvordan foregår denne kommunikasjonen, hvem er involvert og hvilken effekt kan kommunikasjonen ha på oversettingen og implementeringen.

Det kommer frem at avdelingslederne kommuniserer gjennom ulike kommunikasjonsforbindelser (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005), alt etter hva de skal oppnå og hva som ligger til grunn

i skolens organisasjonsstruktur. Funn kan tyde på at mye av kommunikasjonen er tid og sted-festet samt deltaker bestemt. På den måten kan en tenke at de formelle møtearenaene er sikret gjennom skolestrukturen (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Da fagfornyelsen var tema på faste pedagogiske utviklingsmøter i ledergruppen samt på personal-, avdelings-, seksjons-, og team-møter kan det dermed også sees på som formelle oversettelsesarenaer (Furu og Lund, 2015 s. 268). Ved å organisere seg slik, får de tydelige og forpliktende oversettelsesarenaer å jobbe på. Det signaliserer også at dette er et viktig og nødvendig arbeid som en ønsker at alle skal delta på. Det blir lettere for skoleledelsen samt personale å samles om oppgaven. Når skolelederne bruker tid sammen på å forstå og tolke fagfornyelsen, vil ledergruppen i større grad opptrer samlet og informert internt i ledergruppen, men også ut mot personal. Dette er også noe som vil skje i personalet gjennom de ulike formelle oversettelsesarenaer som brukes der. På denne måten sikrer avdelingsleder og ledergruppen at det legges til rette for kollektivt arbeid knyttet til læreplan koordinering og undervisningsorientert utvikling der skoleledelsen er til stede. Ser en dette i lys av Robinson, 2016 s.81-99, vises det at en kan finne tegn på høy kvalitet på undervisning som også har effekt på elevens læring. Funn viser at avdelingsleder og ledergruppen bruker ulike formelle oversettelsesarenaer for å jobbe internt i ledergruppen og mot personalet med oversetting og implementering av fagfornyelsen, noe som skaper høy kvalitet på undervisning og effekten på elevens læring blir stor.

Ut fra min empiri tyder det på at ved å sikre slike formelle oversettelsesarenaer (Furu og Lund 2015 s. 268). utnytter og utvidet skoleledelsen handlingsrommet for å drive elevsentrert skoleledelse (Robinson, 2016 s. 100-118). Dette tenker jeg er i kontrast til Dahl m. fl. (2016) sine funn som mente det kunne se ut som det manglet etablerte tolkningsfellesskap på mange skoler når en skulle implementere LK06. Mine funn viser også at en skiller i stor grad mellom driftsmøter og pedagogisk utviklingsmøter, noe som også står i kontrast til Dahl m. fl. (2016) sine funn knyttet til implementering av LK06. Det kan synes som avdelingslederne og deres ledergrupper har tatt anbefalingen om klarere deling mellom administrativt samarbeid og samarbeid om faglig pedagogisk utviklingsarbeid (Dahl m.fl., 2016). Funn viser at avdelingsleder og ledergruppe har sikret faste administrativt og pedagogisk arenaer som utviklet handlingsrommet for elevsentrert skoleledelse (Furu og Lund 2015 s.268) i motsetning til Dahl m. fl (2016) sine funn.

Kommunikasjonen i disse møtene omhandler fagfornyelsen som kan ansees som kilden (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005), der eksempler på kjernekomponenter kan være vurdering. De bruker ulike metoder for hvordan de ulike kjernekomponentene innlæres og oversettes til praksis. Dette kunne være metoder hentet fra kompetansepakkene til Udir eller IGP. Ellers kom det frem at de brukte tid på å veilede personalet samt støtte dem i deres arbeid og sikre at deres innspill ble tatt med i videre prosesser. Ut fra dette viser mine funn at det foregår trening, veiledning og administrativ støtte på disse arenaene både individuelt og kollektivt (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Dette er også arenaer hvor lojalitetsjekker tas (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Avdelingsleders arbeid med å være tett på personalet, bygger også opp under arbeid med tillitsrelasjoner (Bryk og Schneider, 2002; Tschannen-Moran og Hoy, 2000; Robinson, 2016 s. 41). Slik arbeid baseres på mellommenneskelig respekt, hvordan en tar personlige hensyn og hvordan en opptrer kompetent i sin lederrolle. Effekten hos personalet kommer til syne ved å være positivt innstilt til blant annet innovasjon og risiko (Robinson, 2016 s. 40-42). Mine funn tyder på at avdelingsleder og ledergruppen sikrer at en får utviklet seg individuelt og kollektivt igjennom kommunikasjon og at dette støtter opp under lojalitet og en positiv innstilling til oversettingen og implementeringen av fagfornyelsen

Mye tyder på at kommunikasjonen foregår hovedsakelig muntlig på disse formelle oversettelsesarenaene. Det kommer likevel frem at noe skriftliggjøres. Her kan det synes som avdelingslederne har en viss rolle i å sikre at noe arbeid skriftliggjøres av personalet, men også av avdelingslederne. Funn tyder på at avdelingslederne la vekt på at hensikten med dette er å sikre kontinuitet. Når en jobber med oversetting, der dekontekstualisering (Furu og Lund, 2015 s. 256) og kontekstualisering (Røvik, 2007 s. 293) skal foregå, må en sikre at en samles om hva og hvordan kontekstualiseringen skal gjøres. Slik skriftliggjøring er også med på å sikre lojaliteten til arbeidet (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Skriftliggjøring av arbeid relatert til oversetting og implementering av fagfornyelsen kan også vær nyttig i arbeidet med å løse komplekse problemer, da en lettere kan få identifisert vilkårene for å lykkes og ulike involverte parter kan lettere bli tatt med. Noe som har størst effekt (Robinson, 2016 s. 35-39). Funn tyder dermed på at kommunikasjonen på de formelle oversettelsesarenaene både for ledergruppe og personal preges hovedsakelig av muntlig kommunikasjon. Ved at avdelingsleder tar større ansvar for også skriftlig kommunikasjon, kan komplekse problemer bli enklere å løse ved at vilkår kan lettere identifiseres.



Uformelle møter ble også nevnt som viktige kommunikasjonsforbindelser (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005), når avdelingslederne jobbet med oversetting og implementering. Disse uformelle møtene skjedde ofte, og på ulike arenaer. De kan derfor anses som uformelle oversettelsesarenaer (Furu og Lund 2015 s. 268). Gjennom disse uformelle oversettelsesarenaene kunne kommunikasjonen omhandle informasjon, erfarings deling, refleksjon, veiledning, støtte og oppmuntring. Dette er også i tråd med det som omhandler trening, veiledning og administrativ støtte (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Det vil også være naturlig å knytte dette opp til lojalitetssjekkning (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Slike uformelle møter kunne skje internt i ledergruppen, men også med personalet. I tråd med Robinson (2016, s.30-34) er dette en viktig arena hvor en raskt kan skaffet seg blant annet relevant kunnskap som kan ha vesentlig betydning for gode og kloke avgjørelser. Det er også en viktig arena for å bygge tillitsrelasjoner, da en som avdelingsleder raskt kan følge opp kollegaer i ledergruppen og i personalet. (Robinson, 2016 s. 40-42). Måten avdelingsleder snakker til andre i ledergruppen eller personalet på bør være preget av personlig integritet. På den måten kan de skape en skole med ansatte som er trygge, engasjert og dedikerte til sitt oppdrag knyttet til oversetting og implementering av fagfornyelsen. Funn viser at gjennom uformelle møter kan avdelingsleder foreta lojalitetssjekk, trene, veilede og opptre støttende mot sitt personal og ledergruppe. Dette er også en sentral arena for innhenting av viktig informasjon slik at gode avgjørelser kan tas og tillitsrelasjon kan bygges. På den måten vil også personalet oppleve at de blir sett og møtt og dermed bli dedikert til sitt arbeid.

