

Linda Husa

FAGFORNYELSEN SOM KATALYSATOR FOR ENDRET SAMAREBID

En studie av hvordan fagfornyelsen påvirker
samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere.

Masteroppgave i Skoleledelse

Veileder: Mette Meidell

Juni 2021

Linda Husa

FAGFORNYELEN SOM KATALYSATOR FOR ENDRET SAMAREBID

En studie av hvordan fagfornyelsen påvirker samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere.

Masteroppgave i Skoleledelse
Veileder: Mette Meidell
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Forord

Masterstudiet i erfaringsbasert skoleledelse er ved veis ende. Reisen har gått fra rektorutdanningen via flere delemner til denne oppgaven som er selve «Masteren». Det er en god følelse, men det er også vemodig.

Det har vært en utrolig læringsreise sammen med mange flotte mennesker. Vi har diskutert, reflektert, vurdert og undret oss sammen, og lest store mengder teori. Vi har vært sosiale, delt måltider og diskutert enda litt til på møtepunkter etter undervisningen. Det siste året har møtepunktene vært på digitale flater, også for det sosiale. Det har vært et annerledes år, men det har fortsatt foregått læring.

Masteroppgaven handler om hvordan nytt læreplanverk påvirker samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere, en problemstilling som undersøker møtepunkter mellom to viktige nivå i skolen. I arbeidet med masteroppgaven har tankene og motivasjonen svingt fra punktet «hvor lite er nok» til det andre ytterpunktet der optimisme og engasjement har ført til «nye vil ha mer».

Takk til alle medstudenter, forelesere og andre tilsette på NTNU, og dere fire flotte representantene for skoleeier og skoleledere som sa dere villige til å delta i studien. Det er mange personer rundt meg som har bidratt til at denne masteroppgaven nå er blitt ferdigstilt. Jeg vil nevne Carl F. Dons som på første samling på rektorutdanning sa «lærere med master fortjener ledere med master» - det ble en inspirasjon for meg til å studere videre. Særlig takk til Mette Meidell som gav veiledning helt fram til målstreken. Takk til min datter som har vært en medvandrer helt fra starten og til siste innlevering på inspera. Takk til min mann for ferdig middag på bordet i alle år, du er i sannhet min venn på livets vei.

Fedje, juni 2021

Linda Husa

Sammendrag

For å møte en verden i en stadig raskere endring må også skolen endre seg. Der det tidligere var stort fokus på måloppnåelse og styring er det nå stort fokus på samarbeid og ledelse for å møte både kravet, men også behovet for læring og utvikling. Behovet for utvikling på alle nivåer gjør at samarbeid både på og mellom nivåer i skolehierarkiet er ønskelig. I nasjonale styringsdokumenter og stortingsmeldinger er det pekt på samarbeid og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap som et middel til å oppnå utvikling.

Fra skoleåret 2020/2021 ble Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 tatt i bruk.

Læreplanverket er også kjent som *fagfornyelsen*. Forventninger til en aktiv skoleeier som leder lokalt utviklingsarbeid er tydeliggjort, og da særlig å legge til rette for og lede skoleledelsens profesjonelle utvikling. Samarbeid mellom skoleeier og skoleledere blir dermed viktig. Med bakgrunn i dette vil oppgavens problemstilling være:

Hvordan påvirker fagfornyelsen samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere?

Det er benyttet kvalitativ metode med semistrukturert dybdeintervju for å finne svar på problemstillingen. Tre skoleledere og en skoleeier i samme kommune ble hver for seg intervjuet digitalt. Det blir kort gjort rede for fagfornyelsen og synet på lederrollen i ulike styringsdokumenter. Det teoretiske bakteppet for analyse og drøfting av funn vil være distribuert ledelse, strategisk ledelse og lærende ledelse. Kort oppsummert viser hovedfunnene at innholdet i skoleeiers rolle beveger seg fra styring til en mer deltagende skoleutvikler og som evner å gi lederstøtte til skolelederne. Fagfornyelsen utfordrer skoleeieres kompetanse for å drive utviklingsarbeid og den utfordrer skoleeier til å jobbe med relasjonsbygging.

Innhold

| | |
|----------------------------------------------------------------|-----|
| Forord | i |
| Sammendrag | ii |
| Innhold | iii |
| 1 INNLEDNING | 1 |
| 1.1 Bakgrunn | 1 |
| 1.2 Fagfornyelsen | 2 |
| 1.3 Valg av fokus, problemstilling og forskningsspørsmål | 3 |
| 1.3.1 Problemstillingen..... | 3 |
| 1.3.3 Forskningsspørsmålene..... | 4 |
| 1.4 Kontekstualisering | 5 |
| 1.5 Skoleleder og ledelse..... | 5 |
| 1.6 Endret syn på lederrollen – Styringsdokumenter | 6 |
| 1.7 Kort om metode og oppbygging av oppgaven | 7 |
| 2 TEORI | 8 |
| 2.1 Distribuert ledelse | 8 |
| 2.2 Strategisk skoleledelse | 9 |
| 2.3 Lærende ledelse | 11 |
| 2.4 Lærende ledelse - Profesjonelt læringsfellesskap | 13 |
| 3 METODE..... | 16 |
| 3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt..... | 16 |
| 3.2 Forskningsdesign | 17 |
| 3.3 Datainnsamling..... | 18 |
| 3.3.1 Utvalg av deltagere..... | 19 |
| 3.4 Intervju | 20 |
| 3.4.1 Gjennomføring av intervjuene | 21 |
| 3.4.2 Transkripsjon av intervjuene | 21 |
| 3.5 Analyse av data..... | 21 |
| 3.6 Enheter som er studert | 23 |
| 3.7 Kvalitet i forskningen..... | 23 |
| 3.8 Etske betraktninger | 23 |
| 3.8.1 Egen rolle i forskningen | 23 |
| 3.8.2. Utvalg..... | 24 |
| 3.8.3 Innsamling av data..... | 24 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.8.4 Anonymitet..... | 24 |
| 3.8.5 Informert samtykke..... | 24 |
| 4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN | 25 |
| 4.1 Presentasjon av skoleeier og skolelederne | 25 |
| 4.2 Forskningsspørsmålene og respondentenes svar på forskningsspørsmålene | 26 |
| 4.2.1 Samhandlingsarena | 26 |
| 4.2.2 Fokusområder i fagfornyelsen..... | 27 |
| 4.2.3 Samarbeidsprosess mellom skoleeier og skoleledere..... | 29 |
| 4.2.4 Bruk av ressurser fra Udir..... | 30 |
| 4.3 Hovedkategoriene | 31 |
| 4.4. Kjernekategori | 32 |
| 4.4.1. Læring..... | 32 |
| 5 DRØFTING..... | 34 |
| 5.1 Distribuert ledelse | 34 |
| 5.2 Styring og ledelse | 34 |
| 5.3 Relasjoner..... | 37 |
| 5.4 Lærende fellesskap..... | 38 |
| 5.5 Svar på problemstilling og konklusjon..... | 40 |
| 5.6 Metodologisk drøfting- svakheter og begrensninger ved studien..... | 42 |
| 6 Avslutning..... | 43 |
| 6.1 Hvilke nye spørsmål er blitt reist av denne studien? | 43 |
| 6.2 Tema for videre forskning..... | 43 |
| 6.3 Avsluttende kommentar..... | 44 |
| Litteraturliste..... | 45 |
| Vedlegg..... | 49 |
| Vedlegg 1: Vurdering fra NSD..... | 49 |
| Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt..... | 50 |
| Vedlegg 3: Samtykkeerklæring..... | 52 |
| Vedlegg 4: Intervjuguide | 53 |

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn

Lederoppgavene i skoleverket er mange og omfattende. Særlig rektor sitt ansvarsområde er stort og er også lovregulert i læreplanverket. For å styrke rektors ledelseskapasitet ble rektorutdanningen opprettet i 2007. Med nytt læreplanverk for Kunnskapsløftet (LK20) som ble innført fra skoleåret 2020/2021 er forventningene til rektor videreført, men det har i tillegg blitt lagt adskillig større vekt på *skoleeiers* medansvar – og da særlig ansvar knyttet til utvikling av skolen.

Med egen erfaring fra skolesektoren har opplevelsen av økt vektlegging på samarbeid mellom skoleeier, skoleleder og lærere vært framtreddende. Statens styring og involvering i skolen er også opplevd som økende. Ved innføring av læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006 (LK06) var egen erfaring at skoleledelsen og skoleeier var lite til stede. Det var minimal involvering og deltakelse og læreplanverket opplevdes som en «top-down» styring fra staten. Erfaringen ble en helt annen med innføringen av LK20. Det nye læreplanverket ble varslet og planlagt i god tid, og det ble lagt særlig vekt på overordnet del i læreplanverket. Det ble også laget en egen strategi med ulike faser for fagfornyelsen som synliggjorde læreplanprosessen der det ble lagt vekt på en åpen og bred involveringsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ny overordnet del ble vedtatt i 2017, og muligheten for å gjøre seg kjent med innholdet har i så måte blitt ivaretatt.

Mellom LK06 og LK20 har staten gjennomført mange og store utviklingsinnsatser.

Vektleggingen av samarbeid mellom lærere, mellom lærere og skoleledere og skoleledere og skoleeier har vært synlig. Samarbeid og felles utvikling av skolen har tydeligere kommet fram i søkelyset. Å utvikle profesjonelle læringsfellesskap handler om å flytte fokus fra læring hos enkeltindivider til fokus på læring på gruppenivå. Gruppene kan være sammensatt på ulike måter, også på kryss og tvers av hierarkier. Gode relasjoner mellom deltakerne er nødvendig for å kunne utvikle et godt læringsfellesskap, noe som har gitt økt bevissthet rundt relasjonsarbeid. Den individuelle lærer, eller leder, er byttet ut med felleskap og samhandling. Mye mer enn før er en privat praksis byttet ut med en åpen og delt praksis. Forskning på virkningen av en deltakende og aktiv skoleeier viser at denne involveringen gir positive bidrag til elevenes skoleresultater (Paulsen, 2019; Leithwood, Harris og Hopkins, 2008; 2019).

Forskningsfeltet har likevel bidratt adskillig mindre med forskning på skoleeiernivået enn på resten av skolesektoren.

I overordnet del i LK20 står det at «Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen» og «Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur» (Utdanningsdirektoratet, s.19, 2017). For å klargjøre noe av innholdet i LK20 vil det her kort bli presentert noen utvalgte styringsdokumenter som har hatt påvirkning på LK20, eller *fagfornyelsen* som den også blir kalt.

1.2 Fagfornyelsen

I 2020 kom et nytt gjeldende læreplanverk som oppfattes som en fornyelse av LK06. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) bygger på Stortingsmelding 28: *Fag-Fordypning-Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016). I stortingsmeldingen slås det fast at skoler og skoleeiere har gjennom arbeidet med Kunnskapsløftet (LK06) lagt ned et viktig utviklingsarbeid de kan bygge videre på. Det er viktig at skoleeier og skoleledelsen tar det overordnede ansvaret for skolens organisasjonskultur og pedagogiske praksis. Et aktivt skoleeierskap prioriterer, stiller krav, legger til rette for støtte, utvikling og veiledning (Kunnskapsdepartementet 2016). I overordnet del kommer det fram at «Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen», og «Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I opplæringsloven står det at «Rektor skal arbeide for å videreutvikle verksemda» (Opplæringslova,1998, §9-1) og videre i Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag-Fordypning-Forståelse* framheves skoleeiers ansvar for å sørge for god implementering og forankring av fagfornyelsen. Fagfornyelsen sin vektlegging på utviklingsarbeid vil kreve at skoleeier og rektorer samarbeider tett for å oppnå målene som er satt for fagfornyelsen.

Hensikten med fagfornyelsen er at elevene skal oppleve økt mestring og forståelse i fag og på tvers av fag. I lovverket står dette om kompetanseutvikling: «Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal sørge for at lærarar, rektorar og andre tilsette i skolen får høve til å utvikle seg fagleg og pedagogisk så dei kan vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet» (Opplæringslova,1998, §10-8).

