



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave i organisasjon og ledelse

MR691

### Predefinert informasjon

Startdato:	10-02-2023 00:00 CET	Termin:	2023 VÅR1
Sluttdato:	24-02-2023 14:00 CET	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MR691 1 MA 2023 VÅR1		

### Deltaker

Kandidatnr.:	202
--------------	-----

### Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	37285
---------------	-------

Egenerklæring \*: Ja

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

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

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

Nei

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

Nei

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

Nei



## MASTEROPPGÅVE

Korleis leier rektorar profesjonsgruppa i iverksetting av nytt læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020?

How do principals lead their professional group in implementing the new curriculum Kunnskapsløftet 2020?

Synnøve Haug

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

Fakultet for økonomi og samfunnsvitskap, institutt for samfunnsvitskap

17.02.23

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

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

## Forord

Då har tida kome og eg skal avslutte masteroppgåva som markerer slutten på tida som student ved høgskulen på Vestlandet. Det har vore ei lenger reise enn eg hadde sett føre meg då eg starta hausten 2017. Tida som deltidsstudent i Sogndal har gitt meg mykje læring, nokre frustrasjonar og mange gode minner. Med bakgrunn i alt eg har lært på studiet har eg fått meg jobb som rektor, og kjenner at det er godt å ha med meg kunnskapen om organisasjon og leiing.

Eg takkar informantane mine som har gitt innsyn i korleis dei arbeider med sine profesjonsfellesskap. Dette har gitt gode data til oppgåva. Utan denne hjelpa, hadde eg ikkje hatt grunnlag for å skrive oppgåva.

Stor takk til rettleiaren, Knut Roald. Tusen takk for det engasjementet og den interessa du har vist for prosjektet mitt. Du har hatt trua på at dette skulle gå bra, og vennleg dytta meg framover. Med det har eg fått ny innsikt i det å vere leiar og forskar.

Tusen takk til medstudentane min i Sogndal. De gjorde at åra med pendling vart gode, interessante, artige og ein flott arena for samlæring.

Vidare takk til mamma og spesielt pappa. De har vore med på heile reisa og gitt meg støtte i det faglege, og når det har butta i mot. Tusen takk til resten av familien for støtte og motivasjon.

Til slutt, tusen takk gode Pål. Takk for at du har gitt rom til meg som student. Takk for at du har heia, motivert og lagt til rette. Det har gjort at eg no klarar å gjennomføre denne masteren.

Synnøve Haug

Ulsteinvik, februar 2023

## Samandrag

Masterprosjektet rettar søkjelys på korleis rektorar leier si profesjonsgruppe i iverksetting av nytt læreplanverk. Stortingsmelding 28 (2015-2016) "*Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*" skisserer i forarbeida til nytt læreplanverk dei høge ambisjonane til Noreg som kunnskapsnasjon. Meldinga legg vekt på at leiing av utvikling og læringsprosessar i skulen er vesentleg for å skape og halde oppe god kvalitet i opplæringa. Målet med studien er å etablere auka innsikt i kva strategiar rektorar i barneskulen nyttar i samspel med lærarkollegiet for at det nye læreplanverket kan legge grunnlag for vidare utvikling av undervisning og læring i klasserommet.

Forskingsspørsmåla i studien er utvikla med tanke på å undersøkje kva forståing rektorane har av det nye læreplanverket, og korleis dei nyttar denne forståinga i leiing av profesjonsfellesskapet, og korleis dei legg opp kompetanseheving (DeKomp) som er knytt til læreplanreforma.

Kvalitativ metode ved bruk av intervju er nytta for å få fram rektorane sine erfaringar og refleksjonar. Fem rektorar frå mellomstore grunnskular er intervjuar. Dei empiriske funna er drøfta ved hjelp av teoriar om individuell og organisatorisk læring og teoretiske perspektiv på leiing og iverksetting. Sentrale teoretiske bidrag om læring og leiing representert ved Peter Senge (1999) og Argyris og Schön (1996). Distribuert leiing er belyst ut i frå James Spillane (2005) og Aas og Paulsen (2017). Når det gjeld iverksetting i skulen er Kjell Arne Røvik sine forskingsbidrag sentrale (Røvik et al., 2014).

Funna i studien indikerer eit bilete av dynamiske spenningar som rektor arbeide innan ved iverksetting av nytt læreplanverk. Gjennom den kvalitative undersøkinga som er gjennomført, kjem det til uttrykk medvitne leiarstrategiar som kan legge til rette for produktivt arbeid med iverksetting i eit nært samspel mellom rektor, personalet på skulen, det kommunale leiarnivået og UH-sektoren. Sentrale element ser ut til å vere aktiv bruk av distribuert leiing, systematisk kopling mellom teori og praksis, proaktive tilnæringsmåtar og etablering av lærande nettverk både på leiar- og lærarnivå. På same tid, klargjer også studien forhold som kan gjere arbeidet med innføring av nytt læreplanverk utfordrande. Uforpliktande individualisme i profesjonsgruppa og svak samanheng mellom teori, overordna prinsipp og klasseromspraksis kan fungere kontraproduktivt. Like eins kjem det fram som ei utfordring om kommunenivået

og UH-sektoren si tilnærming til kompetansetiltak i liten grad er forankra i reelt kartlagde behov ute i skulane.

## **Abstract**

This master thesis focuses on how Principals manage their professional group in implementing a new curriculum. The preparations to Parliamentary notice 28 (2015 – 2016) "*Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskaspløftet*" outlines the high ambitions there are for Norway to be a knowledgeable nation. The notice emphasizes that management of development and learning processes in school is essential to create and keep high quality in education. The goal of the study has been to gain insight into what strategies Principals in elementary schools use in cooperation with their teachers to lay the foundation for further development in teaching and learning in the classroom.

The research thesis of this study is composed to enlighten what understanding principles have of the new curriculum, and how they use this understanding to manage(lead) their professional group, and how they plan to enhance competency (DeKomp) tied to the curriculum reform.

The method used to gain knowledge on the Principles experiences and reflections is a qualitative method and interviews. Five Principles from medium sized primary schools have been interviewed. The empirical results are discussed in an analytical frame with a theoretical perspective that enlightens individual and organizational learning together with theoretical perspectives on leadership and implementation. Central theoretical contributions to leading and learning are Peter Senge (1999) and Argyris and Schön (1996). In relations to distributed management James Spillane (2005) and Aas and Paulsen (2017) are used. Central to the theoretical perspective on implementation is the research results of Kjell Arne Røvik (Røvik et al., 2014)

In this study, it is clear that the Principles work in dynamic stresses when implementing new curriculum reform. Through the qualitative study conscious leadership strategies are found to facilitate productive work with implementation in a close interaction with the Principles, the staff at school, municipal management level and university and college level. Elements that are central are distributive leadership, systematic link between theory and practice, a proactive approach and establish learning networks both on a leader and teacher level. At the same time, the study clarifies elements that makes the implementation challenging.

Counterproductive elements can be non – binding individualism in the professional group, a weak context between theory and practice in the classroom. At the same time a challenge in the municipal management level and university and college level emerges when competency measures to a small degree is rooted in real mapping of the school's needs.

## Innhald

Forord .....	i
Samandrag .....	ii
Abstract .....	iii
1 Innleiing .....	1
1.1 Bakgrunn for val av tema for masteroppgåva .....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.2.1 Forskingsspørsmål.....	2
1.3 Metodeval .....	3
1.4 Avgrensing.....	3
1.5 Fagleg utgangspunkt og ståstad som forskar .....	3
1.6 Oppgåva sin struktur.....	3
2 Nye læreplanar – nye perspektiv på leiing av lærarsamarbeid.....	5
2.1 Mønsterplanen for grunnskulen 1974.....	5
2.2 "Miljø og ledelse i skolen" .....	6
2.3 Mønsterplanen for grunnskulen 1987.....	6
2.4 "Ledelse i skolen" .....	7
2.5 Vidare utvikling av leiing i skulen .....	7
2.6 OECD .....	8
2.7 New Public Management og nye tankar om vurdering .....	8
2.8 Internasjonal påverknad.....	9
2.9 Mot målstyring - L97.....	9
2.10 Kunnskapsløftet 2006 .....	10
2.11 Kunnskapsløftet 2020 .....	11
2.12 Ny kompetansemodell .....	13
3 Teoretisk perspektiv .....	15
3.1 Organisasjonsperspektiv på skular .....	15
3.1.1 Skulen som organisasjon .....	15
3.1.2 Frå lærande organisasjonar til lærande profesjonsfelleskap .....	17
3.2 Distribuert leiing.....	20
3.2.1 Distribuert leiing .....	20
3.3 Iverksettingsteori .....	21
3.3.1 Hierarkidoktrinen .....	22
3.3.2 Profesjonsdoktrinen.....	22
3.3.3 Nettverksdoktrinen .....	23



3.4	Læringsteoriar.....	23
3.4.1	Individuell vs. organisatorisk læring.....	24
3.4.2	Enkeltkrets -, dobbeltkrets – og deutolæring .....	25
3.5	Fem disiplinær som legg grunnlag for ein lærande organisasjon.....	26
3.5.1	Personleg meistring .....	26
3.5.2	Mentale modellar.....	27
3.5.3	Delte visjonar .....	27
3.5.4	Læring i lag, læring i team .....	27
3.5.5	Systemisk tenking .....	28
4	Forskningsdesign og metode.....	29
4.1	Kvalitativ metode .....	29
4.1.1	Intervju .....	29
4.1.2	Utforming av intervjuguide .....	30
4.1.3	Val av informantar .....	31
4.1.4	Etiske omsyn i kvalitativ metode .....	31
4.2	Val av metodisk tilnærming til data .....	33
4.2.1	Transkribering .....	33
4.2.2	Analyse og tolking av data .....	33
4.2.3	Deduktiv, induktiv og slik abduktiv metode .....	34
4.2.4	Hermeneutisk tilnærming .....	35
4.3	Vurdering av forskingsopplegget .....	35
4.3.1	Reliabilitet .....	35
4.3.2	Validitet.....	36
5	Empiri.....	37
5.1	Rektor A .....	38
5.1.1	Kva forståing har rektor av sentrale føringar i LK20, og kva ser rektor som utfordrande i iverksetting av dei?.....	38
5.1.2	Korleis legg rektor opp til leiing av profesjonsfellesskapet i arbeidet med LK20? 40	
5.1.3	Korleis koplar rektorar kommunale og regionale kompetansetiltak til profesjonsutvikling på eigen skule? .....	41
5.2	Rektor B.....	43
5.2.1	Kva forståing har rektor av sentrale føringar i LK20, og kva ser rektor som utfordrande i iverksetting av dei?.....	43
5.2.2	Korleis legg rektor opp til leiing av profesjonsfellesskapet i arbeidet med LK20? 44	

5.2.3	Korleis koplar rektorar kommunale og regionale kompetansetiltak til profesjonsutvikling på eigen skule? .....	45
5.3	Rektor C.....	45
5.3.1	Kva forståing har rektor av sentrale føringar i LK20, og kva ser rektor som utfordrande i iverksetting av dei?? .....	45
5.3.2	Korleis legg rektor opp til leiing av profesjonsfellesskapet i arbeidet med LK20? 47	
5.3.3	Korleis koplar rektor kommunale og regionale kompetansetiltak til profesjonsutvikling på eigen skule? .....	48
5.4	Rektor D .....	49
5.4.1	Kva forståing har rektor av sentrale føringar i LK20, og kva ser rektor som utfordrande i iverksetting av dei?.....	49
5.4.2	Korleis legg rektor opp til leiing av profesjonsfellesskapet i arbeidet med LK20? 50	
5.4.3	Korleis koplar rektor kommunale og regionale kompetansetiltak til profesjonsutvikling på eigen skule? .....	52
5.5	Rektor E.....	52
5.5.1	Kva forståing har rektor av sentrale føringar i LK20, og kva ser rektor som utfordrande i iverksetting av dei?? .....	52
5.5.2	Korleis legg rektor opp til leiing av profesjonsfellesskapet i arbeidet med LK20? 53	
5.5.3	Korleis koplar rektor kommunale og regionale kompetansetiltak til profesjonsutvikling på eigen skule? .....	55
5.6	Oppsummering av det empiriske materialet.....	55
6	Drøfting av det empiriske materialet i lys av teori.....	61
6.1	Forståinga av sentrale føringar i det nye læreplanverket.....	61
6.1.1	Sentrale føringar i LK20 .....	62
6.2	Leiing av profesjonsfellesskap .....	64
6.2.1	Forståing av omgrepet lærande profesjonsfellesskap.....	65
6.2.2	Forståing av leiarskap.....	67
6.2.3	Leiing av iverksetting av LK20.....	68
6.3	Kommunale og regionale kompetansetiltak .....	71
6.3.1	Rektor sitt arbeid med desentralisert kompetanseheving .....	71
6.3.2	Samarbeid på leiarnivå .....	74
7	Konklusjon, vurderingar og vegen vidare .....	76
7.1	Korleis leier rektorar profesjonsgruppa i iverksetting av nytt læreplanverk? .....	76
7.1.1	Strategiar for leiing av lærande profesjonsfellesskap og iverksetting av LK20	76
7.1.2	Distribuert leiing som nøkkel i lærararbeidet.....	78

7.1.3	Desentralisert kompetanseheving.....	78
7.1.4	Samarbeid mellom skular på leiarnivå.....	79
7.2	Spenningsfeltet rektorar arbeider i ved innføring av nytt læreplanverk.....	79
7.3	Metodiske vurderingar.....	81
7.4	Vegen vidare.....	82
	Litteraturliste.....	83
	Vedlegg.....	89
	Vedlegg 1: Figurar og tabellar.....	89
	Vedlegg 2: Godkjenning frå NSD.....	90
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv.....	93
	Vedlegg 4: Samtykkeklæring.....	96
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	97
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv til informantane.....	<b>Feil! Bokmerke er ikkje definert.</b>

# 1 Innleiing

*"Skulen skal vere ein profesjonsfagleg fellesskap der lærarar, leiarar og andre tilsette reflekterer over felles verdiar, og vurderer og vidareutviklar praksisen sin."*

(Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 18)

## 1.1 Bakgrunn for val av tema for masteroppgåva

Masterprosjektet undersøker korleis rektorar i barneskulen samhandlar med profesjonsfellesskapet i skulen for å arbeide med nytt læreplanverk som er innført frå hausten 2020. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 Grunnskolen (LK20), legg opp til fornying av fag, undervisningsmetodar og arbeidsformer som skal bidra til at elevane gjennom utforsking lærer i djupna og arbeider med tverrfaglege tema. Planen har særskilt merksemd på demokrati og mangfald, helse og livsmeistring og berekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 12).

Alt i forarbeida til læreplanverket Meld. St 28 (2015-2016) "*Fag – Fornyelse – Forståelse*" vart det lagt vekt på at iverksetting av ny læreplan skulle koplast til å utvikle skulen som ein lærande organisasjon. Profesjonsgruppa ved kvar skule må samarbeide om å utvikle ny kunnskap for å kunne nå målet for den nye læreplanen, å gi auka kompetanse til elevane (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Det lærande profesjonsfellesskapet må utvikle kapasiteten til å arbeide systematisk med nye læreplanmål (Aas & Vennebo, 2021).

I fornyinga av læreplanverket er det lagt vekt på å kople dei ulike delane av forskrift og lovverk tettare saman slik at det er større samsvar mellom dei. Det har resultert i ein ny overordna del, som erstattar tidlegare generell del og prinsipp for opplæringa. Overordna del av den nye læreplanen vart fastsett ved kongeleg resolusjon allereie 1.09.2017 (Kunnskapsdepartementet, 2016b)

Forankringa i lovverk, i tillegg til klare signal i forarbeida til læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 og Meld St 28 (2015-2016) tydeleggjer leiarnivået sitt ansvar for gode kollega arbeidsprosessar som fører til læring i organisasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2016b, pp. 10 - 11, 67-71)

Overordna del av det nye læreplanverket har eit eige kapittel om prinsipp for skulen sin praksis der det vert lagt vekt på profesjonsfellesskap og skuleutvikling for å utvikle god

praksis som fører til auka fagleg og sosial læring hjå elevane (Kunnskapsdepartementet, 2017b)

*"Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning. Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisning, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Dette må gjøres med utgangspunkt i både profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag."* (Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 18)

Meld. St 28 (2015-2016) peikar også på behovet for eit profesjonsfellesskap i skulen med høg kompetanse og kapasitet til å vidareutvikle ein praksis som bygger på undervisning og læring (Kunnskapsdepartementet, 2016b, pp. 71-74). Kompetansen til profesjonsgruppa vert utvikla gjennom felles arbeid med praksis i å iverksette det nye læreplanverket. (Paulsen & Paulsen, 2021, p. 13).

## 1.2 Problemstilling

Samfunnsoppdraget til skulen er å auke elevane si læring både fagleg og sosialt. Gjennom å leie lærarane si læring kan rektor påverke elevane si læring (Robinson, 2016). Sitatet i starten av dette kapittelet er eksempel på korleis den nye læreplanen legg vekt på at rektor skal skape rom for utvikling i organisasjonen på ein måte som stimulerer elevane si læring. Rektor er sentral i leiing av prosessar for å auke betre læring i klasserommet. I den kollektive arenaen er rektor ein endringsleiar (Glosvik et al., 2014).

Målet med studien er å etablere auka innsikt i kva strategiar rektorar i barneskulen nyttar i samspel med lærarkollegiet for at det nye læreplanverket kan legge grunnlag for vidare utvikling av undervisning og læring i klasserommet. Problemstillinga er formulert slik:

***Korleis leier rektorar profesjonsgruppa i iverksetting av nytt læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020?***

### 1.2.1 Forskingsspørsmål

For å undersøkje problemstillinga er det formulert fylgjande forskningsspørsmål:

- Kva forståing har rektor av sentrale føringar i LK20?
- Korleis legg rektor opp til leiing av profesjonsfellesskapet i arbeidet med LK20?

- Korleis koplar rektorar kommunale og regionale kompetansetiltak til profesjonsutvikling på eigen skule?

### 1.3 Metodeval

Dei vala rektorane i barneskular gjer i arbeidet med det lærande profesjonsfellesskapet for å sette i verk den nye læreplanverket, er sentralt i studien. For å få fram erfaringar i dette arbeidet nyttar studien kvalitativ metode basert på individuelle intervju.

### 1.4 Avgrensing

Problemstillinga legg vekt på at arbeidet i profesjonsfellesskapet er det sentrale i denne studien. Det gjer teori om organisasjonar og organisasjonslæring relevant for studien. Skulen som organisasjon skaper ramme rundt korleis utvikle eit lærande profesjonsfellesskap. Undersøkinga er gjennomført mellom rektorar på barnesteget. Det vil vere av stor fagleg interesse å få auka kunnskap om karakteristiske trekk i utfordringane med å leie læreplanarbeidet på barnesteget.

### 1.5 Fagleg utgangspunkt og ståstad som forskar

Som tidlegare lærar og no leiar, har eg over tid vore oppteken av prosessar som krev kollektiv styrke og god leiing for å få til god fagleg utvikling. Kva mekanismar må aktiverast for å skape utvikling i skulen, og korleis dette kan vere med på å styrke elevane si læring.

Rektor og øvste leiar er ansvarleg for elevane sitt læringsutbytte. Dette har blitt meir tydeleg uttalt med Kunnskapsløftet 2006 (LK06). I forarbeida til LK06, NOU 2003:16 vert det frå politisk hald uttrykt at rektor: *"skal ivareta alle sider ved lederrollen, både det strategiske, faglige, innovative og administrative rolla, og dessuten ha et sterkt grep om arbeidsgiverrollen"* (2003:16, 2003, p. 247). Dette perspektivet stimulerer til å studere nærare korleis rektorar i barneskulen arbeider saman med sine profesjonsfellesskap.

### 1.6 Oppgåva sin struktur

I kapittel 1 er det gjort greie for målet med oppgåva, og korleis oppgåva er bygd opp.

Kapittel 2 tek føre seg ei historisk gjennomgang av utviklinga av leiing i skulen, læreplanar og læreplanarbeid frå 1970 og fram til i dag. Dette kapittelet viser også til internasjonale trendar som påverkar norsk utdanningspolitikk og skule.

Kapittel 3 tek opp teoretiske perspektiv som er grunnlag for drøfting av det empiriske materialet. Innleiingsvis ser studien på skulen som organisasjon og korleis omgrepet lærande profesjonsfellesskap har utvikla seg. Iverksettingsteori vert trekt inn for å studere korleis rektorar arbeider med sitt profesjonsfellesskap ved innføring av eit nytt læreplanverk (Røvik et al., 2014) James Spillane (2005) og Jorunn Møller sine perspektiv på distribuert leing i er også sentrale. Peter Senge (1999) og Argyris og Schön (1997) vert nytta som sentrale kjelder når det gjeld teori om læring i organisasjonar. I lag med læringsteoriar om individuell og organisatorisk læring gir eit bilete av det som skjer mellom menneske som lærer i ein organisasjon.

Kapittel 4 beskriv metoden som er nytta i innsamling av datagrunnlaget, sentralt for det kvalitative forskingsopplegget er mellom anna perspektiva til Kvale (2015) og Thagaard (2018).

I kapittel 5 og 6 presenterer eg empiri og drøfting av det empiriske materialet. I kapittel 7 vert det trekt opp konklusjonar som belyser problemstillinga i studien. Her vert det også gjort metodiske vurderingar og skissert moglege vidare forskning.

## 2 Nye læreplanar – nye perspektiv på leiing av lærarsamarbeid

Organisering av og innhaldet i skulen endrar seg i både takt med samfunnet og som resultat av utdanningsreformer (Vestre, 1980). Språk, endra verdiorienteringar, ny teknologi m. m. gjer at det kjem nye utfordringar og oppgåver som skulen må ta omsyn til. Endringane, anten dei er planlagde eller ikkje føreset på eit eller anna vis organisasjonslæring. Læring i skulen som organisasjon er tematisert i mellom anna stortingsmeldingar alt frå starten av 1980 – talet, knytt til lokalt utviklingsarbeid og samarbeid i skulen. Organisasjonslæring og utviklingsarbeid fordrar strukturert og god leiing (Undervisningsdepartementet, 1982, 1984). Argumentet for endring i skulen er heller ikkje nytt. I studien «Mønsterplanen og arbeidet i skolen» vert det peika på at sjølv om der har vore mange endringar i skulen frå 2. verdskrig tek det vanlegvis lang tid å iverksette nye planar i skulen. På same tid som endringar skal skje i skulen, endrar samfunnet seg kontinuerleg (Vestre, 1980, p. 24).

Omgrepet reform vert nytta når ein gjer eit faktisk forsøk på endring av ein eller fleire av ein organisasjon sine måtar å fungere på (Røvik et al., 2014, p. 16). Læreplanreformer har fått stor merksemd i skulehistoria. Ei årsak til dette er den politiske legitimiteten, nasjonalt og internasjonalt reformene er avhengige av (Ibid). For denne studien er det relevant kontekst å sjå på sentrale læreplanreformer og leiarutdanningstiltak frå 1970 – talet og fram til LK20. Den historiske framstillinga bygger på læreplanverka og forskning rundt dette. Haug (2021) ser til sosiologen Emile Durkheim for legitimering av å sjå bakover i tid. For at vi skal forstå det som skjer no og framover, må vi kjenne det som har vore (Haug, 2021, p. 24). Før *Mønsterplanen for grunnskulen 1974* (M74) var førre læreplan *Normalplanen av 1939*. Mellom dei to læreplanane var det ulike forsøksperiodar. Desse periodane var med på å påverke reforma i 1974.

### 2.1 Mønsterplanen for grunnskulen 1974

M74 har eit eige kapittel om «*Samarbeid i skolen*». Her skisserer planen at samarbeid er forventet skal skje mellom enkeltpersonar og i grupper. Alle i skulen har ansvar for at samarbeidet skjer og slik få auka påverknad over eigen arbeidssituasjon. Samarbeidet er ikkje uttalt retta mot auka læring for elevane, men det skal auke trivselen og evna til å fungere godt i eit demokratisk samfunn (Undersvinningsdepartementet, 1974, pp. 21-22). Det er lagt opp til å legge til rette for lokale tilpassingar i rammeplanen. Det er det lokale skulestyret, den lokale



skulen og den lokale læraren som skal legge innhaldet i opplæringa. Målet med dette er å sikre tilpassingar til den enkelte elev sine evner (Andreassen et al., 2021, pp. 35-38)

## 2.2 "Miljø og ledelse i skolen"

Møller (2016) har studert på kva som er blitt gjennomført av skuleleiaropplæring dei siste 50 åra. Ho fann at i 70 – åra vart det gjennomført ei forholdsvis omfattande etterutdanning av skuleleiarar etter at leiarar i skulen sjølv gav uttrykk for behovet. Ny opplæringslov i 1969 la auka vekt på det ansvaret skuleleiarar skulle ha for utviklingsarbeid og arbeidsmiljø (Møller, 2016a, pp. 9-10). I 1980 oppretta Grunnskulerådet eit landsomfattande kurs og utviklingsprosjekt med namn «*Miljø og ledelse i skolen*» (MOLIS). Målet til MOLIS – prosjektet var å drive opplæring av skuleleiarar og lærarar i arbeidet for å skape eit godt lærings- og arbeidsmiljø for alle i skulen, elevar og lærarar (Johansen & Tjeldvoll, 1989, p. 11; Møller, 2016a, p. 11). MOLIS vart igangsett for å realisere måla om samarbeid i skulen som beskrive i M74 (Johansen & Tjeldvoll, 1989, p. 15) Møller (2016) viser til evalueringa Svein Egil Vestre gjorde av Molis i 1985 og finn at det var vanskeleg å sei noko om den effekten prosjektet gav på skuleutvikling generelt, men prosjektet fungerte godt som opplæring for skuleleiarar. (Møller, 2016a, p. 11). Pedagogisk Forskingsinstitutt ved Universitetet i Oslo fekk i oppdrag å sluttvurdere MOLIS i 1989. Denne evaluering viste at det var ikkje tilstrekkeleg å skulere berre leiarar ved skulane for å sette i verk, oppretthalde og drive utviklingsarbeid. Det var viktig at heile profesjonsgruppa ved skulen vart kvalifiserte til dette arbeidet (Møller, 2016a, p. 12)

## 2.3 Mønsterplanen for grunnskulen 1987

I *Mønsterplanen for grunnskulen 1987* (M87) kjem det tydelegare fram at lærarar og leiarar er oppfordra til å arbeide i lag for å omsette den nasjonale reforma til god læring for elevane i skulen. Dette er omtala i kap. 9 «*Lærersamarbeid og planlegging*» (Undervisningsdepartementet, 1987, pp. 60-70). Skuleleiinga skulle legge til rette for, og leie utviklingsarbeidet til lærarane, slik at mål og pedagogisk innhald var i samsvar med den nasjonale læreplanen (Bjørnsrud & Nilsen, 2021a, p. 87). Innhaldet i denne læreplanen skulle sikre at det er om lag likt fagleg innhald for heile landet, samanlikna med M74. Likevel med lokale tilpassingar og konkretiseringar i fag (Andreassen et al., 2021, p. 38).

## 2.4 "Ledelse i skolen"

Med utgangspunkt i evalueringa av MOLIS, la Kirke -, utdannings – og forskingsdepartementet (KUF) fram ein ny rammeplan for "*Ledelese i skolen*" (LIS) i 1988. Planen var forankra hjå alle skuledirektørane i Noreg, som fekk i oppdrag å gjennomføre opplæringa i sitt fylke. Sentrale mål i denne planen var å gi opplæring til leiarar med grunnlag i målsetjingane til skulen. Skulen sin eigenart og tilpassing til dei utfordringane skulen stod over for. Planen skisserte kollektivt arbeid med skuleutvikling, og det var framheva som viktig, at lærarane var med for å kjenne på eit medansvar i leiinga av skulen. I sin gjennomgang ser Møller (2016) at på grunn av økonomiske rammer vart det ei opplæring berre for leiarar i skulen (Møller, 2016a, p. 12). Evalueringa viser svak påverknad på lærargruppa og dei måla opplæringa skulle ha. Det var store ulikskapar i korleis opplæringa var gjennomført i dei ulike delane av landet. I tillegg var der iverksetting av andre opplegg i skulen som til dels hadde fått større påverknad enn LIS – programmet. Møller finn at det var eksterne seminar og nettverksgrupper som fekk størst merksemd, sjølv om det frå sentralt hald var framheva at eigen arbeidsplass skulle vere den sentrale arena for pedagogisk utviklingsarbeid (Ibid).

## 2.5 Vidare utvikling av leiing i skulen

Som ein konsekvens av evalueringa av LIS vart det i 1992 utforma eit felles nasjonalt program for utvikling av leiarar i grunnskule og vidaregåande skule. "*Ledesesutvikling i skolen*" (LUI), fylgde opp Stortingsmelding 37 (1990 – 1991) (Møller, 2016a, p. 13). Dette programmet tok klart omsyn til at det var stor variasjon i kompetanse innan leiing av utvikling i skule og på kommunenivå. I programmet vart det noko meir styring av det pedagogiske utviklingsarbeidet, men skulane og kommunane hadde framleis stort handlingsrom og handlingsfriheit. Læreplanen 1997 (L97) var prega av noko meir styring, kontroll og vurdering (Bjørnsrud & Nilsen, 2021b, pp. 88-89). Det var ei statleg forståing av at sterk nasjonal styring gjennom kontroll av at læreplanar og lærebøker ville vere med å gi skulen den utviklinga som var ynskjeleg frå politisk hald. Gudmund Hernes stod sentralt i dette arbeidet. Noko av kritikken som kom mot den stramme sentrale styringa, var at den var til hinder for kollegialt samarbeid og utvikling. (Hovdenak & Heldal, 2022, pp. 83 - 87).

## 2.6 OECD

I 1989 la OECD fram ei evaluering av norsk skulepolitikk. Funna OECD gjorde, var at Noreg brukte mykje ressursar på skule, men at det ikkje fanst noko system for å evaluere kvaliteten i opplæringa (OECD, 1989, p. 32). Rapporten framhevar ulike sider ved desentralisering av ansvar for opplæring, og ei svak forståing av den rolla høgare utdanning bør ha. Det vart reist spørsmål om desentralisering er ført for lang og at ei meir sentralisert styring kan bidra til ei naudsynt modernisering av skulen. Desentraliseringa kan ha ført til at skulen har stagnert i ei tradisjonell form. Rapporten spør om norske myndigheiter meiner dei vil nå sine mål om utvikling om dei ikkje tek sterkare grep om opplæringa (OECD, 1989, pp. 164-165) Rapporten kommenterte også mangelen på kontroll – og vurderingsfunksjonar i det norske utdanningssystemet. Sjølv om det er det sentrale styringsnivået som deler ut midlar og ressursar, vil dei med å desentralisere mynde over innhald i opplæringa og miste kontroll og oversikt (OECD, 1989, pp. 168-169). OECD har ut i frå slike tilbakemeldingar sidan tidleg 1990 truleg bidratt til ei meir instrumental forståing av skule og utdanning. Dette er også ein internasjonal trend (Røvik et al., 2014, p. 137).

## 2.7 New Public Management og nye tankar om vurdering

Den internasjonale reformbølga New Public Management kan sjåast som ein reaksjon på regelstyring i kommunal forvaltning, og aukande utgifter i den offentlege styringa. (Karlsen, 2006; Karseth. Berit, 2020; Roald, 2017). Målet var auka produktivitet og betre tenester til innbyggjarane. Dette resulterte i auka krav til effektivisering i kommunale tenester, auka måling og kontroll (Karlsen, 2006). OECD sin rapport frå 1989 i lag med New Public Management gjer at det kjem nye tankar om utdanningsleiing utover 1990 – talet. Skulen gjekk frå å ha eit stort handlingsrom og lite handlingstvang til meir styring og kontroll, og ei klårare ovanfrå og ned- styring (Bjørnsrud & Nilsen, 2021b, p. 89).