Funn viser også at avdelingsleder er aktiv i kommunikasjon knyttet til oversetting og implementering av fagfornyelsen ut over sin egen skole. De deltok i ulike nettverk med og uten personal. Slike nettverk er også gode eksempler på formelle oversettelsesarenaer (Furu og Lund, 2015 s. 262) eller kommunikasjonsforbindelser (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Nettverk knyttet til andre skoler kan relateres til nære arenaer, da møtearenaene rommer ideer med samme eller liknende kontekst (Furu og Lund, 2015 s. 262). Funn viser at disse møtene var viktige arenaer til å dele tanker, refleksjoner og erfaringer relatert til fagfornyelsen og som igjen kan bringe dem videre i utviklingen. Slike oversettelsesarenaer er forutsigbare, og en viss kontinuitet sikrer utvikling også de imellom. Likevel er også slike nettverk resurskrevende noe som igjen kan gå utover andre oppgaver ledergruppen står overfor til enhver tid.

I mine funn dukker det også opp nettverk, der en samarbeidet med universitet og høyskoler. Denne type oversettelsesarena ville jeg kalt fjerne oversettelsesarenaer (Furu og Lund, 2015 s. 262). Deltakerne opptrer her fra ulike kontekster og tilknytninger. Nettverket hadde sentrert samarbeidet om temaer som kunne relateres til fagfornyelsen. Slike nettverk kan utfordre en på nye og spennende måter, da en gjerne tenker annerledes rundt for eksempel dekontekstualisering (Furu og Lund, 2015 s. 256) og kontekstualisering (Røvik, 2007 s. 293). En kan også bli utfordret på konfigurasjonskompetanse (Furu og Lund, 2015 s.265). Robinson (2016 s. 100-118) påpeker også at i arbeidet med å lede lærernes utvikling er ekstern ekspertise og mangfold av læringsmuligheter viktig (Robinson, 2016 s. 100-118) skal en få effektiv utvikling og engasjerte personal. Funn tyder på at avdelingsleder sammen med sin ledergruppe og sitt personal benytter seg av ulike nettverk, noe som gir mangfold av læringsmuligheter og ekstern ekspertise. Noe som er effektiv og engasjerende.

Slike nære og fjerne oversettelsesarenaer bygger oppunder anbefalinger om nettverk utover eget klasserom og skole skal en positiv utvikling av profesjons fellesskap skje (Dahl m.fl., 2016). med andre ord kan det synes som at det har skjedd en endring siden implementeringen av LK06. Empirien min viser at det har skjedd en endring siden implementeringen av LK06, avdelingsleder sammen med ledergruppe og personal benytter seg nå i større grad av nettverk utover egen skole.

Kort oppsummert viser funn at avdelingsleder og ledergruppen bruker ulike formelle oversettelsesarenaer for å jobbe internt i ledergruppen og mot personalet med oversetting og implementering av fagfornyelsen, noe som skaper høy kvalitet på undervisning og effekten på elevens læring blir stor. Avdelingsleder og ledergruppen sikrer at en får utviklet seg individuelt og kollektivt igjennom kommunikasjon. Dette støtter opp under lojalitet og en positiv innstilling til arbeidet med fagfornyelsen. Kommunikasjonen på de formelle oversettelsesarenaene både for ledergruppe og personal preges hovedsakelig av muntlig kommunikasjon. Ved at avdelingsleder tar større ansvar for også skriftlig kommunikasjon, kan komplekse problemer bli enklere å løse ved at vilkår kan lettere identifiseres. Gjennom uformelle møter kan avdelingsleder foreta lojalitetssjekk, trene, veilede og opptre støttende mot sitt personal og ledergruppe. Dette er også en sentral arena for innhenting av viktig informasjon slik at gode avgjørelser kan tas og tillitsrelasjon kan bygges. På den måten vil også personalet oppleve at de blir sett og møtt og dermed bli dedikert til sitt arbeid. Avdelingsleder sammen med sin ledergruppe og sitt personal benytter seg av ulike nettverk, noe som gir mangfold av læringsmuligheter og ekstern ekspertise. Noe

som er effektiv og engasjerende. Det kom også frem at Avdelingsleder og ledergruppe har sikret faste administrativt og pedagogisk arenaer som utviklet handlingsrommet for elevsentrert skoleledelse (Furu og Lund 2015 s.268) i motsetning til Dahl m. fl (2016) sine funn. Det har også skjedd en endring siden implementeringen av LK06, avdelingsleder sammen med ledergruppe og personal benytter seg nå i større grad av nettverk utover egen skole.

### 6.3 Prosessarbeid

Funn viser at prosessarbeid stod sentralt når avdelingslederne jobbet med oversetting og implementering av fagfornyelsen. Det interessante blir da å se nærmere på hvilken betydning dette prosessarbeidet har for avdelingslederen når en jobber med oversetting og implementering av fagfornyelsen.

I lys av Fixsen m.fl. (2005) sin definisjon av implementering, legges det vekt på høy grad av bevissthet rundt mål, hensikt og aktiviteter under prosessen. Funn viser at dette er i tråd med slike avdelingslederne fortalte at de begynte å utarbeide synlig planer for implementeringsarbeidet skoleåret 2019-2020. De fortalte at planene ble mer konkrete og mål, hensikt og aktiviteter ble synliggjort. Disse planene ble også knyttet konkret opp til bruk av kompetansepakkene til Udir det første året og mer konkrete satsingsområder skoleåret 2020-2021. En kan tenke seg at slike årsplaner får tydeliggjort hva i kilden en skal konsentrere seg om, mye av dette kan ansees som kjernekomponenter (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). I disse planene vil det også komme frem hvile treningsform en tenker og hvilke formelle oversettelsesarenaer (Furu og Lund 2015 s. 268) en tenker skal tas i bruk, knyttet til dette arbeidet (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Det vil også relateres til hvem i destinasjonen en tenker skal delta på de ulike treningene. Tenker en at årsplanene deres er i tråd med dette, kan en underveis gjøre justeringer, men også ta evalueringer som kan relateres til feedback - sløyfen der en sjekker om destinasjonens oversetting er i tråd med fagfornyelsen og årsplanen en hadde lag opp til (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Slike årsplaner er også i tråd med elevsentrert skoleledelse (Robinson, 2016 s. 50-62), dette fordi målsettinger og prosesser konkretiseres. Funn viser at de ulike ledergruppene involverte personalet i prosesser rundt disse årsplanene, men i noe ulik grad. Jo mer involvert personalet er jo mer forpliktende vil det oppleves (Robinson 2016 s. 50-62). Ledergruppen som involverte de ulike avdelingene på skolen i å utarbeide en slags progresjonstrapp knyttet til implementeringen av fagplaner, er et godt eksempel på dette.

Personalet måtte sette seg inn i kilden som her er fagfornyelsen og de ulike kjernekomponentene den bestod i (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). De måtte så ta stilling til hva de ønsket å lære mer om, trene på samt få veiledning og administrativ støtte på, slik at de kunne oppleve seg klar for å undervise i tråd med fagfornyelsen i 2020-2201. Da personalet selv vet en del om sin egen kapasitet og evnene til å nå målene en setter, er det lettere for dem å forplikte seg til den plan det legges opp til. Funn viser at avdelingsledere utarbeider årsplaner for oversetting og implementering av fagfornyelsen sammen med ledergruppe og i noe varierende grad personalt. Jo mer personalet er involvert i dette planleggingsarbeidet jo mer engasjert blir de i selve oversettings og implementeringsarbeidet.

Arbeidet med oversetting og implementering kan anses som et prosessarbeid. Skoleåret 2019-2020 ble først testet ut i ledergruppen og deretter i personalet. Disse prosessene bar preg av bruk av kunnskapsmaterieil og ulike metoder. Dette ble brukt for å forstå og få støtte til oversettelsen av fagfornyelsen. Deriblant deltok de på ulike kurs og seminarer, brukt kompetanse-pakkene til Udir, høringsutkast, overordnet del og fagfornyelsen. Slike kurs og seminar kan sees på som oversettelsesarenaer (Furu og Lund, 2015 s. 256), dersom ledergruppene og personalet har anledning til å reflektere, diskutere og forstå det som formidles i lys av sin egen og resten av ledergruppas praksis. Disse kursene kommer også med sitt faglige materieil som relateres til fagfornyelsen. Også dette materiellet måtte oversettes og tolkes ved å dekontekstualisere (Furu og Lund, 2015 s. 256) og kontekstualisere (Røvik, 2007 s. 293). Avdelingsleder og ledergruppen jobbet også med sortering og konfigurering, da de hadde evne til å velge ut hvilke ideer som skulle oversettes og hvordan ideene skulle tilpasses arbeidet med å presentere dette til personalet og skolens allerede eksisterende praksis (Furu og Lund, 2015 s.265). Dette samsvare med elevsenteret skoleledelse der en leders arbeid med å legge til rette for lærernes læring er essensiell. I arbeidet hvor avdelingsleder og ledergruppen jobber med å planlegge prosesser blir det også viktig å fokusere på læringsbehov hos elever og lærere (Robinson, 2016 s. 100-118). I fortellingen til avdelingslederne var mye av fokuset på lærerne og noe mindre på elevene. Funn kan derfor tyde på at avdelingsledere jobbet internt i ledergruppen med oversettingsarbeid der mye består i dekontekstualisering, kontekstualisering, sortering og konfigurering der de i hovedsak har hatt fokus på personal og elevene har kommet i annen rekke (Furu og Lund, 2015).