Ansvaret er blitt tydeliggjort slik som nevnt over, men det er også lagt vekt på lokalt handlingsrom ifølge NOU 2019:23:

Alle lærere, rektorer og kommuner må fatte beslutninger og prioriteringer på vegne av skolen og elevene. I dette ligger også ansvaret for å velge hvilke aktiviteter og temaer som skal være en integrert del av opplæringen, og hvilken betydning dette vil ha for elevenes læring og skolemiljø. Utvalget vil også framheve at pedagogiske virkemidler i form av statlige strategier og satsninger er veiledende, og at prioriteringene lokalt må vurderes i lys av egne behov og ønsker. (s.73).

Udir har presisert skoleeier sitt ansvar som både formelt og reelt og må sørge for at skolen alltid har tilstrekkelige gode ledere (2020). Videre er det stor enighet om de viktigste spørsmålene rundt skoleledelse som angår rektorrollen, og at disse kravene er basert på rammeverket for skoleledelse som ligger til grunn for den nasjonale rektorutdanningen. Det samme rammeverket kan brukes av skoleeier som grunnlag for kompetanseutvikling av skoleledere (Udir, 2020). Det kan altså synes som om at ansvaret for skoleutvikling både er tydeliggjort og fordelt mellom skoleeier og skoleledere, og ifølge NOU 2019: 23 er det lokale handlingsrommet til stede slik at skoleutviklingen tar hensyn til lokal kontekst. Dette setter en forventning om samarbeid mellom skoleeier og skoleledere.

Fagfornyelsen må ses på som et rammeverk og et styringsverktøy fra staten. Alle i skolesektoren må forholde seg til dette, og de ulike aktørene i skolehierarkiet må sette seg inn i og følge ny overordnet del og fagplanene. Fokus på utviklingsarbeid har kommet tydeligere fram i lovverk, stortingsmeldinger og i andre styringsdokumenter. Det er også lagt større vekt på at både skoleeier og rektor sammen har ansvaret for utviklingsarbeidet.

1.3 Valg av fokus, problemstilling og forskningsspørsmål

1.3.1 Problemstillingen

Skoleeier har en sentral rolle på kommunalt nivå. Skoleeiers rolle i forhold til kommunens rektorer og skoleledere har betydning for arbeidet med fagfornyelsen i kommunen. Denne studien vil undersøke hvordan skoleeier og skoleledere samarbeider, og hvordan fagfornyelsen påvirker samarbeidet dem imellom. Studien søker å kartlegge møteplasser mellom skoleeier og skoleledere der fagfornyelsen er tema. Jeg vil også rette søkelys på hvorvidt sentrale begreper blir bearbeidet og gitt et lokalt innhold og om Udir sine fortolkninger blir tatt i bruk. Hvordan samarbeidsprosessen utspiller seg blir også belyst. Til slutt skal jeg undersøke hvordan skoleeier og skoleledere bruker Udir sine ressurser i arbeidet med fagfornyelsen. Det gir problemstillingen:

«Hvordan har fagfornyelsen påvirket samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere?»

Fagfornyelsen og forutgående dokumenter legger mange føringer for hvordan skoleeier og skoleleder skal samarbeide. Det jeg vil finne ut av er hva føringene har å bety for samarbeidet. Min antakelse er at fagfornyelsen legger føringer på samarbeidet og særlig tydelige føringer for skoleeier. Hensikten med oppgaven blir da å vise påvirkningene og peke på noen implikasjoner det gir for samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere.

Jeg mener at problemstillingen er aktuell med tanke på innføringen av fagfornyelsen. Problemstillingen er både interessant og forskbar og det skal være mulig å samle inn data om problemstillingen. Det er i tråd med kravet til en god problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018).

1.3.3 Forskningsspørsmålene.

Spørsmål som jeg ønsker å utdype er:

1. Hvilke samhandlingsarenaer har skoleeier og skoleledere for arbeidet med fagfornyelsen?
2. Hvilket innhold i fagfornyelsen er det fokus på i samarbeidet?
3. Hvordan foregår samarbeidsmøtene?
4. Hvordan og i hvilken grad tar skoleeier og skoleledere i bruk Udir sine ressurser i forbindelse med fagfornyelsen?

Et aktivt skoleeierskap skal legge til rette for støtte, utvikling og veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det medfører at skoleeier må ha møteplasser hvor det kan foregå. Kartlegging av møteplassene vil belyse om slike samhandlingsarenaer finnes og om fagfornyelsen er et diskusjonstema. I stortingsmelding 28 framheves skoleeiers ansvar for å sørge for god implementering og forankring av fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2016), det undersøkes ved å se på hva innhold skoleeier og skoleledere legger vekt på i fagfornyelsen. Både skoleeier og skoleledere trenger en læringsarena. Samarbeidsmøtenes utforming og innhold har betydning for om møteplassen kan fungere som et tolkningsfellesskap og et profesjonelt lærende fellesskap. Sivesind sier at «Læreplaner kan sies å ha en rekke funksjoner, som å legitimere, informere, koordinere og styre skolens virksomhet» (2019, s. 92). Udir sine nettsider har både informasjon om og læringsmateriell

som omhandler fagfornyelsen. Det siste forskningsspørsmålet omhandler hvordan og hvor mye ressursene knyttet til fagfornyelsen blir brukt av skoleeier og skoleledere.

1.4 Kontekstualisering

Kommunestyret er det øverste kommunale organ (Kommuneloven, 1992, §6), og har ansvaret for sine skoler innenfor sentralt gitte rammer. Det betyr at det er kommunestyret som er formell skoleeier i hver kommune. Kommunestyret kan delegere sitt ansvar for skolen til det administrative nivået i kommunen (Kommuneloven, 1992, § 5-3).

Hierarkiet i skolen består av skoleeier, skoleledere og andre ansatte. Den øverste skoleleder på hver skole er en rektor og dette er lovhjemlet i opplæringsloven: «Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar» (Opplæringslova, 1998, § 9-1).

På det administrative nivået i kommunen må det være noen som har skolefaglig kompetanse, noe som er nedfelt i opplæringsloven «Kommunen skal ha skulefagleg kompetanse i kommuneadministrasjonen over skulenivået» (Opplæringslova, 1998, § 13-1). Dette er et lovpålagt bindeledd mellom rektorene og formell skoleeier som er kommunestyret. I større kommuner har administrasjonen ofte en egen fagavdeling for skole med spesialisert kompetanse. Lederen for en slik fagavdeling, men også andre ansatte i fagavdelingen, kan representere administrativ skoleeier i noen sammenhenger. I arbeidet med utviklingsarbeid og med innføringen av fagfornyelsen er det aktuelt at personell fra en fagavdeling for skole representerer skoleeiersiden på administrativt nivå.

Staten styrer skolen gjennom lover, forskrifter og direktiver. Dette kan ses på som de ytre rammene som omgir alle skoler i Norge. I tillegg styrer lokale politikere oppfølging av statlig styring i tillegg til å prioritere eget innhold i skolen ut ifra lokal kontekst (Kommuneloven, 1992; Opplæringslova, 1998). Rektor styrer og leder sin skole i en maktstruktur som har både lokale og nasjonale aktører. På samme tid har rektor mulighet til selv å påvirke både oppad og innad i disse maktstrukturene (Møller, 2019). Rektor har ansvar for at samfunnsoppdraget til skolen blir utført. Kjennskap til lover og forskrifter, herunder læreplanverket, er en forutsetning for å oppnå regelverksetterlevelse (Opplæringslova, 1998).

1.5 Skoleleder og ledelse

En rektor er en skoleleder. Rektorer gjør sjeldent ledelsesjobben alene, det er ofte flere ledere i rektorens stab. Mellomledere som leder en avdeling er vanlig, de kan også benevnes som skoleleder. Rektor og andre skoleledere vil sammen utøve ledelse, og de kan også benevnes

som skoleledelsen. I studien har skoleeier et nettverk de kaller *skoleledernetverk*, i nettverket deltar både rektorer og andre skoleledere. Begrepet skoleleder blir i studien primært brukt om rektorer, fordi det er rektorer som er blitt intervjuet.

Det er flere ulike definisjoner på begrepet ledelse. Det kan være å oppnå resultater gjennom andre eller ledelse kan være å motivere andre. Ledelse kan også være å styre og følge opp andres aktiviteter. Robinson sier at man kan lede utfra «ekspertise, ideer og personlighet eller karaktertrekk» (2014, s.19). Møller definerer ledelse som å utøve innflytelse og påvirke arbeidets retning, og at ledelse i skolen er både relasjonell og normativ (2019).

Ledelse kan utøves av flere, men formelle ledere har med sin posisjon et spesielt ansvar for å sikre at skolen blir drevet og utvikler seg etter gjeldende lover og forskrifter som er satt for skolen. Møller skriver at rektors ledelse må forstås som både intellektuelt arbeid og styring, og at rektor står i en interaksjon både med det nasjonale og det lokale styringslandskapet (2019). Det er i hovedsak denne forståelsen av ledelsesbegrepet jeg støtter meg til i studien.

1.6 Endret syn på lederrollen – Styringsdokumenter

Synet på skoleledelse har endret seg fra opptakten til Kunnskapsløftet som kom i 2006 og fram til fagfornyelsen 2020. I St.m. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* peker Abrahamsen og Aas (2016) på en individuell ledelsespraksis med heroiske trekk. Synet på lederrollen gikk fra føyelig til en tydelig og sterk rektorrolle. I St.m. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* er synet på lederrollen byttet fra føyelig og tydelig til en relasjonell lederrolle, ledelsespraksisen er individuell og rektor evner å kommunisere med lærerne. Videre i Meld.St. 19 (2009-2010) *Tid for læring* blir lederrollen oppfattet som distribuert, og ledelsespraksis blir sett på som en aktivitet. I Meld.St 22 (2010-2011) *Motivasjon- mestring- muligheter* blir lederrollen sett på som samarbeidende ledelse og skolelederteam er blitt vanlig. Ledelsespraksis er heroisk og distribuerende gjennom at rektor er en tilrettelegger. I Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst-tidlig innsats for kvalitet i skolen* blir det lagt vekt på profesjon, dybdelæring og tverrfaglighet. Lederrollen innebærer å ha en tydelig ledelse og skolen har lederteam, og i ledelsespraksisen sørger en for profesjonsutvikling samtidig som ledelsespraksisen er distribuert (Abrahamsen og Aas, 2016). I Mld.St.28 (2015-2016) *Fag-Fordypning-Forståelse* er vekten på relasjonsledelse økt, og koblingen mellom relasjoner og læringsfellesskap mellom aktørene i skolenivåene er klar og tydelig: «Et godt læringsfellesskap handler om å være bevisst på relasjonsarbeid, gode relasjoner mellom elever, mellom elever og lærere og skolens ledelse. Skoleledelsens ansvar er omfattende». (Kunnskapsdepartementet,2016, s.68).

Som vi ser har synet på både lederrollen og ledelsespraksis vært igjennom en stor endring i statlige dokumenter siden før Læreplanverket for Kunnskapsløftet kom i 2006 og til innføringen av fagfornyelsen i 2020. Den statlige styringen og påvirkningen fra Udir og Kunnskapsdepartementet er både synlig og tydelig og gjenspeiles også i gjeldende lovverk.

1.7 Kort om metode og oppbygging av oppgaven

Det ble brukt kvalitativ metode for å samle inn data i studien. Det ble brukt semistrukturert forskningsintervju og kunnskapssynet som ligger til grunn er at kunnskap blir til i møte med omgivelsene.

Oppgaven vil bestå av seks kapitler. Kapittel en gir bakgrunn for studien og presentasjon av fagfornyelsen. Valg av fokus ble beskrevet før problemstilling og forskningsspørsmål ble presentert. Kontekst ble beskrevet og avklaringer rundt begrep som skoleleder og ledelse ble tydeliggjort. Til sist ble det gitt et kort tilbakeblikk på hvordan synet på ledelse og lederrollen har endret seg.