Innspel om ein nasjonal vurderingspraksis kom i 1989 – rapporten frå OECD. Likevel tok det 15 år før nasjonale prøver vart innført i Noreg i 2004. Allereie i L97, var det ei endring i merksemda på skulefaglege prestasjonar. Eit hovudmål var å betre skulefaglege prestasjonar. Leiing gjennom vurderingspraksis fordrar ein annan type leiing enn tidlegare (referanse). Etter PISA og PIRLS "*Progress in International Reading Literacy Study*" "Pisa – sjokket" i starten av 2000-talet, vart det auka politisk merksemd på den skulefaglege kompetansen i skulen. Kristin Clemet, utdannings og forskingsminister for Høgre, uttalte i 2005 at det vart

satsa ti gongar så mykje på å auke lærarane sin kompetanse ved å innføre Kunnskapsløftet 2006 som ved å innføre Læreplanen 1997 (Utdanningsforbundet, 2005).

## 2.8 Internasjonal påverknad

Utdanning står sentralt på den politiske agendaen til alle OECD – land. Utdanning vert sett på som ein viktig faktor til å utjamne sosiale ulikskapar, i tillegg til å vere ein viktig faktor i den økonomiske konkurransen med andre land (Møller, 2016a, p. 21). Noreg vert påverka av denne typen internasjonalt arbeid om utdanning. Noreg ved Utdanningsdirektoratet deltek i hovudsak i tre internasjonale organisasjonar, OECD, EU og IEA International Association for the Evaluation of Education (Røvik et al., 2014, p. 94).

Frå 1997 og i dei seinare læreplanreformene, omtala i dei neste avsnitta i oppgåva, er det ein gjennomgåande tanke at skulen skal ha auka fagleg effektivitet og kvalitet gjennom systematisk evaluering og resultatmåling (Karlsen, 2006, p. 27). Dette signalet gav OECD i sin rapport allereie i 1989. Gudmund Hernes fronta same synet då han var politisk ansvarleg statsråd for Arbeiderpartiet i 1988 (Røvik et al., 2014, p. 137). OECD, i tillegg til Verdsbanken, IMF International Monetary Fund og WTO World Trade Organization, har dratt i same retning når det gjeld endring i styringssystem. I 2004 gjennomførte Noreg nasjonale prøver for fyrste gong. Bakgrunn for gjennomføringa var ein lang nasjonal prosess med utgreiingar og debattar, før det nasjonale måleverktøyet vart sett i verk. Rapporten til OECD i 1989 var med å starte denne prosessen. Målet med kartlegginga, var å auke oversikta over resultat i grunnopplæringa. Tanken var at resultat frå slike kartleggingar, kan gi dei ulike nivåa innan utdanning grunnlag for å styre utdanninga (Røvik et al., 2014).

## 2.9 Mot målstyring - L97

Etter M74 og M87, som var rammeplanar, følgde ein annan type læreplan meir innretta mot målstyring. Andreassen et. al.( 2021 s.35 – 38) ser L97 som ein læreplan med moderat målstyring. Der faget hadde vore subjektet i tidlegare målformuleringar, var no eleven sterkare subjektet (Ibid). Evalueringa av L97 viste at ambisjonane og omfanget i fag var høge og omfattande og med rigorøse og detaljerte lister over lærestoffet og forventa progresjon. Lærarane erfarte ei forventning om at alle elevar skulle gjennom det same lærestoffet på same måte. Konsekvensen av fagtettleiken, var at dei overordna måla i realiteten vart underordna arbeid med fag (Haug, 2003, pp. 41-47).

## 2.10 Kunnskapsløftet 2006

I starten av 2000 talet vart tal frå PISA og PIRLS lagt fram som om at Noreg hadde svake faglege resultat (Røvik et al., 2014, p. 206). Dette i tillegg til evalueringa av L97, gav eit bilete av at norsk skule ikkje klarte å gi elevane det faglege læringsutbytte ein var ute etter. "Alle" forstod at det måtte kome ei endring, og den endringa var Kunnskapsløftet (Langfeldt et al., 2008; Røvik et al., 2014, p. 206).

I Rundskriv F-13/04 skriv Det Kongelege Utdannings- og Forskingsdepartementet at målet med denne læreplanreforma i skulen er at elevar skal verte betre rusta til å møte dei utfordringane som ligg i kunnskapssamfunnet. Det skal etablerast ein betre kultur for læring gjennom eit kunnskapsløft med tydelegare mål og arbeid med grunnleggande dugleikar (Forskingsdepartement, 2004, p. 3).

St. meld 30 (2003-2004) "*Kultur for læring*" set mål for elevane si læring, og definerer at måla er med på å gi den enkelte skule større fridom til korleis dei vil arbeide. Intensjonen er at skulane skal utnytte dette rommet til å verte lærande organisasjonar (forskingsdepartementet, 2004). Tradisjonelt har kvaliteten på skulen vore definert ut i frå skulen sitt innhald. I St. meld 30 (2003 – 2004) vert innhaldet løfta ut og gjort om til mål i lag med eleven sin kompetanse, og det er dette som definerer kvaliteten i skulen. På denne måten er det lagt opp til at det offentlege kan kontrollere innhaldet i fag gjennom oppnådd kompetanse i fag (Langfeldt, 2008, p. 95). Utover 2000 talet er det internasjonalt denne typen kompetansebaserte læreplanar som er hovudmodell (Karseth & Ottesen, 2020).

Evalueringa av 2006 – reforma starta i det læreplanreforma vart sett ut i live. Evalueringa viste at det var tydelege utfordringar i iverksettinga av reforma, og vurderingar undervegs viste at lokale aktørar ikkje lukkast i å ta dei grepa som var meint frå sentralt hald. Dette førte til diskusjonar om meir detaljstyring (Engeland et al., 2008). Iverksettinga av LK06 hadde ein intensjon om å vere meir styrt frå profesjonen enn i tidlegare læreplanreformer. Skuleeigar skulle ha større handlingsrom til å velje lokale løysingar som ville vere til fordel for elevane si læring (Røvik et al., 2014). I evalueringa av Kunnskapsløftet fann ein at det mangla ein heilskapleg plan for iverksettinga. Skuleeigar og dei lokale skulane fekk ikkje god nok informasjon om omfanget av det lokale arbeidet, samanlikna med tidlegare læreplanverk (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Ein oppnådde ikkje ynskja endring og iverksettinga vart meir "top-down" styrt enn først tenkt (Røvik et al., 2014).

I Kunnskapsløftet 2006 vart det stilt klare krav til oppfylging frå skuleeigar og skuleleiing (Sivesind 2013). Den første rettleiaren til lokalt arbeid med læreplanen var ikkje tydeleg på korleis dette arbeidet skulle skje. Det var uklare krav om samheng mellom nasjonale, kommunale og lokale planar om opplæring (Bjørnsrud & Nilsen, 2021b). Dette vart styrka i den neste rettleiaren som kom i 2014 (Utdanningsdirektoratet 2014). Meld. St. 28 (2016) er meir tydeleg i forventninga om korleis iverksetting av den nye læreplanen skal skje. Her er det profesjonsfellesskapet som er framheva som det viktige, og arbeidet skal gjerast kollektivt. Ein er tydeleg på at å kurse enkeltlærarar, fører ikkje til varig utvikling i organisasjonen (Bjørnsrud & Nilsen, 2021b).

### 2.11 Kunnskapsløftet 2020

Utdanningspolitikk har fått auka merksemd dei siste tiåra. Merksemda gjeld både raske endringar i teknologi, samfunnsutvikling og økonomisk utvikling. Skulen blir sett på som ein viktig reiskap i å legge til rette for dette (Hovdenak & Heldal, 2022, p. 197). Med bakgrunn i evalueringa av LK06 vart det sett i gang eit omfattande arbeid for å sjå på utviklinga i samfunnet og kva kompetansar desse endringane vil krevje av skulen.

Ludvigsenkommisjonen, leia av Sten Ludvigsen la fram sine vurderingar i to NOU-ar 2014 og 2015 (2014:7, 2014; 2015:8, 2015). Utgreiingane i desse dokumenta, la grunnlaget for Kunnskapsdepartementet si melding til Stortinget Meld. St. 28 (2015-2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016b). Stortinget nytta meldinga i grunnlaget for vedtak om ny reform, då kalla Fagfornyinga.

Kunnskapsløftet for grunnskulen 2020 er ikkje presentert som ei ny reform, men ei fornying av reforma frå 2006 (Haug, 2020; Møller, 2020). Det er likevel fleire endringar som vert gjort i LK20 (Møller, 2020). Meld. St 28 (2015-2016) "*Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*" presenterer dei endringane regjeringa ser som sentrale. Dette er behovet for betre samheng mellom dei ulike delane i læreplanverket. I dette ligg det å utarbeide ny "Generell del", no kalla "Overordna del, verdiar og prinsipp for grunnopplæringa". Ny læreplan skal innebere utdjuping og konkretisering av skulen sitt verdigrunnlag, reduksjon i omfanget av mål i læreplanverket, styrking av progresjon, betre samheng mellom fag og å synleggjere tverrfaglege tema, i tillegg til læring i djupna og kompetanse (Karseth & Ottesen, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2016b). I overordna del er det lagt vekt på utvikling av leiing av profesjonsfellesskap i utvikling av skulen sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Med det nye læreplanverket er det også arbeidd fram eit nytt kompetanseomgrep.

Kompetanseomgrepet og læring i djupna heng saman og har som mål å skape rom for læring for livet (Ibid)

Målet med ein ny overordna del er å skape gode samanhengar i delane i læreplanverket. Måla i verdigrunnlaget og det breie lærings- og kunnskapssynet i opplæringa skal løftast fram. I tillegg til at den overordna delen skal vere med å legge eit godt grunnlag for planlegging av skulen sitt daglege arbeid (Hovdenak & Heldal, 2022, p. 164). Overordna del skal vere til hjelp for skuleleiar i planlegging av utviklingsarbeid i skulen. Den skisserer i lag med Meld. St. 28 (2015-2016) ansvar for leiing av utvikling av eit lærande profesjonsfelleskap i skulen. Gjennom samarbeid, kritisk blikk på læringsaktiviteten til elevane og deltakarane i profesjonsfelleskapet er intensjonen å styrke læringsaktiviteten i klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2016b, 2017b).

På same tid som Kunnskapsløftet for grunnskulen 2020 vart innført, vart det sett i gang evaluering av denne reforma. Universitetet i Oslo leier prosjektet "*Evaluering av fagfornyelsen: intensjonserklæring, prosesser og praksiser*" (EVA2020). Prosjektet vurderer prosessane som har leitt opp til ein ny læreplan og korleis dei politiske intensjonane er blitt oppfælgde. Det er til no gitt ut fem rapportar som tek føre seg ulike delar av iverksettinga. Hovudfunn i studiane er mellom anna at det har lukkast styrande mynde å skape ei breiare involvering av ulike aktørar i arbeidet med fagfornyinga. Prosessane som har gått føre seg, har ført til at aktørane har aukande tillit til endringsprosessane. Verdier og prinsipp i opplæringa er knytt nærare fag og kompetansemål. Det er noko uklart korleis arbeidet med dei tverrfaglege emna skal gå føre seg, og korleis dette skal henge saman med djupnelæring (Karseth & Ottesen, 2020). 2. delrapport viser at overordna del vert sett på som grunnleggande i læreplanverket. Skuleleiarar nyttar overordna del som eit verktøy til å arbeide med verdier og sentrale omgrep. Rapporten viser også at tidlegare rutinar og strategiar for iverksetting og utviklingsarbeid vert vidareført. Det er samtidig behov for tid til å skape kapasitet og rom for utviklingsarbeid i ei uroleg tid med pandemi, kommunesamanslåingar og nye styringssystem både fysisk og digitalt (Ottesen, 2021). I den siste evalueringsrapporten finn ein at alle intensjonane i læreplanverket ikkje er implementerte i skulane enda. Men skulane opplev stor grad av tillit og autonomi i å finne eigne strategiar for arbeidet med å realiserer intensjonane (Gunnulfsen, 2022).

LK20 som læreplanverk er målstyrt. Måla i reforma er forma opne. Tanken er at det skal vere enklare å legge til rette for ulike tilnærmingar i gjennomføring og vurdering.

Kompetanseomgrepet er endra frå tidlegare. Det er ikkje korleis og kva eleven skal gjere for å

nå kompetanse som er beskrive, men den kompetansen eleven endar opp med som skal målast. Dette kan gi skulen eit vidare handlingsrom. LK20 vert sett på som meir elevsentrert enn tidlegare læreplanverk. Eleven sin kompetanse skal målast meir gjennom læringsaktivitet, enn i berre avsluttande prøver (Andreassen et al., 2021, p. 22).

## 2.12 Ny kompetansemmodell

*"Kompetanseutvikling er et av de viktigste virkemidlene staten har for å støtte opp under arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen. Det er også det viktigste virkemiddelet for at lærerprofesjonen skal kunne utøve profesjonelt skjønn og utvikle profesjonen videre." (Kunnskapsdepartementet, 2017a, p. 84)*

Sitatet er innleiinga av Meld. St. 21 *"Lærelyst – tidleg innsats og kvalitet i skulen kapittel 8, om Kompetanseutvikling i skulen"*. Knytt til LK06 vart det sett i gang nasjonale satsingar for kompetanseheving, som for eksempel "Vurdering for læring". I evalueringa av læreplanverket frå 2006 såg ein at det var behov for ei meir lokal ordning for å auke den kollektive kompetansen i skulane (Kunnskapsdepartementet, 2016b, p. 67). Signala om læring i organisasjonen vart enda tydelegare med satsinga *Desentralisert ordning – lokal kompetanseutvikling (DeKomp)*. Meld. St. 21 (2016-2017) beskriv korleis skular, kommunar og fylkeskommunar skal samarbeide med universitet og høgskular for å heve kompetansen og kapasiteten til utviklingsarbeid lokalt på kommune- og skulenivå. Det er også eit krav i dette at det skal arbeidast systematisk for å betre læringsmiljø og auke læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Styrande mynde er opptatt av at lærarar, leiarar og skuleeigarar utviklar og lærer i lag og med støtte frå andre aktørar (Bjørnsrud & Nilsen, 2021b). Det er gitt økonomisk støtte til denne utviklinga både til kommunar og universitet og høgskular (U/H). Behovet for kompetanseheving, skal kome frå skulen, kva er det skulen treng for å kunne arbeide seg inn i den nye læreplanen? Skuleeigar skal legge til rette for samarbeid og utvikling, U/H skal bidra med kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Det er også lagt til rette for ekstern hjelp i iverksettinga av det nye læreplanverket gjennom kompetansepakkar laga av Utdanningsdirektoratet. Her kan skuleleiing søkje støtte i hjelpematerialet i sitt arbeid med å utvikle lærande profesjonsfelleskap og hjelp til iverksetting og forståing av det nye læreplanverket. Modulane legg til rette for lokal tilpassing gjennom å vere tilgjengeleg digitalt (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I september 2021 publiserte Arbeidsforskningsinstituttet ved OsloMet med ein rapport om iverksettinga av DeKomp. Den beskriv den desentraliserte ordninga som eit skifte i tenking



rundt kompetanseheving frå statleg hald. Dei fann ei endra syn på nettverksstyring, lokal involvering, partnarskap, samarbeid og kunnskapsbasering i skulefeltet (Lyng et al., 2021)

Delrapport 5 i EVA2020, finn at det i DeKomp arbeidet går føre seg langsiktig arbeid i lag med eksterne kompetansmiljø. Dette bidreg til struktur i ei kunnskapsbasert tilnærming. Det medverkar også til ulike typar leiing på ulike arenaer av ulike aktørar. Evalueringa finn også utfordringar i samarbeid med eksterne aktørar. At det er mange aktørar inne i det lokale læreplanarbeidet, gjer arbeid med faglege omgrep krevjande. Leiing av samarbeidet med det eksterne kompetansmiljøet kan vere utfordrande, spesielt knytt til kven som har ansvar (Gunnulfsen, 2022).

Samla sette syner tenkinga om skuleutvikling å gå meir i retning av eksplisitte krav til lokalt ansvar for utvikling av praksis. Det er gitt uttrykk for auka ansvar til leiing i skulen gjennom å leie utviklingsprosessar som fører til styrking av elevane si læring. Det lokale ansvaret inneberer også større krav til lærarkollegiet si evne til å tolke og gjennomføre iverksetting av læreplanverket. Evalueringa av tidlegare satsingar på leiaropplæring og skuleutvikling, dokumenterte at det å nå klasserommet med endringstiltak er krevjande. Forsking på LK20 viser at dette er ei utfordring også i dag.

### 3 Teoretisk perspektiv

*"Relevante teoretiske perspektiver kan hjelpe oss å stille skarpt, og de kan bidra med et utenfra-blikk som kan sette praksis i et undersøkende lys." (Irgens, 2021)*

Problemstillinga i denne masterstudien etterspør om korleis rektor leier profesjonsgruppa si for å sette i verk ein ny læreplan. Som vist til i kap. 1 og 2 er det i læreplanen ei endring i synet på kompetanse og korleis elevane skal vise kompetanse i styringsdokumenta. Dette fordrar at rektor og lærarane har føresetningar for å endre måten å planlegge, gjennomføre og vurdere den kompetansen elevane tileignar seg. Valet av teori i dette prosjektet er med på å gi perspektiv til og samtidig avgrense studien (Irgens, 2016)

Første del av dette kapittelet tek føre seg skulen som organisasjon. Dette rammar inn det teoretiske perspektivet i lag med eit blikk på utviklinga av omgrepet lærande organisasjon til lærande profesjonsfellesskap. Leiing er eit sentralt element i studien. Teori om distribuert leiing omhandlar leiing i skulen der rektor ikkje står åleine i å leie utviklingsarbeidet. Teori om iverksetting handlar også om læring i organisasjonar, men i denne studien blir iverksettingsteori nytta for å sjå på kompleksiteten i det å endre ein organisasjon. Læringsteori er med på å sette lys på det sentrale i læring og leiing i profesjonsfellesskap.

#### 3.1 Organisasjonsperspektiv på skular

Det er nytta mange ulike omgrep om det å lære i ein organisasjon. Til dømes; læring i organisasjon, lærande organisasjon, organisasjonslæring, organisatorisk kunnskap eller lærande profesjonsfellesskap (Roald, 2017, p. 94). Dilemmaet er kva omgrep som dekkjer denne studien? Det er slik eg ser det to sentrale omgrep, lærande organisasjonar og lærande profesjonsfellesskap. I ein studie om leiing av lærande profesjonsfellesskap er det naturlege å nytte omgrepet lærande profesjonsfellesskap. Det er på same tid interessant å sjå på utviklinga av omgrepet frå tidleg 90-tal og fram til i dag.

##### 3.1.1 Skulen som organisasjon

I pedagogisk faglitteratur og styringsdokument er skulen omtalt og forstått som organisasjon (Roald, 2010a, p. 41). Omgrepet organisasjon vert definert som: «*et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål*» (Jacobsen & Thorsvik, 2016, p. 18). Offerdal (1992), vektlegg at det er gjennom organisasjonen at deltakarane i den er i situasjonar som gjer at dei kan «*dra rette konklusjonar ut frå gitte*

*premissar*» (Offerdal, 1992, p. 40). Bukve (2012) gjer greie for at profesjonsorganisasjonar har to parallelle system for styring. Det eine er administrativt, den delen som handterer ressursar, reglar og dei overordna måla. Den andre delen er eit profesjonelt system der «*kollegialitet og gjensidig tilpassing mellom fagfolk er styrende*» (Bukve, 2012, p. 90).

Skulen si oppgåve som organisasjon er å gi born og ungdom opplæring slik at dei kan fungere godt i det samfunnet dei lever i, og meistre eigne liv. Gjennom å påverke nye samfunnsborgarar som kan ta del i samfunnsutviklinga, kan skulen oppfylle si oppgåve. Dette er nedfelt i formålsparagrafen for skulen (Kunnskapsdepartementet, 2017b)

Skulen er likevel ikkje sett saman som ein organisasjon styrt frå toppen der produksjon av varer er hovudoppgåva. Skulen er ikkje styrt gjennom å vere kommersiell, men gjennom «*rutiner, prosedyrer, formelle regler og direktiver*» (Paulsen, 2021, pp. 42-43).

Profesjonsgruppa er sett saman av lærarar som gjennom si opplæring og eigen praksis, har utvikla eigne handlingsteoriar om kva som er god praksis. Dette kan, eller kan ikkje henge saman med gjeldande læreplan. Denne komplekse kompetansen til lærarane, er i vesentleg grad ein personleg taus kunnskap. Autonomien i læraryrket gjer at det ikkje er mogleg å etterprøve fullt ut at læreplanar vert følgt (Paulsen, 2021). Lause koplingar, fører til at det er svake samanhengar mellom formelle strukturar, som læreplanverket og andre styrande dokument og det arbeidet som skjer i klasserommet (Paulsen, 2019, p. 66). Det kan også vere lause koplingar mellom ulike organisasjonsnivå. Robinson (2016) legg vekt på at ein skuleleiar må vere tett på lærarane si læring, for å ha påverknad på det som skjer i klasserommet. Påverknaden skuleleiar har på aktiviteten i klasserommet, er indirekte og må i hovudsak skje gjennom samhandling mellom deltakarane i organisasjonen (Aas & Vennebo, 2021, p. 41)

Overordna del av Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 i grunnskulen (2020), gir eit klart bilete av skulen som ein organisasjon som skal utvikle seg i fellesskap. Dei tilsette skal lære i lag, og utgjere eit utviklande profesjonsfellesskap. Det er ikkje organisasjonen som lærer, men individa i organisasjonen lærer gjennom utveksling av eigne erfaringar i ein undersøkende praksis (Argyris, 2000; Paulsen, 2021b, p. 70). Men kollektive læringsprosessar kan også ha ulike retningar og vere med på å oppretthalde den eksisterande praksisen, jamvel forsterke den (Roald, 2017, p. 92).

### 3.1.2 Frå lærande organisasjonar til lærande profesjonsfelleskap

Samfunnsutviklinga sidan 90-talet innan teknologi, data, auka mobilitet i verda og ein grenselaus tilgang til informasjon, krev til dels andre former for undervisning enn tidlegare. Elevane skal til ein viss grad utdannast innan yrke vi ikkje kjenner i dag. Meld. St 14 (2019-2020) "*Kompetansereformen – Lære hele livet*" gir uttrykk for at regjeringa har som mål at ingen skal falle ut av arbeidslivet på grunn av manglande kompetanse. Det skal vere rom for å tileigne seg ny kompetanse og utvikle den kompetansen ein har, gjennom heile yrkeslivet. I tillegg er det eit mål at alle elevar skal ha ein grunnkompetanse som gir rom for å tileigne seg ny kompetanse når det er naudsynt å lære og lære, og lære og å sjå på informasjon rundt seg på ein kritisk måte (Kunnskapsdepartement, 2020, pp. 12-14). Dei skal kunne starte prosjekt, halde dei gåande og avslutte dei. Skulen står i utfordringa mellom å balansere det som verkar i «tradisjonell» undervisning og opplæring, opp i mot nye synsmåtar og praksisar. Gode evner innan lesing, rekning, skriving og evne til å uttrykke seg munnleg, er uttrykt som dei grunnleggande ferdigheitene i læreplanen. Ein framtidborgar med denne bakgrunnskunnskapen, vil ha større potensiale for å tileigne seg ny kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2016b).

Bjørnsrud peikar på at i skular som er merkt av å vere lærande organisasjonar, kan lærarane sitt arbeid verte påverka på ein positiv måte (Bjørnsrud, 2009, p. 182). Allereie på 60-70- talet var der forskning som signaliserte at skular der lærarane arbeidde med bakgrunn i likt verdisyn og normer har gjennomgåande betre læringsresultat enn andre skular (Irgens, 2014, p. 285; Roald, 2010b, pp. 47-49).

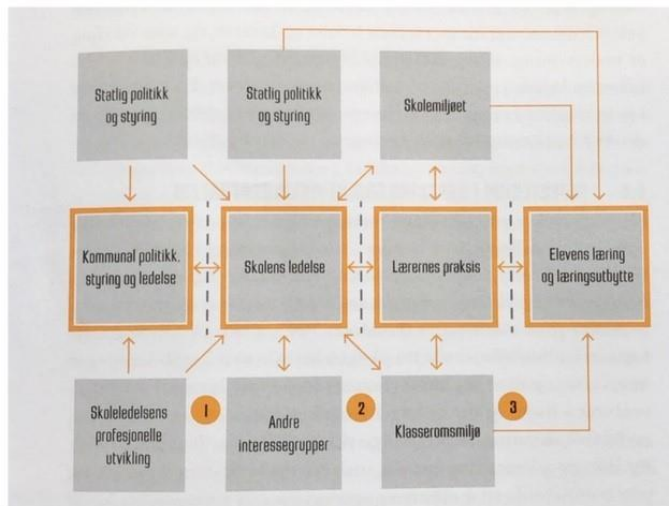
Omgrepet lærande profesjonsfelleskap var ikkje ein del av den norske fagterminologien før på 2000-talet (Aas & Vennebo, 2021, p. 17). Organisasjonslæring vert ofte relatert til Peter Senge som i 1990 gav ut boka "*The Fifth Disiplin*". Hovudperspektivet til Senge er at det er gjennom system og samspel mellom individa i organisasjonen, at organisasjonen kan utvikle seg (Ertesvåg, 2012). Desse perspektiva er vidareutvikla i boka «*Schools that learn*» (Senge et al., 2000). Etter tusenårsskiftet har omgrepet lærande organisasjon kome inn med Kunnskapsløftet 2006, og enda tydelegare med Kunnskapsløftet 2020 (Bjørnsrud et al., 2021).

I nyare litteratur, har omgrepet lærande profesjonsfelleskap i sterkare grad blitt tatt i bruk framfor omgrepet lærande organisasjonar (Aas & Vennebo, 2021, p. 13). Aas og Vennebo (2019) drøftar ulike vinklingar på lærande profesjonsfelleskap (Aas & Vennebo, 2021). Kjenneteikna dei finn som karakteriserer lærande profesjonsfelleskap, er at aktørane

samarbeider, deler erfaringar, ser refleksivt på eigen praksis og er kritiske til eigen og andre sin praksis. Slike fellesskap bygger kapasitet til å utvikle og halde oppe profesjonell læring som også fremmar elevane si læring (Aas & Vennebo, 2021, p. 15).

Ordet profesjonsfellesskap, ber i seg dei to omgrepa profesjon og fellesskap. I store norske leksikon er profesjon definert som: *"Profesjoner er en bestemt type yrker som anvender sin ekspertise til å utføre samfunnsnyttige tjenester. De profesjonelle har i kraft av sin utdanning, yrkestittel, og medlemskap i en profesjonsforening adgang til å utføre visse tjenester i samfunnet."* (SNL, 2021) Fellesskap i denne samanhengen, handlar om læring i samspel med andre. Det er ikkje berre den enkelte som skal utvikle seg, læringa omfattar alle profesjonsmedlemmane på ein arbeidsstad.

For at elevar skal kunne lære er det avgjerande med gode relasjonar mellom lærar og elev, og elevane mellom (Krumsvik, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2016b, 2017a). Det profesjonelle fellesskapet er ikkje berre ansvarleg for elevane si faglege læring og utvikling, men også det relasjonelle i læringsmiljøet. Når lærarar skal møte alle elevar i sine ulike interesser og motiv, vert det profesjonelle fellesskapet utvida til å handle om kjensler og bevisstgjerung av handlingar, ikkje berre skulefagleg læring (Aas & Vennebo, 2021). Aas og Vennebo (2021) finn element som er med på å gi rektorar retning i arbeidet med å utvikle og oppretthalde kvaliteten på profesjonsfellesskapet i skulen. Ein profesjonell gruppediskusjon liknar på IGP – metoden som kanskje er betre kjend. Først er det dei ein fase med individuelt arbeid gjennom f. eks. å lese faglitteratur, sjå på informasjonsfilmar eller utvikle forslag til eit felles undervisningsopplegg. Deretter er det gruppearbeid gjennom at individa presenterer sine refleksjonar . Til slutt går ein i lag i plenum der gruppene kjem saman og presenterer eit samla framlegg til emnet som er diskutert. I Aas og Vennebo sin modell for profesjonelle gruppediskusjon synest evaluering og vegen vidare klarare vektlagt enn i IGP - strategien. For at profesjonsfellesskapet skal kunne utvikle seg må det vere sett av tid til å oppsummerande diskusjon og å lage ein tydeleg plan for vegen vidare (Aas & Vennebo, 2021). I arbeidet med å utvikle profesjonelle diskusjonar må det vere tillit både til leiing og i profesjonsgruppa. Slik tillit vert styrka gjennom å utvikle gode relasjonar og felles verdiar i den praksisen som vert utført (Paulsen, 2019).



Figur 1: Den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019, p. 19)

Som figuren over viser er det fleire aktørar som påverkar elevane si læring og læringsutbytte.. I skulekvardagen er det skuleleiinga som har ansvar for å legge til rett for og drive fram utviklingsarbeidet. Utviklingsarbeid og iverksetting av læreplanreformer er eit krevjande arbeid. I Meld. St. 28 (2015- 2016) "*Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*" er skuleeigar sitt ansvaret for kvalitetsutviklinga også vektlagt. Det er vist til både forventingar handlingsrom i dette ansvaret. Skuleeigar skal vere ein støtte for leiinga ved den enkelte skule og medverke til mål for langsiktig tenking i utviklinga (Kunnskapsdepartementet, 2016b, pp. 67-71). For at god læring i organisasjonen skal skje må alle tilsette vere med og støtte opp om utviklinga. I tillegg er det poengtert at elevar, føresette og andre som tek del i skulekvardagen vert tekne med, høyrde og får kome med innspel. Om ein arbeider i lag, slik figur 1 illustrerer, vil skulen i større grad kunne bygge utviklingsengasjement. Rolla som rektor har endra seg frå å hovudsakleg vere ein administrator til å vere ein læringsleiari (Kunnskapsdepartementet, 2016b, p. 68).

Skuleleiariar må kontinuerleg handtere små og store hendingar som har påverknad på kvardagen. Senge (2000) peikar på at summen av praktiske hendingar kan påverke skulen som organisasjon i ei negativ retning om ein ikkje har gode system som basis. Den daglege drifta er mangfaldig og sett saman av mange hendingar som må løysast fort. Dette kan medføre at deltakarane kan miste felles mål som dei ynskjer å arbeide mot. Det vert difor, ein kultur som arbeider for å løyse kriser i staden for ein kultur som arbeider i eit felles lærande system (Senge et al., 2000, pp. 77-78). I ein skulekvardag, vil det difor vere avgjerande å ha gode grunnleggande system på plass, til hjelp i å klare å ha målet for auge (Senge et al., 2000, p. 79).

## 3.2 Distribuert leing

I ein dokumentstudie av fire stortingsmeldingar såg Abrahamsen og Aas (2015) på endringar i forventningane til rektorrolla. Dei fann at den tradisjonelle rektoren var ein leiar med merksemd på administrasjon, *"halde orden og skape stabilitet"* (Aas & Paulsen, 2017, p. 195) Forventningane i den nye rektorrolla er at rektor er ein tydeleg leiar som er tett på utviklinga til lærarane og læringa til elevane. Å vektlegge distribuert leing, synest å vere ein fruktbar strategi.