En ønsket også at lærerne skulle oppleve at arbeidet med fagfornyelsen ble satt i en sammenheng, i motsetning til funn knyttet til LK06 (Sivesind, 2012). For å sikre sammenhengen hadde samtlige ledergrupper knyttet arbeidet med fagfornyelsen til satsingsområder de allerede jobbet med. Ser en dette i lys av translasjonsteorien kan en tenke seg til at dette er bruk av den lokalisierende innskrivingsregelen mens tidsmarkeringen var høsten 2020, da fagfornyelsen tredde i kraft (Røvik, 2007 s. 302-303). Når avdelingsleder sammen med ledergruppe velger en slik strategi kan det tenkes at en bygger opp under mestring hos personalet. Det er kjent, men likevel noe utfordrende som krever energi, kunnskap og trening. Dersom leder virker kompetent vil dette støtte under mellom personal og ledelse. Dette igjen har betydning for den sosiale og akademiske utviklingen til elevene (Bryk og Schneider, 2002; Tschannen-Moran og Hoy, 2000; Robinson, 2016 s. 41). Funn viser at avdelingsleders og ledergruppas arbeid med å sikre sammenheng mellom tidligere arbeid og fagfornyelsen skaper mestring, engasjement og tillitsrelasjon mellom personal og avdelingsleder, i motsetning til Sivesinds (2012) funn.

Ifølge rapporten til Ottesen, Colbjørnsen, Gunnulfsen, Hall og Jensen (2021) var det funn som tydet på at videregående skole hadde i mindre grad enn grunnskolen tatt i bruk direktoratets nettressurser, støttemateriell og kompetansepakker i forberedelsene til innføringen av fagfornyelsen. I min studie kommer det frem at avdelingsledere hadde tatt i bruk støttemateriellet fra Udir, men i hvor stor grad, er usikkert. Funn viser at de var fornøyde med materiellet og hadde tilpasset dette i første omgang til skolen, ledergruppen og personalet.

Avdelingslederne ba også personalet om å skriftlig gjøre mye av arbeidet som avdelingslederne samlet inn og brukte i arbeide med oppsummeringer og det å holde tråden i arbeidet. Det ble også poengtert at det var viktig å ha jevnlig status økter på hvor en var og veien videre. Det kan synes som slike samkjøringer av forståelser kan være viktige verktøy for feedbacksløyfer (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Denne feedback-sløyfen sikrer god informasjon om blant annet lojaliteten til utøvelsen av implementeringsprosessen (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Dette være seg individ-, team- og organisasjonsnivå. På denne måten sikres informasjon om hvor destinasjon, som her er personalet, står i forhold til kilden, som her er fagfornyelsen (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Dette gjøres via kommunikasjonsforbindelsen som her kan være formelle og uformelle oversettelsesarenaer (Furu og Lund 2015 s. 268). Denne prosessen foregår kontinuerlig igjennom hele implementeringsperioden. Se en dette opp imot elevsentrert skoleledelse og ledelse anvender avdelingslederne relevant kunnskap for å ta kloke valg for prosessen videre. Dette skal gange elevene best mulig og ledelsen må være åpen for å søke god

og reell kunnskap slik at deres avgjørelser blir tatt utfra detaljert og troverdig kunnskap (Robinson, 2016 s. 30-34). Min empiri viser at avdelingsleder sørget for jevnlig oppdatering i arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen overfor personalet, på den måten sikret en lojalitet, reellkunnskap og en plan for videre arbeid som personalet ble involvert i.

Min studie er gjort i en tidlig fase av implementeringen, samt at det er kun 6 avdelingsledere som er informanter. Ser vi det i lys av Bergem m.fl. (2006) sine funn der skoleeiere og skoleledere opplevde at de var forberedt på implementering av LK06 i større grad enn lærerne, opplever jeg at dette ikke stemmer med mine funn. Samtlige avdelingsledere forteller om grundige prosesser hvor ledelse og personal har jobbet sammen. Gjennom deres fortellinger blir ulikt støttemateriell brukt over for både skoleledelsen og personalet. Ut fra dette vil en anta at funnene til Bergem m. fl. (2006) om lærernes etterspørsel etter støttemateriell, ikke gjelder personalet her.

Avdelingslederne opplevde ellers at arbeidet de gjorde i ledergruppen og med personalet, var foruten å skaffe seg kunnskap om fagfornyelsen, skape felles forståelse, samkjøring og planlegging. I lys av translasjonsteorien vil jeg kalle dette arbeidet translasjonsarbeid eller oversettelsesarbeid (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Metodene de tok i bruk bar preg av det Røvik (2007 s. 293) kaller kontekstualisering. De jobbet både individuelt, i grupper og delte i plenum. Dermed sikret de en individuell og kollektiv forståelse og etter hvert konkrete handlinger som nådde elevene. I tråd med Røvik (2007 s. 293) viser funn at dette er krevende arbeid. De måtte for eksempel endre strukturen på hvordan de organiserte personalet eller hvordan de kunne drive vurdering som i større grad skulle stimulere til læring. Med andre ord ble skolestrukturen og skolekulturen (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005) påvirket. Ved å gjøre konkrete endringer blir kontekstualiseringen av fagfornyelsen tydelig og konkret implementert. Dette støtter opp under elevsentrert skoleledelse der en sørger for undervisning av høy kvalitet som er i tråd med den læreplanen som gjelder og hvor elevens utvikling og læring står i sentrum. Dette er også noe som kan stimulere personalets engasjement (Robinson, 2016 s. 81-99). Funn viser at gjennom konkrete endringer skaper avdelingsleder og ledergruppen en tydelig implementering som gir økt kvalitet i undervisningen og personalets engasjement.