I kapittel to blir teori presentert. Dette vil være teori om strategisk ledelse, distribuert ledelse, elevsentrert ledelse og lærende ledelse. Denne teorien vil gi et rammeverk og vil også være bakteppet for analyse, tolking og drøfting av funn i empirien.

I kapittel tre vil metoden for innsamling av data bli presentert. I kapittel fire vil innsamlede data bli presentert og analysert. I kapittel fem vil dataene bli drøftet opp imot presentert teori i kapittel to. Kapittel seks vil være en avslutning av oppgaven med fokus på oppsummering av funn knyttet til problemstillingen. Til slutt vil jeg komme med noen refleksjoner og forslag til spørsmål som kan egne seg til videre forskning.

I neste kapittel vil det bli presentert teori som blir brukt som bakgrunn for analyse og drøfting av funn i empirien.

2 TEORI

2.1 Distribuert ledelse

Ifølge Halvorsen er det spesielt Spillane og Grønn som siden årtusenskiftet har utviklet distribuert ledelse som et analytisk begrep i sosiokulturell teori (2012). Distribuert ledelse bygger på Lave og Wenges praksisfellesskap og Mintzbergs utdanningsforskning og aktivitetsteori. Utdanningsforskning beskjeftiger seg med hvordan aktører engasjerer seg i oppgaver som er fordelt i organisasjoner. Forståelse av ledelse fra et distribuert perspektiv er ledelsesaktiviteter som er både lokalisert og en sosial prosess i skjæringspunkt mellom ledere, tilhengere og konteksten (Halvorsen, 2012).

Boken «Situert Learning» av Jean Lave og Etienne Wenger fra 1991 er brukt i forbindelse med forskning i og diskusjoner om læring og læreprosesser. Situert læring handler i enkel forstand om relasjonen mellom nykommere og erfarne. Det er en læringsprosess og det skilles mellom det du lærer ved å være en del av et fellesskap og det å bli undervist i noe. Det er organisasjonen eller fellesskapet som er læreren, det er kollektivet og kulturen som den nyankomne tar del i. Lave og Wenger var opptatt av at læring foregår i en sosial ramme og at det er sosiokulturelle mekanismer rundt læring. Lave og Wenger flytter fokuset fra en individuell og intellektuell læringsprosess til læring som foregår i et samspill med andre i et læringsfellesskap eller praksisfellesskap (2003). Ved regelmessig kommunikasjon og gjennom deling av informasjon og erfaring i en gruppe lærer personene av hverandre, og på denne måten utvikler de seg både personlig og profesjonelt (Lave og Wenger, 2003).

Spillane hevder at ledelse er distribuert praksis, og at det er en praksis som skapes av flere mennesker i samhandling med andre. I tillegg legges det også vekt på at det er i interaksjonen mellom ledere, de som ledes og situasjonen det skjer i som konstituerer ledelse (2006).

Situasjonen ledelse oppstår i har både en tid, et rom og med gitte personer til stede. I en skole vil hver enkelt skoles organisasjonskultur påvirke situasjonen som ledelsen foregår i. Lokal kontekst vil dermed spille inn på samhandlingen og dermed hvordan ledelse distribueres og utøves. Fokuset i distribuert ledelse flyttes fra ledere og lederroller til ledelsespraksis, og det er hva som skjer i møte mellom menneskene og situasjon som blir det vesentlige (Spillane, 2006).

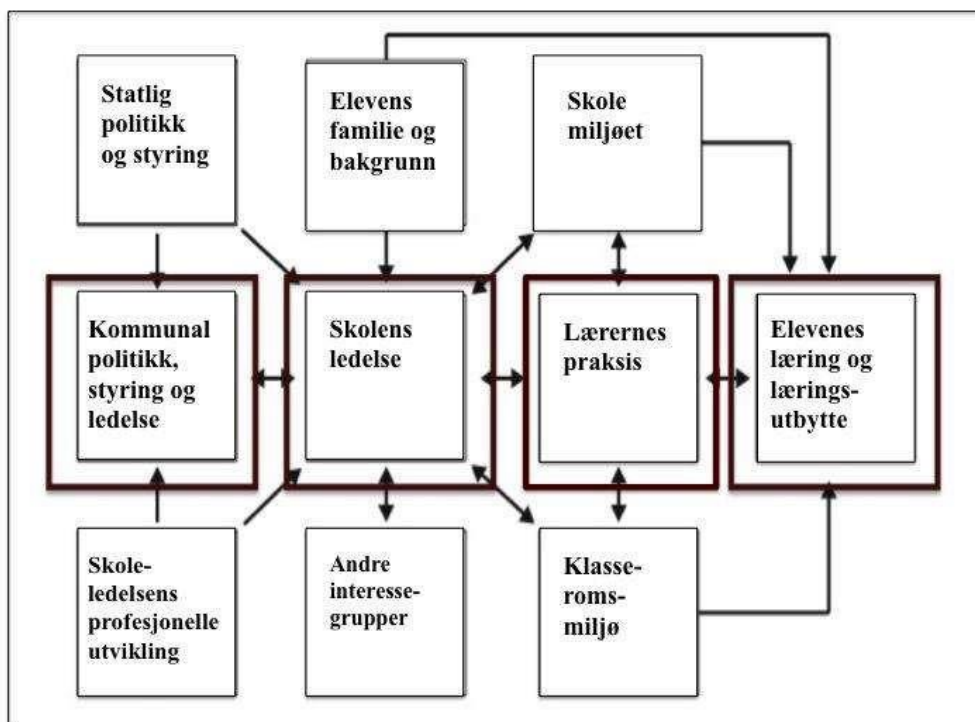
Leithwood, Harris og Hopkins undersøkte i 2008 sju sterke påstander om vellykket skoleledelse, og en revidert gjennomgang av de samme påstandene i 2018. Under punktet om distribuert ledelse kommer det fram at elever på skoler som klarer å distribuere ledelse bredt gjør det bedre enn elever på skoler som ikke klare å distribuere ledelse bredt (2008; 2019).

Bred distribuert ledelse involverer lærerteam, foreldre og elevene selv (Leithwood et al. 2008). Forskning på området er betraktelig høyere i dag enn i 2008, og flere områder enn læringsutbytte for elevene er undersøkt, for eksempel et bredt spekter av organisatoriske forhold (Leithwood et al. 2019). Bevisene fra forskning, mener Leithwood et al. at distribuert ledelse vil ha en spesiell positiv påvirkning på elevenes læringsresultater (2019). Utfordringen i framtiden vil være å gå fra å beskrive hva suksessfulle leder gjør til å belyse hvordan de gjør det (Leithwood og Sun, 2018 i Leithwood et al. 2019).

Fellesnevneren i distribuert ledelse er at det utøves ledelse av personer som både har formelle og uformelle ledelsesposisjoner, og det foregår på ulike nivåer i organisasjonen. For å finne ut hva som utgjør god skoleledelse er det samspillet mellom mennesker og situasjon vi må utforske (Halvorsen, 2012).

2.2 Strategisk skoleledelse

Strategisk skoleledelse er en metafor som betegner et samarbeidende lederskap (Paulsen, 2019). Ledelse av læring kan betegnes som en pedagogisk verdikjede fra skoleeier til lærer til elev. Denne pedagogiske verdikjeden er et løst koblet system med flere faktorer som påvirker verdikjeden. Paulsen hevder at den pedagogiske verdikjeden kan forstås som en stafett og at det er vekslingene mellom deltakerne som er kritiske (2019). Skoleeier i den pedagogiske verdikjeden, må samarbeide på mange arenaer og Paulsen tar utgangspunkt i en modell tilpasset etter Louis et al., 2010 som i boksene viser et samlet bilde av de faktorene som påvirker elevenes læring (2019). Modellen i Figur 1 nedenfor illustrerer den pedagogiske verdikjeden.



Figur 1: Den pedagogiske verdikjeden (tilpasset fra Louis et al., referert i Meidell & Edvardsen, 2020 s. 297).

Den midterste raden består av fire bokser, og det er mellom disse boksene at kritiske vekslingspunkt finnes ifølge Paulsen (2019). Første veksling foregår mellom skoleeier og skolens ledelse. Andre veksling er mellom skolens ledelse og lærerne og tredje veksling er mellom lærer og elev. Aktørene her er avhengig av gjensidig gode relasjoner for å kunne få optimale resultater av innsatsen. Gjensidig avhengighet betinger relasjoner som er basert på tillit. Tillit er noe som må skapes og handler om respekt, åpenhet og ærlighet og må vedlikeholdes over tid.

Når skoleeier investerer i utvikling av sine rektorer og på den måten gir de individuell mestringstro gir det positiv effekt utover i den pedagogiske verdikjeden hevder Paulsen (2019). Relasjonskapasitet i ledelsessystemet er avhengig av tillit, som igjen bygger på vilje til å akseptere risiko og usikkerhet fra sin referanseperson. Strategisk skoleledelse bygger på en sterk tiltro til et gruppeorientert perspektiv på ledelse, noe som gir effektive, utviklingsorienterte og lærende grupper til viktige byggeklosser i skolens organisasjon (Paulsen, 2019).

Skoler styres både gjennom hierarki og nettverksrelasjoner, og nettverk på kryss og tvers av nivåene i myndighetshierarkiet påvirker hvordan kommunale virksomheter blir styrt på (Paulsen, 2019). Institusjonell tillit mellom partene i et skoleeiersystem gjenkjennes når det finnes felles normer for samarbeid mellom lærernes fagorganisasjoner, skoleeiers administrative ledelse, politisk skoleeier og skolelederne.

Det kan oppstå spenninger mellom statlig og kommunal styring av skolene, der statens direkte styring av skolene gir mindre handlingsrom for lokal styring (Paulsen 2019), det kan medføre at det blir uorden i veksling 1 som skjer mellom øverste kommunale nivå og skolelederne. Staten kan med sin direkte styring koble det kommunale politiske og administrative nivået fra rektorene, og på den måten kobles den lokale skolen fra sine eiere (Paulsen, 2019). Det gjør det vanskelig å bygge institusjonell tillit på lokalnivået. Institusjonell tillit kan best oppnås når vekslingene mellom partene er uproblematisk. Å ha felles møteplasser for å sikre gjensidighet vil være helt nødvendig. Ved å legge til rette for tolkningsfelleskap i skoleeiers system er det mulig å utvikle felles forståelse av reformers innhold og forventninger. Slike tolkningsfelleskap, eller læringsfelleskap, gjør det mulig å gå fra hierarkisk forvaltningsdiskurs til læringsdiskurs.

Læringskultur er bygget på en grunnleggende forståelse av hva læring, kunnskap og kompetanse er, og at organisasjonslæring blir en grunnleggende verdi i skolens kultur (Paulsen, 2019). I løst koblede systemer vil felles kultur bygget på verdier kunne fungere som en samlende faktor. Med kultur for læring vil et kollegium klare å jobbe sammen i enighet om å utforske egen praksis gjennom refleksjon og evaluering av erfaringer, og kan også være villig til å forsøke å prøve ut nye praksismetoder (Paulsen,2019).

2.3 Lærende ledelse

Lærende ledelse bygger på Argyris, Schön og Robinson forskning på elevsentrert ledelse, og på ledelse som er åpen for læring (Emstad & Birkeland, 2020). Ledelse utøves ofte gjennom relasjoner der en møtes ansikt til ansikt. Dette kan medføre at lederen kommer i et oppgave-relasjonsdilemma. Det betyr at lederen som ønsker å påpeke noe knyttet til et forbedringsarbeid føler ubehag i slike samtaler fordi det kan være relasjonstruende (Emstad & Birkeland, 2020). Ledere er i stor grad konfliktsky og ledere kan utsette eller unngå direkte kommunikasjon angående behov for forbedring (Bridges, 1992, i Emstad & Birkeland, 2020). Emstad & Birkeland stiller spørsmålet om dilemmaet er uungåelig, eller om det er en konsekvens av verdier og ferdigheter som ledere bruker i slike samtaler. Videre skisseres to strategier som benyttes, der den ene har en myk tilnærming og den andre en hard tilnærming

(2020). I den myke tilnærmingen skjuler lederen sitt syn på oppgaven, men ivaretar relasjonen. I den harde tilnærmingen settes relasjonen på spill ved å påpeke mer direkte mulige forbedringer av undervisningen. Dilemmaet mellom oppgave- relasjon er ikke løst med noen av de to strategiene, og Emstad og Birkeland skriver at «nøkkelen til å forebygge dilemmaet er å endre tenkningen som det springer ut av» (2002, s. 29). Når hverken den myke eller den harde tilnærmingen virker er det fordi begge strategiene er *lukket for læring*.