### 3.2.1 Distribuert leing

Det har historisk vore ein svak tradisjon for pedagogisk leing i skulen (Ottesen & Møller, 2011, p. 287). Når Abrahamsen i Aas og Paulsen (2017) ser på endringa i rektorrolla på tidleg 2000 – talet i tolkinga til St. meld. nr. 30 *"Kultur for læring"* trer det fram ei forventning av ein rektor som er oppteken av elevane i læring. Rektoren som skal leie lærarane i deira pedagogiske utviklingsarbeid formar bilete av ein sterk og heroisk rektor. I Meld. St. 19 (2009 – 2010) *"Tid for læring"* kjem det eit nytt skifte i korleis det er forventa at leing av skule skal skje. Å vere skuleleiar vert ei for stor oppgåve for ein person åleine. Merksemda er endra frå heroiske og sterke leiaren til leing som ein aktivitet som kan utformast av fleire enn ein, og det er anbefalt å distribuere leing (Aas & Paulsen, 2017, pp. 199 - 200). Både Spillane (2005) og Møller (2006) har i lag med andre problematisert perspektivet på leing som noko som ligg på ein person, slik Aas og Paulsen (2017) også drøftar. Dei vektlegg at ikkje berre ein person åleine er ansvarleg for utvikling og endring (Møller, 2006; Spillane, 2005; Aas & Paulsen, 2017). Paulsen (2021) ser på Marks og Printy (2003) si tilnærming til distribuert leing som treffande:

*"Rektorer som deler ledelsesansvaret med andre vil være mindre utsatt for utbrenthet enn "helter" som forsøker å mestre utfordringene og kompleksiteten i lederskapet alene." (Marks & Printy, 2003) i (Paulsen, 2021b, p. 142)*

Distribuert leing handlar ikkje om leiaren åleine, men om det å utøve leiarskap. Leiarskap vert i distribuert leing sett på som interaksjonen mellom leiarar, profesjonsfellesskapet og situasjonen dei er i (Spillane, 2005). Spillan ser tre utfordringar med å definere leing som noko som berre ein eller nokre frå leing utøver:

1. Leing vert ofte praktisert av fleire i skulen, nokre med og andre utan formell leiarposisjon.

2. Å utøve leiing, er ikkje noko som vert påført profesjonsfellesskapet.

Profesjonsfellesskapet har ein aktiv del i utviklinga.

3. Det er ikkje det kvar enkelt i leiing eller profesjonsfellesskapet gjer som er avgjerande for leiing. Det er det som skjer mellom individa som fører til utvikling og endring

(Diamond & Spillane, 2016; Spillane, 2005, p. 145)

I skulen er lærarane leiarar i klasserommet. I samarbeidet om undervisning og aktivitet i klasserommet, vil det oppstå spontant samarbeid der lærarar i lag kan løyse krevjande oppgåver. I dette samarbeidet vil også leiing oppstå (Abusland et al., 2006, p. 138). Skulen er full av utfordringar som må handterast raskt og i samarbeid med ulike aktørar. Det er i liten grad mogeleg for ein leiar å ha kapasitet til å ta avgjerder på alle felt åleine, ein må stole på at deltakarane i profesjonsfellesskapet også tek ansvar. Dette ansvaret fungerer godt når det er grunna i delte visjonar og mål som deltakarane er einige i og arbeider mot. Slik Senge (1999) ser felles visjonar som grunnlag for systemiske tenking. Diamond og Spillane framhevar at det er situasjonen som avgjer kven og korleis leiing vert utøvd. Aktiviteten mellom aktørane i profesjonsfellesskapet og leiarar i den vil vere påverka av kulturen og strukturen i organisasjonen (Diamond & Spillane, 2016, pp. 148 - 149). I den distribuerte leiinga vil alle som tek del vere avhengige av kvarandre for å få skape utvikling.

### 3.3 Iverksettingsteori

Arbeidet med ein ny læreplan, føreset at skulane som organisasjon set i verk denne på ein slik måte at det fører til reelle endringar (Offerdal, 1999, p. 17). Det er ein forholdsvis lang veg frå politiske vedtak til den enkelte elev i klasserommet. Goodlad et al (1979) formulerer denne vegen som ulike læreplannivå; den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfatta læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen. Ei læreplanreform må gjennom fleire steg der ulike aktørar omset og justerer for å kunne tilpasse planen til eigen realitet. Frå den ideologiske læreplanen til den erfarte læreplanen, vil det ofte skje endringar. Den som omset, kan gjere dette som ein reproduksjon av planen gjennom å kopiere ein bestemt praksis. Ein annan måte å omsette på, er å gjere tilpassingar til eksisterande praksis ved å legge til eller ta vekk element. Ein tredje måte kan vere å velje å gjere noko heilt anna med utgangspunkt i kunnskap om ein annan praksis som inspirasjon (Røvik et al., 2014, p. 41). Det er i denne iverksettingsfasen at aktørane i organisasjonen kan ha rom for å lære og også gjere endring i organisasjonen (Offerdal, 1999, p. 29). Ein læreplan



mobiliserer og involverer mange aktører frå politisk i den ideologiske læreplanen, til den erfarte læreplanen i klasserommet. (Røvik et al., 2014, p. 16) I ein studie om den rolla Utdanningsdirektoratet har som premissleverandør i utdanningssektoren har Røvik identifisert som tre tilnærmingar til iverksetting (Røvik et al., 2014). Hierarkidoktrinen, profesjonsdoktrinen og nettverksdoktrinen. Offerdal (1999 s. 15 – 16) formulerer dette som "top-down", "bottom – up" og iverksetting gjennom nettverk.

### 3.3.1 Hierarkidoktrinen

*"Den grunnleggende forestillingen her er at implementeringsprosesser må drives frem gjennom en optimal kopling av myndighet og kyndighet."* (Røvik et al., 2014, p. 111). Å iverksette av nye reformer og organisasjonsidear vil i denne orienteringa kome frå toppen av iverksettingskjeda (Røvik, 2007, p. 294). Tydelege og klare mål vert utarbeidde frå toppen av verksemda, i dette tilfellet frå politisk og departement. Det er ei forventning om at nivåa under set måla ut i livet, og at det i teorien vert slik det er sagt (Røvik et al., 2014, p. 313). Utdanningspolitikk i Noreg er styrt frå Utdanningsdepartementet med ansvar for lover og reglar, økonomiske rammer til kommunane og kontinuerleg vurdering av resultata i skulen (Fevolden & Lillejord, 2005, p. 103). Hierarkitenkinga ser føre seg toppleing som gjennom god planlegging og gjennom naudsynt opplæring av ledda under kan sette i verk ei reform på ein god måte (Røvik et al., 2014, p. 313). For å sikre god og rett iverksetting kan øvste ledd i hierarkiet velje å detaljstyre dei ulike ledda og gi mindre fridom til å velje lokale løysingar (Røvik et al., 2014, p. 112).

### 3.3.2 Profesjonsdoktrinen

Profesjonsdoktrinen tek utgangspunkt i at profesjonen sjølv driv iverksettinga framover. I skulen er det lærarane som står i klasserommet og har fyrstehandskjennskap til dei ulike tilhøva i klasserommet. Det er forventa at aktørane i skulesektoren fungerer som eit fagfellesskap og i eit verdifellesskap. Dette gjer at det er tillit til dei andre aktørane i sektoren. Profesjonsdoktrinen bygger på at det er eit genuint ynskje om å gjere det beste for skulen og å iverksette planar vert gjort lojalt og ansvarsfullt. (Røvik et al., 2014, p. 112).

Profesjonsdoktrinen berer i seg element frå institusjonell teori og teori om fråstøyting. Aktørane i ein organisasjon arbeider og utviklar seg for å utføre sine oppgåver på best mogeleg måte. Om der kjem endringar som går i mot beste praksis i organisasjonen vil der deltakarane i organisasjonen yte motstand. Lærarane i skulen er dei som sit på den faglege kompetansen. Involvering av lærargruppa vil ut frå dette perspektivet vere avgjerande for

resultatet av iverksettinga. Om profesjonen ikkje er involvert i utviklingsprosessane og forankringa er uklar, vil iverksetting av endringar verte utfordrande (Røvik et al., 2014, pp. 313-315).

### 3.3.3 Nettverksdoktrinen

Gjennom iverksetting i nettverk der deltakarar frå ulike instansar samarbeider, er ideen med nettverksdoktrinen at iverksettinga vil få eit breiare feste. Det er den som er motivert og lojal mot nettverket som tek leiarskap i nettverket for å finne beste praksis gjennom prøving og feiling. Iverksettingsprosessen er ut frå dette perspektivet ein læringsprosess der aktørane og reformideane samspekar. Gjennom iverksetting i nettverk vil der vere eit breiare eigarskap til innhaldet i reforma (Røvik et al., 2014, p. 113).

Senge (1999) legg vekt på at leiing er avgjerande for at arbeid i nettverk, eller grupper skal føre til ynskt resultat.

*"I en lærende organisasjon er ledere kontraktører, forvaltere og lærere. De er ansvarlige for å skape organisasjoner der mennesker hele tiden kan utvide sine evner til å forstå kompleksitet, klarlegge visjoner og forbedre felles mentale modeller – det vil si at de er ansvarlige for læring." (Senge & Lillebø, 1999, p. 344)*

Leiinga må skape eit bilete av korleis framtida kan sjå ut og slik få deltakarane i organisasjonen, her skulen, til å arbeide i lag for å nå dette målet. Slik kan heile organisasjonen reflekter over eigen praksis og vere med på å gjere den betre (Senge & Lillebø, 1999).

## 3.4 Læringsteoriar

Synet på læring har endra seg over tid. Behaviorismen og den kognitive teorien var to teoriperspektiv som for 60 år sidan stod mot kvarandre (Bråten, 2002, p. 11). Behaviorismen legg vekt på at åtferd vert endra gjennom respons på stimuli. Læring skjer gjennom å dele kunnskapen opp i sekvensar som vert akkumulert trinn for trinn (Jensen & Aas, 2011, pp. 45-55). I den kognitive teorien, skjer læringa i ein prosess der ny informasjon vert teken i mot, tolka og knytt saman med tidlegare forforståing, assimilasjon og akkommodasjon. Det er individet som lærer. Individet vert medviten sin eigen metakognisjon og disponert for å ta i mot ny kunnskap (Dysthe, 2001). Det kognitive perspektivet legg lite vekt det som skjer rundt individet. Det er tenkinga og kunnskapen i individet som er viktig, ikkje sosiale perspektiv som samhandling med andre eller deltaking i sosiale fellesskap (Bråten, 2002, p. 11).

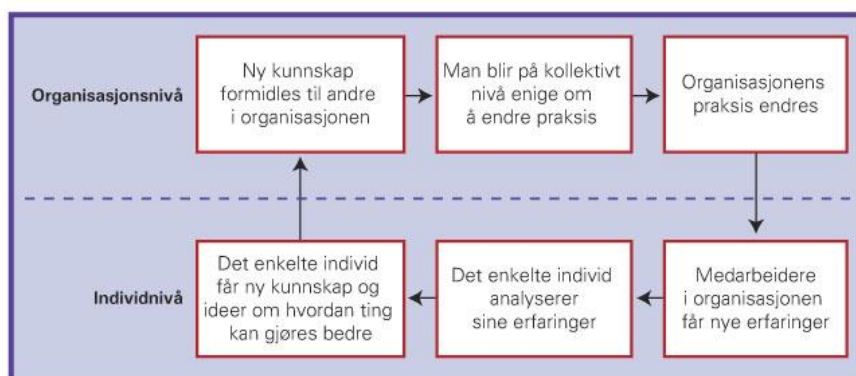
Som reaksjon på det manglende sosiale perspektivet, har det sosiokulturelle læringssynet med bakgrunn i kognitivismen merksend på samarbeid og fellesskap. Det er i vesentleg grad samspel med andre, at læring skjer. Individet er med på å utvikle fellesskapet gjennom innspel og samarbeid. (Dysthe, 2001).

Bråten (2002) viser til Anna Sfard som legg vekt på at tilnærmingar frå fleire teoriperspektiv må vere til stades for å kunne forstå korleis læring skjer. Sfard forklarar dette gjennom metaforane tileigning og deltaking. Tileigning er det kognitive perspektivet på læring. Individet tileignar seg kunnskap og får eigarskap til det. Denne kunnskapen kan då nyttast ved seinare høve uavhengig av kontekst. Individet kan halde kunnskapen for seg sjølv eller velje å dele den med andre. Det sosiale perspektivet kjem gjennom deltaking. Individet deltek i ein fellesskap som er avgjerande for at læring skal skje og utvikle seg (Bråten, 2002, pp. 16-17). Sosial-kognitiv teori ser på læring som både henge saman med individet og sosiale strukturar og prosessar i samhandling med andre (Ibid s. 21)

### 3.4.1 Individuell vs. organisatorisk læring

Læring skjer gjennom respons, mening, tidlegare kunnskap i det sosiale miljøet.

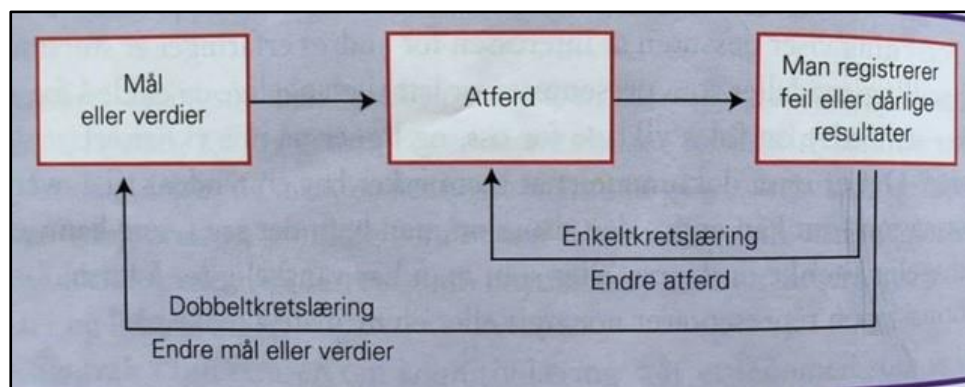
Organisatorisk læring er då individuell læring i ein sosial prosess. For at individa skal delta aktivt i å utvikle organisasjonen må dei erfare eit eige utbytte og rom for utvikling. Når det i ein organisasjon vert lagt vekt på eit miljø der læring vert fremma, kan individa sjå på aktivitetane som meningsfulle. (Jacobsen & Thorsvik, 2016, pp. 353-359). I eit slikt miljø er retning og mål alle er einige om, avgjerande. I offentleg sektor kan dette vere utfordrande då mål kan vere vage, komplekse og inkonsistente (Christensen et al., 2015, pp. 99-102). I skulen kan manglende sider av målsetninga vere vanskelege å måle. Når er til dømes undervisninga bra nok, slik at alle elevar når sitt faglege og sosiale potensiale?



Figur 2: Individuell og organisatorisk læring (Jacobsen & Thorsvik, 2016, p. 355)

Figur 2 illustrerer korleis Jacobsen og Thorsvik framstiller at individuell læring kan gå over i læring på organisasjonsnivå. Ein modell som denne skal ikkje lesast lineært, den kan starte ut frå kvar av dei gitte dimensjonane. Organisasjonen må ha god progresjon i aktiviteten. Individet må verer villig til å ta i mot nye erfaringar som gir dei ny kunnskap som kan settast ut i handling. Læring i organisasjonen skjer gjennom erfaringsdeling med dei andre medlemmane gjennom i ei kollektiv vurdering av erfaringar som igjen fører til ny kunnskap hjå den enkelte. På den måten synleggjer modellen korleis individuell og organisatorisk læring kan henge saman (Jacobsen & Thorsvik, 2016, pp. 353-359)

### 3.4.2 Enkeltkrets -, dobbeltkrets – og deutolæring



Figur 3: Enkeltkrets og dobbeltkretslæring (Jacobsen & Thorsvik, 2016, p. 360)

Argyris og Schön sitt teoriperspektiv på enkelt og dobbeltkretslæring ser at kolleigal refleksjon er grunnleggande for å nå læring på eit djupare nivå (Roald, 2017, pp. 126-128). Enkeltkretslæring er handlingar vi gjer for å nå eindimensjonale mål. Det skjer inga endring i verdiane, tankesettet, handlingsteoriane eller måla til organisasjonen når slike endringar skjer (Ibid).

Dobbeltkretslæring føreset endring i handlingsteoriar. Dei mentale modellane til den enkelte vert utfordra saman med mål og verdier i organisasjonen. Dette føreset at organisasjonen må ha kapasitet til å halde ut i ein periode med krevjande utprøvingar, før slike prosessar kan skje gjennom samhandling i kollegiet der endringar i verdier, mål og haldningar er ein del av diskusjonen (Roald, 2017). I dobbeltkretslæring ser aktørane i organisasjonen kritisk på seg sjølv og klarer å endre tidlegare åtferd. I skulen sin samanheng vil dette til dømes vere å arbeide aktivt for å auke læringsutbyttet til elevane, og at dei i større grad lærer å lære.

Deutolæring skjer når ein organisasjon klarer å sjå samanhengen mellom enkelt og dobbeltkretslering gjennom metakognisjon. Aktørane i organisasjonen reflekterer over utviklinga den er i og evaluerer si eiga læring (Roald, 2017).

### 3.5 Fem disiplinær som legg grunnlag for ein lærande organisasjon

Peter Senge bygger teori på Argyris og Schön sin teori om enkelt og dobbeltkretslering når han utviklar sine teoriperspektiv om den lærande organisasjon. Senge ser systemisk på utviklinga av organisasjonar (Roald, 2017, p. 129) Den lærande organisasjonen, slik Senge (1990) ser det, er der individet og det kollektive skal utviklast og lære i samspel.

*"De organisasjonar som skal lykkes i fremtiden må vere organisasjonar som oppdager hvordan de skal vekke til liv menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivåer i organisasjonen"* (Senge & Lillebø, 1991, p. 10)

Eit kreativt samspel kan bidra til utvikling og læring for både enkeltvis og i kollegiet. Senge meiner at læring på eit djupare nivå vil vere med på å gi forståing for systemisk tenking. Individet må kunne sjå komplekse samanhengar for å kunne bidra til å ta organisasjonen ut av vande mønster og inn i ny læring gjennom felles språk, felles måte å reflektere, felles verdiar og normer (Roald, 2012).

For at læring og utvikling skal skje i ein organisasjon er det fem disiplinær som Senge (1999) meiner må vere til stades. Glosvik (2010) ser dei fem disiplinane som metaverktøy for korleis deltakarane i organisasjonen bør tenkje og handle (Glosvik, 2010, p. 306). Desse fem disiplinane er ikkje fragmenterte, men står i samspel. Dei fem disiplinane er også grunnleggande for å leie skuleutvikling. Leiing av det lærande profesjonsfelleskapet føreset at leiar og leiargruppa forskar på eigen organisasjon og legg til rette for aktivitet som kan føre til læring og utvikling (Senge & Lillebø, 1999, pp. 300-301).

#### 3.5.1 Personleg meistring

Med personleg meistring meiner Senge evna til å kombinere det vi ynskjer å få til med bevisstheit om kvar vi er i det verkelege. For at organisasjonen skal kunne utviklast må individa evne å vere ærlege om realitetane i organisasjonen og kombinere det med organisasjonen sine mål og visjonar (Senge & Lillebø, 1999). Det er denne kreative spenninga mellom realiteten i der du som deltakar er i organisasjonen, og dine mål og visjonar for arbeidet i organisasjonen, som fører til utvikling (Senge et al., 2000, p. 59) Glosvik (2010) finn at leiar kan skape kreativ spenning for lærarane gjennom å utfordre dei til å utvikle seg

fagleg. Leiaren må ha mot og kraft til å utfordre lærarane til å ha ambisjonar i eiga utvikling (Glosvik, 2010, pp. 312-313)

### 3.5.2 Mentale modellar

Om individa er opne om korleis mål, verdiar og visjonen i organisasjonen er, vil dei kunne klare å utvikle nye mentale modellar. Våre mentale modellar er etablerte ut i frå det verkelege vi er villige til å sjå. Gjennom dei mentale modellane våre, tolkar vi det vi opplever og det påverkar haldningane våre i ulike situasjonar. For at organisasjonen skal kunne utvikle seg framover, må individa i organisasjonen ha tilnærma like mentale modellar om organisasjonen sine mål, visjonar og verdiar (Senge & Lillebø, 1999). I skulen kan endring av mentale modellar vere krevjande. Hjå lærarane er det gjerne høg lojalitet i det daglege arbeidet med elevane, og det kan vere utfordrande for rektor å søke bryte det eksisterande og vande. I pedagogisk utviklingsarbeid må rektor utfordre jamleg dei eksisterande mentale modellane i kollegiet. Men det fordrar også at rektor er villig til å utfordre eigne mentale modellar (Glosvik, 2010, pp. 313 - 314)

### 3.5.3 Delte visjonar

Det skapar ei "vi-kjensle" i organisasjonen om alle er lojale mot måla og visjonar. Delte visjonar kan skape ei indre kraft som bidreg til å løfte organisasjonen mot valde mål. Når deltakarane i organisasjonen deler felles visjonar kan det gi auka kapasitet og mot til å arbeide i det ukjende, skape rom for ny utvikling. Visjonen vert avklara for deltakarane gjennom kommunikasjon og samtale. Ein felles visjon i organisasjonen kan føre til begeistring og vilje å arbeide med utviklingsoppgåver (Senge & Lillebø, 1999).

### 3.5.4 Læring i lag, læring i team

Læring i lag inneber at deltakarane i organisasjonen rettar blikket mot felles mål og utviklar kollektiv evne til å skape resultat organisasjonen ynskjer. Deltakarane må kunne handtere komplekse spørsmål gjennom å spele på den kollektive kompetansen. Denne kompetansen må ofte nyttast på nye måtar, men vere koordinert i den retninga organisasjonen er einig om. For å få til dette må det vere ei sterk "vi-kjensle" der aktørane kan stole på kvarandre. Gode praksis vert delt med andre i organisasjonen, og med andre organisasjonar. Slik vert kompetanse og praksis vidareformidla (Senge & Lillebø, 1999). Å skape læring i team er krevjande. Kunnskapen til kvar enkelt vert spelt inn i eit sosialt fellesskap som er større enn oss sjølve. Læring i team føreset praktisk øving i alle dei andre disiplinane Senge skisserer. Det må vere kritiske diskusjonar og samarbeid mellom deltakarane i teamet. Leiar si oppgåve

vert å øve opp kapasiteten til samarbeid slik at teamet på sikt kan vere utviklande på eiga hand. I tillegg må leiar kunne legge til rette for samarbeid gjennom å rydde i unødig forstyrrende element og gi nok tid og rom til samarbeidet. Tillit i organisasjonen er også vesentleg, alle må ha plass med si stemme og tillit til at medlemmane i teamet fremmar skulen sine interesser i alle samanhengar (Glosvik, 2010, p. 314)

### 3.5.5 Systemisk tenking

Den femte disiplinen, systemisk tenking bygger på dei fire andre disiplinane. Det omhandlar forståinga av samanhengar og mønster i organisasjonen ligg. *"Systemisk tenking er en disiplin for å oppfatte helheten. Det er rammeverk for å se forhold snarere enn enkelte ting"* (Senge & Lillebø, 1991, p. 75) Dei ulike systema som fungerer og driv organisasjonen fram, må identifiserast og arbeidast med. Det er viktig å sjå delane og heilskapen i lag og slik lage eit sirkulært og samanhengande system i arbeidet. Senge (1991) peikar på at organisasjonen må utvikle alle fem disiplinane parallelt. Men det er den systemiske tenkinga som gjer gir oversikt og på same tid ei djupare forståing av verksemda (Senge et al., 2000, p. 59).

Som leiar kan den visjonen ein sjølv har vere med på å skape positiv eller negativ utvikling i organisasjonen. Gjennom å modellere og utøve eigen praksis kan leiar vere med på å påverke samarbeidskulturen i eigen organisasjon (Glosvik, 2010, p. 311). Den systemiske tenkinga legg vekt på det som skjer mellom menneska i organisasjonen. Essensen i Senge sitt perspektiv, slik Glosvik ser det, er å utvikle ein metode for leiing som er med å fremje utvikling i og mellom individa i ein organisasjonen (Glosvik, 2010) Leiar må klare å praktisere den systemiske tenkinga gjennom å utfordre deltakarane sine mentale modellar for å kunne arbeide i team med personleg meistring og felles visjonar. Slik synest det å vere stor likskap mellom systemisk tenking og distribuert leiing (Glosvik, 2007, p. 20)

## 4 Forskingsdesign og metode

Problemstillinga er vesentleg for korleis forskingsprosjektet vert lagt opp, slik at valet av strategi for dataproduksjon samsvarar med hensikta med forskingsprosjektet (Bukve, 2016, p. 11; Thagaard, 2018, p. 89). I dette kapittelet vert det gjort greie for val av metode som vert nytta for å kunne svare på problemstilling og forskingsspørsmåla til prosjektet.

Den greske tydinga av ordet metode er vegen til målet (Kvale et al., 2015, p. 83). Målet med denne studien er å sjå på korleis rektorar arbeider med lærarane sine for å sette i verk det nye læreplanverket på sin skule. Prosjektet søker å få fram kunnskap om korleis rektorar arbeider, i kva arenaer dei arbeider og korleis læring i organisasjonen vert fremma for å iverksette ei fornya form av Kunnskapsløftet.

Ut i frå målsetninga er forskingsdesignet lagt opp som ein plan for korleis forskingsprosjektet kan gjennomførast. Ein spesifikk forskingsdesign klargjer den vegen forskaren må gå for å nå forskingsmålet sitt (Kvale et al., 2015, p. 217). Forskingsplanen skal også gjere det mogeleg for andre å gå inn i studien og ta stilling til funn og konklusjonar. Forskingsprosjektet legg vekt på å fylje dei metodiske reglar og retningslinjer som det er semje om i det vitskaplege forskingsfeltet, med tanke på at prosessen i forskinga skal vere tydelege for andre og kan overprøvast (Bukve, 2016).

### 4.1 Kvalitativ metode

For å kunne nytte kvantitativ metode, må forskaren ha god kjennskap til det som skal studerast. Sidan målet med studien er å sjå på det rektorar gjer i arbeidet med profesjonsfellesskapet i sin skule, søker studien djupneforståing. Det vil vere behov for oppklaring i interaksjonen og å stille spørsmål. Det er dei sosiale fenomena og korleis arbeidet til rektorane vert utført som er sentralt i prosjektet. Ein kvalitativ metode vil kunne søkje svar på det studien spør om (Kvale et al., 2015). Den kvalitative metoden kan få tydelegare fram prosessar, mønster og meiningar som ikkje vil kome like spesifikt fram gjennom ein breiare kvantitativ metode, basert på til dømes ei spørjeundersøking (Thagaard, 2018, pp. 15-16).

#### 4.1.1 Intervju

Det kvalitative forskingsintervjuet vil vere ein eigna metode å få tak i korleis rektorar arbeider med sine lærarar for å utvikle felles praksis i det nye læreplanverket. Intervjuet kan forankrast i fenomenologien. Den handlar om å forstå sosiale fenomen ut i frå aktøren sitt perspektiv, og



slik forklare verda ut i frå det informanten erfarer. Det menneske oppfattar er det som vert sett på som det verkelege i fenomenologien (Kvale et al., 2015, pp. 44-45). Med den fenomenologiske retninga gir dette studien ei vitenskapleg ramme, då den er retta mot rektor si oppleving av det som skjer på eigen skule. Intervjua skal vere med på å gi god og djupare informasjon om prosessar i dei profesjonelle kollegia og korleis rektorane ser seg sjølve i denne prosessen. Gjennom å gjere intervju kjem intrykka, tankane og stemma til leiarnivået i skulen fram. Dette gjer at for denne studien er personlege intervju meir tenleg enn til dømes gruppeintervju, eller bruk av spørjeskjema.

#### 4.1.2 Utforming av intervjuguide

Utforminga av studien sin intervjuguide er lagt opp med tanke på eit semistrukturert intervju. For at studien skal kunne hente inn informantane sitt syn på det som skjer i samhandlingsprosessar, og tolke tydinga av dette (Kvale et al., 2015, p. 22). Det er eit poeng at informantane skal kunne fortelje fritt om eigne arbeidsmåtar og hendingar i kvardagen. Dette kan vere med på å opne opp for synspunkt som forskaren i utgangspunktet ikkje har tenkt på. Samstundes er det viktig å vere bevisst på at samhandling med informantar kan gi nytt blick på intervjuguiden, og noko som kan freista til å endre på den slik at den får med nye element, eller noko vert tatt vekk. Slik auka innsikt kan vere ein trugsel mot dei forskingsmessige vilkåra som ligg i intervjuguiden (Kvale et al., 2015, p. 147). For å sikre reliabilitet i studien, må forskaren vere tru mot guiden som skal gjere det mogeleg for andre å etterprøve studien (Thagaard, 2018, p. 187). Utforminga av guiden er med på å skape relasjon mellom intervjuar og informant. Intervjuguiden er også lagt opp med tanke på å skape ein relasjonen gjennom å ha ein tillitsfull atmosfære, god flyt og ikkje gå direkte på dei meir krevjande elementa i intervjuet (Thagaard, 2018, pp. 100-101).

Intervjuguiden er bygd opp rundt problemstilling, forskningsspørsmål og den teoretiske forståinga som ligg til grunn for studien. Tema i studien dannar hovudelementa i guiden. Underkategoriar er med på å gi retning til oppfylgningsspørsmål, eller vidare samtale om tema. Det er lagt vekt på at spørsmåla er forma på ein måte som oppmodar til konkrete og utfyllande svar (Thagaard, 2018, p. 95). Hovudtema i guiden er arbeid med nytt læreplanverk og læring i profesjonsfellesskap. Dette gjer at tema og spørsmål i guiden er forankra i forskning om tilhøve som synest å ha innverknad på å gjere eit kollegium til eit lærande profesjonsfellesskap.

#### 4.1.3 Val av informantar

Val av deltakarar til intervju er gjort strategisk i høve problemstillinga og forskingsspørsmåla i studien. siktemålet har vore å få med informantar som kan bidra med fyldig informasjon. Det er lagt vekt på å ha med informantar som er eigna til å utforske problemstillinga, utvikle forståing av fenomenen som skal studerast (Thagaard, 2018, p. 54) Med dette som utgangspunkt er det valt å intervju fem rektorar, alle i mellomstore barneskular. Leiarskap i denne typen skular har merksemd då det å arbeide med lærarar i ein rein barneskule til dels vil vere annleis enn på ein rein ungdomsskule, eller 1 – 10 skule. På ein skule med ungdomstrinn underviser ofte fleire lærarar i fleire klasser då fagfokuset er vektlagt. I barneskulen har kvar klasse færre lærarar. Det er stor merksemd på relasjonar, byrjaropplæringa og grunnleggjande ferdigheiter. I iverksettinga av ein ny læreplan vil dette vere viktige element å ta omsyn til. Studien er ute etter å få tak i den spesifikke kunnskapen rektorane har om arbeidet på sin barneskule (Thagaard, 2018, s. 46). Der er ulike måtar å skaffe informantar på.

Utvalet som er gjort kjem frå tre av dei sju kommunane på Sunnmøre som går inn i det regionale "Sjustjerna". Informantane har alle fått tider til intervju, og har fått informasjonsbrev og samtykkeskjema i samsvar med godkjenning frå NSD.

I tillegg til, eller i staden for rektorar, kunne eit val vere å intervju lærarar. Det kunne gitt eit breiare bilete av korleis rektorar arbeider i lag med lærarane sine. Det er likevel valt å berre intervju rektorar, for å kunne gå djupare inn i tema og perspektiv i leiing som lærarar ikkje har eit like nært forhold til. Til dømes spørsmål om samarbeid med andre skular, samarbeid på kommunenivå og samarbeid med tillitsvalde og teamleiarar. I studien vil det vere informasjon frå rektorane om det rektorane gjer, som er gjeldande. Om studien hadde eit større omfang, kunne det også vore nytta observasjonar eller dokumentanalysar.