Prosessarbeidet innebar også oppfølging av personalet. Funn viste at de brukte ulike metoder og arenaer for dette arbeidet. Dette ble gjort både individuelt og i grupper. I lys av translasjonsteorien vil en her tenke at oppfølging skjer både på formelle og uformelle oversettelsesarenaer (Furu og Lund 2015 s. 268), noe som også kan sees på som kommunikasjonsforbindelser i rammeverk for implementering (Fixsen et al., 2005; Roland, 2017s. 23). Avdelingslederne fortalte også at de kunne få informasjonen gjennom blant annet sine team- og fagkoordinatorer. Team- og fagkoordinatorerne er også viktige samarbeidspartnere når det gjelder oppfølging av personalet. De har satt av tid til nettopp kunne gjøre noe av denne jobben med å sette seg enda dypere inn i satsingsområdene og følge opp personalgruppen i teamet. Avdelingslederne så at det var hensiktsmessig og delta på en del møter som team og seksjonsmøter. Her observerte de hva som rørte seg blant personalet og kunne respondere og justere personalets oppfatninger, tanker og reaksjoner. Dersom en tenker seg at avdelingslederne er endringsagenter, jobber de med oppfølging av personalet for å sikre at endring skjer både individuelt, i gruppe og i undervisning med elever. Avdelingsleders oppgave blir da å se nærmere på hvordan kjernekomponenter, som kan være satsingsområdene knyttet til fagfornyelsen, omgjøres til praksis i undervisning med elever. Dersom dette når elevene vil en tenke at det har nådd destinasjonen (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Oppfølgingen av personalet omhandler viktige oppgaver som trening, coaching og administrativ støtte. Med trening mener en hvordan de ulike kjernekomponentene innlæres og oversettes til praksis. Som for eksempel karakter dempet vurdering. Veiledning kan gjelde innspill, tilbakemeldinger og korreksjoner i treningsaktivitetene (Fixsen et al., 2005; Roland, 2017 s. 22-23). Funn viste også at personalet selv oppsøkte veiledning hos avdelingsledere. Dette kan være tegn på tillitsrelasjoner mellom personalet og avdelingslederen (Bryk og Schneider, 2002; Tschannen-Moran og Hoy, 2000; Robinson, 2016 s. 41). En tenker at en jobber sammen for å nå små og store mål. Utfordringen er om dette skjer svært ofte, grunnet utrygt personal som mangler kompetanse eller kontrollbehovet til avdelingsleder. Det blir derfor viktig å jobbe for veiledning som trykker og bygger oppunder utvikling av kollektive ansvar og autonomitet. Administrativ støtte kan innebære tildeling av ressurser, tilsyn fra ledelse og motivasjon (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Dette kommer også frem i funnene der avdelingslederne snakker om å dra innspill fra ansatte med seg i videre arbeid, følge opp personalets ønsker om å lære mer om for eksempel karakterdempet vurdering. Gjennom slik oppfølging tar en personalet på alvor. Respekt for deres innspill, ønsker og behov er også vesentlige i arbeidet for å skape tillitsrelasjoner mellom personalet og avdelingslederen (Bryk og Schneider, 2002; Tschannen-Moran og Hoy, 2000; Robinson, 2016 s. 41). Funn viser at avdelingsleders jobb med å følge opp personalet relatert til arbeidet med fagfornyelsen, er sentralt om en skal sikre

at oversettingen og implementeringen når elevene. Det er viktig å tilpasse oppfølgingen slik at den trygger mer enn at den blir skaper utrygghet i personalet.

Kort oppsummert utarbeider avdelingsledere årsplaner for oversetting og implementering av fagfornyelsen sammen med ledergruppe og i noe varierende grad personalt. Jo mer personalet er involvert i dette planleggingsarbeidet jo mer engasjert blir de i selve oversettings og implementeringsarbeidet. Avdelingsledere jobbet internt i ledergruppen med oversettingsarbeid der mye består i dekontekstualisering, kontekstualisering, sortering og konfigurering der de i hovedsak har hatt fokus på personal og elevene har kommet i annen rekke (Furu og Lund, 2015). Avdelingsleders og ledergruppas arbeid med å sikre sammenheng mellom tidligere arbeid og fagfornyelsen skaper mestring, engasjement og tillitsrelasjon mellom personal og avdelingsleder, i motsetning til Sivesinds (2012) funn. Avdelingsledere hadde tatt i bruk støttmateriellet fra Udir, men i hvor stor grad, er usikkert. Funn viser at de var fornøyde med materiellet og hadde tilpasset dette i første omgang til skolen, ledergruppen og personalet. Avdelingsleder sørget for jevnlig oppdatering i arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen overfor personalet, på den måten sikret en lojalitet, realkunnskap og en plan for videre arbeid som personalet ble involvert i. Gjennom konkrete endringer skaper avdelingsleder og ledergruppen en tydelig implementering som gir økt kvalitet i undervisningen og personalets engasjement. Avdelingsleders jobb med å følge opp personalet relatert til arbeidet med fagfornyelsen, er sentralt om en skal sikre at oversettingen og implementeringen når elevene. Det er viktig å tilpasse oppfølgingen slik at den trygger mer enn at den blir skaper utrygghet i personalet.

#### 6.4 Kunnskap

Funn viser at kunnskap har stor betydning for avdelingsledernes arbeid med oversetting og implementering av fagfornyelsen. Jeg kommer her til å se nærmere på hvilken betydning den har.

Avdelingslederne fortalte at kunnskap relatert til videreutdanning innen ledelse opplevdes nyttig. De nevnte ulike kunnskaper knyttet til ledelse, deriblant elevsentrert ledelse og endringsledelse. Dette er kunnskap som også kommer frem i deres fortellinger, relateres til hvordan de har jobbet med oversetting og implementering av fagfornyelsen. Mer presist kan en knytte dette til funn som bygger opp under avdelingsledernes kunnskap og praksis om det å være delaktig i både formelle og uformelle læringsprosesser med de ansatte og det å kunne utvikle effektive profesjonell læringsfellesskap som blant annet kommer frem gjennom deres skolestruktur og



delegering av ansvar. Gjennom denne metoden får de som tidligere nevnt økt kapasiteten og engasjementet. Dette igjen kan relateres til kompetansen om å lede lærerens læring og utvikling, som er et viktig moment i elevsentrert skoleledelse (Robinson, 2016 s. 100-118). En kan også relatere dette til oversettelseskompetanse, der kunnskap og ferdighet står sentralt (Røvik 2007). Gjennom kunnskap om ledelse vil en også tilegne seg sorteringskompetanse, evne til å velge ut hvilke ideer som skal oversettes og konfigurasjonskompetanse og kunnskap om introduisering for personal (Furu og Lund, 2015 s.265). Ser en det i lys av implementeringsteori er dette sentral kunnskap for endringsagenten (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). hvor slik kunnskap kan gir kompetanse om hvordan en på best mulig måte kan sikre at kilden når destinasjonen og hvordan en som endringsagent kan skape gode kommunikasjonsentraler der trening, veiledning og støtte gis (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Gjennom funn viste de også at deres kunnskap var viktig, når de skulle jobbe med prosesser i personalet ved å involvere personalet i planer og på den måten sikre involvering og engasjement. De viste også at kunnskap om endring krever trygghet i hva som skal endres, hvordan dette skal gjøres og hvordan en måtte forvente noe motstand. Dette løste de gjerne ved å utnytte ledergruppens rolle og mandat til å stå samlet, trygt og målrettet, noe som også er i tråd med elevsentrert skoleledelse (Robinson, 2016 s. 100-118). Funn viser at avdelingsleders erfaring med videreutdanning innen ledelse har vært nyttig i arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen, da den kommer til syne i praksis med personalet, alene og sammen med ledergruppen.

Min empiri viser også at avdelingslederne erfarte at det var viktig å kjenne sitt personal. De mente at kunnskap som omhandlet hvordan de jobbet, om de trengte veiledning og hjelp, hvilke styrker de hadde, hvor mye de tålte av arbeidspress og hvilke holdninger og tanker de hadde, var essensielle. Denne kunnskapen kan anses som kunnskap om destinasjonen (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005) i implementeringen. Destinasjonen tenker jeg kan innbefatte ulike parter og nivå. Skolen som helet, personal og elever. Kunnskapen om personalet tenker jeg har innvirkning på avdelingsledernes sorteringskompetanse og konfigurasjonskompetanse (Furu og Lund, 2015 s.265). Jo mer kunnskap de har om personalet, jo bedre blir sorteringen og konfigurasjonen. Dette igjen er i tråd med viktigheten over å anvende relevant kunnskap for å ta kloke og gode avgjørelser som er til det beste for elevene (Robinson, 2016 s. 30-34). Ut fra dette kan en si at funn viser at avdelingsleders erfaring knyttet til kunnskap om personalet har betydning for sorteringskompetanse og konfigurasjonskompetansen som igjen sikrer gode og kloke valg.

Det kommer ellers lite frem i fortellingen at en snakker om kunnskap relatert til eleven, som også kan anses som relevant kunnskap om destinasjonen (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Det var kun en informant som snakket om dette. I fortellingen brukte informanten flere ganger evidentbasert informasjon. Hun fortalte også hvordan denne informasjonen var brukt i arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen. Årsaken til dette kan være så mangt. Det kan være mine spørsmål, om informantene tenkte at det ikke var relevant for fortellingene eller om de generelt ikke hadde som vane å fokusere på slik kunnskap. Likevel kan det kanskje tenkes, at denne type kunnskap er noe mindre fokus på. I elevsentrert skoleledelse er mye av fokuset knyttet til elevenes læring og utvikling. Evidentbasert informasjon om elevens og skolens ståsted og ønsket utvikling skal stå sentralt i skolens utvikling (Robinson, 2016 s. 81-99). Dette er jo noe en ville trodd var aktuelt også i tilknytning til oversetting og implementeringen av fagfornyelsen. Også denne informasjonen kan knyttes til sorteringskompetanse og konfigurasjonskompetanse (Furu og Lund, 2015 s.265). Jo mer kunnskap de har om eleven, jo bedre blir sorteringen og konfigurasjonen. Dette vil som tidligere nevnt være i tråd med viktigheten over å anvende relevant kunnskap for å ta kloke og gode avgjørelser som er til det beste for elevene (Robinson, 2016 s. 30-34). Funn tyder derfor på at avdelingsleders erfaring med kunnskap om elev og evidentbasert kunnskap var i mindre grad til stede i forhold til informasjon relatert til personalet, noe som kan påvirke sorteringsevnen og kloke gode avgjørelser.