Å være lukket for læring betyr at lederen ikke er seg bevisst gyldigheten av kjerneantakelsen en har om seg selv, den andre og situasjonen (Emstad & Birkeland, 2020). Ledere må altså bli klar over sin faktiske adferd i situasjoner der en som leder ønsker å påvirke andre men samtidig minimere negative følelser og beholde kontrollen. Verdiene som ligger bak en slik lukket for læring strategi er vinn og unngå tap, unngå negative følelser, behold kontroll over oppgaven og prosessen. Ferdighetene som ligger bak lukket for læring strategien er å bruke overtalelse, ta for gitt at eget synspunkt er gyldig, beskytt deg selv mot negative følelser ved å minimere egen risiko og ansvar, og unngå utforskning av ideer eller tema som kan forhindre din egen agenda (Emstad & Birkeland, 2020). Det er mulig med en avlæring av å være lukket-for- læring- tenkning til en åpen- for- læring -tenkning, dette vil kreve en innsats med profesjonell opplæring i hvordan en kan analysere, evaluere og forbedre sine handlingsteorier for mellommenneskelig ledelse (Emstad & Birkeland, 2020).

Ferdighetene i lærende ledelse er å være åpen og tydelig om dine synspunkter, gi eksempler og forklare synspunkter. Deretter sjekke om synspunkter stemmer, være ekstra oppmerksom om andre synspunkter enn dine egne kommer fram, uoverensstemmelser må tas fatt i og avklares før felles beslutninger tas (Emstad & Birkeland, 2020, s.33). Poenget for lærende ledere er ikke at andre skal bli enige i deres standpunkt, men å øke kvaliteten på tenkningen som ligger til grunn for felles forbedringsarbeid (Emstad & Birkeland, 2020).

Emstad og Birkeland har kommet med sju nøkkelkomponenter som er vesentlige i lærende samtaler, men de poengterer at det ikke finnes regler eller oppskrifter for lærende samtaler (2020). Det begrunner de med at en endring mot mer lærende samtaler handler mest om endring i tenkemåte og verdier og ikke så mye om kommunikasjonsferdigheter. De sju nøkkelkomponentene som er vesentlige i lærende samtaler er «1) Beskriv din bekymring som ditt synspunkt. 2) Beskriv hva din bekymring er basert på. 3) Åpne for å høre den andres synspunkter. 4) Oppsummer deres synspunkter og sjekk. 5) Identifiser og sjekk kjerneantakelser. 6) Etabler en felles forståelse. 7) Lag en plan for å oppnå det begge ønsker»

(etter tabell i Emstad & Birkeland, 2020, s.37-38). Å lære seg å bli en mer lærende leder er å lære seg å bli mer åpen.

Emstad og Birkeland sier at for å bli mer åpen må en avlære seg de lukket-for-læring måtene å tenke på (2020). Utfordringen er ikke å bli bedre med ord og komponenter (kommunikasjon), men å endre en tenkemåte på. Et vesentlig punkt i lukket-for-læring måten å tenke på er at du som leder tar for gitt at dine egne antakelser om virkeligheten er sammenfallende med andre sine antakelser. Det er derfor det er så viktig å være tydelig på hva en selv mener, og begrunne dette, og så sjekke om det gir gjenkjennelse hos den eller de andre. I analyse og evaluering av sine tilnærminger vil ofte den faktiske talemåte ikke gjenspeile i tilstrekkelig grad de lærende verdier som en forfekter Det betyr at det ledere sier, ikke alltid stemmer overens med verdier lederne mener de har. Når ledere blir bedt om å ta opp en arbeidsrelatert samtale for så å analysere den i ettertid, kommer det tydelig fram. Med øving og veiledning kan en lære seg å identifisere den underforståtte teorien som forklarer manglende effektivitet i samtaler. Analyse av virkelige samtaler som har funnet sted vil være mest effektive, fordi det ikke alltid er samsvar mellom det vi sier vi gjør og det vi faktisk gjør (Emstad & Birkeland, 2020).

2.4 Lærende ledelse - Profesjonelt læringsfellesskap

Lærende ledelse kan knyttes til skolelederens rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur (Emstad & Birkeland, 2020). Emstad og Birkeland henter definisjonen av ledelse fra Robinson, der ledelse blir sett på «som en påvirkningsprosess der kilden til din påvirkning ligger i en eller flere av følgende faktorer: dine relasjoner til andre, dine ideer, din ekspertise og din formelle autoritet.» (Robinson, 2011, hentet i Emstad & Birkeland, 2020, s.17). Lærende ledelse handler om lederens rolle i å utvikle profesjonell læringskultur, og at profesjonell læringskultur er et viktig premiss for profesjonelle læringsfellesskap i skolen (Emstad & Birkeland, 2020).

Både skoleeier og skoleledere har et ansvar for å videreutvikle skolen og også å delta i profesjonelle læringsfellesskap. Rektorer som selv deltar i profesjonelle læringsfellesskap kan lære om og få forståelse av å bygge en læringskultur (Emstad & Birkeland, 2020). I et profesjonelt læringsfellesskap for ledere kan rektorene selv erfare og få modellert hvordan en kan bygge læringskultur gjennom å reflektere og gi og motta tilbakemeldinger. Ledergruppen kan fungere som et verksted og en treningsarena for rektorer og andre skoleledere (Paulsen, 2019). Øvelse gjennom rollespill og veiledning fra kollegaer i reelle problemstillinger kan gi rektorer muligheter til å forbedre seg selv i ledelse (Paulsen, 2019). Deltakelse i profesjonelle

læringsfellesskap for rektorer bidrar til utvikling av egen profesjonalitet og kan påvirke rektors praksis. I et fellesskap der deltakerne sammen kan reflektere over utfordringer i egen praksis kan også fellesskapet utvikle bedre forståelse for hvilke læreprosesser som kan bidra med å utvikle kunnskaper og ferdigheter i egen skole (Paulsen,2019). Profesjonelle læringsfellesskap i nettverk vil for rektorene være en arena der de kan bygge kompetanse som de så senere kan ta med tilbake til egen skole. Bygging av kompetanse på tvers av skoler kan også bidra til bærekraft i alle skoler (Emstad & Birkeland, 2020).

Å bygge kompetanse er et krevende arbeid, hjelp og støtte har betydning for resultatet. Lokale myndigheter kan spille en sentral rolle i fasilitering både av møteplasser og innhold (Emstad & Birkeland, 2020). Skoleeiers bidrag på innhold vil avhenge av skoleeiers egen kompetanse på området. Rådgivere som retter fokus på undervisning heller enn direktiver vil styrke samarbeidsklimaet. Behovet for tillit og gode relasjoner mellom nivåer i hierarkiet er avgjørende for at skoleledere føler trygghet nok til å dele utfordringer fra egen praksis. Rådgivere fra skoleeiernivået kan utøve en støttende og veiledende rolle om de retter fokus på undervisning og legger til rette for læring (Emstad & Birkeland,2020). Bruk av data fra elevresultater bør være grunnlaget for å underbygge sin vurdering av undervisningen. Datadrevne refleksjoner og vurderinger kan øke utforskningen av læringsresultater på et vitenskapelig grunnlag, og det gir muligheter for å diskutere uenigheter eller synspunkt på et faglig grunnlag.

Å øke sin evne til å kommunisere er et hovedanliggende i profesjonelt lærende fellesskap. Ledere som klarer å utvikle sin evne til lærende kommunikasjon i møte med sine ansatte klarer å spørre utforskende og er åpen for læring. Å være åpen for læring betyr at lederen er interessert i å øke gyldigheten av den informasjonen som ligger til grunn for lederens vurderinger av hva som bør forbedres (Emstad & Birkeland, 2020). Da må lederen være villig til å analysere og evaluere sine handlingsteorier, og også invitere sine medarbeidere til å gjøre det samme. Når både ledere og medarbeidere sammen er åpen for å inkludere hverandres oppfatninger og antakelser for å finne ut av hvilke handlingsteorier som ligger bak sin egen adferd, kan en si at partene er åpen for læring. Verdiene som ligger til grunn for lærende ledelse er « 1) å øke informasjonens gyldighet ved å legge fram, teste og evaluere informasjonen, 2)øke respekten mellom partene, og 3) øke den indre forpliktelsen ved å framheve eierskap og ansvar for valgene som tas» (Emstad & Birkeland, 2020, s.33).

Å være et profesjonelt lærende fellesskap er mer enn bare erfaringsdeling. Det er ikke nok å bare dele erfaringer, det er også et behov for å utforske erfaringer. Det å undersøke og

underbygge egne antagelser med data fra elevenes læringsresultater vil føre læringsfellesskapet over i en mer profesjonell retning (Robinson, 2016; 2018). Skoleeier eller veileder fra skoleeier kan hjelpe til med å fasilitere møteplasser og avsette tid til å jobbe med profesjonelt lærende fellesskap for rektorer. Å skape kultur preget av åpenhet, ærlighet og tillit er forutsetninger for at det kan foregå læring.

3 METODE

I et historisk perspektiv har studier av mennesker og humaniora fokusert på mening og handlinger. Hensikten med studiene var å utvikle forståelse. I kvalitativ metode er beskrivelse, forståelse og mening sentrale begreper (Postholm og Jacobsen, 2018).

Temaet for studien er samarbeid og noen av forskningsspørsmålene inneholder spørreordet *hvordan*. Brinkmann og Tanggaard (2010) skriver at når man interesserer seg for hvordan noe gjøres eller utvikles er man opptatt av å beskrive og forstå, og at dette er menneskelige erfarings *kvaliteter*. Med utgangspunkt i spørreordet *hvordan* vil denne oppgaven utforske kvaliteter ved samarbeidet mellom skoleeiere og skoleledere med konkret utgangspunkt i fagfornyelsen.

Først presenteres noe om vitenskapsteoretisk utgangspunkt, videre om forskningsdesign, deretter beskriver jeg hvordan datainnsamlingen har blitt gjort og litt om dataanalyse. Mine valg vil bli klargjort underveis. Videre rettes oppmerksomheten mot metodekvalitet og til slutt tar jeg opp etiske og praktiske vurderinger rundt min egen forskerrolle.

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Det er flere måter å skaffe seg informasjon om virkeligheten på. Virkeligheten som beskrives oppfattes i mange tilfeller forskjellig fra den som opplever den og den som observerer den. Det er flere teorier om kunnskap om virkeligheten, og epistemologien deles gjerne inn i tre: positivisme, konstruktivisme og post-positivisme (Postholm & Jacobsen, 2018).

I tråd med positivisme gjøres forskning i naturvitenskap, samfunnsvitenskap og psykologi ved hjelp av våre sanser. I moderne vitenskap er studier basert på den fysiske og materielle virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2018). Virkeligheten foregår utenfor forskeren, objektet som blir studert endrer ikke karakter og objektet er uavhengig av kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018).

I konstruktivismen er antakelsen at studie av mennesker og systemer ikke kan sammenlignes med studiet av fysiske objekter, og det vil ikke være mulig å skille forsker fra virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2018). Mennesket konstruerer aktivt sin verden i samhandling med andre. Utforming av kunnskap vil skje i fellesskap mellom forsker og personer i felten (Thagaard, 2013).

Post-positivisme peker på at det er vanskelig å skille mellom forsker og virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2018). Ifølge Karl Popper vil forskeren i valg av problemstilling, metode og

tolking ta med seg personlige og sosiale verdier (Postholm & Jacobsen, 2018). Det vil være mulig å frambringe sann kunnskap om virkeligheten, men denne vil være tids- og kontekstavgrenset. Den sosiale virkeligheten er alltid i endring, og nye perspektiver på virkeligheten kan gi et nytt syn på sannhet (Postholm & Jacobsen, 2018). Post-positivister holder også fast på at det finnes en virkelighet som gjelder på tvers av personer og kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018).