#### 4.1.4 Ethiske omsyn i kvalitativ metode

I eit intervju får forskaren innsyn i korleis den som vert intervju tenkjer, føler, kva håp og draumar vedkomande har for emnet som vert samtala om (Kvale et al., 2015, p. 18). Det personlege i eit intervju gir forskaren nokre etiske dilemma. Kvale og Brinkmann (2015) omtalar Jette Fog (2004) si vurdering av dette dilemma. Forskaren kan stå i ein spagat mellom å kome så djupt inn i den som vert intervju sine tankar som råd utan å krenke. På den andre sida gjeld det å vise respekt utan å misse informasjon i djupna (Kvale et al., 2015, p. 96)

I eit forskingsintervju vil det vere eit asymmetrisk maktforhold. Sjølv om det er lagt opp til ein tilnærma daglegdags samtale, er det intervjuaren som legg premissane for tema, framgang og avslutning av samtalen. Den som vert intervjuet, kontrollerer berre informasjonen som vert delt. Forskaren må vere klar over denne etiske utfordringa, og vite korleis asymmetrien bør handterast (Kvale et al., 2015, p. 53).

Eigen erfaring som rektor gjer at eg må vere særskild merksam på forforståinga mi. Samstundes vil same bakgrunn som informantane kunne bidra til at noko av asymmetrien vert redusert. Forskaren sit med kunnskap om intervjuguide, og er den som driv samtalen fram gjennom oppfølgingsspørsmål og «kontroll» om informasjonen som er gitt, er oppfatta riktig. Men det er informanten som eig si sanning, og det er denne forskaren er på jakt etter. Når forskaren har god kunnskap om dei etiske utfordringane som ligg i intervjuprosessen er det rom for å vege etiske omsyn opp i mot vitenskaplege omsyn (Kvale et al., 2015, p. 108)

I studien er det søkt å vektlegge fire etiske prinsipp som: informert samtykke, fortrulegheit, konsekvensar samt medvit om forskaren si rolle som er skriva om tidlegare i dette kapittelet (Kvale et al., 2015, p. 102).

#### *Informert samtykke:*

Informantane er informerte om overordna mål ved prosjektet, hovudtrekk i design. Det er gitt informasjon om moglege fordelar og ulemper ved deltaking i prosjektet. Informantane deltek på frivillig basis og er informerte om retten til å trekke seg frå prosjektet. Informantane har fått informasjon om prosjektet, og har sendt inn signert samtykkeskjema før intervju. Intervjuet starta med å informere om studien.

#### *Fortrulegheit:*

Informantane i eit kvalitativt intervju kan kome med informasjon om privatliv og arbeidsplass. Det kan oppstå eit etisk dilemma mellom å publisere informasjon som kan identifisere informantane og data som er viktige for studien. Prosjektet om korleis rektorar arbeider med sine lærarar, kan sette ein rektor i eit dårleg lys om skulen ikkje har arbeidd med læreplanverket slik styringsdokumenta legg opp til. I studien er det lagt vekt på å ta omsyn til dette i beskriving av data slik at informantane ikkje kan verte gjenkjende. Informantane er informerte om korleis data vert behandla gjennom prosjektet. Informantane i denne studien vil få nummer som er gitt av forskar på førehand.

### *Konsekvensar:*

Konsekvensen av å delta i eit intervju skal ikkje vere negative for informanten. I arbeidet med dette prosjektet er det lagt vekt på at ikkje berre informanten men også organisasjonen informanten representerer, vert presentert på ein objektiv måte. Sjølv om tema ikkje legg opp til direkte personleg utlegging frå informanten si side, kan det bli belyst sider ved arbeidet som er følsamt. Det kan vere motstand i kollegiet, vinklingar som ikkje har fungert godt, feil informanten innrømm å ha gjort. I innhenting av empirien har det vore lagt vekt på å unngå ein meir terapeutisk samtale som kan føre til at informanten sitt private vert krenka. Samstundes er det slik at om forskaren tek ei for avmålt og reservert rolle, kan viktig data gå tapt (Kvale et al., 2015, pp. 104-107).

## 4.2 Val av metodisk tilnærming til data

I dette kapittelet går det fram korleis data er blitt arbeidde med, analyserte og tolka basert på intervju med informantane i studien

### 4.2.1 Transkribering

Transkripsjon skjer ved å ta ein samtale mellom to personar, abstrahere den og endre den til skrifteleg form. I denne endringa vil det sosiale samspelet i samtalen, intonasjon, kroppsspråk, ironi og anna ikkje verbalt språk gå tapt. Den skriftlege utgåva at samtalen kan vere ei svekking av det som faktisk skjer i intervjusituasjonen (Kvale et al., 2015, pp. 204-205). Det er lagt vekt på å vere merksam på desse hemmarane i intervjusituasjon og i transkribering. Ved å nytte lydopptakar er det søkt å hente ut noko av det non-verbale i intervjuet, som ordbruk, tonefall og pausar. Intervjua er lagra og spelt gjennom fleire gongar. Det er sikra at ikkje informasjon om informantane kjem ut. Opptak, transkripsjon og informasjon om informantane er sletta så snart det ikkje er naudsynt å lagre dei lenger (Kvale et al., 2015, p. 213).

I dette prosjektet har forskar valt å transkribere intervjua sjølv. Det gjer at detaljar som er viktige for analysen er sikra på ein best mogleg måte gjennom notat frå sjølve intervjuet, og observasjonar rett etter at intervjuet vart gjennomført (Kvale et al., 2015, p. 207).

### 4.2.2 Analyse og tolking av data

Masteroppgåva er ute etter å studere sosiale fakta og fenomen. Sosiale fakta er mest som handlingsreglar for sosialt liv. Gjennom analyse av tekstmaterialet er det søkt å tolke

handlingsreglane til informanten. Det er søkt å skape eit bilete av informanten sine handlingsreglar ved å prøve å forstå handlingane frå informanten sin ståstad og sjå dei i samanheng med rammer og reglar som styringsdokument om læreplanverket (Bukve, 2016). Målet med analysen har vore å systematisere, ordne og komprimere innsamla data, i til å tolke meininga som ligg i funna. I behandlinga av data vert heilskapen om fenomenen delt opp for å verte analysert og skape ei djupare meining hjå forskaren. Ut frå dette er det søkt ei meir heilskapleg forståing av fenomenen (Thagaard, 2018).

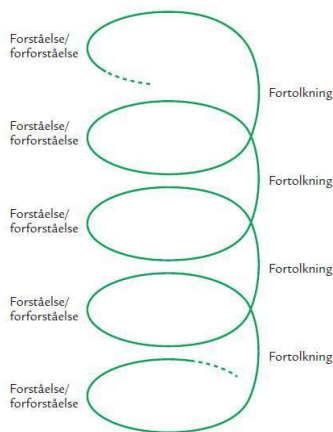
For å få fram delane i datamaterialet og klare å skape ei djupare heilskapleg forståing av budskapet i fenomenen, vel eg å støtte meg til abduktiv metode i tillegg til hermeneutisk metode. Dette er med på å gi meg som forskar eit vitskapleg innblikk i fenomenen eg vil studere.

#### 4.2.3 Deduktiv, induktiv og slik abduktiv metode

Analysen av informasjon tek til allereie i feltet. Det knyter meining til dei data som vert samla. Studien nyttar både deduktiv og induktiv metode. Veksling mellom dei to metodane vert kalla abduktiv metode (Thagaard, 2018).

I den abduktive metoden nyttar forskaren teoretisk forankring for å utvikle dei teoretiske perspektiva. Forskaren analyserer datamaterialet systematisk og i djupna og tolkar funna opp i mot eksisterande teori. For å utvikle teoretiske perspektiv er det lagt opp til forankring i empirien. Den empiriske forankringa skal vere med på å sikre reliabilitet og validitet og hindre svakheiter i studien (Thagaard, 2018). Den abduktive metoden kan gi rom for å kome fram til ulike forklaringar på det same fenomenet. Det informantane uttrykkjer at dei gjer, kan bli sett i samanheng med den teoretiske forståingsramma, noko som kan gi grunnlag for å vurdere om styringsdokumenta til læreplanverket er skisserte som glansbilete av iverksetting. Studien tek slik sikte på å oppfatte det rektorane seier dei gjer, og det styringsdokumenta legg opp til som komplementære synsmåtar (Bukve, 2016, pp. 66-67)

#### 4.2.4 Hermeneutisk tilnærming



Figur 4 Hermeneutisk tilnærming : ([https://www.researchgate.net/figure/Figur-5-Den-hermeneutiske-spiral-Dreiningen-var-fra-fokus-pa-deltagere-til-veiledere\\_fig3\\_285356331](https://www.researchgate.net/figure/Figur-5-Den-hermeneutiske-spiral-Dreiningen-var-fra-fokus-pa-deltagere-til-veiledere_fig3_285356331))

Den hermeneutiske sirkel synleggjer korleis den hermeneutiske analysen går fram og tilbake mellom delar og heilskapen i teksten. Hermeneutisk tilnærming er mynta for å oppnå ei djupare forståing av meininga til fenomenet som er studert. I ei slik tilnærming er det inga endeleg sanning, men fenomen vert tolka på ulike nivå. Prinsippa i den hermeneutiske metoden er å sikre at tolkingane av teksten er gyldige (Kvale et al., 2015, pp. 236-238; Thagaard, 2018, p. 37).

Det er av stor verdi at meininga vert forstått i lys av den samanhengen studien er sett inn i. Gjennom å pendle mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne omgrep er det søkt å nå ulike mål i tolkinga. Dei erfaringsnære omgrepa fortel om den forståinga informantane har av sin eigen situasjon. Erfaringsfjerne omgrep er knytt til vitenskapleg teori. Dette er beskrive som den doble hermeneutikk då forskaren tolkar den tolka røyndomen til informanten. Ei tredje grad av tolking skjer når ein klarer å gå enda djupare og hente ut skjulte tydingar. Denne tolkinga søkjer å få fram den underliggande og verkelege tydinga i handlinga (Thagaard, 2018, p. 38).

### 4.3 Vurdering av forskingsopplegget

#### 4.3.1 Reliabilitet

Omgrepet reliabilitet er knytt til om forskinga som er gjennomført er til å lite på (Thagaard, 2018, p. 19). Omgrepet er arbeidd inn i kvalitativ forskning og etterspør om prosjektet er repliserbart. Kan ein annan forskar nytte dei same metodane og kome fram til same resultat? Den kvalitative metoden å hente data gjer det vanskeleg for andre å direkte replisere studien, sjølv om metoden er den same. Data i studien er utvikla i prosessen mellom forskar og informant. Det vert utvikla ein relasjon i intervjuet som er med på å påverke resultatata som

kjem fram. Reliabiliteten i forskingsprosjektet er difor i størst mogeleg grad søkt styrka gjennom å synleggjere og tydeleg grunngi alle steg i forskingsprosessen. Det er lagt vekt på transparens ved å gi ei detaljert skildring av forskingsstrategiar og analysemetodar (Thagaard, 2018, pp. 187-189)

#### 4.3.2 Validitet

Omgrepet validitet er knytt opp til om forskinga som er gjennomført er gyldig opp i mot den røyndomen som vert studert (Thagaard, 2018, pp. 19, 189). For å oppnå høg validitet må det samtidig vere høgast mogleg grad av reliabilitet i studien (Ringdal, 2018, p. 103). Kvale og Brinkmann (2015) siterer Kerlinger (1979) «*Validitet bestemmes ofte ved at man stiller spørsmålet: Måler du det du tror du måler*» (Kvale et al., 2015, p. 276). Ut frå dette, er det lagt vekt på i størst mogeleg grad å reflektere dei fenomena som prosjektet søkjer å sjå på, for å styrkje validiteten.

Når forskaren kjenner miljøet som vert studert frå innsida, vil dette vere med på å utvikle tolkinga av fenomena som vert studert. Dette gjeld både til ny kunnskap og dei erfaringane forskaren tek med seg. I denne studien har forskaren trengt mindre tid til å sette seg inn i situasjonen og har hatt rom for å bruke meir tid til å stadfeste forståinga som vert utvikla i samtalen med informant. Samtidig har det kravd bevisstheit om faren i å kjenne miljøet og fenomena frå innsida. Informasjon i intervjuet kan gå tapt om forskaren ikkje er merksam på nyansar i intervjuprosessen.

Det er i studien lagt vekt på å gjere analyse – og fortolkingsprosessen transparent for å styrke det truverdige i resultatata.

## 5 Empiri

Dette kapittelet presenterer datamaterialet som er kome fram i intervju gjort med fem rektorar. Intervjua er gjennomførte med bakgrunn i problemstillinga "Korleis leier rektorar profesjonsgruppa i iverksetting av nytt læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020?"

Leiinga av profesjonsfellesskapet er det sentrale i studien. Som vist til i kap. 3, er vesentlege kjenneteikn på ein lærande profesjonsfellesskap samarbeid, deling av erfaringar og å vere kritisk til eigen og andre sin praksis. Noko som gir kapasitet til å utvikle og halde oppe profesjonell læring som fremmar elevane si læring (Aas & Vennebo, 2021, p. 15).

Det empiriske materialet vert presentert som delkapittel som representerer ein og ein rektor, rektor A, rektor B og så vidare. Kvar delkapittel er organisert etter forskingsspørsmåla i studien: Kva forståing har rektor av sentrale føringar i LK20, og kva utfordringar ser rektor i iverksettinga av dei? Korleis legg rektor opp til leiing av profesjonsfellesskapet i arbeidet med LK20? Korleis koplur rektor kommunale og regionale kompetansetiltak til profesjonsutvikling på eigen skule?

Informantane er som nemnt i kap. 5.1.3 rektorar frå tre kommunar i det interkommunale samarbeidet "Sjustjerna". Dette er rektorar frå fulldelte barneskular med mellom 120 elevar til 450 elevar.

Rektor med nr.	År som rektor	År som skuleleiar	Utdanningsbakgrunn
Rektor A	> 20 år	> 20 år	Lærerutdanning Master i leiing
Rektor B	> 10 år	> 10 år	Lærerutdanning Rektorutdanning
Rektor C	> 20 år	> 20 år	Lærerutdanning
Rektor D	< 1 år	< 10 år	Lærerutdanning
Rektor E	< 3 år	< 3 år	Lærerutdanning Rektorutdanning

Tabell 1: Oversikt over informantar

Alle informantane har arbeidd i skulen i den perioden LK20 har vore under utarbeiding og iverksetting.



## 5.1 Rektor A

5.1.1 Kva forståing har rektor av sentrale føringar i LK20, og kva ser rektor som utfordrande i iverksetting av dei?

På spørsmålet om kva rektor A ser på som sentrale element i LK20 samanlikna med tidlegare læreplanverk, er det det tverrfaglege arbeidet som vert trekt fram fyrst. Vidare reflekterer rektor at sjølv om elevane skal arbeide meir tverrfagleg, så minner dette veldig om O-fag i eldre læreplanar. Men dei ulike emna i det tverrfaglege arbeidet ser ho som nye, sjølv om dette også minner rektoren om vektlagde prinsipp i læreplanen frå 1997 (L97).

*"...så ser eg at læreplanverka går i spiral. Det er vel ikkje noko sånn hokus pokus kvar gong, men det er litt. Det same som har vore litt før. Det er ikkje heilt det same sjølv sagt."*

Rektor A trekkjer fram "Overordna del" i det nye læreplanverket som sentral. Skulen ho leier har arbeidd mykje med verdigrunnlaget. Innhaldet i overordna del og føringane i den nye læreplanen utfordrar elevsynet den enkelte lærar har.

*"Den overordna delen handlar litt om å få tak i verdiane. Det handlar igjen om kva elevsyn den enkelte har på jobben og igjen kva som skal på ein måte gjennomsyre det vi arbeider med her...Det kokar eigentleg i veldig stor grad ned til elevsynet til dei tilsette. Haldningar vi har og tankar vi har rundt organisering av måten vi brukar ressursar på."*

Det å arbeide etter kompetansemål er ikkje nytt for dei tilsette, og rektor A. Men ho peikar på at der er kompetansemål i LK20 som det kan vere vanskelegare å måle enn kompetansemåla frå L97 og LK06. *"No har du kompetansemål som ikkje kan målast. Det blir noko heilt anna fordi L97 innførte målstyring veldig sterkt"*. Rektor A ser dette som eit uttrykk for at samfunnet har endra seg og at utviklinga i samfunnet bidreg til at skulen vert dregen frå ei fellesskapstenking til å verte meir styrt av rettar til den enkelte.

*"Eg tenkjer at skulen er ein av dei siste instansane som kjempar for fellesskapsverdiane. I det store og heile er vi satt under veldig press."*

Med merksemda på LK20 sine kompetansemål og det å utvikle kompetanse, meiner rektor A at læreplanverket gir signal om at lærarane må tenkje annleis om undervisning. Djupnelæring er ikkje eit omgrep ho og lærarane har hatt mykje merksemd på, men rektor A legg til at det får merksemd gjennom korleis lærarane planlegg undervisninga si. Ho ser derfor at lærarane må klare å reorientere seg og tenkje annleis.

*"For eg tenkjer at eg må få lærarane vekk i frå læreboka. Eg må få dei til å tenkje korleis planlegg vi ut i frå kompetansemåla. Dette er noko eg tenkjer vil ta lang tid."*

Når det gjeld omgrepa som er nytta i læreplanverket som "lærande organisasjon" og "lærande profesjonsfellesskap", kjem rektor A inn på at ein lærande organisasjon er ein organisasjon som kan endre kurs om det trengst. *"Det handlar om at vi i lag skal utvikle ein praksis som blir vår praksis."*

Dei konkrete omgrepa "lærande organisasjon" og "lærande profesjonsfellesskap" er ikkje noko som vert nytta særleg aktivt på skulen. Rektor A er meir oppteken av innhaldet i omgrepa enn det å nytte omgrepa i seg sjølv. Det ho ser på som viktige i omgrepa er fellesskap og det å ha strukturar og rammer på plass, i tillegg til gode haldningar til elevar og undervisning.

*"Styrken i omgrepa er at det handlar om eit fellesskap, det handlar om noko vi i lag skal drive vidare. Det handlar om at det er vi, og ikkje eg og du."*

Som rektor er ho oppteken av at skulen må vere samkøyrd, men likevel gi rom for den autonome læraren. Det gjer det mogeleg for den enkelte lærar å utvikle læringa i klasserommet i møtet med elevane. Slik ho ser det, er det dette som er det essensielle i omgrepa.

Rektor A har oppdaga at skulen har hatt og har ein einigheitskultur som går på fagdidaktiske diskusjonar.

*"Hm, vi har eigentleg lite refleksjon på det vi gjer på i klasserommet. Veldig lite kritisk tenking rundt eigen og rundt andre sin praksis. I staden har det vore ein kultur som klappar for kvarandre og er einige i det andre gjer."*

Dette har vore ei noko overraskande oppdaging. For skulen har ein god delingskultur når ein kjem til klasseleiing og gode opplegg. Men ikkje når det gjeld eigen praksis. Dette trass i at rektor A fortel at skulen har brukt mykje tid i fellesskap på å arbeide med kulturen på skulen. Der var ulike utgangspunkt og ulike strukturar som måtte arbeidast med i kollegiet.

*"Men vi har jobba mykje med korleis er vi når vi er som best. Kva er det vi er gode på, kva er det vi er dårlege på, kva må bli betre?"*

På spørsmål om der er utfordringar knytt til omgrep i LK20 dreg rektor A fram profesjonsfellesskap. Det er usikkert om lærarane klarer å sjå seg sjølv i ein slik fellesskap. Ho trur at lærarane ser på seg sjølve som lærande i ein organisasjon som held på med læring. Men det kjem og fram at dette er rektor si personlege meining. *"Akkurat omgrepa er ikkje noko vi tenkjer på i det daglege, at vi høyrer til eit profesjonsfellesskap, trur eg."*

På grunn av endringar i leiing og personalet ved skulen har skulen vore i ei omstilling sidan 2019. Dette førte til eit behov for å arbeide inn ny kultur. Då korona kom i 2020 vart dette arbeidet, i lag med iverksetting av det nye læreplanverket utfordrande. Kollegiet ved skulen var slitne frå før. *"Men vi rei han av, og vi er på veg. Eg tenkjer at ting tek tid. Og så kom korona, og det gjorde det ikkje enklare då."*

#### 5.1.2 Korleis legg rektor opp til leiing av profesjonsfellesskapet i arbeidet med LK20?

Klare forventningar er det rektor A ser på som viktig i sitt leiarskap i skulen sitt utviklingsarbeid. Dette gjeld også arbeid med iverksettinga av den nye læreplanen. Ho er oppteken av å kunne vere konkret. *"Slik at dei forstår kva som er forventa i denne økta, eller kva som er forventa ut av dette arbeidet."* I tillegg til å vere tydeleg, seier rektor A at det å vere systematisk gjer det enklare for lærarane å utvikle sitt lærararbeid. Det er å ha gode strukturar og rammer som alle har forstått.

*"Og då handlar det om at rammene er på plass. At strukturen er på plass rundt dei. At ting er ryddig. At altså, alle dei små tinga som må til for at dei skal kunne gjere jobben ute i klasserommet kvar dag."*

Rektor A er også oppteken av at alle har tilnærma lik forståing for omgrepa som vert nytta i LK20. Ho opplever at omgrepsforståinga ikkje er heilt på plass.

*"Eg tenkjer at ein alltid må sørge for at når vi snakkar om fag og fagfornyinga at vi sørger for at vi har dei same omgrepa på plass. Altså innhaldet i omgrepa. At dei er meir eintydige. For det viser det seg at dei ikkje er."*

Dette gjer at dei må bruke meir tid undervegs på å sikre ein betre kommunikasjon og verte meir samkøyrde, seier rektor A. *"Så eg tenkjer veldig mykje på kommunikasjon eg, det er det det handlar om."*

Betre samarbeid mellom leiing og team, meiner rektor A kan gi styrka involvering i utviklingsarbeid. For ho er det viktig å få med kva lærarane meiner om dei planane som vert lagde, eller kva som bør ligge i planane. Rektor A fortel at teamleiarane møter lærarane på ein arena der dei kan få fleire i tale enn det som er råd i eit felles møte med heile kollegiet. Både i teamtid og i felles tid nyttar skulen IGP som metode (individuell arbeid, gruppe arbeid og plenums arbeid/presentasjon i plenum). Teamet kan vere ein arena for dei som er utrygge i eit samla kollegium slik at dei lettare kan få kome til orde. Når ein deretter samlast i heilt kollegium, er det det teamet er blitt einige om, som vert lagt fram.

*"Spesielt om ein er i mot nokon av dei sterkaste si meining. Då kjem det tydelegare fram i team for då er det ikkje den personen som seier det, men teamet. Eg tenkjer at det er ein måte å gjere det tryggare på, og sikre at du får med deg dei meir stille."*

Dette skuleåret har rektor A lagt meir vekt på team som leiarstrategi, og ser at det styrkar kollegiet sitt samarbeid. Tema som skal takast opp vert først presentert av teamleiarar, gjerne etter noko kvar enkelt må lese og planlegge ut i frå på førehand. Deretter presenterer teamet sitt arbeid for dei andre teama.

Skulen har brukt mykje tid på emnet livsmeistring på grunn av utfordringar i elevgruppa, fortel rektor A. Dei har nytta dette i møte med elevar som har psykisk uhelse. På grunn av utfordringar med elevsaker og eit behov for å løyse dette gjennom opplæring i faglege hjelpeverktøy til alle tilsette, ser rektor A at iverksettinga av det nye læreplanverket har lidd litt. Men i dei metodane som dei nyttar prøver dei å drage inn det nye i læreplanverket. Men rektor opplever det som utfordrande å halde på med fleire opplegg på same tid. Ho fortel at skulen er inne i kompetanseinstruksjonsprosjektet (DeKomp) med høgskulen i Volda på same tid som dei køyrer opplegg om psykisk helse med PPT. I tillegg har pandemien gjort framdrift i utviklingsarbeidet fragmentert. *"...sjølv om det er krevjande å køyre to prosjekt samtidig, men vi har valt å gjere det."*

I starten av dette skuleåret fekk alle tilsette i oppdrag å lage eit tverrfagleg opplegg for si klasse, som gjekk på vennskap, samarbeid og respekt. *"Dei fekk tid til å planlegge på planleggingsdagane og på fellesmøte."* Dette presenterte alle for kvarandre. *"...kva dei har gjort, korleis dei hadde jobba."* Dette ser rektor A på som starten på ein felles delingsbank, der dei skal legge inn ulike opplegg som går på dei tverrfaglege tema. Ein metode som skulen har nytta for å dele kompetanse og informasjon, er gallerivandring. I gallerivandring vert lærarane delt inn i faggrupper. Lærarar som har vore på kurs legg fram opplegg eller teori som kollegagruppa kan dra nytte av.

*"Dei sat og hadde ulike tema på ulike plassar så lærarane kunne gå og shoppe og finne ut kva dei hadde lyst til å lære litt meir om."*

### 5.1.3 Korleis koplar rektorar kommunale og regionale kompetansetiltak til profesjonsutvikling på eigen skule?

Skulen til rektor A har ikkje delteke i regionalt kompetansetiltak som samla skule før i dette skuleåret, fortel ho. Tidlegare har denne typen kompetanseheving vore for enkeltlærarar som

har hatt interesse for tema og fag som har vore presenterte. Rektor A ser det som positivt at heile skulen no tek del i det regionale kompetansetiltaket i samarbeid med høgskulen.

*"Fordi det er alltid utfordring når du har ein eller to eller tre på kurs som skal då formidle sin lærdom til dei andre."*

Avgjerda om at dette skulle organiserast som kollegial kompetanseheving, vart teke på kommunalt nivå, då kommuneleiinga såg at denne skulen kunne nyte godt av denne forma for kompetanseheving.

Rektor A er tydeleg på at det kollegiale samarbeidet i DeKomp, er med på å gjere at skulen får med seg fleire i det faglege samarbeidet og kjennskap til tankar og idear i det utviklingsarbeidet dei gjer. Det viktige vert å bruke relevant teori til den praksisen skulen har. *"Slik at alle veit kvifor vi gjer det vi gjer"* Men dette opplever rektor som ein tidkrevjande prosess. Å skulle snu tankesettet til eit kollegium krev tid. For om ein skule skal endre praksis føreset det at alle deltek i å prøve ut ny praksis.

*"Også er det å snu tankesettet til folka som krev tid. Og eg tenkjer skal vi snu ein skule så må ein snu alle. Om der er nokon som sit og strekar og set beina ned så får du ikkje gjort det."*

Tema for det regionale samarbeidet er lesing. Rektor A seier at ho er veldig engasjert i formidlinga av dette prosjektet. Skulen arbeider med lesing spesifikt, men rektor ser klart at dette går rett inn i iverksettinga av det nye læreplanverket. Det bidreg og inn i arbeidet skulen gjer med elevar si psykiske helse.

*"Er du ein dårleg lesar så er du dårleg i engelsk. Og ofte så er du dårleg i matematikk. Så eg tenkjer vi er nøydd til å dra alle våre elevar så langt opp som det er mogeleg å dra. Og der har vi ikkje godt nok system. Vi har ikkje ein strategiplan som viser tilsette kva dei skal gjere når dei veit at Per strevar."*

Målet med det regionale samarbeidet er å heve skulen sin kompetanse på lesing og lage gode planar for oppfylging av elevar som strevar med lesing i alle fag.

På kommunalt nivå er det leiarane som samarbeider om korleis skulen i kommunen skal vere som ei eining. *"Vi driv og utarbeider ein ny plan som gjeld psykisk helse. Korleis skal våre skular gjer dette?"* Der praksis skal vere lik, der det er råd, fortel rektor A. Det er på dette nivået leiarane får tatt opp og diskutert utfordringar, gleder og sorger dei har i kvardagen. Det er og i dette forumet leiarane kan få bryne seg litt på kvarandre, utfordre kvarandre gjennom å løfte opp ulike element i leiargjeringa.

*"Så eg er ivrig tilhengar av det tankesettet at vi kan lufter ein del frustrasjonar og ting som ikkje fungerer med vår leiing. Det kjenner eg at vi kan, og at vi får medhald eller motbør alt etter kva dei andre meiner."*

## 5.2 Rektor B

### 5.2.1 Kva forståing har rektor av sentrale føringar i LK20, og kva ser rektor som utfordrande i iverksetting av dei?

For rektor B har Overordna del blitt meir sentral i arbeidet med det nye læreplanverket.

Skulen har arbeidd med tverrfaglege tema og psykisk helse. Men det er også dei grunnleggande ferdigheitene, som det står om i kap. 2.3 som rektor B ser på som vesentlege. Grunnleggande ferdigheiter i lesing, skriving og rekning er relevant for alle lærarane uansett fag. Rektoren fortel at lærarane arbeider ulikt med faga, men dei grunnleggande ferdigheitene er like for alle. *"...dei grunnleggande ferdigheitene der kan vi arbeide på tvers av alle fag."* Faglege diskusjonar om dette har vore ein god måte å få med seg alle fag og alle lærarar i å sjå samhengane i læreplanverket.

Å arbeide med trygt og godt skulemiljø, er også noko rektor B ser på som ei sentral føring i LK20, i lag med arbeide med psykisk helse. Skulen har i fylje elevundersøkinga ikkje mykje mobbing, men rektor ser det som viktig å bruke god tid på dette arbeidet.

*"For der er ein kompetansepakke som har kome no på UDIR, opp mot trygt skulemiljø, og det er den eg vil arbeide med...det er ikkje gjort på eit halvår, det må brukast tid på. Sjølv om vi har lite mobbing på elevundersøkinga, betyr ikkje det at her ikkje er elevar som ikkje har det bra."*

Sjølv om rektor B seier at dei ikkje nyttar omgrepa "lærande organisasjon" eller "profesjonsfellesskap" i arbeidet i kollegiet, meiner ho at kollegiet arbeider etter desse prinsippa i praksisen sin. Men, rektor B uttrykkjer også at det å nytte omgrepa vil vere med på å løfte arbeidet som vert gjort på skulen til eit meir fagleg nivå.

*"Utfordringa er å hugse å bruke omgrepa...Du jobbar profesjonelt, men om du nyttar omgrepa så høyrer du meir profesjonell ut. Du har liksom forstått meir."*

I det å arbeide profesjonelt og vere ein lærande organisasjon, meiner rektor B at det å reflektere og evaluere er viktig. Men dette er og noko som er krevjande å få til i kvardagen. Å dele erfaringar utan å reflektere rundt det som vert gjort, fører ikkje nødvendigvis til endring.

*"Vi som lærande organisasjon må endre på måten vi arbeider på."*

### 5.2.2 Korleis legg rektor opp til leiing av profesjonsfellesskapet i arbeidet med LK20?

Rektor B uttrykkjer at det å ha gode planar er viktig for leiing av profesjonsfellesskapet i ein hektisk kvardag. *"Vi må vere i forkant og planlegge. ...når eg set opp 4 – 5 vekers planar så kan dei gå inn og vere budde på det."* Det må også vere ein relevans i planar og samarbeidstid for å få personalet med seg.

*"Kvardagen er dessverre hektisk så du må vere ganske økonomisk med kva du brukar utviklingstida til. For det er ikkje mykje du har av tid. Så lærarane må oppleve det som matnyttig."*

Rektor B sit med leiaransvaret åleine på sin skule. Dette gjer at ho kan oppleve at det som vert planlagt ikkje samsvarar med det lærarane er opptekne av, eller treng for å få framgang i sitt arbeid i klasserommet. For å løyse denne utfordringa har rektor B etablert teamleiarar som bidreg inn i samtalanene og drøftingane om korleis profesjonsfellesskapet kan arbeide med LK20.

*"Det har vel noko med at kartet og terrenget ikkje passar akkurat då. Men eg sit åleine og skulle ordne dette, det eg tenkte det er ikkje der lærarane er. Då såg eg det viktig i å ha teamleiarar."*

Rektor har erfart at i tillegg til relevans for lærarane er det viktig å vere godt budd på det som skal skje. Dei gode øktene kjem når leiar sjølv eig det profesjonsfellesskapet skal arbeidet med.