Funn viser også at avdelingslederne erfarte at god kunnskap om fagfornyelsen hadde vært viktig i dette arbeidet. Jo mer kunnskap de har om fagfornyelsen jo lettere kan det værere å dekontekstualisere (Furu og Lund, 2015 s.265) og kontekstualisere (Røvik, 2007 s. 293) fagfornyelsen slik at sorterings kompetansen og evnen til å konfigurere blir gjort på best mulig måte overfor for personalet. På den måten sikrer de at kilden og kjernekomponenter ble oversatt og implementert gjennom ulike kommunikasjonsforbindelser der de selv og personalet fikk mulighet til både trening, veiledning og støtte (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Det kom også frem at de aktivt tar i bruk lojalitetsjekker og sikrer feedback sløyfen som er i tråd med Rammeverk for implementering (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). I min empiri kan det synes som kunnskap om kilden (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005) som i dette tilfellet er fagfornyelsen, var svært viktig i arbeidet deres. Det kom frem at de ønsket å være orientert og gjerne ligge et lite hakk foran personalet på visse emner innen fagfornyelsen. På den måten kunne de arbeide aktivt med å dekontekstualisere (Furu og Lund, 2015 s. 256). og kontekstualisere (Røvik, 2017) elementene i fagfornyelsen og hjelpe personalet til å gi de mening knyttet til kjernekomponentene. Ved å

søke ny kompetanse relatert til kjernekomponentene sammen med personalet fikk de understreket viktigheten av å lære sammen. Dette er i tråd med hva en tenker er oversetternes kompetanse (Røvik 2007) og det å lede lærerens læring og utvikling (Robinson, 2016 s. 100-118). Funn viser at avdelingsledere opplevde at god kunnskap om fagfornyelsen var viktig for en som leder og ledergruppen i arbeidet med å sortere, konfigureres og presenteres fagfornyelsen til personalet. På den måten kunne en lettere veilede, trene og støtte personalet.

Samtlige avdelingsledere ytret at de hadde erfart at de var forberedt og ganske klar, for selve oppstarten med fagfornyelsen dette skoleåret. De opplevde at de hadde hatt passe med tid til å sette seg inn i fagfornyelsen. Noe de mente også personalet hadde hatt. Erfaringsmessig hadde de fått tid til å la personalet jobbe strukturert og på ulike nivå for å sikre individuell og kollektiv kompetanse og forståelse knyttet til fagfornyelsen i tiden før den sattes virkelig i gang. Ser en dette i lys av elevsentrert skoleledelse påpekes det at lederne må klare å identifisere vilkårene for å lykkes med implementering av ulike ideer og tiltak (Robinson, 2016 s. 35-39). Ut fra utsagnene til avdelingslederne kan det synes som både Udir, skoleeier og ledergruppe har vært passe tidlig ute med informasjon og mulighet til å la personalet involvere seg. Udir hadde for eksempel høringer knyttet til overordnet del og de ulike læreplanene. Gjennom fortellingene til informantene kom det frem at det ble satt av tid for personalet til å sette seg inn i disse og kommentere med innspill til høringene. På den måten sikret en kunnskap og engasjement i en tidlig fase. På denne måten får personalet tidlig begynt arbeidet med å sette seg inn i kilden, dekontekstualisere, sortere og se for seg hva dette vil si om det kontekstualiseres i skolen (Furu og Lund, 2015 s. 256). De kan også være med å påvirke kilden, slik at den er mer i tråd med destinasjonen (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). En klarte også å identifisere vilkårene, gjennom å invitere til problemløsningsprosesser der involverte parter ble tatt med. Dette er det som har størst effekt, fordi en får belyst ulike vinklinger og det er lettere å skape tilfredsstillende løsninger. Ser en dette opp mot forskningen som ble gjort knyttet til skoler som var tidlig ute med å ta i bruk LK06, ytret skoleeiere og skoleledere i større grad enn lærere at de var godt forberedt på å implementere det nye læreplanverket. Lærerne derimot følte de manglet kompetanse og etterspurte kurs, kompetansetiltak og annen støtte til læreplanarbeidet (Bergem m.fl. 2006). Funn viser at avdelingsleder og ledergruppe involverte en selv og personal i høringsutkast, noe som medførte at en tidlig fikk kunnskap om hva fagfornyelsen kunne inneholde. Dette engasjerte personalet og en opplevet at samtlige har hatt foreløpig nok kunnskap, i motsetning til funn knyttet til implementeringen av LK06 (Bergem m.fl. 2006).

Kort oppsummert erfarer avdelingsleder at videreutdanning innen ledelse har vært nyttig i arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen, da den kommer til syne i praksis med personalet, alene og sammen med ledergruppen. Avdelingslederens erfaring knyttet til kunnskap om personalet har betydning for sorteringskompetanse og konfigurasjonskompetansen som igjen sikrer gode og kloke valg. Avdelingsleders erfaring med kunnskap om elev og evidensbasert kunnskap var i mindre grad til stede i forhold til informasjon relatert til personalet, noe som kan påvirke sorteringsevnen og kloke gode avgjørelser. Avdelingsledere opplevde at god kunnskap om fagfornyelsen var viktig for en som leder og ledergruppen i arbeidet med å sortere, konfigureres og presenteres fagfornyelsen til personalet. På den måten kunne en lettere veilede, trene og støtte personalet. Avdelingsleder og ledergruppe involverte en selv og personal i høringsutkast, noe som medførte at en tidlig fikk kunnskap om hva fagfornyelsen kunne inneholde. Dette engasjerte personalet og en opplevet at samtlige har hatt foreløpig nok kunnskap, i motsetning til funn knyttet til implementeringen av LK06 (Bergem m.fl. 2006).



## 7 Konklusjon og implikasjoner for praksis og videre forskning?

I min studie har jeg sett nærmere på hvordan avdelingsleder jobber i videregående skole med å oversette og implementere fagfornyelsen. Nærmere bestemt lyder problemstillingen

*«Hvordan jobber avdelingsleder i videregående skole med oversetting og implementering av fagfornyelsen, og hvilke erfaringer har en gjort seg så langt i dette arbeidet?»*

Etter hvert som jeg analyserte empirien, utkrystalliserte det seg tre hovedfunn for hvordan de jobber og et hovedfunn i forhold til erfaring med arbeidet så langt. Gjennom analysen og drøftingen fremkom det også at deres arbeid er mye preget av elevsentrert skoleledelse. Dette skriver jeg ikke konkret om her, men blir synliggjort i mine funn.