Mitt utgangspunkt i undersøkelsen vil være sosialkonstruktivistisk. Kunnskap blir til i møtet med andre mennesker, og synet på læring er at det er en kollektiv og sosial prosess som skjer i en kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018). Det betyr at forskeren vil ta med seg forkunnskaper, verdier og oppfatninger inn i undersøkelsen. Det vil være i kontrast til et positivistisk perspektiv der en gjerne ser på forskeren som verdinøytral og helt objektiv og en som ikke tar med seg noe inn i undersøkelsen. Derimot vil et konstruktivistisk perspektiv legge til grunn at virkeligheten i liten grad er stabil og objektiv, og det nytter derfor ikke å lage seg teorier om virkeligheten og så se om disse stemmer (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.2 Forskningsdesign

Et hovedskille i forskningsdesign går mellom ekstensivt eller et intensivt design. I ekstensivt design går man ut og samler data fra mange kilder, ofte gjennom bruk av spørreskjema (Busch, 2013). I et intensivt design hentes det data fra få kilder, det går mer i dybden og det brukes for eksempel intervju for å hente inn empiri (Busch, 2013). Det er nødvendig å avgjøre om forskningen ønsker å peke på noen overordnede generelle tendenser uavhengig av kontekst, eller om en vil legge vekt på konteksten dataene er hentet fra. Det er i hovedsak problemstillingen som er avgjørende for valget, og valg av forskningsdesign styres i stor grad av hensikten med forskningen.

Min problemstilling er ute etter å forstå eller forklare hvordan fagfornyelsen har påvirket samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere. Omfanget av datainnsamlingen vil være en faktor som har betydning når en velger forskningsopplegg. Min mulighet til å samle store mengder data og i ettertid håndtere datamengden er utenfor min kapasitet i denne masteroppgaven slik jeg ser det. Denne oppgaven vil ha et intensivt opplegg, med et fåtall kilder, og intervju vil være innsamlingsmetoden. Videre vil min undersøkelse være så avgrenset i omfang at den ikke vil kunne si noe om samarbeid mellom skoleeier og skoleledere på et generelt grunnlag. Mengden data som blir innhentet vil være så liten at det

vil være en feilslutning å konkludere med at tendenser i utvalget har en generell gyldighet (Thagaard, 2013).

Et annet skille i forskningsdesign går mellom kvalitativ og kvantitative metoder (Busch, 2013). Ved å velge å legge vekt på kontekst er det i tradisjonell forstand den kvalitative metode som peker seg ut. «Kvalitativ forskningsmetode vil i første rekke ha relevans for nåtidsorienterte, empiriske undersøkelser og det vil ofte bli brukt personlig intervju for å innhente data» (Befring, 2015, s. 39). Kvalitativ metode har særlig relevans når en ønsker innsikt i spesielle fenomener og problemer (Befring, 2015). Kvantitative data egner seg i ekstensive opplegg der problemstillingen har færre variabler og det er mulig å peke på noen mulige årsaker (Busch, 2013).

Om problemstillingen er mer sammensatt er det mulig at mange variabler må kartlegges, og vi kan anta at vi trenger en lengre samtale med et utvalg for å kartlegge disse variablene (Busch, 2013). Når det gjelder problemstillingen og omfanget for denne studien mener jeg at et kvalitativt design vil egne seg. Min hensikt med studien er å undersøke hvordan fagfornyelsen påvirker samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere i en kommune.

3.3 Datainnsamling

De sentrale metodene i kvalitativ forskningsdesign er observasjon, individuelle intervju, gruppeintervju og innsamling av dokumentasjon (Busch, 2013). Intervju er noe mange kjenner til, og vi lever i en tid og i en kultur der intervju er en sosial praksis (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Fokusgruppeintervju og individuelle intervju er vanlige i forskningssammenheng, men det betyr ikke nødvendigvis at det er lett å gjennomføre et intervju. Individuelle intervju er mye brukt innenfor kvalitativ forskning. Intervjuet kan variere fra et løst ustrukturert intervju via et semistrukturert intervju til det stramt strukturerte intervju med mange spesifikke spørsmål.

Det løst strukturerte intervjuet har tidligere gjerne vært brukt av sosiologer og antropologer (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Det stramt strukturerte intervjuet kjennes fra gallupundersøkelser der svaralternativene er fastlagt på forhånd (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Et stramt og styrt intervju vil ikke ta høyde for konteksten til de intervjuede, og et løst strukturert intervju sikrer ikke nok at empirien belyser problemstillingen. Det semistrukturerte intervjuet er den hyppigst brukte formen for intervju i moderne intervjuforskning (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Jeg velger å bruke et semistrukturert intervju hvor respondenten får frihet til å svare slik de ønsker, men der jeg som forsker styrer noe i henhold til hvilke spørsmål jeg ønsker svar på. Hver enkelt person vil få mulighet til å komme med sine opplevelser og meninger om temaet for studien. Intervjuet har noen forskningsspørsmål som sikrer at alle respondentene er innom utforskningsområder som jeg mener er relevante for temaet. Jeg mener at det semistrukturerte intervjuet er det best egnede for studiens problemstilling.

Før innsamling av data fra intervju ble det sendt søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) om godkjenning av innhenting og lagring av data. Godkjenning ble gitt 13.01.21.

3.3.1 Utvalg av deltagere

Innsamling av data vil foregå gjennom et strategisk utvalg. Strategisk utvalg i kvalitativ metode innebærer at deltakerne har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen og det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for undersøkelsen (Thagaard, 2013). Problemstillingen omhandler samarbeid med utgangspunkt i fagfornyelsen. Jeg har valgt meg ut skoleeier og skoleledere fordi disse nivåene i skolehierarkiet er viktig og fordi det finnes mindre forskning på samarbeidet mellom disse to nivåene. Samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere vil ha betydning for svært mange elever. Problemstillingen søker svar på hvordan skoleeier og skoleledere samarbeider, og da ønsker jeg at skoleeier, eller en representant for denne, får komme til orde sammen med skoleledere. For å få tak i respondenter til undersøkelsen har jeg tatt kontakt med flere kommuner, men bare en om gangen. Siden skoleeiernivået har færrest personer å velge mellom og det er vesentlig at dette nivået er med, har jeg først tatt kontakt med skoleeiernivået.

Fra 1.januar 2020 ble mange kommuner slått sammen til nye kommuner. Mitt ønske var å hente inn empiri fra en kommune som ikke var i kommunesammenslåing. Grunnen var at jeg vurderte en prosess med kommunesammenslåing som svært arbeidskrevende og at informantene gjerne stod i en situasjon der mye var nytt og krevende, og at en forespørsel om deltagelse i et forskningsprosjekt gjerne ble avslått. Ved å intervju personer fra en kommune som ikke var sammenslått håpet jeg at fokuset på innføringen av fagfornyelsen ville ha foregått uten for mange forstyrrelser i selve kommuneorganisasjonen. Som vi har erfart fra mars 2020 og helt til dags dato har likevel den utenforstående faktoren med Covid-19 påvirket alt arbeid i skolen uavhengig av kommunesammenslåing.

Det ble tatt kontakt med kommuneadministrasjonen i til sammen tre kommuner før jeg fikk avklart respondentene. I første kommune var en representant fra skoleeiernivået villig til å bidra. Det ble avtalt at skoleeier fikk et informasjonsskriv fra meg som denne sendte ut på mail til fem av sine rektorer med spørsmål om å være med på undersøkelsen. Jeg etterspurte svar fra skoleeier som purret på sine rektorer, men til slutt var tilbakemeldingen fra skoleeier at ingen hadde meldt seg og at skoleeier ikke ville spørre opp igjen flere ganger.

Jeg tok kontakt med skoleansvarlig i en annen kommune. Denne var også positiv til å være med på vegne av skoleeiersiden men var usikker på hvor lett det var å få med skoleledere fra skolene i kommunen. Denne skoleeieren ville ha noen dager betenkningstid og ba meg i mellomtiden om samtidig kontakte en annen kommune. Jeg valgte å ta kontakt med en tredje kommune.

Jeg fikk kontakt med fagsjefen for skole i den tredje kommunen. Denne var svært positiv og var umiddelbart interessert i hvilket tema studien hadde. Fagsjefen gav meg navn og kontaktopplysninger for en person som har ansvar for utviklingsarbeidet i fagseksjonen for skolene i kommunen. Jeg tok så kontakt med denne personen som var særdeles positiv, interessert i å bidra, og svarte straks ja til å være med på undersøkelsen. Vi avtalte at jeg sendte et informasjonsskriv som kunne brukes til kontakten ut til rektorer. Det var skoleeier som valgte ut og tok kontakt med aktuelle rektorer, og det ble satt en kort frist på å svare. Respondentene som ville bli med svarte direkte til meg, og jeg holdt skoleeier oppdatert på tilbakemeldingene. I løpet av en uke hadde jeg fått avtale om fire intervjuer, en skoleeier og tre rektorer.

Utvalg som er basert på villighet kalles tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013).

Samtykkeerklæring er et viktig tema å ta opp allerede ved første kontakt med respondentene. I skrivet som respondentene fikk fra sin skoleeier var også et samtykkeskjema vedlagt, og disse ble sendt tilbake til meg i underskreven stand før intervjuene fant sted.

3.4 Intervju

I kvalitative studier må forskningsdeltakerne ha erfaring med det forskningen fokuserer på. I denne studien vil data samles inn ved intervju, og det er det semistrukturerte intervjuet med planlagte forskningsspørsmål som blir brukt. Fagfornyelsen angår alle som jobber i skolen, så representanten for skoleeier og rektorene vil være kvalifiserte deltagere for forskningsstudiet. I møte med respondentene er det viktig at forskeren har en åpen tilnærming og er interessert i det respondentene forteller og samtidig styrer samtalen slik at forskningsspørsmålene kan bli

besvart. Som forsker har jeg lest teori om emnet og har også egne erfaringer fra skolesektoren. Både teori og egne erfaringer tar jeg med meg inn i intervjusituasjonen.

Jeg har forsøkt å være bevisst denne tosidigheten mellom å være åpen og ikke legge føringer for hva respondentene kommer med i intervjuene, samtidig som jeg må styre samtalen slik at viktige sider ved forskningsspørsmålene blir belyst.

3.4.1 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble avtalt gjennomført digitalt på Teams. Vi så hverandre digitalt og lyden ble tatt opp og transkribert. Respondentene valgte tidspunkt som passet og intervjuene varte omtrent i en klokke time. Samme forskningsspørsmål ble stilt til alle respondentene. Noen nye oppfølgingsspørsmål ble stilt etter hvert for å følge opp det som ble sagt i tidligere intervju.

3.4.2 Transkripsjon av intervjuene

Intervjuene foregår muntlig og blir tatt opp som lyd. Når materialet skrives ned i tekstform er det lettere å kategorisere og jobbe analytisk med materialet i ettertid. Muntlige intervju har et muntlig språk og i transkripsjonen valgte jeg å omforme det som ble sagt til en mer formell skriftlig stil. For å beholde anonymitet valgte jeg å skrive teksten uten dialektmarkører, og andre gjenkjennbare ord eller navn ble anonymisert. Det er meningsinnholdet i teksten som blir vektlagt å gjengi korrekt, ikke hvordan det ble sagt med pauser og lignende. Intervjuene ble transkribert fortløpende. Etter intervjuene hørte jeg gjennom lydfilen en gang før jeg gjorde selve transkriberingen.

Både underveis i intervjuene og særlig ved gjennomlytting og transkripsjon i etterkant av hvert intervju starter analysen av materialet. Postholm og Jacobsen hevder at analysen starter med en gang forskeren er i feltet (2018). Med min egen bakgrunn fra skolesektoren, teori jeg har lest og som deltager i intervjuene merket jeg godt hvordan tanker og refleksjoner gjorde seg gjeldende både under og umiddelbart etter intervjuene. Jeg valgte derfor å lage meg noen notater om dette umiddelbart etter hvert intervju.