Skulen har sett av tid til utviklingsarbeid og til arbeid i team. Rektor B styrer felles samarbeidstid, og brukar denne tida til fagleg utviklingsarbeid. Teamtida vert nytta til drift og organisering i team og dei ulike klassene. *"Dei styrer, det er samarbeid om det som skal skje framover."* Rektor ser at det er potensiale for forbetring i bruken av denne tida, der leiar legg meir føringar for det som skal skje også i teamtid. På same tid er ho redd for å ikkje gi lærarane nok tid til eige arbeid.

*"... det er dette med autonomien til ein lærar...autonomien går på undervisningsform, men dei skal få lov til å drive litt sjølv. I dag har eg behov for det."*

Felles samarbeidstid skal gå mest til utviklingsarbeid. Rektor prøvar å modellere å vere ein lærande organisasjon gjennom systematiske metodar i det arbeidet lærarane gjer i lag. Skulen arbeidde til dømes i lag om nasjonale prøver. Og dette var ein måte der rektor B kjende at dei som skule arbeidde godt som ein lærande organisasjon.

*"...vi hadde kollektiv læring då vi tok dette med nasjonale prøver, erfaringar vi gjer oss. Men så må vi som lærande organisasjon endre på måten vi arbeider på framover."*

### 5.2.3 Korleis koplar rektorar kommunale og regionale kompetansetiltak til profesjonsutvikling på eigen skule?

Rektor B seier at skulen ikkje har delteke på regionale kompetansetiltak. Det var eit samarbeid med ei anna kommune før pandemien braut ut, men det førte ikkje til noko meir.

*"Vi starta med DeKomp i samarbeid med ei nabokommune. Men det har ikkje fungert. For det starta opp rett før koronaen braut ut."*

Rektor er usikker på kvifor dette ikkje fungerte, men veit at det samarbeidet som var hausten 2019, i starten var på leiarnivå. Ho trekkjer også fram ei digital samling i dette prosjektet, saman med Høgskulen i Volda. Målsetting, innhald og framdrift vart slik ho ser det hengande i lufta *"Eg veit ikkje kva det var"*.

Det har heller ikkje vore noko kommunalt samarbeid mellom tilsette i skulane i perioden for innføring av LK20. På leiarnivå har det vore noko kommunalt samarbeid. Men rektor B kjenner seg åleine i arbeidet sitt. *"Men det har blitt litt overlat til deg sjølv, for det er mykje som skal styrast med"* På kommunalt leiarnivå går samarbeidet mykje på overordna spørsmål og drift. Dei har hatt økter der dei snakkar om korleis dei ulike skulane arbeider med utviklingsarbeid, men det er ingen samla føring for dette arbeidet. Rektor fortel at ho sit med ei kjensle av at det som skjer på det kommunale skuleleiarnivået vert litt for langt frå lærarane sitt arbeid med undervisning og læring.

*"Dei treng litt matnyttige ting...For å sitte og høyre om teori og forskingsprosjekt, det er ikkje matnyttig. Det er ikkje det at dei ikkje er interesserte i det, for dei høyrer om det også, men dei likar ting som du kan drage rett inn i klasserommet sitt."*

## 5.3 Rektor C

### 5.3.1 Kva forståing har rektor av sentrale føringar i LK20, og kva ser rektor som utfordrande i iverksetting av dei??

For rektor C er det skulefaga og endringar i dei kopla opp i mot tverrfaglege tema i Overordna del som er mest sentrale. Han uttrykkjer ei frykt for at dette skal verte ein lite fruktbar diskusjon som går på fagnivå *"..kva vil dette bety for matematikkfaget"*.

Rektor trekk fram at Goodlands læreplanteori er ein måte å sjå på læreplanverket for å få med seg vegen frå politiske intensjonar til korleis elevane erfarer læreplanverket i klasserommet.



*"...så i hovudet mitt så har eg Goodlands læreplanteori om den intensjonerte læreplanen...den formelle læreplanen og den oppfatta læreplanen og heilt inn til den erfarte læreplanen, med elevane. Her er det mange transformeringsnivå, slik at det som var meininga der oppe til det som verkeleg skjer går gjennom mange ledd, mange filter, mange fortolkingar."*

Med bakgrunn i dette ser han eit signal i LK20 om meir elevsentrert aktivitet, noko som gjer at skulen må endre perspektiv i korleis lærarane planlegg undervisning. *"La oss starte i den enden med elevane."*

Rektor C gir uttrykk for å sjå ei vridning frå vurdering av det elevane gjer til vurdering av kompetansen elevane har tileigna seg i klasserommet. Dei verbale formuleringane i læreplanverket gir retning i korleis elevane skal vise kompetansen sin, noko rektor opplever er med på å vri merksemda vekk i frå eit reint fagperspektiv *"...sjå på verba"*.

I Overordna del av læreplanverket er rektor også oppteken av verdigrunlaget for skulen. For å sikre at tilsette og elevar har ei forståing for kva verdigrunlaget er, må skulen arbeide med orda som uttrykkjer verdiane som er sentrale i plandokumentet.

*"...til dømes, kva betyr det å ha respekt? Korleis gjer vi det her på vår skule, korleis arbeider vi med elevane med emnet respekt. For eg tenkjer det er ikkje berre å sei til elevane, no er det viktig at vi viser respekt. Dette må modellerast og trenast og øvast på."*

Rektor C er oppteken av å sjå etter praksis på at ein er ein kollektivt orientert skule, som også er ein lærande organisasjon. *"Eg vil ha ein meir vi-skule, ein kollektivt orienter skule. Teikn eg ser etter er for eksempel delingskultur."* Delingskulturen ser rektor førebels som for svak på skulen. Skulen har eit stykke på veg ein delingskultur ved at lærarane nyttar digital plattform til å dele opplegg med kvarandre. Men ser det som samarbeid på overflata. Det er i liten grad djuptgåande refleksjon over eigen praksis.

*"Eg ynskjer at vi i større grad evaluerte kva var det som gjekk bra i mattetimen i dag. Kvifor og kva må vi som kollegium gjere betre, eller personleg gjere annleis neste time?"*

Det er tilnærmingar av denne typen rektor C ser på som å vere ein lærande organisasjon og noko som kan gi reell profesjonsutvikling. Men det har vore motstand mot i kollegiet, så direkte praksisorienterte kollegiemøte og i noko grad forsøk på lærande møter av denne typen er blitt *"torpedert"* av enkelte tilsette. Rektor reflekterer over at kollegiet i liten grad nyttar fagterminologi i samarbeidsøker. *"Veldig mykje av det vi gjer er vi fordi vi trur, eller syns, eller meiner at dette er ein bra måte å få til god læring."* Det vert ikkje forankra i faglege termar og forskingsbasert kunnskap.

### 5.3.2 Korleis legg rektor opp til leiing av profesjonsfellesskapet i arbeidet med LK20?

Rektor C fortel at skulen arbeidde godt med høyringsutkastet til det nye læreplanverket. Dette har gjort at profesjonsfellesskapet ved skulen har hatt høg grad av bevisstheit rundt læreplanverket. Arbeidet med både høyringsutkastet og deretter det endelege læreplanverket, har vore med å hjelpe rektor og kollegiet ved skulen å lage ein plan over kva dei må arbeide med for å auke eigen kompetanse og oppfylle forventningane, som ligg i læreplanverket.

*"Vi var dei som arbeidde veldig grundig og leverte høyringsfråsegn. Så eg trur bevisstheita om at der kjem ein ny læreplan, ting skal vere annleis var veldig høg her."*

Arbeid med høyringsutkast og kompetansepakkar frå UDIR vart gjort før koronaperioden. I etterkant ser rektor C på seg sjølv meir som ein tilretteleggjar enn ein leiar som tek del i lærarane si faglege og didaktiske utvikling. Det vert i stor grad lagt til rette for at utvikling kan skje i kollegiale grupper. Rektor ser seg sjølv som lite pågåande på å få tilbakemelding på kva som faktisk skjer i dette kollegiale samarbeidet.

*"For eg tenkjer for at nokon skal lære så må ein vere aktiv, det er ikkje nok å sei at no veit vi det. Altså det må skje noko, ei endring. Og den er eg for lite flink til å etterspørje, eller å kontrollere."*

Meir aktiv deltaking i lærarane si utvikling og læring krev at leiar prioriterer tid til det, og det ser rektor C at ikkje er blitt prioritert. Anna møteverksemd som går mykje på drift og elevsaker tek mykje merksemd i kvardagen. I tillegg har det vore vanskeleg å få til gode felles økter i periodar med stenging på grunn av korona og digitale møter.

Rektor C fortel også om positive erfaringar med utviklingsarbeid der profesjonsfellesskapet ved skulen er blitt utfordra til praksisendring. Som leiar utfordra han kollegiet på å endre måten å arbeide med evaluering på.

*"Vi såg på kva er det elevane skal verte vurderte i på dei ulike trinna. Og då også sjå på desse tverrfaglege emna, slik at vi tek dei inn i desse vurderingskriteria. Vi starta å lage eit skjelett, eit stillas for korleis dette skulle gjerast."*

Skulen har også nytta kafé - dialog som metode for å dele erfaringar, og arbeide med fag og tverrfaglege tema. Då var det ein meir uformell dialog på tvers av ulike fag og klasser.

*"Då fekk dei liksom utrykke seg om sine tankar og sine innspel heilt på kryss og tvers. Og ingen var knytt til, ja, fag. For det er nokre som er veldig sterke fagpersonar."*

Rektor C beskriv også at han har utfordra lærarane til å legge opp undervisning som gjer at elevane ikkje treng å rette opp handa. *"No skal de ha ei økt der det ikkje er slik at lærar spør og elevane rekker opp handa."* Målet var å få lærarane til å tenkje annleis om undervisning og læring. Lærarane skulle prøve ut andre måtar å skape klasseroms-dialog på. Rektor C ser at dette vart ei ekstremutfordring, for nokre vart det heilt umogeleg å gjennomføre. Men for nokre gav det ei aha oppleving.

*"Det var to erfaringar eg hugsar. Det eine var at det var forbausande kor mykje betre arbeidsro det vart i timane. Det kom i frå fleire trinn. Det andre var at dei på 4. – 7. trinn sa at dette kan ikkje elevane...Det var veldig positivt, men det må starte tidleg."*

For rektor var det ikkje det konkrete med å rekke opp handa som var viktig, seier han. Men at lærarane fekk ei oppleving av at det å planlegge og gjennomføre undervisning på ein annan måte får andre utfall i opplæringa. *"Det var meir korleis skal vi arbeide på andre måtar som eg tenkjer er meir læringsfremmande."*

### 5.3.3 Korleis koplar rektor kommunale og regionale kompetansetiltak til profesjonsutvikling på eigen skule?

Skulen er med på DeKomp satsing i lag med ein annan kommune, fortel rektor C. I starten var dette samarbeidet på leiarnivå. Tanken var at dette skulle skje på tvers av dei to kommunane, men på grunn av pandemien har det vorte meir arbeid på eigen skule, og samarbeid i eigen kommune. På leiar-nivå var det ikkje diskusjonar i retninga av skulefag i LK20. Han fortel at dei drøfta mest Overordna del av læreplanen. *"Då snakka vi ikkje om skulefaga, då var det meir om desse overordna prinsippa og retningslinjene og verdiar."*

Samarbeidet på kommunenivået har handla om fag og tverrfaglege tema. Her har Høgskulen i Volda vore inne som fagressurs. Rektor C tenkjer tilbake og seier at ikkje alle desse øktene har vore like relevante for lærarane, særleg i starten av samarbeidet. Men at dette har endra seg i positiv retning etter kvar som samarbeidet har utvikla seg.

*"Så har vi hatt, og det har blitt meir og meir av det tenkjer eg det siste året i alle fall at dette har gått rett inn i lærarane sitt virke. Dei kjende det som veldig interessant og nyttig. Det har bidrege til gode refleksjonar og diskusjonar...Det får ein konsekvens for korleis dei driv opplæring framover."*

Sjølv om der er ulike erfaringar i det interkommunale DeKomp samarbeidet har rektor C tatt med seg erfaringane frå metodikken i samarbeidet og etablert eit nettverkssamarbeid med ein annan skule i kommunen. Lærarane på skulen mangla stimuli og energi i eige samarbeid og

rektor C såg at samarbeid på tvers av to skular på klassenivå, kunne vere med å styrke utviklingsarbeidet. Dette samarbeidet handlar om læreplanen i fag og utfordringar som begge kollegia kjenner på i sitt daglege arbeid. *"Lærarane kjem med ynskje for kva dei vil drøfte på desse trinn-nettverka, så er det vi i leiinga som bestemmer."* I dette samarbeidet er og PPT inne og er med i refleksjonane, fortel rektor. Tilbakemeldinga på dette samarbeidet frå lærarane er at det har vore med å løfte samtalen og samarbeidet ettersom PPT kjenner skulekvardagen, men har eit anna blikk på mange problemstillingar og kan tilføre sin komplementære kunnskap.

## 5.4 Rektor D

5.4.1 Kva forståing har rektor av sentrale føringar i LK20, og kva ser rektor som utfordrande i iverksetting av dei?

Det tverrfaglege perspektivet ser rektor D som sentralt i det nye læreplanverket. Ho peikar på at dette vil krevje endring i korleis dei som arbeider i skulen ser på undervisning. *"Det å sleppe det trygge og faste."* Men for å klare å stimulere elevane i læringsarbeidet seier rektor at å sikre eit trygt og godt skulemiljø med forankring i det nye læreplanverket er ei utfordring.

*"Korleis kan vi bruke fagfornyinga for å få eit trygt og godt skulemiljø? Korleis skal vi bruke inkluderande satsing for å få inn trygt og godt skulemiljø? Vi veit at om elevane har det trygt og godt så lærer dei betre."*

Rektor D fortel om ein skule som er i ein omstillingsprosess. Ho uttrykkjer at målet er å dreie skulen frå å vere prega av at enkeltlærarar som sit på *"kvar si øy og styrer med sitt"*, til å verte ein lærande organisasjon prega av kunnskapsutviklande samarbeid og utprøving av ny praksis. Rektoren kjenner på ein motstand i kollegiet som gjer det vanskeleg å fremje nye omgrep og undervisningsmetodar.

*"Vi prøver å unngå å bruke omgrep, for det høyrer så avskrekkande ut for dei som skal vere med på det. ...eg veit at det er feil, men det er litt bevisst for då vert det ikkje noko nytt. Men vi prøver å pense oss inn på å nytte teorien rundt dette."*

Rektor D uttrykkjer at ho ynskjer at skulen skal kome dit at dei nyttar fagomgrep som er sentrale for å fylje opp LK20, men seier at lærarane ved skulen ikkje synest klare for dette no. Kollegiet må få praktiske fyljer av LK20 før dei tek i bruk nye omgrep og metodar.

Rektor D kjenner også på motstand frå enkelte i kollegiet når det gjeld iverksetting av nytt læreplanverk. Ho opplever at nokre lærarar var fornøgde med slik det var og ser ikkje behovet

for å endre eigen praksis. *"Nokre syns det er veldig bra. Andre spør, måtte vi endre på det? Det var så bra det vi hadde"* Rektor opplever også at motstanden er stor for nokre i det å endre praksis i planlegging av undervisning. Medan andre ser rommet det er å kunne planlegge ut i frå kompetansemål og auke vektlegginga av elevaktivitet.

*"..andre ser litt meir moglegheitene, og som kan flekse litt på ting. Og kan vere litt meir sånn som tek det litt som det kjem."*

Kollegiet har så langt ikkje arbeidd med fagplanen i LK20. Rektor D ser at dei må arbeide seg godt inn i Overordna del først. For å få profesjonsgruppa til å verte meir samkøyrte og få inn felles verdiar og måtar å arbeide på.

5.4.2 Korleis legg rektor opp til leining av profesjonsfellesskapet i arbeidet med LK20?

Det å vere engasjert leiar er noko som rektor D meiner er viktig i leiinga av profesjonsfellesskapet ved skulen. At leiinga viser at arbeidet med LK20 er viktig og vil vere utviklande. Rektor gir uttrykk for at å vere oppdatert kan hjelpe det profesjonsfaglege fellesskapet vidare i iverksettinga av det nye læreplanverket. Men rektor peikar på at denne prosessen er vanskeleg. Lærarane har uttrykt ei kjensle av at ting vert tredd nedover dei ovanfrå, utan tydeleg statleg og kommunal leining eller samanheng i dei overordna føringar.

*"Slik at ein har på ein måte ikkje sett korleis ting heng saman. Fordi ein har ikkje fått det samarbeid for å få ting til å gå. Men dei har fått styrt seg veldig mykje. Dei har ikkje vorte leia, det har berre gått av seg sjølv."*

Noko som har fungert godt i kollegiesamarbeidet er å bruke IGP metoden (individuell arbeid, gruppe arbeid og plenums arbeid/presentasjon i plenum). Det å først kunne gjere eit arbeid individuelt som dei så deler med resten av det fellesskapet, ser ut til å gi lærarane ein ny giv, seier rektor D. Det har ført til gode refleksjonar ut i frå det arbeidet andre legg fram for fellesskapet. *"No må vi prøve, for tenkt kva dei fekk til der. Dei får ein boost og det er veldig positivt."* Rektor C fortel også om erfaringar frå korona-tida. Kor vanskeleg det har vore å få til utviklingsarbeid over digitale flater. Å kunne sitte å lag og arbeide gir noko meir og gir ein annan kvalitet i arbeidet.

*"Og så tek vi det i fellesskap. Då går det av seg sjølv. Folk vert inspirerte av at dei ser at dette er noko vi har igjen for. Det er slik vi vil ha det."*

Prossessen frå å vere ein skule med enkeltlærarar som arbeider i sitt klasserom med sine elevar, til å verte ein kollektivt orientert skule, gjer at rektor D må bruke meir tid på å utvikle

ein kollegakultur enn å sette i verk eit nytt læreplanverk. *"Vi er inne i veldig mange omstillingsprosessar på korleis vi skal gjere ting, korleis vi skal stake ut kursen."* Det er høgt sjukefråvær i kollegiet, og fleire ned-stengingar på grunn av korona har og gjort at det kollegiale arbeidet vert utfordrande.

*"Så det å få til utviklingsarbeid med høgt sjukefråvær over lang tid, og det har ikkje berre med smitte å gjere. Det har tæra på. Og så har det vore veldig mykje utskifting i personalet. Det har vore ustabil."*

Rektor D nyttar boka "Praktisk prosessledelse i skolen" (Tanggaard & Brekke, 2021) som inspirasjon til metodar i leiing av personalet. *"For å hente idear til møter, og måtar å ta opp tema på."* Ho erfarer at det er ein veg å gå før det profesjonelle fellesskapet i skulen kan fungere optimalt, men satsar på ei stegvis utvikling. På grunn av utrygghet i kollegiet vert det viktig å knytte det nye så nært mogeleg inn til det som er kjent.

*"Eg tenkjer at det er viktig at der er ein raud tråd i alt vi gjer. At det heng saman. Det heng saman med denne ryggrada vi prøver å lage oss. Vi driv mykje med sniklæring, rett og slett for at dei ikkje skal føle at det er noko nytt igjen. Det skal vere kjent. Dei har aldri vore vande med at det er sett ord på kva dei gjer. For vi gjer ikkje noko nytt, vi berre arbeider annleis med det."*

Skulen har fellesmøte som hovudarena for utviklingsarbeid i skulen. Fellesmøta skal i hovudsak vere til utviklingsarbeid, seier rektor. Kollegiet har gitt signal om at reine informasjonsmøte ikkje er naudsynt då slik informasjon kan formidlast på annan måte. Men sjølv om rektor planlegg ei økt for utviklingsarbeid godt, opplever ho at opplegget fort kan verte spolert av tilsette som har ein annan agenda, og merksemd på andre forhold. *"...det har dukka opp utfordringar vi må diskutere, og då går det over i laust prat. Vi har ikkje den raude tråden."* I denne utfordringa ser rektor at det å halde eit fast mønster i IGP metoden kan gjere at det vert styrka framdrift i utviklingsarbeidet. Aktiv bruk av erfaringsdeling har fungert godt.

*"Det er så viktig med erfaringsdeling. Det verkar som at dei får ny giv. Dei sit så mykje aleine, det å få snakke med andre, hente nye idear, der er veldig viktig."*

Rektor D uttrykkjer at ho ser framover og har mål om å få til god utvikling på skulen, sjølv om det har vore motstand og ein del utfordringar i det kollektive arbeidet og utviklinga av ein kollektiv kultur.

#### 5.4.3 Korleis koplar rektor kommunale og regionale kompetansetiltak til profesjonsutvikling på eigen skule?

Rektor D seier at ho er oppteken av det regionale samarbeidet skulen har i lag med resten av skulane i kommunen og regionen. Dei skulle eigentleg samarbeide med ein annan kommune, men dette samarbeidet vart hindra mykje av pandemien. Høgskulen i Volda er inne i det regionale samarbeidet, fortel rektor D. *"Det er i desse øktene at skulen har fått arbeid mest med LK20."* Tema for DeKomp arbeidet er på dei tverrfaglege emna, og korleis iverksette dette slik at det heng saman med faga. *"Vi får meine veldig mykje om det. Korleis dette skal presenterast til våre lærarar, kva oppgåver dei skal få."* Veggen i utarbeiding av opplegg og oppgåver for dei ulike øktene, går frå kommunenivået til rektorane som så skal ta dette til sin skule. Rektor drøftar med dei tilsette kva behov dei har for kompetanseheving og formidlar dette tilbake til møte med rektorane og kommunenivået.

*"På neste skuleleiarmøte skal vi ha eit framlegg til ei oppgåve. Då har det vore ute på skulane og tilbake igjen. Så vert oppgåva til der."*

Rektor D fortel om prosessen i det regionale samarbeidet. På skulenivå får lærarane oppgåver, som går på å lage opplegg rundt eit tverrfagleg tema, til dømes berekraft. Lærarane arbeider på eigen skule med å utarbeide og prøve ut opplegg. Før lærarane har dialogseminar med lærarar frå andre skular, reflekterer dei i lag i sitt kollegium. Refleksjonane som er gjort rundt utprøving av opplegget vert sidan presentert på dialogseminar i ulike grupper. Etter seminaret kjem lærarane tilbake til eigen skule og presenterer det dei har utvikla samane med kollegaer frå andre skular.

*"Då fortel dei kva dei opplevde på gruppene til resten av personalet, for dei har vore på ulike grupper. Og dei øktene brukar å fungere veldig bra."*

Rektor D uttrykkjer at ho er oppteken av styrken i erfaringsdeling. Også i arbeid med DeKomp er det erfaringsdeling som er med på å løfte profesjonsfellesskapet på skulen, slik ho ser det.

## 5.5 Rektor E

### 5.5.1 Kva forståing har rektor av sentrale føringar i LK20, og kva ser rektor som utfordrande i iverksetting av dei??

*"Eg tenkjer at LK20 har eit anna læringssyn"* svarar rektor E på spørsmålet om kva forståing ho har av sentrale føringar i LK20. *"At det er lagt opp til meir elevaktivitet i læringa."* I dette

legg rektor at læreplanverket slik ho ser det, har mindre merksemd på metode og meir på innhaldet i opplæringa.

Det nye læreplanverket legg ikkje opp til spesifikke føringar for korleis iverksettinga av læreplanen skal skje. Det er meir opp til det profesjonelle læringsfellesskapet på skulen å finne gode metodar for iverksetting, meiner rektor E. Dette i lag med ein kultur for å arbeide godt med utviklingsarbeid ved skulen gjer at arbeidet vert meir praksisnært og relevant.

*"Eg har eit personale som har vore vand med å arbeide med ulike læringsmetodar i fleire år. Det er eit godt profesjonsfellesskap som har lyst til å arbeide med ulike metodar."*

Å ha eit personale som arbeider aktivt etter intensjonane både i forarbeid og det nye læreplanverket ser rektor E gjer arbeidet med iverksettinga enklare. *"Viktig å ha felles forståing for det vi arbeider med. Ei vilje til å lære noko, ei vilje til å prøve og deling."* I deling av praksis fortel ho at dette ikkje berre handlar om å få andre sine opplegg, men også kritisk refleksjon knytt til endring av praksis. Ho opplever at dette utviklar skulen sitt profesjonsfellesskap, og funksjonen som lærande organisasjon.

*"Det er veldig viktig at vi har det slik at vi kan snakke om korleis vi opplev kvarandre sin praksis. Det er ikkje alltid så enkelt. Og at der er vilje til å tore å utfordre praksisen ved å stille spørsmål. Det er det som er med på å drive det nye vidare."*

For å heve skulen til eit profesjonsfellesskap uttrykkjer rektor E at det er viktig å nytte omgrep som "kollektiv læring" og "profesjonsfellesskap". *"Eg brukar desse omgrepa ut til mine lærarar. Det hevar oss. Vi leverer noko og vi har eit oppdrag."*

5.5.2 Korleis legg rektor opp til leiing av profesjonsfellesskapet i arbeidet med LK20?

Å vere tydeleg og godt budd som leiar, meiner rektor E er viktig for å kunne leie det profesjonelle fellesskapet i utviklingsarbeidet med LK20. *"At eg ikkje er litt usikker. Kva var det eigentleg som stod i læreplanen, kva var det eigentleg vi skulle arbeide med no?"* Det å virke sikker og trygg, handlar også om den teknologien som skal nyttast på fellesmøte og at rommet møtet vert halde i fungerer godt. Rektor erfarer at slike praktiske rammevilkår set ein fagleg standard for det arbeidet som skal gjerast.

*"Før sat vi i sofa og veldig mange var veldig passive i samarbeidstida. Nokre sat og strikka, nokre var veldig trøyte etter ein lang dag. Det var ikkje så veldig mykje aktivitet. Med nytt personalrom har vi fått rett arbeidsstilling rundt bord."*



Rektor er oppteken av at det ikkje vert einetale frå leiinga på personalmøte, men at det er aktiv interaksjon og ulike arbeidsmetodar som vert nytta i utviklingsarbeidet. *"Eg prøvar å vere flink på samtaleteknikk som gjer at dei kan kome med innspel."* Rektor er også oppteken av at tema på for personalmøta er relevante for å skape motivasjon og driv i kollegiet.

I planlegging og gjennomføring av samarbeidsmøta, seier rektor at ho baserer seg på "ekspansiv lærings sirkel" utarbeidd av Engstrøm. Den ekspansive lærings sirkelen til Engstrøm er utvikla for å vare over fleire år og genererer nye arbeids – og organisasjonsmodellar gjennom aktivitet i lærarkollegiet. Aktiviteten fører til erfaringar som gir læring i organisasjonen. (Aas, 2013, p. 46). Dette bidreg til å synleggjere det skulen faktisk gjer, og korleis dette heng saman med læreplanen.

*"Vi startar med å stille spørsmål ved eigen praksis. Kva er det som er samanfallande med det læreplanen sei, og kva er det vi må utvikle."*

I planlegginga av utviklingsarbeidet, ser rektor E at medverknad frå lærarane gjer arbeidet vesentleg meir relevant for dei. Ho har erfart at lærarane uttrykte behov for å analysere læreplanen for å få tak i kva fagplanen og kompetansemåla legg opp til. I det arbeidet opplevde rektor E eit engasjement som kanskje ikkje ville vore der om dette var styrt av leiinga utan personalmedverknad.

*"Problemet vårt var at vi var svake på analyse av læreplanen. Det var greitt å lese den, og vi var einige om innhaldet. Men korleis dette verkar inn på korleis vi skal planlegge undervisninga vår, det var svakt. Så vi må analysere, kva er det det faktisk betyr, og korleis skal vi ta det med vidare?... Eg er veldig fornøgd med at lærarane sjølv har fått vore i botnen."*

Utviklingsarbeidet ved skulen finn stad i fellestid. Og denne tida er det leiinga ved skulen som har ansvar og styring med. I teamtid er det teamleiarane som har ansvaret.

*"Teamtida vert nytta til utviklingsarbeid til skulen, eller til å sjå på eigen praksis. Det vi har lagt opp til er at vi (leiinga) har vore inne, vi prøvar å vere med på team og rettleie slik at ikkje tida berre vert nytta til detaljar i timeplanen, men at dei snakkar om sos. ped. eller andre emne som er utviklande."*

Rektor E er klar på at for at utvikling skal skje i fellestid eller teamtid så må alle tilsette vere til stades, og budde på spørsmåla ein skal arbeide med. Det er mykje som skjer i løpet av eit skuleår. Å finne rom i kvardagen til å kunne ha blikket på utvikling, ser rektor E som

avgjerande. *"Det handlar om å finne desse gylne augneblinkane i løpet av året, der vi kan køyre på med litt trykk."*

### 5.5.3 Korleis koplar rektor kommunale og regionale kompetansetiltak til profesjonsutvikling på eigen skule?

Skulen har delteke i felles lesesatsing i lag med skulane i kommunen og skular i to andre kommunar. Dette arbeidet er knytt til DeKomp satsinga. Rektor E gir uttrykk for at lesesatsinga ikkje har fungert godt. *"Vi saknar ein link til ny læreplan."* Ho er klar på at skulen kan drage desse linkane sjølve, men saknar at det som kjem frå høgskulen skal bidra til å drage gode linjer mellom teori og praksis slik at skulen på den måten kan vite at dei er på rett veg i arbeidet med ny læreplan.

Før iverksettinga av læreplanverket var det lagt opp til samarbeid på leiarnivå i dei tre kommunane. Det vart nytta eksterne forelesarar. Dette var fagleg interessant. Forelesarane gav ulike syn på læreplanen før den var ferdig stilt. Men, det vart ikkje arbeidd med dette i etterkant på leiarnivå eller på skulenivå. Då har det vorte opp til kvar skule korleis dei vel å arbeide med læreplanverket.

*"Samarbeidet mellom lærarane har vore lik null. Det kunne ha vore oppretta nettverksgrupper. Det kunne ha vore lagt til rette for at vi skulle arbeide meir i same tempo."*

Rektor gir uttrykk for at samarbeidet på leiarnivå innan eigen kommune, har fungert betre. I jamlege rektormøter er det ofte erfaringsdeling på kva og korleis dei ulike rektorane arbeider. Men rektor ser også at større samordning hadde hatt ein verdi for utviklinga i arbeidet med læreplanverket. Samtidig peikar ho på at rektorane kanskje ikkje hadde kome fram til emne som lærarane brenn for.

*"Sjølv om vi er ulike så vert endringsarbeidet vi driv med best når det kjem i frå dei tilsette sjølve. Det kan hende det hadde vore positivt om vi valde ut eit tema og arbeidde med dette i lag. Slik at vi sikra at vi har ei felles forståing for det."*

## 5.6 Oppsummering av det empiriske materialet

Det er eit gjennomgåande trekk i det empiriske materialet at informantane uttrykker eit aktivt engasjement i implementeringa av den nye læreplanen (LK20). Dei er som skuleleiarar opptekne av at kollegiet skal setje seg inn i den overordna delen og drøfte korleis dei overordna målsetjingane kan realiserast i skulekvardagen. Samtidig opplever rektorane at det er utfordrande å skulle leie dei faglege diskusjonane i profesjonsgruppa slik at det blir etablert

samanhengar mellom det meir teoretiske ordsiftet og reelle innspel til justering av arbeidet med undervisning og læring i klasserommet. Translasjonen frå planformuleringar til praktisk utviklingsarbeid kjem ofte ikkje i gang, eller stoppar opp dersom skuleleiarane ikkje finn fram til gode arbeidsprosessar for det kollegiale samarbeidet. Informantane ser det som avgjerande viktig å vidareutvikle seg som leiarar av faglege profesjonsmøte om både overordna læreplansspørsmål og dei meir praksisorienterte drøftingane om vidareutvikling av læringsaktivitetar. Det blir også peika på at ein grunnleggande tendens i samfunnsutviklinga frå fellesskapstenking til rettighets tenking og målstyring, kan gjere det meir krevjande å realisere overordna målsettingar i læreplanen.