Første hovedfunn er at avdelingsleder jobber med oversetting og implementering av fagfornyelsen i videregående skole ved hjelp av skolens organisasjonsstruktur og kultur, der de kollektivt driver frem oversetting og implementering. Dette er en måte som sikrer at en kan lære av hverandre og alle bidrar slik at en ikke står alene i arbeidet (Robinson, 2016 s. 100-118). Rektor og avdelingsleder har og tar ansvar på en slik måte at det er effektivt og inkluderende (Robinson, 2016 s. 100-118). Avdelingsleder er engasjert og dedikert i arbeidet og vet at de har en sentral rolle i oversettelse og implementerings arbeidet internt i ledergruppen og ut mot personalet. Det kan tyde på at ledergruppene delegerer ansvar mellom seg noe u hensiktsmessig, da tydelige ansvarfordeling kan være mer hensiktsmessig. Likevel må en ta i betraktning at små ledergrupper er avhengig av at alle er involvert i det meste. Avdelingsleder og ledergruppen har en organisasjonsstruktur som preges av tillitsrelasjon og involverte og engasjert personal (Robinson, 2016 s. 40-42). Avdelingsleder opplever at skoleeiers måte å ta ansvar på er til støttende i oversettelses og implementerings arbeidet overfor ledergruppe, avdelingsleder og personalet på. Det kan likevel synes som skoleeier har noe å gå på i forhold til styring om en ønsker effektiv ledelse i fylket. Ut fra empirien kan det derfor tyde på at det har skjedd en positiv endring i hvordan skoleeier har funnet arenaer og systemer for å involvere, støtte og engasjere seg i arbeidet med oversettingen og implementeringen av fagfornyelsen på de ulike skolene. Avdelingsleder, samt ledergruppen har evnet å identifisere vilkår, for å lykkes med oversetting og implementering av fagfornyelsen på skolen, slik at revitalisering av kultur allerede er i gang noe som også er tegn på lite motstand i personalet (Robinson, 2016 s. 35-39). Avdelingsleder og ledergruppe må bruke god tid, når en skal jobbe med endringer relatert til implementering av nye eller mer presise verdier i skolen. Avdelingsleder og ledergruppen

bruker sin egen og personalets virkelighetsoppfatning opp imot arbeidet med å oversette og implementere, dette kan ha betydning for konfigurasjonskompetanse, som vil si å introdusere nye begrep i organisasjonen (Furu og Lund, 2015 s.265).

Hovedfunn nummer to er avdelingsledere jobber med oversetting og implementering av fagfornyelsen i videregående skole gjennom kommunikasjon og kommunikasjonsforbindelser (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005) og på den måten sikres tilpasset kommunikasjon, hovedsakelig basert på muntlig kommunikasjon. Avdelingsleder og ledergruppen bruker ulike formelle oversettelsesarenaer for å jobbe internt i ledergruppen og mot personalet med oversetting og implementering av fagfornyelsen, noe som skaper høy kvalitet på undervisning og effekten på elevens læring blir stor (Robinson, 2016 s. 100-118). Avdelingsleder og ledergruppe har sikret faste administrativt og pedagogisk arenaer som utviklet handlingsrommet for elevsentrert skoleledelse (Furu og Lund 2015 s.268) i motsetning til Dahl m. fl (2016) sine funn. Avdelingsleder og ledergruppen sikrer at en får utviklet seg individuelt og kollektivt igjennom kommunikasjon og at dette støtter opp under lojalitet og en positiv innstilling til oversettingen og implementeringen av fagfornyelsen (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Kommunikasjonen på de formelle oversettelsesarenaene både for ledergruppe og personal preges hovedsakelig av muntlig kommunikasjon. Ved at avdelingsleder tar større ansvar for også skriftlig kommunikasjon, kan komplekse problemer bli enklere å løse ved at vilkår kan lettere identifiseres. Gjennom uformelle møter kan avdelingsleder foreta lojalitetssjekk, trene, veilede og opptre støttende mot sitt personal og ledergruppe (Roland, 2017; Fixsen et al. 2005). Dette er også en sentral arena for innhenting av viktig informasjon slik at gode avgjørelser kan tas og tillitsrelasjon kan bygges. På den måten vil også personalet oppleve at de blir sett og møtt og dermed bli dedikert til sitt arbeid (Robinson, 2016 s. 40-42). Avdelingsleder sammen med sin ledergruppe og sitt personal benytter seg av ulike nettverk, noe som gir mangfold av læringsmuligheter og ekstern ekspertise. Noe som er effektiv og engasjerende (Robinson, 2016 s. 100-118). Det har skjedd en endring siden implementeringen av LK06, avdelingsleder sammen med ledergruppe og personal benytter seg nå i større grad av nettverk utover egen skole.

Tredje hovedfunn er at avdelingsleder jobber med oversettelse og implementering av fagfornyelsen i videregående skole gjennom prosessarbeid som gjør at en stadig er utviklingsorientert og konkret i oversetting og implementering. Avdelingsledere utarbeider årsplaner for oversetting og implementering av fagfornyelsen sammen med ledergruppe og i noe varierende grad personalt. Jo mer personalet er involvert i dette planleggingsarbeidet jo mer engasjert blir de i selve oversettings og implementeringsarbeidet. Det kan tyde på at avdelingsledere jobbet

internt i ledergruppen med oversettingsarbeid der mye består i dekontekstualisering, kontekstualisering, sortering og konfigurering der de i hovedsak har hatt fokus på personal og elevene har kommet i annen rekke (Furu og Lund, 2015). Avdelingsleders og ledergruppas arbeid med å sikre sammenheng mellom tidligere arbeid og fagfornyelsen, skaper mestring, engasjement og tillitsrelasjon mellom personal og avdelingsleder (Robinson 2016 s. 40-42). i motsetning til Sivesinds (2012) funn. Avdelingsledere tar i bruk støttemateriellet fra Udir, men i hvor stor grad, er usikkert. De var fornøyde med materiellet og hadde tilpasset dette i første omgang til skolen, ledergruppen og personalet. Avdelingsleder sørget for jevnlig oppdatering i arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen overfor personalet, på den måten sikret en lojalitet, reel kunnskap og en plan for videre arbeid som personalet ble involvert i. Gjennom konkrete endringer skaper avdelingsleder og ledergruppen en tydelig implementering som gir økt kvalitet i undervisningen og personalets engasjement. Avdelingsleders jobb med å følge opp personalet relatert til arbeidet med fagfornyelsen, er sentralt om en skal sikre at oversettingen og implementeringen når elevene. Det er viktig å tilpasse oppfølgingen slik at den trykker mer enn at den blir skaper utrygghet i personalet.

Det fjerde og siste hovedfunn er at avdelingsleder i videregående skole erfarer at ulik kunnskap knyttet til ledelse, fagfornyelsen og personal har vært viktig i arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen. Funnet tyder på at mer evidensbasert kunnskap relatert til elev burde også trekkes inn i dette arbeidet. Avdelingsleders erfaring med videreutdanning innen ledelse har vært nyttig i arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen, da den kommer til syne i praksis med personalet, alene og sammen med ledergruppen. Avdelingslederens erfaring knyttet til kunnskap om personalet har betydning for sorteringskompetanse og konfigurasjonskompetansen (Furu og Lund, 2015 s.265) som igjen sikrer gode og kloke valg (Robinson, 2016 s. 30-34). Avdelingsleders erfaring med kunnskap om elev og evidensbasert kunnskap var i mindre grad til stede i forhold til informasjon relatert til personalet, noe som kan påvirke sorteringsevnen og kloke gode avgjørelser. Avdelingsleder erfarte at god kunnskap om fagfornyelsen var viktig for en som leder og ledergruppen i arbeidet med å sortere, konfigureres og presenteres fagfornyelsen til personalet. På den måten kunne en lettere veilede, trene og støtte personalet (Furu og Lund, 2015 s.265). Avdelingsleder og ledergruppe involverte en selv og personal i høringsutkast, noe som medførte at en tidlig fikk kunnskap om hva fagfornyelsen kunne inneholde. Dette engasjerte personalet og en opplevet at samtlige har hatt foreløpig nok kunnskap, i motsetning til funnet knyttet til implementeringen av LK06 (Bergem m.fl. 2006).



Min studie og hovedkonklusjon er først og fremst rettet mot avdelingsleder, likevel tenker jeg at studien også kan ha implikasjon for rektorer, skoleeier og nasjonale myndigheter. For rektorer kan det være nyttig å få enda mer kunnskap om hvordan avdelingsleder jobber, hvordan en fordeler ansvar til avdelingsleder og i ledergruppen, hvordan en utnytter ledergruppens potensiale samt hvordan en kan jobbe enda mer strukturert med evidentbasert kunnskap knyttet til elever i arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen. Når det gjelder skoleeier kan dette bidra til å få bedre innsikt i hvordan avdelingsledere jobber og hvordan de kan støtte og veilede dem i dette arbeidet. De kan også utfordres på hvordan styre noe av dette arbeidet mer effektivt, men likevel gi rom for egne tilpasninger. Nasjonalt sett kan dette studie gi kunnskap om hvordan kompetansepakkene er tatt i bruk og hvordan dette har medført til økt kompetanse hos avdelingsleder knyttet til det å lede prosesser i ledergruppe og mot personalet. Dette kan også gi kunnskap om hvor viktig høringsutkastene har vært for å involvere, engasjere og gi kunnskap om fagfornyelsen.