3.5 Analyse av data

I kvalitative studier med bruk av intervju prøver forskeren å få svar på sine forskningsspørsmål ved å innhente informasjon fra enkeltpersoner. Gjennomtenkte og planlagte forskningsspørsmål sikrer at intervjuet omhandler temaet for problemstillingen. Forskeren ønsker å være åpen for det respondenten har opplevd av erfaringer av fenomenet, og forskeren ønsker å høre respondentens stemme. Kvale og Brinkmann anbefaler å tenke igjennom analysemetoden før intervjuene blir gjennomført. Denne bevisstheten tas da med i

forberedelsene til intervjuene (2009). Postholm og Jacobsen skriver at «analysen starter med en gang forskeren er i gang med å lese dokumenter, er på forskningsfeltet eller i intervjuet» (2018, s.145). Det støttes også av Brinkmann og Tanggaard som sier at analysen starter allerede under intervjuet (2012). Postholm mener at datainnsamling og dataanalyse er gjentatte dynamiske prosesser (2010). Brinkmann og Tanggaard skriver at «ideelt sett forberedes analysen allerede i selve designfasen av intervjuprosjektet» (2012, s.37).

Koding og kategorisering er en av de vanligste formene for dataanalyse av intervjuuttalelser skriver Kvale og Brinkmann (2009). Forskeren leser gjennom transkriberingene og deretter kodes og kategoriseres de delene av materialet som forskeren mener er relevant i forhold til forskningsspørsmålene. Postholm og Jacobsen skriver at deskriptiv analyse handler om å strukturere datamaterialet og det gir oss en første oversikt over hovedresultatene (2016). Å redusere større tekstmengder til meningsenheter beskrives også som meningskondensering og teknikken er raffinert innenfor bestemte tradisjoner som grounded theory (Brinkmann og Tanggaard, 2012; Kvale og Brinkmann, 2009).

Konstant komparativ analysemetode er knyttet til grounded theory (Postholm & Jacobsen, 2018). Strauss og Corbin beskriver analysearbeidet i tre steg eller i tre kodingsfaser: *Åpen koding, aksial koding og selektiv koding* (Strauss og Corbin 1990 & 1998 i Postholm & Jacobsen, 2018). I den åpne kodingen blir datamaterialet blir strukturert ved at en setter merkelapper eller koder på utsnitt av datamaterialet og ved hjelp av kodingen utvikles hovedkategorier. I den aksiale kodingen utvikles subkategorier og materialet blir ytterligere strukturert innenfor en kategori. I den selektive kodingen vil en forsøke å sette sammen alle bitene for å forsøke å finne svar på hva dette handler om, en ønsker å komme fram til en kjernekategori som kan sammenfatte hva alle delene handler om og gi et helhetlig svar på forskningsspørsmålene.

Innenfor den konstant komparative analysemetoden brukes begrepet teoretisk sensitivitet (Postholm & Jacobsen, 2018). Teoretisk sensitivitet avhenger av forskerens egne erfaringer og lesing av teori. Underveis i analyseprosessen blir tidligere lest teori sett i sammenheng med funnene og funnene kan også bidra til at forskeren må lese ny teori. Analyseprosessen blir slik en veksling mellom funnene, analyse, teori og spørsmål som forskeren gjør seg underveis. Det er slik den abduktive prosessen fungerer i praksis ifølge Postholm og Jacobsen (2018).

I denne oppgaven vil deskriptiv analyse og åpen koding, aksial koding og selektiv koding bli benyttet.

3.6 Enheter som er studert

Temaet for studien er samarbeidet mellom nivåer i skolesektoren. Det vil være naturlig å spørre nettopp aktørene på disse nivåene som er skoleeier og skoleledere.

På administrativ side i den undersøkte kommunen har de en fagavdeling for skole. Lederen for fagavdelingen har tittelen fagsjef og har ansvaret for alle skolene i kommunen.

Fagavdelingen har flere rådgivere med ulike ansvarsområder. Det er rådgiveren for kvalitetsutvikling i skolen som representerer skoleeier i undersøkelsen. Skolelederne som var med i undersøkelsen var alle rektorer på ulike skoler, både rene barneskoler og en 1-10 skole.

3.7 Kvalitet i forskningen

I kvalitative intervjustudier er utgangspunktet at forskeren møter forskningsfeltet med et åpent sinn uten forantagelser slik induktiv tilnærming legger opp til. På den andre siden vil forskeren tolke funn ut ifra sin egen referanseramme, og på den måten være deduktiv. I en kvalitativ forskningsprosess blir perspektivet til deltakere og perspektivet til forskeren til en interaksjon mellom induksjon og deduksjon. Kvalitative studier vil slik aldri være objektiv (Postholm og Jacobsen 2016, 2018).

Validitet dreier seg om gyldigheten av data. For å øke gyldigheten av data er det redegjort for metodevalg under tematisering og design, og for analyse av data. Siden kvalitativ forskning foregår i en unik og tidsbestemt situasjon vil likevel validitet være problematisk. Validitet handler om at metoden undersøker det som var intensjonen å undersøke (Postholm, 2010). De som deltok i studien, har hatt roller og erfaring som kvalifiserer for at de har kunnskap og kompetanse om emnet som undersøkes.

Reliabilitet handler om holdbarhet eller pålitelighet i data. Det var fagsjefen som pekte på rådgiveren som pekte på de rektorene som fikk spørsmål om å delta. Etter positivt svar fra tre ble det ikke sendt flere forespørsler. På hvilket grunnlag og om det var bevisste eller ubevisste valg vites ikke. Både fagsjefen og rådgiveren ble informert om temaet for studien og uttrykte gjenkjennelse og forståelse for tematikken. Funnene i studien viser at det er sammenheng i svarene som blir gitt, og at svarene også underbygger hverandre. Det er mulig at et annet utvalg, valgt ut på andre premisser, ville gitt andre svar.

3.8 Etske betraktninger

3.8.1 Egen rolle i forskningen

For å øke kvaliteten på forskningen er det nødvendig å bli bevisst og vurdere sitt ståsted og posisjon. Dette handler om å møte forskningsfeltet på en åpen måte (Postholm, 2010). Jeg har

over mange år hatt forskjellige roller i skolen, både som lærer, rektor, skoleeier - og nå som forsker i forbindelse med masterstudien i skoleledelse. Siden jeg er forsker i eget felt vil min forforståelse av forskningsfeltet bli tatt med inn i forskningen. Min erfaring fra forskjellige nivåer i skolehierarkiet fra «innsiden» tenker jeg har vært en større fordel enn en ulempe i form av nærhet til forskningsfeltet. Gjennom hele masterstudiet har studentene lest mye teori og reflektert sammen om både teori og praksis, og dette sammen med erfaring fra flere nivåer i skolehierarkiet har gjort meg til en godt informert forsker. Dette samsvarer med det Postholm og Jacobsen anbefaler i forbindelse med intervju om å sette seg godt inn i tematikken og lese teori (2018). På den andre siden har jeg veldig liten erfaring som forsker og kvaliteten på studien vil bli påvirket av dette. Min forskerrolle, uavhengig av tidligere forskererfaring, vil likevel påvirke forskningen. I møte med forskningsfeltet vil forskeren alltid ta med seg sine tidligere erfaringer og bakgrunn som et perspektiv inn i tolkningen av funnene.

3.8.2. Utvalg

Jeg har prøvd å opptre åpent og redelig i møtet med kommunene. Siden jeg ønsket intervju både med skoleledere og skoleeier har jeg alltid tatt kontakt med den øverst i hierarkiet først. For det første må skoleeier være informert om at undersøkelsen omhandler skoleeierrollen. For det andre har det ingen hensikt å ta kontakt med skoleledernivået om skoleeier av forskjellige årsaker ikke ønsker stiller.

3.8.3 Innsamling av data.

Undersøkelsen ble meldt til NSD og godkjent den 13.01.2022. Prosjektittel på meldeskjemaet er bearbeidet og justert, men det vil ikke ha innvirkning på innsamling og behandling av data. Innhentet data blir lagret på NTNU-server i anonymisert form, og etter prosjektets ferdigstilling vil de bli slettet, senest innen 01.01. 2022.

3.8.4 Anonymitet

Etter hvert intervju ble det muntlig opplyst om at alle sørnavn eller geografiske navn ville bli anonymisert i transkribering av intervjuene. Etter at alle intervjuene var gjennomført og transkribert sendte jeg en felles mail til alle deltagerne der det blant annet ble gjentatt at alle identifiserende opplysninger var blitt anonymisert.

3.8.5 Informert samtykke

I den første skriftlige henvendelsen på mail var det et vedlegg om informert samtykke. Dette ble returnert med underskrift av deltagerne før intervjuene ble gjennomført.

4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN

Først i dette kapitlet presenteres kort de som har blitt intervjuet og den konteksten de står i. Første presentasjon av funn vil vise utdrag av respondentenes svar på hvert enkelt forskningsspørsmål. Deretter vil kategoriene med underkategorier bli presentert. Til slutt vil underkategorier samles og oppsummeres i kjernekategoriene.

4.1 Presentasjon av skoleeier og skolelederne

Navn og identifiserende opplysninger er anonymisert, hensikten med presentasjonen er å beskrive hva jeg som forsker har tatt med meg inn i bearbeidelsen av dataene. Det er ikke samlet inn spesifikke opplysninger om konteksten til respondentene under intervjuet. Antall elever på skolene er søkt opp på hjemmesidene til kommunene i ettertid, og størrelsen vil bli gjengitt som tall i hele femti.

Ny overordnet del i læreplanverket ble vedtatt av Stortinget i 2017 og kommunen har jobbet med fagfornyelsen i flere år. De som ble intervjuet har alle vært med på arenaer der fagfornyelsen har vært tema. Grunnet situasjonen med korona som påvirket møtepunktene henviser respondentene som oftest til hvordan de har jobbet når de kunne møtes fysisk.

De som er blitt intervjuet er en representant for skoleeier og tre rektorer i samme kommune. Totalt har kommunen ansvaret for over fire tusen elever i grunnskolen. Respondentene vil bli beskrevet som R1, R2, R3 og R4. Den første som ble intervjuet er R1, og benevnelsen er fortløpende i den rekkefølgen de ble intervjuet.

R1 er representant for skoleeier, denne jobber som seniorrådgiver i fagavdelingen for skole og har særlig ansvar for utviklingsarbeid i kommunen. R1 har hatt stillingen sin i noen år, har erfaring som utviklingsveileder fra Ungdomstrinn i Utvikling, har vært rektor i en annen kommune og har lang fartstid fra skolesektoren.

R2 er rektor på en barneskole med et elevtall på 150.

R3 har tidligere erfaring som rektor på en annen skole i samme kommune, startet som rektor på nåværende skole i løpet av skoleåret 2019/2020 på en barneskole med et elevtall på 350.

R4 har tidligere vært avdelingsleder og startet som rektor fra skoleåret 2020/2021 på en ungdomsskole med et elevtall på 100.

4.2 Forskningsspørsmålene og respondentenes svar på forskningsspørsmålene

Ved utarbeidelsen av forskningsspørsmålene hadde jeg noen tema jeg ønsket svar på for å belyse problemstillingen «Hvordan påvirker fagfornyelsen samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere?». Jeg prøvde å se for meg hva som kunne ha noe å si for samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere. Min antagelse er at fagfornyelsen påvirker samarbeidet fordi fagfornyelsen omhandler alt som foregår i skolen. Jeg undret meg på hva det legges vekt på i utviklingsprosessene i forbindelse med fagfornyelsen, hva griper skoleeier og skoleledere fatt i og hvordan gjør de det? Udir sine ressurser bygger opp under fagfornyelsen, og jeg ønsket også å finne ut av hvordan både skoleeier og skoleledere forholder seg til og bruker disse.

4.2.1 Samhandlingsarena

Første forskningsspørsmål: Hvilke samhandlingsarenaer har skoleeier og skoleledere for arbeidet med fagfornyelsen?