Informantane er opptekne av "Verdigrunnlaget i opplæringa" slik dette er formulert i læreplanen sin overordna del: "Menneskeverdet", "Identitet og kulturelt mangfald", "Kritisk tenkning og etisk bevissthet", "Skaparglede, engasjement og utforskartrøng", "Respekt for naturen og miljøbevissthet", "Demokrati og medverknad". Rektorane ser systematisk arbeid med verdigrunnlaget som ein eigna inngang til å lage eit felles fundament for profesjonsutvikling. Felles utgangspunkt basert på verdigrunnlaget i læreplanen kan vere med på å skape felles forståingsmåtar og omgrepsbruk som gir ei "vi-kjensle" på skulen. Når skuleleiarane har lukkast med å etablere faglege diskusjonar om forholdet mellom "Verdigrunnlaget i opplæringa" og "Grunnleggande ferdigheiter", har profesjonssamarbeidet i kollegiet kome inn i produktive spor. Skulesamarbeid om lesing, har i særleg grad fungert som ein god veg til konkretisering av korleis grunnleggande ferdigheiter kan innarbeidast i alle fag.

Fleire av informantane har erfart at det er utfordrande å finne ut av korleis ein skal arbeide konkret med dei tverrfaglege emna i den nye læreplanen. Det synest noko uklårt korleis desse emna skal kome til uttrykk i den daglege undervisninga. På same tid rapporterer informantane ei bekymring for at lærarane skal få ei for skulefagleg merksemd i arbeidet med dei tverrfaglege emna og slik gjere at metoden å arbeide tverrfagleg ikkje fører til endring i korleis lærarane og elevane arbeider. Denne frykta botnar i at informantane sjølve er usikre på korleis skulen skal arbeide godt med dei tverrfaglege emna. Det tverrfaglege emnet «Folkehelse og livsmeistring» blir særleg peika på som ei utfordring som er både viktig og vanskeleg. To av rektorane ser dette emnet som ein veg til å arbeide med sentrale spørsmål om psykisk helse, og ein måte å kome inn i metoden å arbeide tverrfagleg.

Informantane gir sams uttrykk for at læreplanverket legg forsterka vekt på elevaktivitet. Som rektorar er dei opptatt av å leie lærarsamarbeidet slik at eit samla kollegium arbeider for å

utvikle aktivitetar i klasserommet som er relevante og engasjerande for elevane. Informantane ser fleire inngangar til å fremje slik forsterka merksemd på elevsentrert undervisning. Formuleringane i læreplanverket om vurdering og dei verbale formuleringane for korleis elevane skal kunne vise kompetanse, kan fungere som fruktbare utgangspunkt for å planlegge elevaktive læringsformer. Rektorane uttrykker at dei jamleg er på leiting etter gode måtar å stimulere lærarane si undervisningsplanlegging i ei enno meir elevaktiv retning. Mellom anna har det vore gjennomført felles utprøving av såkalla «omvendt undervisning», undervisningsøker basert på andre arbeidsmåtar enn handsopprekking frå elevane, og undervisningsplanlegging med forsterka utgangspunkt i det læreplanen seier om elevvurdering og kriterium for vurdering. Nokre av informantane uttrykkjer på same tid at dei er opptekne av å ta i vare lærarane sin autonomi i metodeutvikling. Dei ser at dei står i ein spagat mellom å utvikle ein praksis der praksis i tråd med det nye læreplanverket vert knytt opp til arbeidet lærarane allereie gjer i klasserommet.

Rektorane i det empiriske materialet gir uttrykk for at dei ønskjer å utvikle skulen sin som ein organisasjon der det fell naturleg å sjå kritisk på eigen praksis. Dei gir samtidig uttrykk for at dei gjennomgåande ikkje er komne så langt som dei gjerne vil i profesjonssamarbeidet, men ønskjer å utvikle skulen sin som ein lærande organisasjon. Omgrepet 'lærande organisasjon' er det berre ein av informantane som nyttar aktivt i samtalar med kollegiet. Dei andre informantane fortel at dei er forholdsviss tilbakehaldne med å nytte organisasjonsteoretiske uttrykk, ettersom nokre tilsette viser teikn på motstand mot utviklingsarbeid når innfallsvinkelen synest meir teoribasert enn dei kjenner seg komfortable med. Rektorane søker likevel å leie utviklingsarbeidet i tråd med forskingsbasert kunnskap om organisasjonslæring, og dei ønskjer på sikt å implementere organisasjonsteoretiske omgrep i faglege samtalar med kollegiet.

Kollegiale samarbeidsøker der lærarar deler undervisningsopplegg, blir prøvd ut ved skulane til alle leiarane i det empiriske materialet. Dei tilsette deler gjerne aktivt og er ofte raus med ros og støtte. Men rektorane gir samtidig uttrykk for at dette kan fungere meir som ein happening utan reell kritisk refleksjon rundt arbeidsmåtar i møte med elevane. Det kan difor ofte vere vanskeleg å sjå spor av reell praksisutvikling etter slike samarbeidsøker. Når profesjonssamarbeidet nokre gongar synest å resultere i konkrete utviklingstiltak, har fleire av rektorane erfart at arbeidsmåtar etter den såkalla IGP-metode har bidratt til både struktur og kreativitet i lærarsamarbeidet. Basert på problemstillingar eller spørsmål som er utforma av rektor i samarbeid med plangruppe eller teamleiarar, førebur då alle i kollegiet seg først

individuell framfor gruppe- og plenumsdiskusjonar som ein søker å forme som lærande møte. Organisering av faste lærarteam med teamleiar blir også peika på som eit produktivt grep for å styrke viljen og kapasiteten til å samarbeide analytisk om praksis, noko som på sikt kan utvikle ein kultur for kontinuerleg profesjonsutvikling.

I arbeidet med iverksettinga av det nye læreplanverket har informantane erfart verdien av at dei er proaktive i sitt leiararbeid. Dei peikar på betydninga av å vere godt budde til å leie profesjonssamarbeidet ved å vere systematiske i både førebuings- og gjennomføringsfasar, samtidig som dei legg vekt på å uttrykke tydelege forventingar til medarbeidarane. I samarbeidsøker som ikkje har gått heilt etter planen, er det som regel eit eller fleire av desse elementa som ikkje har vore godt nok handtert frå leiaren si side.

Rektorane er opptekne av å utvikle ein aktiv og reflekterande samarbeidskultur. Motstand mot iverksetting av ny læreplan, synest ofte å botne i at enkeltpersonar i liten grad er opptekne av å vidareutvikle undervisning og læring i klasserommet. Fleire av informantane uttrykker at aktiv utvikling av samarbeidskulturen i kollegiet synes å vere ein føresetnad for vellukka iverksetting av nytt læreplanverk. Medverknad frå lærarane kjem samstundes fram som ein sentral faktor for styrkinga av samarbeidskulturen. Rektorane har søkt å styrke medverknad gjennom aktiv bruk av plangrupper der 4-6 tilsette er med for å ivareta lærarane si stemme i utviklingsarbeid til skulen. Saman med plangruppa kan rektor drøfte planar for iverksetting av ny læreplan og på den måten sikre størst mogleg relevans i tema og arbeidsformer for alle tilsette i samarbeidsøktene.

Informantane har ulike erfaringar med regionalt og kommunalt samarbeid ved innføringa av ny læreplan. Delvis har dette vore fruktbart, delvis har samarbeidet ikkje fungert som eit konstruktivt bidrag i iverksettinga. Det statlege kompetanseløftet knytt til innføringa av ny læreplan (DeKomp) vart starta opp i 2017 med klåre intensjonar om eit nært samarbeid mellom skulenivå, kommunenivå og Universitets- og høgskulesektoren. Etter 2019 har koronaepidemien hatt innverknad på moglegheitene for både interkommunalt og kommunalt samarbeid. I den grad det har vore mogleg å etablere denne typen samarbeid, er erfaringane at arbeidet med iverksetting har kome meir inn i produktive spor når kollegia ved fleire skular samarbeider i kommunale og/eller regionale nettverk. Informantane gir klårt uttrykk for at det då er vesentleg at heile kollegiet deltek i desse kompetansetiltaka på tvers av skular og kommunar.

Nokre av rektorane har vore trekte inn i det kommunale nivået si planlegging av korleis læreplanimplementering og DeKomp-tiltak skal leggst opp. Likevel er informantane si erfaring i hovudsak at den omfattande DeKomp-satsinga har blitt opplevd som sentralstyrt med avgrensa involvering og relevans både for skuleleiarane og lærarane. Størst støtte for den enkelte rektor sine leiaroppgåver i læreplanimplementeringa, har informantane funne i det samarbeidsforumet som er etablert for alle skuleleiarane i kommunen. I slike fora har det vore skapt rom for erfaringsutveksling, refleksjon og faglege diskusjonar som vert opplevde som relevant og utviklande for arbeidet som skuleleiarar.

I nokre læreplanprosjekt, har fagpersonar frå høgskulen vore med som verdfulle ressurspersonar både på skulenivå og kommunenivå. Men andre gongar har deltaking frå høgskulen hovudsakleg fungert kontraproduktivt ettersom bidra synest å forsterke avstanden mellom teori og praksis. Samla sett blir samarbeidet med Universitets- og høgskulesektoren (UH) opplevd som noko uavklåra både frå UH-sektoren si side og frå kommunane si side. Bidrag frå UH-sektoren kan vere ein støttande faktor i implementeringa av ny læreplan, men i hovudsak er informantane mest opptekne av å styrke samarbeidskulturen mellom dei tilsette på eigen skule, samarbeid på tvers av fleire skular og

Hovud-kategori	Under-kategoriar	Funn				
Sentrale signal i LK20	<b>Forståing av sentrale føringar</b>	Leiar ansvarleg for iverksetting. Overordna del -tverrfaglege emne, verdigrunnlaget – elevsyn. Planlegge ut i frå kompetansemål.	Leiar ansvarleg for iverksetting. Overordna del – tverrfaglege tema, grunnleggande ferdigheiter, psykisk helse og trygt og godt skulemiljø	Leiar ansvarleg for iverksetting. Endringar i skulefag kopla opp mot tverrfaglege emne. Vurdering av tileigna kompetanse – verba i læreplanverket. Verdigrunnlaget	Leiar ansvarleg for iverksetting. Tverrfaglege tema – endring i korleis undervise. Bruke LK20 til å arbeide med trygt og godt skulemiljø – inkluderande satsing.	Leiar ansvarleg for leing av iverksetting. Overordna del Endra syn på læring – elevaktivitet. Felles forståing. Verba i læreplanverket
	<b>Forståing av omgrep</b>	Nyttar ikkje omgrepa – innhaldet viktig. Fellesskap, struktur, rammer. Lite refleksjon om praksis – delingskultur på opplegg.	Nyttar ikkje omgrepa Har hatt øving på å reflektere over eigen praksis	Nyttar ikkje omgrepa – innhaldet viktig. Fellesskap, struktur, rammer. Lite refleksjon om praksis – delingskultur på opplegg.	Omstillings-prosess. Snu kollegiet til å vere ein lærande organisasjon og få lærarane til å arbeide som eit profesjons-fellesskap.	Nyttar omgrepa Deling av praksis – ikkje berre opplegg.
Leing av lærande organisasjon ar og Profesjons-fellesskap	<b>Leiar sitt syn på eige leiarskap</b>	Klare forventningar til kollegiet. Arbeide systematisk. Gode planar	Vere i forkant og ha gode planar. Arbeide med det som har relevans. Godt budd.	Intensjon om å vere deltakande i lærarane si læring, men ser seg sjølv meir som tilretteleggjar.	Vere engasjert, vise at du som leiar har tru på LK20. Vere oppdatert. Ha ein raud tråd – men innføre nye element.	Er tydeleg og godt budd. skaper rammer for å vere eit profesjons-fellesskap.
	<b>Arbeid i profesjons-fellesskap</b>	Lik forståing for omgrep. Styrke involveringa frå lærarane gjennom plangruppe/team. Bruke tverrfaglege emne til å arbeide med utfordringar i skulevardagen. Nyttar IGP som metode.	Arbeider i samarbeidstid, men team går til drift. Lærarmedverknad Gi nok tid til eige arbeid. Samarbeid i kollegiet for å utvikle praksis. Plangruppe gir involvering frå lærarane.	Arbeider med profesjonsfellesskapet i utviklingstid. Gir klare føringar og forventningar om det lærarane skal gjere.	IGP – trygg arbeidsmetode for kollegiet. Erfaringsdeling av opplegg. Noko påverknad frå lærarane.	Leingi ansvar og styring med utviklingsarbeidet. Nytte medverknad frå lærarane gjennom plangruppe og team. Dette for å sikre god framdrift. Alle verre til stades.
Regionale og kommunale kompetanse-tiltak	<b>Regionale kompetanse-tiltak</b>	Viktig at heile kollegiet er med i kompetanseløft. DeKomp deltaking med bakgrunn i behov.	Noko samarbeid på leiarnivå regionalt. Har ikkje hatt samarbeid med UH.	Regionalt samarbeid på leiarnivå. Intensjon om å ha på skulenivå, men stansa av korona. Samarbeid med UH har endra seg positivt i perioden.	Intensjon om regionalt samarbeid, men det vart kommunalt pga. korona. Godt utbytte av samarbeid med UH – har hjelpe skulen.	Deltok i felles regional satsing. Men saknar at UH link til læreplanverket. Samarbeid på leiarnivå, men saknar evaluering og vidare arbeid i satsing. Ikkje regionalt samarbeid på lærarnivå.
	<b>Kommunale kompetanse-tiltak.</b>	Samarbeid på leiarnivå, ikkje på lærarnivå.	Samarbeid på leiarnivå, ikkje på lærarnivå.	Godt samarbeid på kommunenivå mellom skulane. Erfaringsdeling og nettverkssamarbeid om opplegg og praksis. Godt samarbeid på leiarnivå.	Leiarnivå i kommunen involvert i arbeidet med å utarbeide opplegg til kommunalt samarbeid. Lærarane involverte	På leiarnivå – godt samarbeid om praksis. Leiarane utfordrar kvarandre, men går ikkje i same tempo. Ikkje samarbeid på skulenivå.

Tabell 2: Oversikt over funn

## 6 Drøfting av det empiriske materialet i lys av teori

Problemstillinga i studien, spør om korleis rektorar leier si profesjonsgruppe i iverksetting av nytt læreplanverket. For å kunne utforske og svare på problemstillinga er det forma tre forskingsspørsmål: Kva forståing har rektor av sentrale føringar i LK20? Korleis legg rektor opp til leiing av profesjonsfellesskapet i arbeidet med LK20? Korleis koplar rektorar kommunale og regionale kompetansetiltak til profesjonsutvikling på eigen skule? Dei empiriske funna er presenterte i kap. 5 og hovudtrekka er gjort greie for i tab. nr. 2.

Drøftinga tek utgangspunkt i forskingsspørsmåla i studien. I delkapittelet om sentrale føringar, søker studien å synleggjere kva forståing rektorar har av sentrale føringar både i forarbeidet til, og i sjølve læreplanverket. I andre delkapittel om leiing i profesjonsfellesskap blir søkjelyset retta mot kva forståing rektorane har av omgrepet profesjonsfellesskap og korleis leie det. Delkapittelet tek opp korleis rektorar leier iverksetting av læreplanverket saman med sine tilsette. I tredje delkapittel blir merksemda retta mot regionalt og kommunalt samarbeid. Mellom anna rektor sitt arbeid i desentralisert kompetanseutvikling (DeKomp), og samspelet mellom det kommunalt leiarnivå og skulenivå.

I fyrste del av masteroppgåva er det presentert kontekstuelle høve (kap. 2) og teoretiske perspektiv (kap. 3), som vert nytta som utgangspunkt for analysen presentert i dette kapittelet. Desse perspektiva gir grunnlag for eit analytisk blick på leiarpraksissen til rektorane (Irgens, 2021).

Eit sentralt funn i studien er at rektorane tek ansvar for iverksetting av det nye læreplanverket. Dei gir uttrykk for eit høgt engasjement i korleis iverksette ny læreplan. Engasjementet gjeld i eige profesjonsfellesskap, men også i kommunale og regionale settingar. I studien kjem det samstundes fram utfordringar for leiarane i arbeidet med iverksettinga av det nye læreplanverket. Rektorane nyttar ulike strategiar for å fylje opp signala i læreplanverket. Rektorane ser at dei har ei viktig rolle i planlegging og gjennomføring av iverksettinga, men det kjem også tydeleg fram at dei er avhengige av mellomleiarar og lærarar i arbeidet med iverksetting.

### 6.1 Forståinga av sentrale føringar i det nye læreplanverket

Studien etterspør kva rektorane ser på som dei sentrale føringane både i forarbeid til LK20 og i sjølve læreplanverket. Mellom mange sentrale element i læreplanverket som er sentralt,



indikerer studien at skuleleiarane må gjere eit utval av kva dei meiner vil vere det rette å arbeide med i sin organisasjon. Sjølv om det er noko samsvar i kva områder av læreplanverket som får merksemd hjå dei fem informantane, er der også variasjonar i kva dei har sett merksemd på og kvifor.

#### 6.1.1 Sentrale føringar i LK20

Meld St. 28 (2015 – 2016) gir uttrykk for at regjeringa ser på skulen som den viktigaste arenaen for å nå målet om gi barn og unge kompetanse til å utvikle seg sjølve og den nasjonale fellesskapen, no og i framtida (Hovdenak & Heldal, 2022, p. 148)

Stortingsmeldinga gir signal til skuleleiarar om deira grunnleggande ansvar for utvikling i skulen. Dette ansvaret er vidare presisert i kapittelet "*Prinsipp for praksisen i skulen*" i overordna del av læreplanen. Det empiriske materialet i studien indikerer at rektorane tek ansvar for utvikling ved eigen skule på alvor. Dei uttrykkjer at organisasjonen dei leier, har vektlagt utviklingsarbeid knytt til sentrale læreplanføringar over lenger tid. "*Eg har eit personale som har vore vand med å arbeide med ulike læringsmetodar over fleire år.*" (E)

Peter Senge (1999) representerer eit overordna perspektiv på leiing. Det i kap. 3 gjort greie for Senge sine fem disiplinar innan leiing og korleis desse kan bidra til læring i ein organisasjon. For ein leiar vil det, slik Senge ser det, vere vesentleg å kunne sjå heilskapen og delane i læreplanverket i samanheng. På den måten kan leiar forstå og sjå moglegheiter og utfordringar i organisasjonen (Senge & Lillebø, 1999). Ein gjennomgåande tanke hjå alle informantane er at arbeid med overordna del av læreplanverket spesielt verdigrunnlaget og grunnleggande ferdigheiter, skal vere med å gi felles visjonar og mål å arbeide ut i frå som organisasjon. Slik Senge vektlegg delt visjon og felles mål er arbeider rektorane for at profesjonsgruppa skal drøfte seg fram til kva visjon dei skal arbeide ut i frå, og kva mål dette arbeidet skal ha. Rektorane er opptekne av å utvikle ei sameint gruppe som i lag er med på å utvikle organisasjonen (Senge & Lillebø, 1999). I tråd med Senge (1999) har rektorane eit ynskje om å klare å skape ei indre kraft i organisasjonen gjennom å utvikle ei vi-kjensle om delt visjon og felles mål. Ei læreplanreform utfordrar heile organisasjonen til å løfte i lag (Ibid).

Rektorane uttrykkjer ei tru på at å arbeide med verdigrunnlaget og grunnleggande ferdigheiter er med på å løfte arbeidet som skjer mellom lærarane og i organisasjonen mot ei endring i tråd med læreplanverket "*Det handlar igjen om kva elevsyn den enkelte har på jobben og igjen kva som skal på ein måte gjennomsyre det vi arbeider med her.*" (A) Bjørnsrud (2009), Irgens

(2014) og Roald (2010) har undersøkt føresetnader for å skape lærande profesjonsfelleskap,. Funna i denne studien samsvarar langt på veg med deira funn om at det er i profesjonsfelleskap der like verdiar og normer ligg til grunn for arbeidet at organisasjonen har størst moglegheit for læring og endring.

Skuleleiarane i studien erfarer at arbeidet med å skape felles mål og verdiar i ein organisasjon er krevjande og tek tid. Det er ikkje mogeleg å famne om alle elementa i det nye læreplanverket på ein gong. Leiarane i studien må gjere eit utval av kva element deira organisasjon skal ha merksemd på. Studien viser at utvalet informantane har gjort, har bakgrunn i den kunnskapen leiar har om behov i eigen organisasjon. Informantane har ein noko ulik inngang i valet av element som får merksemd. Det varierer frå *"Det å sleppe det trygge og faste."* (D), til å skape ei felles forståing for grunnleggande ferdigheiter *"...dei grunnleggande ferdigheitene der kan vi arbeide på tvers av alle fag"* (B), til eit kollegium som likar å arbeidet med ulike metodar *"Det er eit godt profesjonsfelleskap som har lyst til å arbeide med ulike metodar."* (E)

Ut frå kjennskap til eigen organisasjonen, indikerer studien at rektorane kan utfordre mentale modellar og skape personleg meistring gjennom det utvalet dei har gjort. Glosvik (2010) drøftar Senge sine fem disiplinar i eit norsk skuleperspektiv og finn at det er gjennom endring i mentale modellar både individet og organisasjonen kan lære. Dette fell også saman med Argyris og Schön si forståing om korleis organisasjonar kan utvikle og endre seg gjennom enkelt- og dobbeltkretslæring. Refleksjon i fellesskapen vil føre til læring som skaper endring (Roald, 2010b, p. 50). For nokre av informantane i denne studien verkar drastisk endring i mentale modellar og for å skape personleg meistring gjennom kreativ spenning, som å balansere på ein knivsegg. Det empiriske materialet viser at det kan vere til dels ulik kultur i frå skule til skule. Nokre av informantane er tydelege på at deira organisasjon har ein veg å gå før dei som leiar har moglegheit til å krevje for mykje av det som verkar usikkert for dei tilsette.

Informantane i studien gir uttrykk for at det er sentralt at lærarane arbeider med elevaktivitet i tråd med vektlegginga i det nye læreplanverket. Sentrale element i det nye læreplanverket er etablere betre samanheng mellom delane i læreplanverket. *"...slik at både skolens brede formål og elevenes faglige læring blir ivaretatt"* (Kunnskapsdepartementet, 2016b, p. 6) Endringane i læreplanverket omfattar fornying av Generell del, konkretisering av verdigrunnlaget i skulen, konsentrasjon og samanheng i faga og innføring av tverrfaglege tema (jf. kap. 2). Det nye kompetanseomgrepet i læreplanen vidarefører på same tid

forventingar om kva elevane skal meistre i dei ulike trinna. For informantane i studien er ikkje elevsentrert undervisning nytt, det minner om prinsippa for aktivitet i L97. Men rektorane ser at den elevaktive undervisninga har fått fornya merksemd gjennom korleis læreplanverket formulerer kompetanse og korleis vurdering av elevaktivitet skal gå føre seg. Læreplanverket har verbale formuleringar som gir retning til kva elevane skal kunne for å nå kompetansemåla i dei ulike faga. Hovdenakk og Heldal (2022) understrekar det same perspektivet når dei går gjennom korleis politisk og økonomisk påverknad på utdanning har påverka reformene som er med på å styre norsk skule. Dei peikar på forarbeida til LK20 og vektlegg at det er gjennom arbeid med fag det skal vere rom for djupnelæring og utvikling av grunnleggande kompetanse. Dei viser til at det er den samla kompetansen i organisasjonen som er med på å utvikle undervisning som stimulerer elevane til læring og kunnskapslyst. Det er med andre ord aktiviteten som skjer i klasserommet som er med på å gi auka læringsutbytte til elevane (Hovdenak & Heldal, 2022, pp. 148-154).

Det empiriske materialet aktualiserer det femte element til Senge (1999) i at leiarar også må vere villige til å utfordre eigne mentale modellar og justere dei inn til den felles visjonen som organisasjonen samlar seg om. Ei endring i planlegging og gjennomføring av undervisning er også ei endring i korleis leiar organiserer og modellerer sitt leiarskap. Rektorane i studien snakkar om denne endringa som ei produktiv endring og noko som fører til auka læring i klasserommet. Robinson (2014) vektlegg at det er gjennom å leie lærarane si læring leiar har best påverknad på læringsaktivitetane som skjer i klasserommet. For å skape ei endring i kollegiet, finn Robinson (2018) at leiar må vere tett på sine tilsette og ha oversikt over handlingsteoriane dei arbeider etter. Dons et. al. (2022) har sett søkjelys på korleis leiar kan få til endring i organisasjonen i ei tid der den einslege læraren er på veg ut. Det er ikkje lenger berre styringssignal ovanfrå eller utanfrå som er med på å styre korleis skulen skal leiast, det må også gjerast innanfrå. Perspektiva til Robinson og Dons samsvarar med funna i studien der leiarane får til endring, og der leiar strevar med å få til dette. Den varige endringa skjer der fellesskapet har legitimitet til å leie seg sjølve, og slik vere med på å drive arbeidet framover uavhengig av sette rammer for samarbeidstid. Distribuert leiing styrkar profesjonalisering av det arbeidet skulen allereie gjer og gir auka legitimitet i lærargruppa for iverksetting av ny læreplan (Dons et al., 2020).

## 6.2 Leiing av profesjonsfellesskap

Det empiriske materialet i studien indikerer at forståing av profesjonsfellesskap og forståing av leiing er sentrale faktorar for å setje lys på korleis rektorane arbeider med

profesjonsfellesskapet i iverksetting av det nye læreplanverket (Dons et al., 2020; Aas & Paulsen, 2017; Aas & Vennebo, 2021). Med utgangspunkt i forståinga av desse omgrepa, etterspør denne studien korleis rektorane i praksis leier iverksetting av nytt læreplanverk.

### 6.2.1 Forståing av omgrepet lærande profesjonsfellesskap

Hovudtrekka i studien er at informantane i avgrensa grad nyttar omgrepet "lærande profesjonsfellesskap" i samhandling med lærarane sine. Ein av informantane nyttar omgrepet aktivt og gir uttrykk for at ved å nytte omgrepet lærande profesjonsfellesskap i arbeidet med sine lærarar, vert det utviklingsarbeidet skulen gjer løfta opp til ein meir profesjonelt reflektert praksis. *"Eg brukar desse omgrepa ut til mine lærarar. Det hevar oss. Vi leverer noko og vi har eit oppdrag."* (E) Som diskutert i kap 3, har omgrepet "lærande profesjonsfellesskap" utvikla seg frå omgrepet "lærande organisasjon", slik Senge har løfte fram dette omgrepet. Aas og Vennebo (2021) ser på utviklinga av dette omgrepet i ein norsk skuleleiarkontekst. Slik den eine rektoren i studien legg særleg vekt på, ser også Aas og Vennebo på leiar sitt ansvar for å løfte deltakarane sin praksis til noko som er kunnskapsbasert og gir ein kollektiv identitet. Det kjem fram av det empiriske materialet at alle informantane ser verdi og styrke i omgrepet "lærande organisasjon", men fleire av informantane ser at omgrepet er vel framandt for lærarane. Dei vel difor å ha merksemd på innhaldet i omgrepet meir enn å nytte det aktivt.

Samarbeid og deling er noko alle informantane legg vekt på i sin organisasjon. Men informantane reflekterer over at samarbeidet og deling av praksisfortellingar ikkje alltid fører til reell endring i praksis. Studien viser at gjennom å aktivt nytte omgrepet "lærande profesjonsfellesskape" erfarer rektorane at profesjonsfellesskapet dels er med på å reflektere kritisk til eigen og andre sine praksisar. *"Det er veldig viktig at vi har det slik at vi kan snakke om korleis vi opplev kvarandre sin praksis."* (E) Gjennom langsiktig arbeid med felles visjon og klare mål vert deltakarane i fellesskapet tryggare i å vere kritiske til praksis og lære og utvikle seg i lag som eit team. Den enkelte lærar utfordrar då egne og andre sine mentale modellar og det bidreg til individuell læring som er til fordel for utviklinga av heile organisasjonen (Senge & Lillebø, 1999). Aas og Vennebo (2021) ser på lærande profesjonsfellesskap som ei gruppe som deler praksis, gjer kritiske vurderingar til eigen og andre sin praksis gjennom ein vedvarande prosess der deltakarane er refleksive, inkluderande og læringsorienterte. Informantane har eit ynskje og ein vilje om å utvikle ein organisasjon der deltakarane er kritiske til eigen og andre sin praksis. Dette lukkast i noko grad, men dei ser samstundes at dei må arbeide enda meir bevisst for å nå djupare organisasjonslæring. Sjølv om lærarane er vande med å dele opplegg og snakke om eigen praksis, så vert det i for

liten grad utvikla kritisk refleksjon der deltakarane set spørsmålsteikn i planlegging og gjennomføring av praksis. *"Eg ynskjer at vi i større grad evaluerte kva var det som gjekk bra i mattetimen i dag."* (C)

Kultur for samarbeid og refleksjon er gjennomgåande tema for informantane i iverksettinga av det nye læreplanverket. Studien viser at sjølv om det er blitt arbeidd med læreplanverk både etter 2006 og no i 2020, er det ein veg å gå før iverksettinga reelt påverkar praksis. Nokre av rektorane i studien held fram frykt for å ta ifrå lærarane autonomien som ligg i yrket. Dei er avventande til å ta markante grep om utviklingsarbeidet for i sterkare grad verte eit lærande profesjonsfelleskap. Andre informantar uttrykkjer at dei legg vekt på å vere tydelege på krav til felles utviklingsarbeid. Såkalla omvendt planlegging er eksempel på emne som har fungert godt. Andre eksempel er felles utprøving av undervisning der ein kommuniserer med elevane utan handsopprekking. I begge desse døma kjem det fram at informantane har ei forventning om felles kritisk refleksjon til eige og andre sine opplegg i etterkant. Denne typen refleksjon har ikkje utan vidare varig overføringsverdi. Det vert fort noko som berre vert knytt til det spesifikke opplegget. Informantane peikar på at kollegiet har markante enkeltpersonar som sine handlingsteoriar som dei meiner fungerer fordi det "alltid" har gjort det. Slik kan det vere vanskeleg for meir tilbakehaldne stemmer å bli høyrte, sjølv om dei kanskje har viktige poeng. Rektorane gir uttrykk for at dette kan vere ein vesentleg grunn til at kollegiet ikkje kjem vidare med kritisk refleksjon.

Glosvik (2010) drøftar Peter Senge sin dimensjon "læring i lag". Han finn at ein vesentleg føresetnad for kollektiv læring er høg grad av tillit i organisasjonen. Det må vere tillit mellom lærarane og leiing, i tillegg til tillit mellom lærarane. Profesjonsfelleskap som har høg grad av tillit til kvarandre og til leiing, vil i større grad vere villige til å investere energi for å arbeide aktivt i samsvar med organisasjonen sine visjonar og mål (Paulsen, 2021b, p. 120). Informantane i studien som gir uttrykk for at dei strevar med å få til gode kollektive prosessar kan ha brot på tillit i eit eller fleire ledd. Enkeltlærarar kan ville vere med å endre felles praksis, men det er behov for å arbeide meir med å trygge kollegiet før det er rom for å gi desse lærarane meir plass og ansvar. Iverksettinga av læreplanverket kan på denne måten gå meir langsamt enn rektorane ser føre seg. Informantane har, ut i frå det dei seier sjølve, eit bilete av korleis dei vil at organisasjonen skal arbeide, og virke. Det verkar å ta tid, men på same tid har informantane eit rimeleg klart syn på kva som er viktig i leiarskap for å skape ei reell iverksetting av læreplanverket.