For videre forskning tenker jeg at min studie kan være et interessant og nyttig utgangspunkt. Jeg tenker at min studie har bidratt til et bredere perspektiv ved å se dette i lys av translasjonsteori, implementeringsteori og elevsentrert ledelse. Ved å kombinere de tre perspektivene skapes det større forståelse for hvordan avdelingsleder jobber med oversetting og implementering av fagfornyelsen enn dersom jeg hadde tatt i bruk bare en. Det bidro blant annet til at jeg så klarere for meg hvor mye skolestruktur og kultur hadde å si for effektiv oversetting og implementering og hvilken effekt det fikk ved å støtte opp under effektiv og engasjerende oversetting og implementering. En annen ting er hvor viktig kommunikasjon og kommunikasjonsforbindelser er i arbeidet med oversetting og implementering. Det ble også tydeligere for meg hvilken betydning skriftliggjøring har for dette arbeidet. At oversetting og implementering handler om å drive prosesser og hvor viktig lojalitetssjekk er i dette arbeidet kom også frem. Det siste er kunnskapens verdi i dette arbeide, og at evidentbasert kunnskap knytte til elever har betydning skal en kunne sette seg godt inn i destinasjonen fagfornyelsen skal nå.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem at min studie er et avgrenset bidrag på et forskningsfelt som i liten grad er utforsket tidligere. Men helt klart relevant. Skolene i Norge har akkurat tatt i bruk fagfornyelsen og som funn viser, er en innstilt på at dette vil ta tid å få skikkelig implementert. Det vil derfor være relevant å se nærmere på hvordan dette arbeidet går i en senere fase både

fra et avdelingsleders perspektiv, men også fra elever, lærere og skoleeier. Jeg tenker også at det ville vært interessant å se nærmere på om og hvordan team og fagkoordinatoren får kompetanse innen ledelse av oversetting og implementering, da det for meg fremstod som de hadde en sentral rolle i dette arbeidet i den videregående skole.



## LITTERATURLISTE:

Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen E., Prøitz, T. S. og Hertzberg, F. (2012): *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåene og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Rapport 20/2012.

Bang, H. (2013). Organisasjonskultur: En begrepsavklaring. Norsk psykologforening, 2013 (50), 326–336. <https://www.traumebevisst.no/program/romforalle/filer/Organisasjonskultur.pdf>

Bergem, R., Båtevik, F. O., Bachmann, K. & Kvangarsnes, M. (2006): *Tidleg oppstart med nye læreplaner: Kartlegging av erfaring med førebuing og iverksetting*. Arbeidsrapport nr. 196. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/5/tidleg\\_oppstart.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/5/tidleg_oppstart.pdf)

Blase, K.A, van Dyke, M., Fixsen, D.L. & Bailay, F.W. (2012). Implementation science: Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. I B. Kelly & D. Perkins (red.), *Implementation science for psychology in education*. N. Y.: Cambridge University Press.

Bukve, O. (2016). *Forstå forklare forandre - Om design av samfunnsvitenskaplege forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Buland, T., Mathiesen, I. H., Mordal, S., Finne, H., Aaslid, B. E., & Dahl, T. (2011).

*Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen - på flere veier?* Trondheim: Sintef Teknologi og samfunn.

Bunting, M. (2014), *Avdelingsleders rolle som leder i videregående skole*. In: Reinertsen, A.B., Groven, B., Knutas, A., Holm, A.: FoU i praksis 2013 conference proceedings, Akademi forlag, Trondheim, p.39-45

Creswell, J. W (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches*. 4th Edition. London: SAGE Publications Inc.

Dahl, T. m.fl. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/content-tassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf)

Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som former vår skole. Læreplanen som idèbærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner- hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Bristol, Open University Press.

Fullan, M. (2003). *Change Forces – with a Vengeance*. New York, Routledge Falmer

Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning* (1.utgave. utg.). (S. Sanderengen, Overs.) Oslo: Kommuneforlaget AS.

Furu, E. M. og Lund. T. (2015). Reformideer på reise – På spor etter oversettelser av ny vurderingspraksis til klasserommet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen og E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole - spredning, oversettelse og implimentering* (s. 255-288). Oslo: Cappelen Damm AS.

Greve, C. (2012). *Reformanalyse: Hvordan den offentlige sektor grunnleggende er blevet forandret i 00'erne*. København. Djøf/Jurist-og Økonomforbundet. Kap. 1-3. (38s).

Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport.* NF-rapport nr. 4/2012

Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2009). *Hvordan organisasjoner fungerer* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Jordfald, B., Nyen, T. & Seip, Å.A (2009). *Tidstyven. En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon.* Fafo-rapport 2009:23. Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/faforapport\\_tidstyvene\\_ma09.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/faforapport_tidstyvene_ma09.pdf)

Karseth, B., Kvamme, O. og Ottesen, E. (2020): *Evaluering av fagfornyelsen. Intensjoner, prosesser og praksis 1/2020* Oslo: Det Utdanningsvitenskapelige fakultet. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S. and Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning.* NY: The Wallace Foundation. Retrieved June 1, 2013 from: <http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/EducationLeadership/HowLeadershipInfluencesStudentLearning.htm>. (utdatert)

Meld. St. nr. 28 (2015-2016): *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet.* Oslo: Det kongelige Kunnskapsdepartement.

Midthassel, U.V.(2017) Skolelederes roller og implementeringsprosessen. I Roland, P. og Westergård, E.(Red.) *Implementering å omsette teori, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 101-118). Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. (2010), Rektor ledelse av reformarbeid i skolen, i Ottesen, E. & Møller, J. (red), *Underveis, men i svært ulikt tempo, et innblikk i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Rapport 37/2010, Delrapport, underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform.* (s. 39-62). Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/firetredje.pdf>

Møller, J & Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef om styring, leiing og kunnskapsutvikling i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget

Møller, J., Ottesen, E. & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge, vol. 4 nr. 1 art. 15.* Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/1055/934>

NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag.* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=8>

NOU 2015: 8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser.* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Oterkiil, T.C. & Ertesvåg, S.K. (2014). Development of measurement for transformational and transactional leadership in schools taking on a school-based intervention. *Educational Administration Quarterly.* doi: 10.1177/1741143214523011

Ottesen, E., Colbjørnsen, T., Gunnulfson, A., Hall, J. og Jensen, R. (2021): *Evaluering av fagfornyelsen. Intensjoner, prosesser og praksis 2/2021* Oslo: Det Utdanningsvitenskapelige fakultet. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>

Roland, P. (2017). Hva er implementering? I Roland, P. & Westergård, E. (red.), Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis (s. 19-39). Oslo: Universitetsforlaget.

Roness, Paul G. (1997) Organisasjonsendringar. Teoriar og strategiar for studiar av endringsprosessar. Bergen: Fagbokforlaget.

Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (2014): *Reformideer i norsk skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk AS.

Sivesind, K. (2012): *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet. 2/2012*. Oslo: Acta Didactica Oslo.

St. Meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og Innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforl.