Respondentene fikk stilt spørsmålet og svarene er samlet i en tabell som vist under:

| Respondent | Samhandlingsarena | Kommentar |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| R1 | Nettverk for skoleledere, Rektormøter, Nettverk for begynneropplæring, Nettverk for Ressursteamledere, Bedre tverrfaglig innsats (BTI), Lederstøtte | |
| R2 | Skolelederforum, Rektormøtene, Lederstøtte, Digital disk med skriftlige ressurser, Facebookside for rektorer i kommunen | Skolelederforum og Rektorforum er navnet på områdene på den kommunale digitale disken |
| R3 | Skoleledersamlinger, Rektormøter | |
| R4 | Skolelederforum, Rektorforum, Ressursteamlederforum, Bedre tverrfaglig innsats (BTI), ORIGO, Begynneropplæringsnettverk, DEMRA-nettverk, Nettverk på mellomtrinnsnivå med foreløpig fokus på IKT Lederstøtte | Demra= demokrati og medborgerskap |

Respondentene har gitt uttrykk for at alle disse nettverkene på en eller annen måte har å gjøre med fagfornyelsen eller det overordnede målet for opplæringen.

Alle respondentene nevner samlinger for skoleledere og for rektorer. På skoleledersamlinger møtes rektorer, avdelingsledere og skoleeier. På rektormøtene er det rektorene og skoleeier som møtes. Det er disse to nettverkene som vil bli omtalt videre.

R1: i nettverk for skoleledere har det vært syv hele dager gjennom et skoleår der innholdet og temaet for samlingene var delt i to, en halvdel handlet om å implementere Vivian Robinson sin modell for skoleledelse, og andre del av dagen inneholdt nye fagfornyelsen.

Her sier R1 at skoleeier bruker Vivian Robinson sin modell for skoleledelse. Dette antyder at skoleeier har informasjon om og har greie på teori. Ifølge Paulsen (2019) vil et kompetent skoleadministrativt apparat stimulere rektorenes kompetanse i ledelse.

R2: Vi har hatt fysiske samlinger som har vært lagt opp slik at vi har arbeidet i faste grupper..., vi har hatt skoleeier med som har hatt veldig stor kompetanse på fagfornyelsen som har satt rammen og retningen for oss som skoleledere...

R2 gir uttrykk for at skoleeier både har stor kompetanse på fagfornyelsen og at skoleeier gir retning på arbeidet med fagfornyelsen. Det er viktig med kompetanse hos skoleeier.

4.2.2 Fokusområder i fagfornyelsen

I andre forskningsspørsmål var intensjonen å finne ut av hvilket innhold i fagfornyelsen det ble lagt vekt på, og også prøve å finne ut av hvordan temaene ble bestemt. Fagfornyelsen påvirker mange aspekter ved skolehverdagen. Ingen kan legge vekt på alt på en gang, det må tas noen valg, hvordan og hvem tar disse valgene? Var det skoleeier som avgjorde hvilke deler i fagfornyelsen det ble arbeidet med? Hadde skolelederne noen mulighet til å påvirke hvilke tema det skulle settes fokus på?

Andre forskningsspørsmål: Hvilket innhold i fagfornyelsen er det fokus på i samarbeidet?

R1 Overordnet del, samfunnsoppdraget til skole, jobbe med å bygge profesjonelle læringsfellesskap

R1 har pekt på lange og store linjer i fagfornyelsen. Dette er lærende kommunikasjon, og Irgens har pekt på viktigheten av å ramme inn før vi setter i gang, der det blir lagt vekt på å avgrense og avklare hensikt (2007).

***R4** Vi har jobbet mye med overordnet del, og vi har jobbet mye med det nye kompetansebegrepet. Det å ha den røde tråden i fagene, eller i barns læring, det har vi også jobbet en del med. Når den nye overordnede delen kom måtte vi lære, vi måtte lese, vi måtte presentere, vi måtte drøfte hva betyr dette? Så har vi jobbet en del med verbene i fagplanene. Vi har jobbet med elevsentrert ledelse, for i det ligger også profesjonsfellesskap.profesjonsfellesskapet er holdt høyt fra Udir sin side, og det er noe vi jobber med på disse samlingene.*

R4 sier noe om overordnet del og om kompetansebegrepet. R4 kobler sammen elevsentrert ledelse og profesjonsfellesskapet, og koblingen kan tyde på forståelse av at det henger sammen. Å fortelle og vise hvor man står, å undersøke og teste ut er momenter under konstruktiv og lærende kommunikasjon (Irgens,2007; Robinson, 2018; Emstad & Birkeland, 2020). Digitale ressurser på Udir som gjelder fagfornyelsen er kjent og de har jobbet sammen med å reflektere og drøfte. De har jobbet kollektivt og ikke individuelt, noe som både Paulsen og Emstad og Birkeland bruker som kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap (2009; 2020).

De to respondentene har begge nevnt overordnet del som noe det er satt fokus på i samlingene. Overordnet del er selve grunnlaget for læreplanverket og respondentene gir også uttrykk for at profesjonelt læringsfellesskap, verb, og innhold og forståelse av kompetansebegrepet har vært vektlagt.

Da jeg hadde gjennomført to intervjuer valgte jeg å stille et ekstra spørsmål til de to siste respondentene om hvordan de oppfattet at fokuset i fagfornyelsen hadde blitt bestemt. Spørsmålet jeg stilte var *Har dere som skoleledere hatt noen påvirkning på hvilke deler i fagfornyelsen det er lagt vekt på?* Jeg ønsket å få belyst om det hadde vært en prosess rundt det eller om det var noe skoleeier hadde avgjort på egenhånd.

***R3** De sitter i prosesser der inne (i fagavdelingen) og så er det denne personen som er forankringen ut. Veien har vel blitt litt til mens man har gått også. Fagavdelinga har gjort oss bevisst på hvor det er lurt å starte hen, da med den overordna delen for å få den forankret, så det er vel et samspill selv om retningen er gitt fra fagavdelingen*

Dette kan tyde på en skoleeier som leder an og samtidig har skoleeier og skolelederne gått denne veien sammen. Kjennetegnet på profesjonelle læringsfellesskap er at aktørene jobber med utvikling uavhengig av roller (Emstad & Birkeland,2020).

R4 *Vår fagsjef har et fora der det er valgte personer som er med, det er også tillitsvalgte med, fag-NU kaller vi det for, der det sitter noen rektorer. Så fagsjefen har noen rundt seg, noen fora der hun drøfter hva er det vi trenger nå? Så jeg tenker at hun tar de beslutningene på et faglig grunnlag og at det er drøftet med noen rektorer som sitter i dette utvalget, og der vi kan spille inn.*

Fagfornyelsen gir klare føringer for medbestemmelsesrett og demokratiske prosesser. I følge den nordiske samarbeidsmodellen er de tillitsvalgte en viktig brikke i å utvikle skolen (Irgens, 2017).

4.2.3 Samarbeidsprosess mellom skoleeier og skoleledere

I tredje forskningsspørsmål var ønsket å belyse hvordan samarbeidsmøtene foregår.

Jeg ønsket å finne ut noe om *hvordan* de jobber sammen på disse samhandlingsarenaene. Antagelsen har vært at skoleeier og skoleledere på en eller annen måte har samhandlet, det vil si at de ikke bare har hatt en møteplass med utveksling av informasjon, men at de har foretatt seg noe på disse møtepunktene som kan være med og gi svar på det overordnede temaet for oppgaven som omhandler samarbeidet mellom aktørene og hvordan fagfornyelsen påvirker samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere.

Tredje forskningsspørsmål: Hvordan foregår samarbeidsmøtene?

RI *Vi bruker aksjonslæring, Tom Tiller, det er den malen vi bruker for alle våre nettverk. Skolelederne kan fortelle om hvordan de jobbet med det profesjonelle læringsfellesskapet, hvilken økt de planla, hvordan gikk gjennomføringen, altså gjort-lært-lurt. I etterkant så deler de egen praksis, og så er det oppdrag til neste gang. I begynnelsen så var det slik at spesielt lærerne kunne si at de har ingenting å dele, men det har endret seg altså! Der ser vi en kjempepositiv utvikling på deling! Og så er det ut og prøve ut. Ut å tenke, ut å jobbe, og så tilbake til nettverket for å dele. Vi er veldig tro mot den modellen, aksjonslæringsmodellen.*

Skoleeier beskriver hvordan de bruker aksjonslæring som en læringsform. Det sammenfaller med Tiller som skriver at «Aksjonslæring kan defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe» (2006, s.52).

Skoleeier har tydelige forventninger om at skolelederne deler med hverandre, utforsker og reflektere over egen praksis, og at samarbeidsmøtene har kjennetegn på profesjonelt læringsfellesskap slik Emstad og Birkeland (2020) beskriver det.

R2 *Vi blir delt inn i grupper for å gi kommentarer der noen er positive kommentarer og andre er spørrende, dette er strukturert lagt opp. På møtet får jeg vite hvilken rolle jeg skal ha når jeg gir tilbakemeldinger, jeg kan få en kritisk eller undrende rolle. Vi vil inn i hva er handlingsteoriene dine? Rett og slett. Vi prøver selv å utvikle egen praksis gjennom å sette ord på egen praksis, bli litt utfordret.*

R2 sier medlemmene i gruppene får utdelt ulike roller for å utforske sin egen handlingsteori og praksis, dette er dobbeltkretslæring ifølge Irgens (2007).

R3 *Det er veldig forskjellig tema der egentlig, fagfornyelsen har vært innom der også. En fra fagavdelingen kommer gjerne med en intro, så jobber vi både skolevis og på tvers av skoler med problematikk, eller problemstillinger og utfordringer.*

I nettverket jobber de slik som beskrevet i overordnet del, der det forventes at skolens ledelse utvikler «strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler som fremmer en delings- og læringskultur». (Utdanningsdirektoratet, 2017 s.19).

R4. *Det er rammet inn og det er tydelig retning på hva det er vi skal få til i skolen i vår kommune. For da er det en type oppdatering, vi jobber med noe rundt det målet, vi deler, vi har ganske stram struktur på at alle må dele av sitt.... Det betyr at jeg må ta stilling til, jeg må drøfte, jeg må analysere og reflektere og så kan jeg også ta formen med meg tilbake til egen skole. Jeg tror veldig på den deltagelsen. Vi har masse kunnskap, vi må bare få til handlingskompetanse!*

Skoleeier styrer innholdet i utviklingsarbeidet ved å legge til rette for og modellerer hvordan skolelederne kan jobbe med mål på sin egen skole. Robinson legger vekt på å etablere mål og forventninger (2016; 2018).

4.2.4 Bruk av ressurser fra Udir

Udir har en stor mengde digitale ressurser som er fritt tilgjengelig på nettet. På Udir sine hjemmesider ligger det mye materiale som omhandler fagfornyelsen. Udir representerer den sentrale skolemyndighet, og jeg ønsket å finne ut av om disse ressursene blir tatt i bruk, og hvordan ressursene brukes. Jeg undrer meg på hvilken rolle Udir tar i fagfornyelsen fordi jeg antar at det Udir legger vekt på også blir lagt merke til av både skoleeier og skolelederne.

Jeg hadde en antagelse om at Udir sine ressurser er kjent, og jeg ville finne ut av hvor mye de er brukt.

Fjerde forskningsspørsmål var «hvordan og i hvilken grad tar skoleeier og skoleledere i bruk UDIR sine ressurser i forbindelse med fagfornyelsen?»