### 6.2.2 Forståing av leiarskap

I kap. 2 går denne studien gjennom korleis leiarrolla i skulen har utvikla seg frå 70-talet og fram til i dag. I evalueringa av prosjektet "Miljø og ledelse i skolen" i 1980 kom det fram at leiing av skulen krev deltaking av alle i organisasjonen, i tillegg til kompetanse i arbeid med skuleutvikling (Møller, 2016b). Forsking gjort på leiing i skulen har vore med på å forsterke dette synet. Aas og Vennebo (2021) går gjennom forskning på leiing av profesjonelle læringsfellesskap i skulen. Rektorane i denne masterstudien gir uttrykk for at deira handlingar har påverknad på læringa som skjer mellom deltakarane i organisasjonen. Dei peikar på at det å ha oversikt over det nye læreplanverket, vere tydeleg og godt budd i lag med god struktur og klare rammer i arbeidet med iverksetting, er viktige element i leiing. *"Slik at dei forstår kva som er forventa i denne økta, eller kva som er forventa ut av dette arbeidet."* (A) Dette samsvarar med det Aas og Vennebo (2021) finn i sin gjennomgang av litteratur om leiing av profesjonsfellesskap. For at lærande profesjonsfellesskap skal utvikle seg over tid, må leiar av profesjonsfellesskapet vere tett på aktørane, skape rom og moelegheiter for utvikling i lag. Dette kan mellom anna skje gjennom modellering, utvikling av delte visjonar og felles mål (Ibid).

God struktur og tydelege rammer er noko informantane trekk særleg fram som vesentlege element for arbeidet med leiing av iverksettinga av læreplanverket. *"Og då handlar det om at rammene er på plass. At strukturen er på plass rundt dei. At ting er ryddig."* (A) Aktivt arbeid med forarbeida til læreplanverket bidreg til at dei tilsette er godt budde på utfordrande endringar som ny læreplan skisserer. Det gir rom til å lage gode planar for kva dei som organisasjon er nøydde til å ta tak i, i høve iverksettinga. Det er nett struktur og system Senge (1999) framhevar som grunnlag for utvikling i ein organisasjon. Tydeleg struktur legg grunnlaget for arbeid med andre sider ved utviklingsarbeidet (Senge & Lillebø, 1999). I gode strukturar og planar, ligg eit potensiale for å skape oversikt for lærarane i det utviklingsarbeidet som skal gjennomførast. På same tid gir det betre forståing for læreplanen sine føringar. Denne forståinga og oversikta er igjen med på å skape ei trygghet i organisasjonen. På den måten kan det som verkar utrygt i utviklingsarbeid verke mindre farleg. Ein annan tryggleik, moeleg å utfordre seg sjølv og andre i større grad (Senge & Lillebø, 1999). Ein av informantane fortel at dette er noko som vert gjort bevisst i arbeidet med nytt læreplanverk. *"Vi driv mykje med sniklæring, rett og slett for at dei ikkje skal føle at det er noko nytt igjen. Det skal vere kjent."* (D) Informanten opplev ein auka driv til å samarbeide så lenge rammene er trygge og kjende.

Informantane i studien gir uttrykk for at praktiske forhold i skulekvardagen er med på å utfordre planlagde system for arbeid med iverksetting av LK20. Korona har påverka frekvens og metode for leiing av iverksettinga. I tillegg nemner rektorane utfordrande elevsaker, møte, arbeid for å fremje trygt og godt skulemiljø, ulike kulturtiltak som er med på å ta merksemd frå iverksettinga av det nye læreplanverket. *"Det handlar om å finne desse gylne augneblinkane i løpet av året, der vi kan køyre på med litt trykk."* (E) I ein skulekvardag er det behov for fleire system som går parallelt og fungerer på same tid. Når ein klarer å handtere ad-hoc hendingar på ein måte som fører organisasjonen vidare og ikkje hemmar utviklingsarbeidet, gir informantane uttrykk for at dei har klart å arbeide inn gode system som fungerer i fellesskapet (Senge et al., 2000). Informantane ser samtidig at dei har brot på nokre av systema som trengst for å klare å handtere kompleksiteten i arbeidet sitt. Det gjer det utfordrande å arbeide kontinuerleg produktivt og framoverretta med iverksetting av det nye læreplanverket.

### 6.2.3 Leiing av iverksetting av LK20

Omgrepet "distribuert leiing" handlar om delt leiarskap som ein viktig føresetnad for å lukkast i det komplekse arbeidet det er å utvikle praksis i skulen (Møller, 2006; Spillane, 2005). Både Spillane og Møller er kritiske til biletet av rektor som ein heroisk leiar som verkar å ta eineansvar for utviklingsarbeidet som skjer i skulen (Ibid). Spillane peikar på tre element som gjer at leiing ikkje kan leggast på ein person aleine.

1. Leiing vert ofte praktisert av fleire i skulen.
2. Utøving av leiing er ikkje noko som vert påført prosesjonsfellesskapet. Profesjonsfellesskapet har ein aktiv del i utviklinga.
3. Det er ikkje det kvar enkelt i leiing eller prosesjonsfellesskapet gjer som er avgjerande for leiing.

Det er gjennomgåande for alle informantane at det ved alle skulane er sett av ei felles samarbeidstid som er styrt av leiinga. I tillegg er det sett av tid til samarbeid i klassetrinnbaserte team. Teamtida vert leia av teamleiarar, lærarar med nedsett undervisningstid som har eit særskilt ansvar for å drive arbeidet i team framover. *"Dei styrer, det er samarbeid om det som skal skje framover."* (B)

Informantane synleggjer eit bilete av distribuert leiing slik dei beskriv bruken av teamleiarar. For at teamtid ikkje berre skal verte nytta til praktisk administrasjon av skulekvardagen,

peikar informantane på plangruppemøte der leiing og teamleiarane kjem saman og legg planar for det faglege utviklingsarbeidet på skulen. Informantane tydeleggjer at det er viktig å ha representantar for lærarane inn i dette planarbeidet for å sikre at dei kjenner eigarskap og relevans i utviklingsarbeidet. Det gir auka medansvar og engasjement at arbeidet i felles samarbeidstid, og teamtid er initiert av lærarane. *"Problemet vårt var at vi var svake på analyse av læreplanen. Det var greitt å lese den, og vi var einige om innhaldet. Men korleis dette verkar inn på korleis vi skal planlegge undervisninga vår...?...Eg er veldig fornøgd med at lærarane sjølve har fått vore i botnen."* (E) Ei slik form for distribuere leiingsynest å skape tillit i personalet til at dei kan kome med innspel og vere med å drive den faglege utviklinga framover.

Alle informantane framhevar verdien av at teamtida skal gå til utvikling av praksis i skulen, iverksetting av det nye læreplanverket og praksis i lærarane og elevane sitt læringsarbeid. Deltaking frå leiing kan støtte lærarane i korleis dei utviklar teamarbeidet. Det kan vere utfordrande for lærarar å ta leiarskap over andre lærarar, ei uvand rolle som krev endring i synet på leiarskap og kven som leier, for at fagleg samarbeid skal fungere godt. Ved at leiing deltek på team-møte og guidar teama i arbeidet, kan delegert leiing gjennom teamleiarane styrkast (Harris & Spillane, 2008). Også i den overordna delen av læreplanen vert slik med-leiing frå personalet lagt vekt på (kap3.5). Læreplanen framhevar skuleleiing sitt ansvar for å prioritere utviklinga av godt samarbeid og relasjonar som byggjer tillit. På denne måten kan leiinga ved skulen vere med å utvikle stabile og positive profesjonsmiljø som arbeider godt i lag (Kunnskapsdepartementet, 2017c, p. 18). Informantane i studien gir klart uttrykk for at dei er opptekne av dette perspektivet på leiing. Dei er opptekne av å utvikle kulturar der leiing også kan gjerast av fleire enn øvste leiing. Gjennom aktivt samspel mellom rektor og tilsette, kan kollegiet praktisere distribuert leiing som verkar positivt på utviklinga i organisasjonen (Harris & Spillane, 2008).

Informantane i studien uttrykkjer eit mål om å skape ein arena for læring i kollegiet gjennom aktiv bruk av plangruppe. Dei søkjer å utvikle læringsfellesskap gjennom å oppnå dobbeltkretslæring slik Argyris og Schön (1996) skisserer djupare dobbeltkretslæring. Dei ser verdien av å utfordre gjeldande mål og verdiar i organisasjonen, både i fellesskap og hjå den enkelte deltakar. Informantane tydeleggjer at dette er krevjande, og at det krev eit klima for prøving og feiling. Grupper i personalet kan vere motvillige til endring. Men gjennom å nytte IGP som metode (individuell arbeid, arbeid i gruppe og framlegg i plenum) vert fleire tilsette aktiverte i arbeidet. Det individuelle arbeidet gir alle lik informasjon som bidreg til å føre



diskusjon og samarbeid framover. Påfølgande refleksjon og diskusjon i grupper føreset at alle tilsette deltek aktivt. Denne arbeidsmetoden er med på å ta kollegiesamarbeidet frå enkelt – til dobbeltekretslæring. Rektorane gir uttrykk for at det er utfordrande for personalet å endre praksis, men dei ser at det gjennom denne type metode skaper eit trygt rom for utvikling. Dette arbeidet vert ofte gjort i teamtid.

Gjennom å ha konkrete utviklingsoppgåver, søker rektorane å gjere det enklare for lærarane å leie teamtida til fagleg arbeid og ikkje praktisk administrasjon. I plenum kan det for nokre vere vanskeleg å kome til orde, men i mindre grupper kan dei meir tilbaketrekte deltakarane i større grad få kome til orde. Teamet lærarane er ein del av, kan fungere som ein tryggare arena enn eit stort plenum. Slik kan det bli skapt rom for fagleg refleksjon og utvikling. Informantane uttrykkjer at det å skape ei varig endring i personalsamarbeid krev meir kontinuitet i arbeidet enn det dei har lukkast med fullt ut til no. Det krev høg grad av tillit mellom lærarane i tillegg til tillit til leiing. I eit rom der kritisk refleksjon er naturleg, har alle tillit til at dei andre i rommet vil dei vel (Aas & Vennebo, 2021) Lærarane har til dømes tillit i form av at dei kan dele opplegg, men dei er held likevel tilbake om dei skal reflektere djupare over det som faktisk skjer i klasserommet "*...vi har eigentleg lite refleksjon over det vi gjer på i klasserommet...I staden har det vore ein kultur som klappar for kvarandre og er einige i det andre gjer.*" (A) Men det er også eksempel på det djupare samarbeid "*...der er vilje til å tore utfordre praksisen ved å stille spørsmål. Det er det som driv det nye vidare.*" (E)

Aas og Vennebo (2021), har utvikla ein modell for samarbeid dei kallar "profesjonelle diskusjonar". Dette liknar på IGP – metoden i at alle stemmer er viktige og må kome fram. Leiar sitt ansvar er primært å sette rammene og leie diskusjonane slik at det vert skapt allmenn forståing. Aas og Vennebo legg i sterkare grad enn IGP vekt på oppsummering av dei ulike elementa i diskusjonen, og å tydeleg utforme vegen vidare for å skape dobbeltekretslæring, slik Argyris og Schön (1996) legg vekt på. Informantane i studien gir uttrykk for at dei ynskjer å styrke dei faglege refleksjonane, for å skape varig endring. Ved distribuert leiing og leiing innanfrå, vil ansvaret for refleksjon, oppsummering, og det å sjå vegen vidare, verte delt med fleire deltakarar i organisasjonen. Slik er rektorane opptekne av å styrke utvikling og endring gjennom større legitimitet i fellesskapet (Diamond & Spillane, 2016; Dons et al., 2020).

LK20 vektlegg omgrep som refleksjon, utprøving og respekt i personalet sitt faglege samarbeid. Dette er omgrep som ulike aktørar kan legge ulik mening i. Informantane peikar på at det er viktig å ha lik forståing for dei omgrepa som vert nytta i arbeidet med

læreplanverket. Utan sameint forståing av omgrep, kan planar og system verte tyda ulikt og slik skape utryggheit i utviklingsarbeidet. Argyris og Schön (1996) og Senge (1999) vektlegg open og aktiv kommunikasjon mellom deltakarane som viktig for utvikling og læring.

Informantane peikar på at om det er utydeleg kva som ligg i omgrep som vert nytta kan dette føre til vanskar i det kollegiale samarbeidet. *"Eg tenkjer at ein alltid må sørge for at når vi snakkar om fag og fagfornyng at vi sørger for at vi har dei same omgrepa på plass."* (A) Her ser informantane at IGP, eller profesjonell diskusjon kan sikre felles forståing for omgrep, mål, visjon og system. Den individuelle delen av prosessen gir rom for at alle arbeider med det same gjennom til dømes å lese forskning, sjå informasjonsfilmar eller arbeide med eit felles undervisningsopplegg. Dette samsvarar med Aas og Vennebo (2021) sin modell for profesjonelle diskusjonar. For å kunne ha eit produktivt samarbeid må det vere ei felles forståing av det som skal diskuterast.

### 6.3 Kommunale og regionale kompetansetiltak

Parallelt med iverksettinga av nytt læreplanverk er det sett av statlege midlar til desentralisert kompetanseheving mellom skular, kommunar og universitets – og høgskulesektoren (DeKomp) I denne masterstudien vert det spurt korleis rektorar koplar kommunale og regionale kompetansetiltak til profesjonsutvikling på eigen skule. Informantane gir uttrykk for at dei har kjennskap til DeKomp – satsinga, og dei har delteke i samarbeid med andre kommunar om dette på leiarnivå. Men det er varierende i kva grad lærarpersonalet har delteke i DeKomp. Det empiriske materialet indikerer også usikkerheit på kva som er DeKomp satsinga i kommunen.

#### 6.3.1 Rektor sitt arbeid med desentralisert kompetanseheving

Rapport nr. 5 i evalueringa av fagfornyng "Fagfornyelsen, intensjonar, prosesser og praksis" set søkjelys på iverksettinga av det nye læreplanverket. Rapporten viser at iverksettinga vert gjennomført på ulike måtar ut i frå kva deltaking skulane har. DeKomp kan sjåast på som iverksetting ovanfrå, då dette er kompetanseutvikling sett i system av stat, fylkeskommune og kommune. Røvik (2014) har tre tilnærmingar til iverksetting. Ovanfrå styring vil i det biletet vere hierarkidoktrinen. Det er ei førestilling om at iverksetting må ha ei sterk kopling til overordna mynde, og gjennomførast av nokon med kompetanse på området (Røvik et al., 2014).

Nokre av informantane fortel om høg grad av involvering av rektorane i arbeidet med å planlegge gjennomføringa av DeKomp. Samarbeid mellom skular, som skulle gå føre seg i

lag med ei anna kommune, stoppa opp med pandemien. Men den eine kommunen har halde fram med satsinga i lag med høgskulen. Det er forventta at rektorane tek med seg innspel om behov frå eigen skule rundt overordna tema for satsinga inn i kommunale rektormøte. Her vert det utforma emne og problemstillingar til nettverkssamling på skulenivå. *"Vi får meine veldig mykje om det. Korleis dette skal presenterast til våre lærararar, kva oppgåver dei skal få."* (D) Nettverkssamlingane er organiserte som dialogseminar der alle som deltek i ei gruppe, legg fram eit opplegg dei har prøvd ut på eigen skule, ut i frå problemstillinga som er gitt. I nettverkssamlinga får dei tilbakemeldingar og spørsmål til eige opplegg, og får tips og råd til læringsaktivitetar som kan gjennomførast. Informantane gir uttrykk for at det for lærarane har vore nyttig å samarbeide med andre på eigen skule og med andre skular i kommunen på denne måten. Dei har erfart at lærarane opplever relevans i arbeidet som vert brukt tid på. Lærarane kjem tilbake til eigen skule med ny motivasjon til vidare arbeid. *"Dei kjende det som veldig interessant og nyttig. Det har bidrege til gode refleksjonar og diskusjonar... Det får ein konsekvens for korleis dei driv opplæringa framover."* (C) Informantane rapporterer her det Meld. St. 21 *"Lærelyst – tidleg innsats og kvalitet i skolen"* vektlegg i desentralisert kompetanseheving om støtte til skulane i iverksetting av læreplanverket ut i frå eigne kartlagde utviklingsbehov.

Røvik et. al. (2014) identifiserer tre iverksettingsdoktrinar i utdanningsdirektoratet sine strategiar. Det er iverksetting gjennom hierarki, profesjon og nettverk. Informantane fortel om iverksetting til dels gjennom hierarkidoktrinen når ei kommunal leiargruppe har det overordna ansvaret for arbeidet i DeKomp. Korleis DeKomp skal organiserast i dei ulike kommunane er også styrt av statlege føringar (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Informantane skisserer likevel at fleire iverksettingsdoktrinar går føre seg på same tid. Profesjonsdoktrinen føreset at profesjonen sjølv er med på å drive iverksettinga framover, med ein tanke om at det er profesjonen sjølv som veit kvar "skoen trykkjer" for iverksettinga av LK20 i klasserommet. Ved å involvere lærarane i prosessen med utarbeiding av tema og oppgåver for fagleg diskusjon får skuleleiarane og kommunen innsyn i kva lærarane ser på som relevant for dei. Arbeidet i dialogseminar dreg inn fleire skular, og kanskje ulike instansar i skulen i samarbeidet. Nettverksdoktrinen byggjer på at ulike aktørar er med på å gi iverksettinga eit breiare feste i organisasjonen (Røvik et al., 2014). Samtidig krev nettverksdoktrinen leiing, for å oppnå ynskja resultat av dei faglege diskusjonane (Senge & Lillebø, 1999).

I det empiriske materialet kjem det også fram eksempel på at det har vore opp til kvar enkelt lærar om dei vil delta i DeKomp, ut i frå interesse. Lærarar som deltok i denne satsinga hadde

i oppdrag å vidareformidle kunnskap til resten av kollegiet. Men, erfaringa er at det er vanskelege å vidareformidle kunnskap på denne måten. *"Fordi det er alltid utfordringar når du har ein eller to eller tre på kurs som skal då vidareformidle sin lærdom til dei andre."* (A) Dette er i tråd med tidlegare forskning om iverksetting og deltaking av nytt læreplanverk. Evaluering av MOLIS prosjektet i 1980 viste dette tydeleg. Det er spesielt ein informant i det empiriske materialet som er klar på at i utvikling og iverksetting er det avgjerande at alle i kollegiet deltek i samarbeidet med høgskulen. Profesjonsfellesskapet kan då dra samla nytte av kompetansen som vert utvikla i lag med høgskulenivået i tråd med det behovet skulen har. Konkret vert det i det empiriske materialet gitt eksempel på at DeKomp bidreg til at skulen som hadde eit uttalt behov for kompetanseheving på emnet tilpassa opplæring, får det. Målet med deltakinga frå denne skulen er at fleire skular i kommunen skal få nytte godt av resultatet av satsinga. *"...Og der har vi ikkje godt nok system. Vi har ikkje ein strategiplan som viser tilsette kva dei skal gjere når dei veit at Per strevar."* (A) Samstundes har denne skulen avtalt med sitt kommunenivå å spreie sin kunnskap til andre skular i kommunen. Informanten rapporterer at det kommunale nivået tek ansvar for å planlegge DeKomp på eit overordna nivå, og delegerer arbeidet med kompetanseheving vidare til rektornivået.

Det er situasjonen som påverkar om deltakarane i satsinga leiar prosessen eller vert leia i den (Harris & Spillane, 2008). EVA2020 peikar på at involvering av lærarpersonalet verkar avgjerande for god iverksetting av læreplanverket. Det komplekse i skulekvardagen gjer at leiing av dette arbeidet ikkje kan gjennomførast av ein leiar åleine. Det krevst eit samarbeid mellom ulike aktørar i skulen, som til dagleg har ulike roller. Nokre har, og andre har ikkje formell leiarrolle eller utdanning. Men i arbeidet med kompetanseheving i samarbeid med eksterne aktørar må fleire dele på leiarrolla for å kome fram til målet om å heve kompetansen på eit felt i organisasjonen (Gunnulfsen, 2022; Harris & Spillane, 2008).

Det empiriske materialet viser at ein informant kjenner lite eigarskap i DeKomp arbeidet på skulenivå. Samarbeidet mellom skuleeigar og skuleleiar om behovet for kompetanseheving på skulen har fungert svakt. Kompetanseinnhald frå høgskulen har heller ikkje vore kopla mot skulen sine behov når det gjeld det nye læreplanverket. opp i mot læreplanverket. Skulen har difor mangla hjelp i å drage linjer mellom teori og praksis. Tanken i DeKomp om at ein ekstern aktør skal hjelpe til med å heve kompetansen til skulen har då fungert i liten grad.

### 6.3.2 Samarbeid på leiarnivå

I Meld. St. 21 (2016 – 2017) "*Lærelyst – tidleg innsats og kvalitet i skolen*" blir det lagt opp til at kommunenivået skal ha ei sentral rolle i å legge til rette for iverksetting av det nye læreplanverket i skulen. Dette har også eit ansvar for å legge til rette for framdrift av utviklingsarbeid ved skulane. Med LK06 vart det innført nasjonale satsingar for kompetanseheving. Men evaluering av desse store satsingane indikerer at dei ikkje gav tilstrekkeleg rom for lokale tilpassingar (Kunnskapsdepartementet, 2016b, p. 11). Meld. St 21 (2016-2017) skisserer at ansvaret for innhald og organisering av kompetansehevinga er lagt til det lokale nivået. Styringsdokumenta gir derfor klare signal til kommunane om at dei har eit overordna ansvar for utvikling av gode lærande profesjonsfellesskap på alle nivå i skulen. Dette er for å sikre at dei overordna måla til styrande mynde vert gjennomført og for å sikre god iverksetting av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Informantane teiknar eit bilete av kommunar som legg opp til samarbeid på rektornivå, gjennom rektormøte og/eller skuleleiarmøte. Nokre av informantane har også hatt samarbeid på leiarnivå med andre kommunar i DeKomp satsinga, men dei har ikkje vidareført etter koronapandemien. Rektorane skisserer at rektormøta vert nytta på noko ulik måte. Erfaringsdeling av utviklingsarbeid som skjer på skulane, utløyser gode diskusjonar om korleis ein søkjer å leie læreplanarbeidet. Det vert også diskusjonar om å utvikle likare praksis på skulane. Gjennom å ta opp og diskutere utfordringar i kvardagen og i utviklingsarbeid, er målet å skape ein meir sams skulekultur i kommunen. I kommunale rektormøte har det også blitt teke initiativ for å arbeide ut ein plan for psykisk helse. Men det vert også rapportert at møter på kommunenivået mest går til spørsmål om drift, og diskusjonar om kommunal styring. Det gir ei kjensle av å vere åleine i leiararbeidet sitt. "*Men det er litt overlatt til deg sjølv, for det er mykje som skal styrast med.*" (B)

Emstad (2021) har gjennomført ein studie på profesjonelle fellesskap på leiarnivå. Denne studien viser at det er gunstig for utvikling av lærarane si undervisning, elevane sine prestasjonar og skulen sitt utviklingsarbeid, at rektorar tek del i ein lærande profesjonsfellesskap (Aas & Vennebo, 2021, p. 235). Gjennom jamlege kollegiale møte kan rektor som leiar, utvikle seg og erfare korleis det er å vere del av ein slik fagleg fellesskap (Aas & Vennebo, 2021) Ein rektor kan fort kjenne seg einsam og isolert i eigen skulekvardag (Ibid) Ut i frå dette, synest rektormøta å vere ein vesentleg arena for å kunne initiere utviklingsarbeid og iverksette det nye læreplanverket. Det er også i desse møta rektorane i kommunen kan kome i lag og utvikle oppgåver og opplegg til DeKomp satsinga i kommunen.

Det kan vere utfordrande å skape lærande møter med kollegiet sitt, men i DeKomp satsinga, vert dette enklare når rektoren her får støtte og hjelp frå dei andre skuleleiarane i kommunen, og frå kommuneleiinga. *"Vi får meine mykje om det. Korleis dette skal presenterast til våre lærarar..."* (D) Dette er i samsvar med Emstad (2021) sine funn. I eit lærande profesjonsfellesskap for rektorar, kan rektor få innspel til å sjå samanhengar i si eiga leiing og utviklingsarbeidet på skulen. Føresetnadane er at det må vere ein vilje hjå rektorane til å ha merksemd på læring i desse møta, og ikkje berre ulike tekniske og administrative saker (Aas & Vennebo, 2021, p. 252).

Fleire av informantane fortel at dei skulle ynskje ei enno meir systematisk kommunal samordning av læreplanarbeidet. Rektormøte vert stundom nytta til deling av praksis, og kritisk refleksjon. Men ein erfarer ikkje nokon samla strategi i kommunen for iverksetting av det nye læreplanverket. Rapport 5 i EVA2020 viser at covid - pandemien har påverka i kva grad ulike kommunar og skular har klart å arbeide med det nye læreplanverket. Pandemien har også gjort det vanskeleg for kommunane å sette føringar for korleis og kva skulane skulle arbeide med i denne perioden (Gunnulfsen, 2022, pp. 103-105). Informantane i denne masterstudien peikar også at situasjonen rundt pandemien har vanskeleggjort større samarbeidstiltak. Men dei er tydelege på at styrka leiarsamarbeid vil fremje iverksettinga og gir eit potensial for å få gode faglege og sosiale resultat i skulen. Dons et. al (2020) argumenterer på same måte for verknaden av at kommunenivået klarer å legge til rette for rektor si profesjonelle utvikling som gruppe (Dons et al., 2020, p. 296). Den pedagogiske verdikjeda som Paulsen (2019) skisserer (kap. 3), indikerer også samanheng mellom elevane si læring, praksisen til lærarane, rektor si leiing og det kommunale nivået si evne til å distribuere leiing. Korleis det kommunale nivået legg til rette for den profesjonelle utviklinga til rektorane verkar inn på korleis skulane utviklar læringsarbeidet sitt (Dons et al., 2020).

## 7 Konklusjon, vurderingar og vegen vidare

Masterprosjektet rettar søkjelys mot korleis rektorar leier profesjonsfellesskapet i iverksetting av nytt læreplanverk for Kunnskapsløftet 2020. Målet med studien er å etablere auka innsikt i kva strategiar rektorar i barneskulen nyttar i samspel med lærarkollegiet, for at det nye læreplanverket kan legge grunnlag for vidare utvikling av undervisning og læring i klasserommet.

Det empiriske materialet bygger på kvalitative intervju med fem rektorar i barneskulen. Dei empiriske funna er drøfta i ein hermeneutisk forskingsramme. Teoretisk perspektiv sett lys på leiing av endringsarbeid i samspel med profesjonsgrupper i ein organisasjon. Funna i masterstudien, synest å ha relevans for vektlegginga læreplanen har av skuleleiarar som sentrale aktørar i vidare utvikling av skulen.

### 7.1 Korleis leier rektorar profesjonsgruppa i iverksetting av nytt læreplanverk?

I denne studien kjem det fram forståingsmåtar og strategiar som synest å vere sentrale hjå rektorane i arbeidet med iverksetting av læreplanen og utvikling av eit lærande profesjonsfellesskap. Tydeleg førebuingarbeid, distribuert leiing og kommunalt samarbeid på leiarnivå kjem fram som vesentlege. Samtidig trer det i studien fram fleire utfordrande forhold som gjer iverksettingsarbeidet krevjande. Funna i studien teiknar såleis eit bilete av dynamiske spanningar som rektorane arbeider innanfor ved innføring av nytt læreplanverk.

#### 7.1.1 Strategiar for leiing av lærande profesjonsfellesskap og iverksetting av LK20

Studien viser at rektorane har klare ambisjonar med iverksetting av ny læreplan. Rektorane uttrykkjer ein ambisjon om å utvikle eit lærande profesjonsfellesskap gjennom dette arbeidet. Dei søkjer å vere ein leiar som er tydeleg, godt budd, viser forståing for det nye læreplanverket og etablerer gode strukturar og klare rammer. Dette er eit stillas informantane uttrykkjer må vere på plass for å kunne støtte lærarane i deira faglege utvikling og læring. Rektorane legg vekt på å vidareutvikle ein delingskultur basert på kritisk refleksjon rundt eigen og andre sin praksis, og ei styrking av "vi-kjensle" ser rektorane på som avgjerande for å kunne fungere som eit lærande profesjonsfellesskap. Rektorane uttrykkjer at dei er opptekne av teori om profesjonsutvikling som grunnlag for å bygge godt kollegialt samarbeid. Noko dei igjen meiner vil bidra til utvikling av læringsarbeidet i klasserommet.

Det er varierende i kva grad rektorane opplever å etablere kontinuitet i arbeidet med iverksetting av det nye læreplanverket. Når dette lukkast er samarbeidet i fellesskapet prega av faglege diskusjonar der lærarane er konstruktive og kritiske til eigen og andre sin praksis. Når kontinuiteten er svakare er arbeidet meir prega av individualisme og kortsiktige perspektiv utan ein tydeleg plan om vegen vidare. På mange måtar eit bilete som samsvarar med Senge sine fem dimensjonar i ein lærande organisasjon og Argyris og Schön sine perspektiv på enkelt og dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1996; Senge & Lillebø, 1999). Masterstudien indikerer at for å skape varig endring eit kollegium, bygge sams forståtte bilete av visjon og mål, og ut frå dette arbeide i spenninga mellom det trygge og kjende og det som kan kjennast utfordrande.

Studien viser samstundes at det er krevjande å halde fast ved visjonar og mål som er formulerte. Manglande langsiktig plan gjer at praksisen fort går tilbake til tradisjonelle og kjende arbeidsmåtar. Aktivitetar med "omvendt undervisning", gjennomgang av nasjonale prøver og tverrfaglege arbeid, er eksempel på emne som har enda ut som lausrivne "happeningar". I samarbeid vert opplegg planlagt men ofte verkar personalgruppa å vere ferdige med dette etter ei kort utprøving. Det vert ikkje utvikla ein reell og langsiktig kompetanse.

Når rektor arbeider systemisk og målretta, indikerer studien at det er med på å utvikle skulen som eit lærande profesjonsfellesskap jf. (Bjørnsrud, 2009; Roald, 2017; Aas & Vennebo, 2021). Klare mål bidreg til at tilsette unngår misforståingar, samtidig som det bidreg til tillit i organisasjonen. Relasjonar vert utfordra i profesjonelle samtalar, men når det å vere kritisk til eigen og andre sin praksis er etablert praksis i profesjonsfellesskapet, vert det tryggare å gjennomføre krevjande samtalar jf. (Aas & Vennebo, 2021). I arbeidet med læreplanreforma, ligg det då til rette for å vurdere og utvikle praksis i klasserommet. Lærarkollegiet kan i større grad endre sine handlingsteoriar og skape dobbeltkretslæring gjennom dei utviklande profesjonelle samtalanane jf. (Argyris & Schön, 1996).

Felles fagleg språk og kjennskap til teoretiske omgrep innan organisasjonsutvikling, viser studien kan vere med på å gjere samarbeidet om iverksetting av læreplanen meir produktiv. Eit felles fagleg språk kan også bidra til trygghet i samarbeidet og er med på å sikre at alle arbeider mot det sams utvikla målet (Aas & Vennebo, 2021).



### 7.1.2 Distribuert leiing som nøkkel i lærararbeidet

Det er eit gjennomgåande mønster i studien at distribusjon av leiarskap stimulerer til aktivt arbeid med læreplanreforma. Rektorane delegerer ansvar til teamleiarar som deltek i plangruppemøter, og som leier team – møta på klassenivå. Samstundes viser studien at det er krevjande å halde fagleg merksemd i utviklingsarbeidet. Teamtid vert fort nytta til administrasjon og organisering av praktiske spørsmål i skulekvardagen. Distribuert leiing krev at rektor deltek aktivt og støttar dei som er tildelt delegerte leiaroppgåver. Det må leggast legitimitet til den rolla avdelingsleiarar og lærarar får tildelt, slik at kollegiet ser på dei som positive medlemmar i utviklingsarbeidet jf. (Aas & Paulsen, 2017).