Utdanning. No. (2019, 10. september). Yrkesbeskrivelse Rektor/Skoleleder, Hentet fra <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/rektorskoleleder>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>



Utdanningsdirektoratet. (2020) Endringer i vurderingsforskrift Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/ending-av-vurderingsforskriften/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Støttmateriell til overordnet del. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottmateriell-til-overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Støtte til innføring av nye læreplaner. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/>

Vurderingsforskriften (2021). Forskrift til opplæringen (FOR-2021-05-18-1550)  
Henta fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide med informasjon om masteroppgavens formål

<p>Formålet med denne masteroppgaven er å utvikle kunnskap om hvordan avdelingsledere ved den videregående skole jobber med oversetting og implementering av fagfornyelsen. Jeg vil her gå nærmere inn på hvordan de jobber på ledelsesnivå og hvordan de jobber i avdelingen med fagfornyelsen. Jeg ønsker også å få kartlagt hvilke faktorer som eventuelt kan være viktige for avdelingslederne i det videre arbeidet med fagfornyelsen.</p>
<p>Problemstillingen min er som følger: <i>«Hvordan jobber avdelingsledere med fagfornyelsen i den videregående skolen og hvilke faktorer kan være viktige for dem i det videre arbeidet?»</i></p>
<b>SPØRSMÅL</b>
<b>1. Hvilken bakgrunn og utdanning har du?</b>
<p>1. Kan du si litt om hvilken utdanning og erfaring du har knyttet til rollen som skoleleder/avdelingsleder?</p> <p>* Antall år en har jobbet som skoleleder * Etter-/videreutdanning knyttet til ledelse</p>
<b>2. Hvordan jobber du med fagfornyelsen i ledergruppen?</b>
<p>1. Kan du fortelle litt om hvordan dere i ledergruppen jobber med forberedelser knyttet til forståelse og tilrettelegging av implementering av fagfornyelsen?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan har du/dere organisert dere i ledergruppen i arbeidet med å planlegge og tilrettelegge for implementering av fagfornyelsen på skolen?</li><li>• Hvilken rolle har du, rektor og skoleeier hatt i dette arbeidet?</li><li>• Hvor har du/dere fått tak i kunnskap og kompetanse knyttet til fagfornyelsen?</li><li>• Hvilke metoder har du/dere brukt for å tilnærme dere kunnskap om dette?</li><li>• Hvilke formelle og uformelle møtearenaer bruker dere i ledergruppen når dere jobber med dette?</li></ul>
<p>2. Er dere i ledergruppen tilknyttet noen nettverk på ledernivå, utover skolen, der arbeid med fagfornyelsen er en del av dette, i så fall hvilke?</p>
<p>3. Har dere i ledergruppen hatt en strategi på hvordan dere koblet inn fagfornyelsen i utviklingsarbeidet på skolen din, i så fall hvordan?</p>
<p>4. Har dere gjort konkrete endringer eller tiltak på skolen/avdelingen for å gi opplæring som er i tråd med fagfornyelsen, kan du i så fall gi noen eksempler?</p>

5. Hvordan jobber dere for å sikre en struktur og kontinuitet i arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen i ledergruppen og på skolen generelt?
6. Kan du si litt om hvilke utfordringer du tenker dere i ledelsen har hatt frem til nå, knyttet til arbeidet med fagfornyelsen?
7. Kan du si litt om hva du tenker blir viktig for det videre arbeidet med fagfornyelsen på ledergruppenivå?
<b>3. Hvordan jobber du med fagfornyelsen mot personalet?</b>
1. Hvordan har en organisert arbeidet med fagfornyelsen på avdelingen din og hvilken rolle har du i dette?
2. Hvordan jobber du konkret på avdelingen med å skape felles forståelse og implementering av fagfornyelsen? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvor får avdelingen tak i kunnskap og kompetanse knyttet til fagfornyelsen?</li> <li>• Hvilke metoder velges for å tilnærme seg kunnskap om dette?</li> <li>• Hva har en fokusert på, i fagfornyelsen?</li> <li>• Hvor stor frihetsgraden vil du si dere benytter dere av i arbeidet med å forstå og fortolke fagfornyelsen?</li> <li>• Hvilke formelle og uformelle møtearenaer bruker du i arbeidet med fagfornyelsen på avdelingen?</li> </ul>
3. Kan du fortelle litt om hvordan du som leder følger opp personalet når det gjelder kunnskapservervelse, arbeidet med oversetting og implementering av fagfornyelsen på din avdeling?
<b>4. Hvilke lederegenskaper og handlingsrom opplever du at det kreves av deg i dette arbeidet?</b>
1. Hvilket handlingsrom knyttet til rollen din som avdelingsleder tar du i bruk når du skal følge opp de ansattes arbeid der praksis skal være i tråd med fagfornyelsen?
2. Hvilken type ledelse erfarer du kan se ut til å ha betydning for lærernes motivasjon og utvikling i dette arbeidet?
3. Hvilke lederegenskaper ved deg har vært viktige i arbeidet med ledelsen av oversetting og implementering av fagfornyelsen?
4. Dersom du har etter-/videreutdanning knyttet til ledelse, kan du da si noe om hvordan dette kan ha vært med å prege jobben med å lede arbeidet med implementering av fagfornyelsen?
5. Er det en type kunnskap du kunne trengt mer av i arbeidet med ledelse av implementering av fagfornyelsen, i så fall hvilken?
<b>5 Hvilke tanker og erfaringer har du gjort deg så langt i arbeidet med fagfornyelsen?</b>

1. Hvilke tanker gjør du deg generelt om arbeidet så langt knyttet til fagfornyelsen på din skole og din avdeling?

2. Hvilke positive erfaringer vil du trekke frem så langt i arbeidet med fagfornyelsen på skolen og din avdeling?

3. Hvilke utfordringer vil du trekke frem så langt i arbeidet med fagfornyelsen på skolen og din avdeling?

4. Hvilke faktorer kan være viktige for det videre arbeidet med fagfornyelsen for din avdeling og skolen?

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### Formål

I dette studiet ønsker jeg å se nærmere på hvordan avdelingsledere ved den videregående skole jobber med fagfornyelsen. Jeg vil her gå nærmere inn på hvordan de jobber i ledergruppen og hvordan de jobber i avdelingen med fagfornyelsen. Jeg ønsker også å få kartlagt hvilke faktorer som eventuelt kan være viktige for avdelingslederne i det videre arbeidet med fagfornyelsen.

Problemstillingen i dette studie er:

*«Hvordan jobber avdelingsledere med fagfornyelsen i den videregående skolen og hvilke faktorer kan være viktige for dem i det videre arbeidet?»*

Forskningsspørsmålene jeg kommer til å ta utgangspunkt i er:

1. Hvordan jobber avdelingslederne ved den videregående skole med fagfornyelsen i ledergruppen?
2. Hvordan jobber avdelingsleder ved den videregående skole med fagfornyelsen rettet mot avdelingen sin?
3. Hvilke faktorer kan være viktige for avdelingsledere i det videre arbeidet med fagfornyelsen?

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

*Høgskolen på Vestlandet* er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette studie trenger jeg avdelingsledere som har jobbet noen år som avdelingsledere på en videregående skole. En må også være avdelingsleder for et personal som skal jobbe etter fagfornyelsen. Til dette studie er det ønskelig å få med tre avdelingsleder på en studiespesialiserende videregående skole og tre avdelingsledere på en yrkesfaglig videregående skole. Dette for å få en viss bredde av utvalget.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål knyttet til de 3 forskningsspørsmålene. Jeg kommer til å ta lydopptak og notater fra intervjuet.

## **Det er frivillig å delta**

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

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Det vil kun være meg og veileder som har tilgang ved Høgskolen på Vestlandet

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, f.eks. «Navnet og kontaktopplysningene dine» vil jeg gjøre tiltak som å erstatte navn med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Ellers lagres datamaterialet innelåst og kryptert.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, men sitater vil kunne bli brukt for å understreke poeng og troverdighet.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er slutten av juni 2021. Personopplysninger og eventuelle opptak ved prosjektslutt vil da bli slettet og destruert.

## **Dine rettigheter**

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

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

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Høgskolen på Vestlandet, student, Britt Karin Lie, telefon 94433196, mailadresse [britt.karin.lie@gmail.com](mailto:britt.karin.lie@gmail.com). eller veileder i dette prosjektet Hedvig Abrahamsen, Førsteamanuensis, Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett, telefon 91355272, Postboks 7030 5020 Bergen  
Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, [personvernombod@hvl.no](mailto:personvernombod@hvl.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Britt Karin Lie  
Student ved Høgskolen på Vestlandet  
Prosjektansvarlig  
rett

og Hedvig Abrahamsen,  
Førsteamanuensis,  
Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett  
Veileder

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan jobber avdelingsledere med oversetting og implementering av fagfornyelsen og hvordan jobber de for at denne oversettingen skjer i praksis med elevene?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju der dette tas opp på båndopptaker og transkriberes

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 3: Bekreftelse fra NSD

### Melding

06.11.2020 10:11

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 950077 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 10.06.2021.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med

kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekræftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

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