Medverknad frå lærarane, trer i studien fram som ein grunnleggande faktor som påverkar kvaliteten på læreplanarbeidet. Det verkar å gi lærarane auka relevans for arbeidet i klasserommet. Ved auka kjensle av relevans, indikerer studien at rektorane i større grad klarer å etablere ein aktiv og reflekterande kultur for samarbeid i kollegiet. Medverknaden vert då mellom anna skapt gjennom å nytte plangrupper sett saman av teamleiarar som arena for å planlegge struktur i arbeidet med læreplanverket.

### 7.1.3 Desentralisert kompetanseheving

Det kommunale nivået til rektorane i studien, har arbeidd på noko ulike måtar med desentralisert kompetanseheving (DeKomp). For å skape medverknad og engasjement frå rektorane indikerer studien at der kommunenivået legg aktivt til rette for arbeid med DeKomp på leiarnivå, er engasjementet størst. Der kommunenivået legg opp til systematisk samarbeid mellom rektorane kjenner den enkelte rektor seg tryggare i leiinga av arbeidet med sine lærarar i iverksetting av LK20. Rektorane som i mindre grad har hatt kommunalt samarbeid om DeKomp, opplever at DeKomp arbeidet er meir lausrive frå arbeidet med læreplanverket ved eigen skule. Studien indikerer svakare eigarskap for desse rektorane. Spreidd og indirekte retta kompetanseheving, synest å ha svakt grunnlag for iverksettinga av læreplanen. Høg grad av kollektiv deltaking i DeKomp arbeidet ved skulen, ser ut til å vere vesentleg for å kunne arbeide som ein profesjonsfellesskap med det nye læreplanverket. Når deltakinga i DeKomp har vore frivillig ut i frå individuelle interesser ser ikkje dei grunnleggande prinsippa og føringane i læreplanen ut til å verte iverksette på ein måte som reelt påverkar undervisning og læring ved skulen.

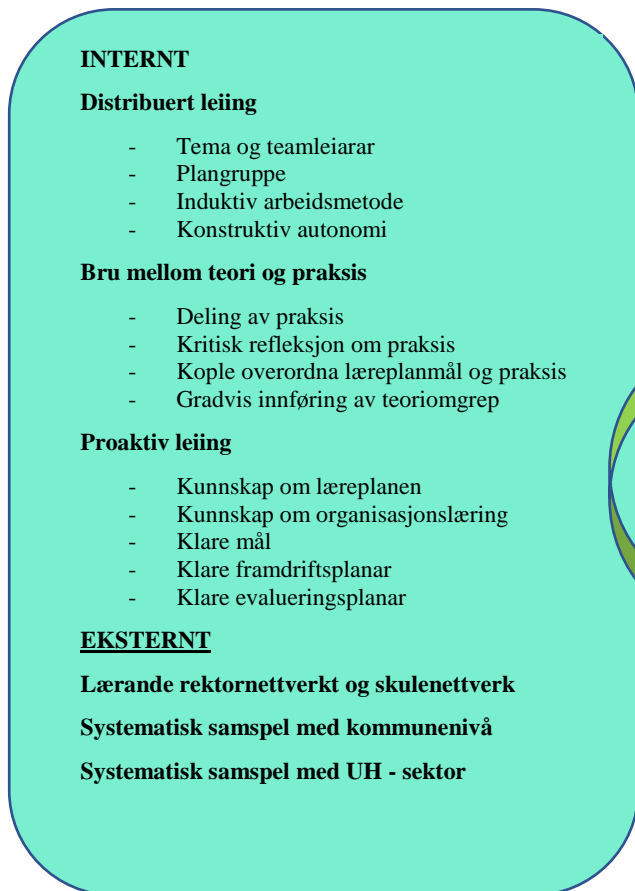
#### 7.1.4 Samarbeid mellom skular på leiarnivå

Studien indikerer at det ligg eit vesentleg potensiale for skuleutvikling i å etablere eit aktivt fagleg samarbeid mellom rektorane i same kommune. Rektorane er då med på å utvikle si leiargruppe som lærande profesjonsfellesskap gjennom deling, samarbeid, kritisk og refleksivt blikk på læringsarbeidet ved skulane. I tillegg ser det ut til at ein slik fagleg arena på leiarnivå i kommunen, kan vere ein stad der rektorane er trygge og kan drøfte sine utfordringar og slik få kollegial hjelp til å utvikle seg og sin skule som organisasjon. Samstundes viser studien at det er variasjon i kva grad kommunenivået fungerer som systematisk drivar av iverksettinga av det nye læreplanverket. Når både rektorsamarbeidet og planane for iverksetting av læreplanen er meir uklårt kjenner rektorane seg åleine i å drive utviklingsarbeidet på sin skule framover. Då er det også vanskelegare å sjå kommunenivået si rolle som aktør i skulane sitt arbeid med å innfri den nye læreplanen.

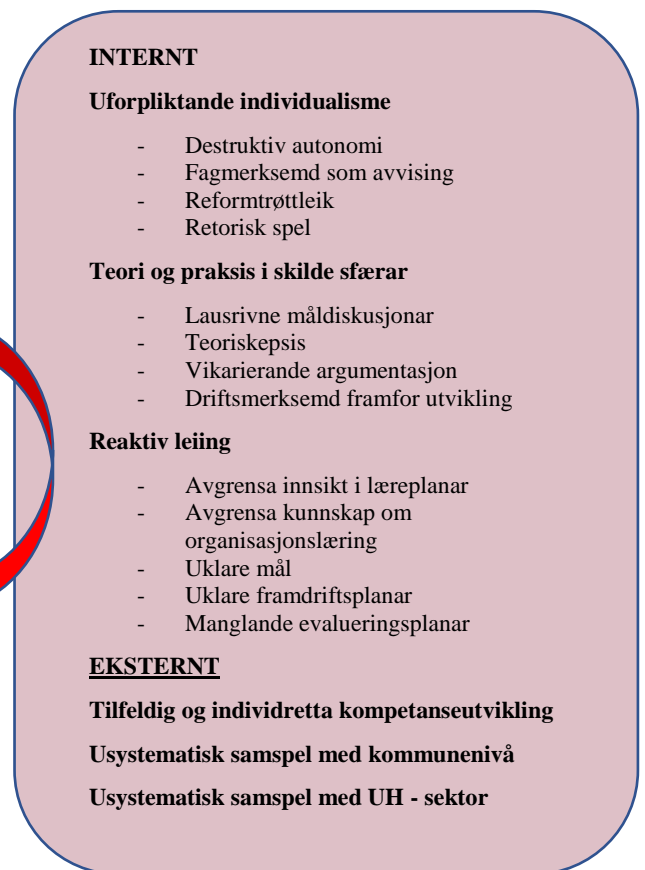
#### 7.2 Spenningsfeltet rektorar arbeider i ved innføring av nytt læreplanverk

Funna i studien indikerer eit bilete av dynamiske spenningar som rektor arbeider innanfor, ved innføring av nytt læreplanverk. Gjennom den kvalitative undersøkinga som er gjennomført, kjem det til uttrykk bevisste leiarstrategiar som kan legge til rette for produktivt iverksettingsarbeid i eit nært samspel mellom rektor, personalet ved skulen, det kommunale leiarnivået og UH-sektoren. Sentrale faktorar ser mellom anna ut til å vere aktiv bruk av distribuert leiing, systematisk kopling mellom teori og praksis, proaktive tilnæringsmåtar og etablering av lærande nettverk både på leiarnivå og lærarnivå. Samtidig klargjer også studien forhold som kan gjere arbeidet med innføring av nytt læreplanverk, utfordrande. Uforpliktande individualisme i profesjonsgruppa og svake samanhengar mellom teori, overordna prinsipp og klasseromspraksis, kan fungere kontraproduktivt. Like eins kjem det fram som ei utfordring om kommunenivået og UH-sektoren si tilnærming til kompetansetiltak i liten grad er forankra i reelt kartlagde behov ute i skolane. Dette spenningsfeltet som rektorane står i, kan illustrerast slik figur 4 viser:

## Produktivt



## Kontraproduktivt



Figur 5: Spenningsfeltet rektorar arbeider i ved innføring av nytt læreplanverk

Distribuert leiing kjem til uttrykk gjennom aktiv bruk av teamleiarar og plangrupper som i samarbeid med rektor utformar problemstillingar, framdriftsplanar og evalueringar som klassetrinnsteama arbeider med i faglege samarbeidsøktar. Slike samarbeidsforum synest å fungere mest effektivt når det er lagt opp til induktive arbeidsformer der kvar teamdeltakar førebur seg individuelt framfor gruppe- og plenumsdiskusjonar som i IGP eller pedagogiske gruppediskusjonar. Arbeidsmåten bidreg til samanbinding mellom teori, overordna læreplanmål og praksis i klasseroma. Den einskilde lærar deltek aktivt og ansvarleg i arbeidsprosessen og opplever ei autonom profesjonsrolle på ein konstruktiv måte.

Utfordringane i ei slik distribuert tilnærming, kan vere enkeltlærarar som i liten grad ønskjer å delta som aktive aktørar i profesjonsgruppa. Faglege diskusjonar om overordna mål og organisatoriske eller didaktiske endringar, kan bli avviste med argumentasjon om at dette svekker skulen si faglege merksemd. Argumentasjon om reformtrøttleik og unødvendig overdimensjonering av teoretiske perspektiv, kan retorisk dekkast til som ynskje om uforpliktande autonomi.

Proaktiv leiing trer i studien fram som ein sentral føresetnad for å realisere distribuert leiarskap. Det verkar grunnleggande, at rektor er aktivt i forkant av iverksettinga av læreplanen ved å skaffe seg god kjennskap til både overordna del og fagdelane av læreplanverket. Kunnskap om organisasjonslæring, ser ut til å kunne bidra til at framdriftsplanar, arbeidsprosessar og planar for evaluering av utviklingstiltak blir utarbeidde i forkant. I høver der rektor kjem i bakkant av fagleg oppdatering og systematisk planlegging, kan reaktivt leiarskap resultere i at dei kontraproduktive elementa i studien blir dominerande.

Nettverkssamarbeid mellom rektorar i same kommune eller region, verkar å kunne bidra produktivt til arbeidet med innføring av nytt læreplanverk. Når slike nettverk har faglege diskusjonar om både innhald i læreplanen og eigna arbeidsprosessar i kollegiet på eigen skule, opplever rektorane idetilfang og kritiske refleksjonar som kjem leiararbeidet på eigen skule til nytte. På tilsvarande måte kjem det fram produktive sider ved etablering av lærarnettverk på tvers av skular, kommunar og region. Samstundes kjem det fram utfordringar for det faglege samarbeidet i denne typen nettverk. Diskusjonar om teknisk-administrative og praktiske kvardagsspørsmål, kan fort oppta størsteparten av samarbeidstida. Også i planlegging og drift av slike faglege nettverk der det ut til at proaktiv leiing og distribuerte arbeidsprosessar, kan vere ein viktig føresetnad for eit produktivt resultat.

### 7.3 Metodiske vurderingar

Dei kvalitative data som kjem fram i studien er utvikla i relasjonen mellom forskar og informantar. Denne relasjonen vil vere med å påverke resultatet av forskinga (Thagaard, 2018). Reliabilitet og validitet handlar om studien er til å stole på og om den er gyldig opp i mot den røyndomen den gjennomført i (jf. kap. 4). I ein kvalitativ studie kjem det fram moralske og etiske spørsmål som forskaren må ta stilling til. Dette gjeld både før studien tek til og undervegs (Thagaard, 2018). I forskingsprosessen er det gjort etiske vurderingar i utval av informantar, innhenting av skriftleg samtykke, førebuingar og gjennomføring av forskingsintervju.

Empirien er bygd opp rundt forskingsintervju med fem rektorar i tre ulike kommunar. Dette for å skape eit bilete av kva rektorar gjer i sitt arbeid med profesjonsfelleskapet. Studien kunne gitt ei enno djupare innsikt i rektor sitt arbeid gjennom intervju med andre i skulen si leiargruppe og teamleiarar. Som forskar har eg avgrensa studien min til å gjelde korleis skulen sin øvste leiar gjere erfaringar og reflekterer i arbeidet med iverksetting av nytt læreplanverk.

Informantane er naturleg nok prega av hendingar nasjonalt og lokalt i intervjusituasjonen. Forskingsarbeidet er gjennomført i koronapandemien som kan ha påverka resultatet.

Studien viser transparens gjennom å søke å vere tydeleg på forforståinga forskaren går inn i prosjektet med. Det er lagt vekt på openheit rundt prosessar frå planlegging og gjennomføring til analyse. Dei teoretiske perspektiva i prosjektet er med og støttar analysen av det empiriske materialet. Det er gjort funn som set lys på ulikheiter i arbeidet til rektorane, men også likskapar. Dette gjer at funna i studien kan etterprøvast om ein gjennomfører studien med fleire rektorar, for ytterlegare å klarlegge overføringsverdi av funna.

#### 7.4 Veggen vidare

I vidare forskning om korleis rektorar arbeider med profesjonsfellesskapet i iverksetting av det nye læreplanverket, og slik påverkar kvaliteten på undervisninga i klasserommet ser eg at det kan det vere fruktbart å sjå nærare på samarbeidet mellom kommunenivået og skulenivået. I kva grad klarer kommunenivået å påverke kvaliteten på undervisning i dei lokale skulane gjennom å arbeide målretta og systemisk saman med rektorgruppa si? Dette kan vere med på å gi eit vidare bilete av skjeringpunktet der tillit og autonomi grensar opp mot usikkerheit og uklare forventningar.

I denne studien er det rektor si leiing som har hatt merksemd. Det er ikkje retta søkjelys mot korleis lærarane opplever leiinga til rektor, ved innføringa av læreplanverket. Vidare forskning som også trekker inn lærarane sine erfaringar og refleksjonar på dette i kombinasjon med distribuert leiing, kan vere med å gi ny kunnskap om korleis rektor som leiar kan gjere seg nytte av dei ressursane for utviklingsarbeid som ligg i organisasjonen.

Ei kvantitativ undersøking av dei produktive og kontraproduktive elementa som har kome fram i denne studien, vil også kunne bidra til å klarlegge generalisering av resultatata.

## Litteraturliste

- Abusland, T., Langfeldt, G., Skedsmo, G. & Sivesind, K. (2006). *Utdanningsledelse*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Andreassen, S. E., Tiller, T. & Andreassen, S. E. (2021). *Rom for magisk læring?: en analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.
- Argyris, C. (2000). Organisatorisk læring - single - og double - loop. In *Tekster om læring* (s. 247-253). Roskilde Universitetsforlag.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal Akademisk Forlag.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20)*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20): om det som var, det som er, og det som ennå ikke er til* (1. utgave. ed.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Bråten, I. (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Bukve, O. (2012). *Lokal og regional styring: eit institusjonelt perspektiv*. Samlaget.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre: om design av samfunnsvitskaplege forskingsprosjekt*. Universitetsforlaget.
- Christensen, T., Egeberg, M., Lægreid, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2015). *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Diamond, J. B. & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in education*, 30(4), 147-154. <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>
- Dons, C. F., Nilsen, N. O., & Skrøvset, S. (2020). *Ledelse innenfra* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt Forlaget.
- Engeland, Ø., Langfeldt, G. & Roald, K. (2008). Kommunal handlingssrom: hvordan forholder norske kommuner seg til ansvarsstyring i skolen? I I. G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.) *Ansvarlighet i skolen* (s. 178-203). Cappelen Akademisk Forlag.

- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal akademisk.
- Fevolden, T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget.
- Glosvik, Ø. (2007). *Velkommen til den femte disiplin* Studie ved Høgskulen i Sogn og Fjordane,
- Glosvik, Ø. (2010). Systemisk tenking som grunnlag for leiing - ein innfallsvinkel til lærande organisasjonar? *Norsk pedagogisk tidskrift*, 94(4), 306-317.
- Glosvik, Ø., Langfeldt, G., & Roald, K. (2014). *Rektorrollen : om å skape ledelse i skolefellesskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gunnulfsen, A., E. Jensen, R., Hall, J. B., Abrahamsen, H. N., Kleveland, H., Olsen, R. V. (2022). *Underveis med nytt læreplanverk: Ledelse, styring og støtteressurser*. <https://www.uv.uio.no/om/aktuelt/aktuelle-saker/fakultet/2022/eva2020-rapport-5-14-10-22.pdf>
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in education*, 22(1), 31-34. <https://doi.org/10.1177/0892020607085623>
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*.
- Haug, P. (2020). *Fagfornyninga i reformhistorisk perspektiv*. Utdanningsnytt. Retrieved 30.09.21 from
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning : ei innføring*. Det Norske Samlaget.
- Hovdenak, S. S., & Heldal, J. (2022). *Hva skjer med skolen?: en kunnskapssosiologisk analyse av nyere norsk utdanningspolitikk* (2. utg. ed.). Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2014). Skoler som lærende organisasjoner. In B. P. T. Tiller (Ed.), *Profesjonsrettet pedagogikk 8-13* (s. 283-298). Cappelen Damm Akademisk.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon: en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utgave. ed.). Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2016). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg. ed.). Fagbokforlaget.
- Jensen, R., & Aas, M. (2011). *Å utforske praksis: grunnskolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Johansen, K., & Tjeldvoll, A. (1989). *Skoleledelse og skoleutvikling - en pedagogisk evaluering av programinnhold og gjennomføring av etterutdanningsprosjektet "Miljø og ledelse i skolen"*.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg. ed.). Universitetsforlaget.

- Karseth, B., Kvamme, O.A., & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*.
- Karseth, Berit, K. O. A., Ottesen, Eli (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* EVA2020, Issue. U. i. O. Det utdanningsvitenskaplige fakultet.
- Kirke - og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplanen for Grunnskolen*. Oslo: Departementet
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplanen for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1982). *St. meld. nr. 76 Om det pedagogiske utviklingsarbeidet i skolane og om forsøksverksemda i skoleverket 1980-81*. Departementet.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1984). *St. meld. nr. 79 Om det pedagogiske utviklingsarbeidet i skolen og om forsøksvirksomheten i skoleverket skoleårene 1981-82 og 1982-83 (FoU-meldingen)*.
- Krumsvik, R. J. (2021). *Hva vet vi om skoleprestasjoner?: ulike perspektiver på skolegang og skoleprestasjoner* (1. utg. ed.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartement. (2020). *Meld. St. 14 (2019-2020) Kompetansereformen - Lære hele livet*. Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld. St. 28 (2015-2016) Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Departementet. Lasta ned frå:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld. St. 21 (2016-2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Departementet Lasta ned frå:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=8>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Departementet. Lasta ned frå:  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet: strategier for styring i skolen*. Cappelen Akademisk.



- Langfeldt, G., Elstad, E. & Hopmann, S. (2008). *Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar : resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Lyng, S. T., Borg, E., Fossetøl, K., Hermansen, H., Johannesen, H. S., Lahn, L. C., Mausestagen, S., Myrvold, T. & Pedersen, E. (2021). *Evaluering av ny kompetanese modell - desentralisert ordning for skole og yrkesfag samt oppfølgingsordningen*. AFI-rapport 2021:20. Utdanningsdirektoratet.  
[https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6518/r2021\\_02\\_Evakomp\\_temanotat\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6518/r2021_02_Evakomp_temanotat_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(2), 96-107. <https://doi.org/doi:10.18261/ISSN1504-2987-2006-02-02>
- Møller, J. (2016). Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere. *Acta didactica Norge*, 10(4), 7-26.  
<https://doi.org/10.5617/adno.3871>
- Møller, J. (2020). Fagfornyelse - utfordringer og muligheter for skoleledere. *Bedre Skole*, 9.  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-profesjonsfellesskap/fagfornyelsen--utfordringer-og-muligheter-for-skoleledere/263448>
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Departementet. Lasta ned frå:  
[/https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf)
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Departementet. Lasta ned frå:  
[/https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf)
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanse*. Departementet.  
 Lasta ned frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD. (1989). *OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk: norsk rapport til OECD: ekspertvurdering fra OECD*. Aschehoug.
- Offerdal, A. (1992). *Den politiske kommunen*. Samlaget.

- Offerdal, A. (1999). *Den politiske kommunen*. Samlaget.
- Ottesen, E., Colbjørnsen, T., Gunnulfson, A., E., Hall, J. & Jensen, R. (2021). *Fagfornyelsens forberedelser i praksis EVA 2020*, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-2.pdf>
- Ottesen, E. & Møller, J. (2011). *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M. (2021). Profesjonelle fellesskap i løst koblede systemer. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 35-58). Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt: læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD) Universitet i Bergen.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2017). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utvikler kunnskap*. Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2016). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm Akademisk.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldsbook for educators, parents and everyone who cares about education*. Nicholas Bradly Publishing.
- Senge, P. M. & Lillebø, A. (1991). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Hjemmets bokforlag.
- Senge, P. M., & Lillebø, A. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets bokforlag.
- SNL. (2021). *Store Norske Leksikon*. Retrieved 14.11.21 from <https://snl.no/profesjon>

- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.  
<https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Tanggaard, P. & Brekke, B. (2021). *Praktisk prosessledelse i skolen* (1. utg.).  
Kommuneforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.).  
Fagbokforlaget.
- Utdannings – og forskningsdepartementet. (2004). *Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring*.  
Departementet.
- Utdannings – og forskningsdepartementet. (2004). *St. Meld 30 (2003 - 2004), Kultur for læring*.  
Departement
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Støtte til å ta i bruk nye læreplanar*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/>
- Utdanningsforbundet. (2005, 26.11.21). *Tydelig om læring i ny læreplan*. Utdanningsnytt.  
Lasta ned frå: <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/tydelige-om-laering-i-ny-laereplan/138017>
- Vestre, S. E. (1980). *Mønsterplanen og arbeidet i skolen: en undersøkelse blant lærere i grunnskolen*. Norsk lærerlag: i kommisjon hos Didakta Norsk Forlag.
- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Universitetsforlaget.
- Aas, M. & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.
- Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (1. utg.). Fagbokforlaget.

## **Vedlegg**

### Vedlegg 1: Figurar og tabellar

#### **Figurar:**

Figur 1: Den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019, s. 19)

Figur 2: Individuell og organisatorisk læring (Jacobsen & Thorsvik, 2016, . s355)

Figur 3: Enkeltkrets og dobbeltkretslæring (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 360)

Figur 4 Hermeneutisk tilnærming : ([https://www.researchgate.net/figure/Figur-5-Den-hermeneutiske-spiral-Dreiningen-var-fra-fokus-pa-deltagere-til-veiledere\\_fig3\\_285356331](https://www.researchgate.net/figure/Figur-5-Den-hermeneutiske-spiral-Dreiningen-var-fra-fokus-pa-deltagere-til-veiledere_fig3_285356331))

Figur 5: Spenningsfeltet rektorar arbeider i ved innføring av nytt læreplanverk

#### **Tabellar:**

Tabell 1: Oversikt over informantar

Tabell 2: Oversikt over funn

Vedlegg 2: Godkjenning frå NSD

### **Vurdering av behandling av personopplysninger**

<b>Referansenummer</b>	<b>Vurderingstype</b>	<b>Dato</b>
666360	Standard	19.11.2021

### **Prosjektittel**

Masteroppgave - Kva strategiar nyttar rektorar i møte med lærarane sine for å sette i verk kunnskapsløftet 2020?

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for økonomi og samfunnsvitskap / Institutt for økonomi og administrasjon

### **Prosjektansvarlig**

Laila Margrete Nordstrand Berg

### **Student**

Synnøve Haug

### **Prosjektperiode**

01.08.2021 - 31.12.2022

### **Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

### **Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2022.

### **Kommentar**

Deter 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 19.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.

## **LOVLIG GRUNNLAG**

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

## **PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: lovlighet, rettferdighet og åpenhet(art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art.5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles 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**

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.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter:

innsyn(art. 15), retting (art.16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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). NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til behandling av personopplysninger utenfor EU (personvernforordningen kapittel 5). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Anne Lene L. Nymoen

Lykke til med prosjektet!

### Vedlegg 3: Informasjonsskriv

#### **Takk for positiv tilbakemelding om deltaking i forskingsprosjektet:**

#### ***Leiing av lærande profesjonsfellesskap***

Eg har spurt om du vil delta i eit forskingsprosjekt der målet er å sette søkelyset på korleis rektorar i barneskulen nyttar profesjonsfellesskapet i organisasjonen for å sette i verk ny læreplan, med bakgrunn i styringsdokument og forskrift. I dette skrivet gir vi deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking har å sei for deg.

#### **Mål**

Eg vil i min studie sjå på kva prosessar rektorar i barneskulen legg til rette for for å skape ein arena for læring hjå den enkelte lærar og i organisasjonen. Korleis sikrar skuleleiar auka læring i klasserommet?

*Laila Margaret Nordstrand Berg, Høgskulen på Vestlandet* er ansvarlig for prosjektet.

#### **Kvifor spør eg deg om å delta?**

Eg ynskjer å undersøkje korleis rektorar i barneskulen arbeider med lærarane sine for å sette i verk ny læreplan. Eg ynskjer å få eit bilete av ulike skular og ulike kommunar. Du er ein av rektorane som passar inn i dette.

#### **Intervjuet**

Intervjuet vil ta ca. ein time. Eg kjem til å nytt lydopptakar slik at eg sikrar at eg får med meg alle nyansar i intervjuet til transkribering etterpå. Eg vil og nytte med av notat undervegs. Du vil få spørsmål frå ein intervjuguide eg har laga på førehand. Målet er å få til ein samtale rundt din praksis på skulen.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å gi nokon grunn for dette. Alle dine opplysningar om deg vil da bli slettet. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvens for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

#### **Ditt personvern**

Vi vil berre nytte opplysningane om deg til prosjektet vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er eg og prosjektansvarleg som vil ha tilgang til opplysningar knytt til prosjektet.



- Namn og kontaktopplysningar vert erstatta av kode som vert lagra på ei eiga namneliste adskilt frå anna data.
- Datamaterialet vert lagra me passord på ei beskytta eining.

Prosjektet er av ein slik art at det vil vere vanskeleg å kjenne att ditt bidrag, og slik kunne knytte deg til prosjektet. **Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysningane vert anonymiserte i prosjektperioden. Når prosjektet er avslutta, noko som etter planen er 01.08.21, vil lydopptak verte sletta.

### **Dine rettar.**

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

### **Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå *Høgskulen på Vestlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kvar kan du finne ut meir?**

Om du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Synnøve Haug, [synnove.haug@ulstein.kommune.no](mailto:synnove.haug@ulstein.kommune.no), tlf: 91870682
- Rettleiar: Knut Roald, [Knut.Roald@hvl.no](mailto:Knut.Roald@hvl.no)
- Prosjektansvarleg: Laila Margaret Nordstrand Berg, [Laila.Nordstrand.Berg@hvl.no](mailto:Laila.Nordstrand.Berg@hvl.no)
- Vårt personvernombud: *Trine Anikken Larsen*, [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no) tlf 55587682

Om du har spørsmål knytt til NSD si 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 helsing frå

Synnøve Haug

*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

## Vedlegg 4: Samtykkeklæring

### Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Leiing av lærande profesjonsfelleskap*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju
- at Synnøve Haug kan gi opplysningar om meg til prosjektet
- at personopplysningar vert lagra til prosjektslutt,

Eg gir mitt samtykker til at mine opplysningar vert behandla fram til prosjektet er avslutta

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

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### **Intervjuguide**

Innleiing om denne undersøkinga

#### **Beskriving av informanten og skulen han/ho leier**

Referanse:

- Dato
- Intervju nr
- Tid brukt

Introduksjon:

- Takk for velvilje
- Korleis undersøkinga vert gjennomført
- Formål med intervju og oppbygging rundt intervjuguide med semistrukturerte spørsmål
- Kvifor lydopptak og korleis sikre anonymitet

Bakgrunn som leiar:

- Kjønn
- Alder
- Tal på år som rektor
- Skuleleiarutdanning

Eigen skule:

- Type skule
- Elevantal

#### **Forståing av fagfornyninga/LK20**

Når du tenkjer på Fagfornyninga/LK 20. Kva ser du på som sentrale element i forhold til tidlegare læreplan?

Kva av desse elementa i Fagfornyninga har de valt å bruke tid på i skulen si planleggings og utviklingstid?

Kan du seie litt om kvifor de valde å legg vekt på desse elementa?

### **Leiing av arbeidet med LK20**

Kan du beskrive korleis de har lagt opp arbeidsøktene for å setje dykk inn i og utvikle undervisninga i forhold til dei nemnde elementa i LK20?

Kan du gi nokre døme på korleis de gjekk fram når desse arbeidsøktene blei gode både for kollegiet og deg.

Ser du noko ved din måte å leie arbeidet på som bidrog til at desse arbeidsøktene blei gode?

Har du nokre døme på arbeidsøkte med LK 20 på din skule som ikkje blei så gode?

Kan du seie litt meir om dine tankar om kvifor desse arbeidsøktene ikkje blei så gode?

Ser du noko ved din måte å leie arbeidet på som bidrog til at desse arbeidsøktene ikkje blei så gode som du ønska?

Om du skulle ha leia nokre av desse mindre gode øktene ein gong til. Har du tankar om korleis du då ville ha gjort det annleis?

### **Lokalt og regionalt samarbeid om innføring av LK20**

Kan du nemne døme på at kommunale og/eller regionale tiltak ved innføringa av LK20 har fungert godt for kollegiet og undervisninga ved din skule?

Har du tankar om kva som gjorde at dette fungerte bra?

Var det noko ved din måte å leie på som bidrog til at desse kommunale/regionale tiltaka blei velfungerande ?

Kan du nemne døme på at kommunale og/eller regionale tiltak ved innføringa av LK20 ikkje har fungert særleg godt for kollegiet og undervisninga ved din skule?

Har du tankar om kva som gjorde at dette ikkje fungerte så bra?

Ser du noko ved di leiing som kunne ha bidratt til at dette kunne ha fungert ein god del betre?

Har din skule erfaringar med samarbeid på tvers av skular ved innføringa av LK ?

Kva ser du på som dei gode erfaringane i dette samarbeidet ?

Kva ser du på som dei mindre gode erfaringane i dette samarbeidet?

Er det nokon måte kommunale rektormøte/skuleleiarmøte kan bidra til ei god innføring av LK20 på?

### **Kollektiv læring og lærande organisasjon**

LK20 legg vekt på skulen som ein lærande organisasjon og skuleutvikling gjennom kollektiv læring i personalet. Korleis oppfattar du omgrepa 'lærande organisasjon' og kollektiv læring?

Ser du nokon konkret styrke i å bruke desse omgrepa?

Ser du nokre vanskar ved å bruke desse omgrepa?

Kva tenker du om di rolle i å leie lærarane si leiing?

Kva møteplassar har kollegiet der pedagogisk utvikling er i fokus?

Ser du døme på at desse møteplassane har fungert godt?

Ser du døme på at desse møteplassane ikkje har fungert særleg godt?

Kva ser du som viktigast i prosessar som skal bidra til kollektiv læring

Kva ser du som utfordringar i prosessar som skal bidra til kollektiv læring

Kven kan leie kollektive læringsprosessar ved skulen din?

Kva ser du på som viktige måtar å leie kollektive læringsprosessar på ?

Kva tenker du om tillitsvalde og drøftingsmøta i utviklinga av skulen som ein lærande organisasjon

Kva tenker du om plangruppemøte i utviklinga av ein skulen som ein lærande organisasjon?

**Er det noko meir du no ser du vil legge til i samtalen vår om å leie iverksetjinga av Fagfornyninga?**

**Tusen takk for at du ville vere med på å bidra til denne undersøkinga!**