R1 *Jeg reklamerer for Udir sine sider så ofte jeg kan, trekker de fram hele tiden uansett hva vi jobber med. Men jeg tror det er strekk i laget, noen skoler bruker de mer enn andre. Men jeg tror øynene åpnes sakte men sikkert om hvor mye bra som ligger der da.*

R2 *Når skoleeier presenterer for oss, så er det sjeldent at hun bruker disse modulene direkte, men hun henter informasjon fra de, hun viser til ulike moduler, her er det veldig lurt, her er det gode filmsnutter, vis den i forbindelse med det og det temaet. Jeg bruker de mye som rektor for å hente ut delemner.*

R3 *Det gjør de, både de og vi. Så Udir er veldig knytt sterkt opp til det vi holder på med egentlig fra fagavdelingen også. Det er vel det som har gjort at jeg selv har blitt bevisst på Udir selv også, og bruker det, jeg bruker Udir veldig mye som skoleleder.*

R4 *Vi bruker videoer, vi bruker oppleggene, vi bruker Udir sin tenkning. Det synes jeg skoleeier gjør også. Vi bruker det masse, de ressursene er gode og tydelige og kan brukes til utviklingsarbeid.*

Alle respondentene gir uttrykk for at Udir sine sider både er godt kjente og at de bruker innhold derifra. Det kan synes som at Udir sine ressurser generelt, og ressursene knyttet til fagfornyelsen spesielt, oppfattes som en felles referanse og felles kunnskapsbase. Et tolkningsfelleskap trenger en felles organisatorisk referanseramme, bygd på felles referanser og felles kunnskapsbase (Paulsen, 2019).

Svarene på forskningsspørsmålene som jeg anså som mest aktuelle er presentert over her. Etterpå ble det satt koder på meningsutsagn. De forskjellige meningsutsagn ble samlet under kategorier. Etter ytterligere bearbeiding av innholdet satt jeg igjen med tre hovedkategorier.

4.3 Hovedkategoriene

Gjennom analysen ble koding og kategorisering gjennomført. Her blir de tre hovedkategoriene kort presentert:

Den første hovedkategorien har jeg kalt *kommunikasjon*. Denne kategorien innbefatter bruk av språk for å sette ord på praksis. Både skoleeier og skolelederne jobber med forståelse, refleksjon og analyse av fagfornyelsen. Respondentene må kommunisere med hverandre, og sammen med andre eller for egen del må innholdet i fagfornyelsen settes ord på.

Kommunikasjon i nettverkene er viktig når innholdet i fagfornyelsen bearbeides og forstås. Å

sette ord på og reflektere over egen praksis er å tilegne seg ny kunnskap og ferdigheter og er viktige bestanddeler i det å lære.

Den andre hovedkategorien har jeg kalt *styring*. Denne kategorien handler om at skoleeier og skoleledere gir retning på arbeidet med fagfornyelsen. Gjennom modellering, forventninger og bruk av fremtidsbilder forsøker den som styrer å gi retning på arbeidet. Bruk av fremtidsbilder innebærer å sette ord på begreper som for eksempel profesjonelle læringsfellesskap, der begrepet blir beskrevet og gitt kjennetegn og hvordan de jobber med å oppnå disse kjennetegnene. Med et klart mål og retning vet deltakerne mer om hvorfor og hvordan de kan starte og drive læringsarbeid.

Den tredje hovedkategorien har jeg kalt *relasjoner*. I alt samarbeid er relasjonen mellom deltakere av betydning for kvaliteten og resultatet på samarbeidet. Momenter som påvirker en god relasjon er tillit, trygghet, holdninger, tid og lederstøtte. I kommunen der studien er gjennomført har alle rektorer en person hos skoleeier som er deres egen lederstøtte. Gode relasjoner mellom skoleeier og skoleledere gir læringsmuligheter i samarbeidet.

Etter at jeg hadde funnet kjernekategoriene bli de undersøkt videre for å finne fram til en kjernekategori.

4.4. Kjernekategori

Utgangspunktet for å finne en kjernekategori er de tre hovedkategoriene kommunikasjon, styring og relasjon. De tre hovedkategoriene ble undersøkt og underkategorier ble utviklet ved å bruke spørreordene når, hvorfor, hvordan, hva fører det til? (Postholm og Jacobsen, 2018, s.149). Kjernekategorien inkluderer alle de andre kategoriene, og presentasjonen av kjernekategorien vil kunne gi fylldige svar på forskningsspørsmål og hovedproblemstillingen (Postholm og Jacobsen 2018). Jeg fant ut at kjernekategorien var *læring*.

4.4.1. Læring

Målet med fagfornyelsen er bedre læring og forståelse for elevene (Regjeringen.no, 2019). Da bør den samme hensikten for de andre aktørene også være det samme; bedre læring og bedre forståelse. Å tette gapene mellom aktørene i skolehierarkiet kan oppnås med gode samarbeidsprosesser som har fokus på læring.

Analysen har vist at læringsarenaene for skoleeier og skoleledere har flere kjennetegn på lærende fellesskap. De har en felles forståelse av viktige begrep og forventninger i fagfornyelsen. De har fokus på kommunikasjon i form av å sette ord på praksis. De har gode relasjoner bygget på tillit mellom aktørene, noe som gir institusjonell tillit mellom nivåene.

De har psykologisk trygghet i gruppene slik at de tør å utfordre hverandre på faglige spørsmål. Det gjør at de får erfaringer med å være deltakere i et lærende nettverk. Det gjør også at de kan ta med seg erfaringer tilbake til sine egne skoler. På denne måten kan de forbedre seg selv i ledelse. For at målet om bedre læring og forståelse skal nå ut helt til klasserommet er det mange aktører i skolehierarkiet som må involveres i læringsarbeidet. Skoleeier spiller en vesentlig rolle i å få de ulike nivåene til å henge sammen og samhandle om læringsprosesser.

5 DRØFTING

5.1 Distribuert ledelse

Spillane mener at ledelse er distribuert praksis som skapes i samhandling (2006). Studien viser at aktørene i nettverkene deler sin praksis, og aktørene kommer fra flere nivå i skolehierarkiet. Det er best synlig i skoleledernetverket der både skoleeier, rektorer og andre skoleledere er med. Når temaet på disse møteplassene er fagfornyelsen må alle deltakerne engasjere seg i oppgaven fordi fagfornyelsen er en oppgave som er fordelt i hele organisasjonen. Denne ledelsesaktiviteten, eller praksisen, utøves i nettverk og skjer i et skjæringspunkt mellom skoleeier og skoleledere. Læring kan gjenkjennes i studien ved at nettverkene er et læringsfellesskap der deltakerne lærer av hverandre. Om dette er situert læring slik Lave og Wenger beskriver det, der læringen foregår i relasjonen mellom den erfarne og nykommeren er uklart (1991). Det som er uklart er hvem som er den erfarne og hvem som er nykommere. Arbeidet i nettverkene med fagfornyelsen som tema har ikke foregått lenge nok til at det er enkelt å si hvem som er den erfarne. Om det er skoleeier som blir sett på som den erfarne vil det gi en veldig skeivfordeling i gruppa mellom få erfarne og mange nykommere.

Spillane (2006) mener at situasjonen ledelse, eller praksisen, oppstår i har både en tid, et rom og med gitte personer til stede. Studien viser at rektormøtene og skoleledersamlingene foregår til planlagte tider og med jevne mellomrom og med faste personer til stede. I skoleledernetverket deltar skoleledere som ledes av rektorer som igjen ledes av skoleeier, men fokuset i distribuert ledelse flyttes fra ledere og lederroller til ledelsespraksis. Med fokus på ledelsespraksis, vil jeg si at studien viser at deltakerne utøver delt ledelse. Slik deltar aktørene uavhengig av sine roller og det utspiller seg en interaksjon mellom ledere og de som ledes, noe som kjennetegner distribuert ledelse (Spillane,2006).

5.2 Styring og ledelse

Fagfornyelsen forstått som et rammeverk for hele skolesektoren påvirker hele den pedagogiske verdikjeden slik Paulsen (2019) beskriver den. Fagfornyelsen som statlig styring påvirker eiernivået og skoleledelsen direkte, men også samarbeidet mellom dem. Ansvar til skoleeier har kommet tydeligere fram i fagfornyelsen og skoleeier skal sikre at skolen har de ressursene de trenger for å opprettholde og utvikle kvaliteten i skolen. Samtidig har skoleeier et juridisk ansvar for at skolen blir drevet etter lover og forskrifter.

Når oppdraget til skoleeier oppfattes klart, gjør det samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere enklere. På den ene siden er de likestilte deltakere i utviklingen av skolene, på den

andre siden utøver skoleeier kontroll. En skoleeier som evner å kommunisere dette skillet tydelig vil kunne opparbeide gjensidig gode relasjoner med de andre aktørene, noe Paulsen (2019) peker på er helt nødvendig for å kunne få optimale resultater av felles innsats. I studien beskriver skoleeier det som to roller der den ene er å ha en støttende rolle og den andre å gjennomføre kontroll. I henhold til fagfornyelsen er det skoleeiers ansvar å sørge for å utvikle kompetansen til skolelederne, og samtidig pålegger opplæringslova § 13-10 skoleeier å ha et forsvarlig system for kvalitetsvurdering. Det er et dilemma for skoleeier fordi det på den ene siden forventes at skoleeier leder et utviklingsarbeid og på den andre siden forventes det at skoleeier skal styre med lover og regler. Det er også et dilemma at fagfornyelsen er et styringsverktøy som er nedfelt i opplæringsloven. Det kan synes som det er en indre spenning i fagfornyelsen, der den i seg selv er et styringsverktøy, men også bygger på verdier som demokrati, fellesskap og medvirkning.

Da LK06 ble innført opplevdes det for mange i skolesektoren som utøvelse av sterk styring fra sentrale myndigheter. Det var ingen involveringsprosess i forkant av innføringen av LK06. Det var også en endring i måten å styre skoler på med dreining av fokus til målstyring. Med fagfornyelsen ble det lagt opp til en bred involveringsprosess som startet allerede med utarbeidelsen av ny overordnet del. Det finnes mange ressurser for arbeid med fagfornyelsen på Udir sine hjemmesider. Studien viser at disse ressursene er både kjent og brukt. De forteller om en involveringsprosess som har foregått over tid der de har jobbet med innholdet i overordnet del. Staten kan både legge til rette for og styre arbeidet med fagfornyelsen gjennom tilbudet av digitale ressurser. Ved lett tilgang på og bruk av like ressurser vil dette medføre en lik tilnærming til fagfornyelsen av de som bruker ressursene. I studien kom det fram at disse ressursene ikke ble brukt slavisk, men at de brukte utvalgte deler. Dette kan tolkes som at de vurderer ressursene. I studien kan det synes som det er felles forståelse av overordnet del i fagfornyelsen og at den oppfattes som et felles verdigrunnlag. Med et felles verdigrunnlag vil opplevelsen av tillit mellom nivåene være stor. Opplevelsen av medbestemmelse og påvirkningsmuligheter har ført til at det er bred oppslutning om den nye overordnede delen. Studien viser at til tross for koronapandemien, holder både skoleeier og skolelederne fokus på fagfornyelsen høyt selv om koronapandemien har medført en senket fart i lokal implementering av nye fagplaner.

Ifølge overordnet del har skoleeier ansvar for å sørge for god implementering og forankring av fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette medansvaret sammen med skolelederne gjør at to nivåer i skolehierarkiet har en felles forpliktelse i forhold til sentrale

skolemyndigheter. I dette tilfellet kan fagfornyelsen oppleves som et fellesprosjekt der aktørene er likeverdige samarbeidspartnere. I samarbeidet om fagfornyelsen vil handlingsrommet til skoleeier og skoleleder være mye det samme, og den klassiske utfordringen til skolelederne med at de har stått i skvis mellom lokale og statlige styresmakter har ikke vært så framtreddende. I studien kan det synes som at fagfornyelsen er både forankret og implementert, selv om skolene har kommet litt ulikt i prosessen. Statens egen tilrettelegging for involvering under utarbeidelse av LK20 kan ha hatt en modellerende effekt på nivåene i skolehierarkiet, slik at forankringsarbeid og implementering har lyktes med LK20.

Skolelederens profesjonelle utvikling står som en egen boks i Paulsens pedagogiske verdikjede (2019). Ifølge modellen om den pedagogiske verdikjeden i skolen påvirker skoleledelsens profesjonelle utvikling både skoleeierleddet og skolelederleddet. For at slik utvikling skal kunne foregå trengs det en møtearena eller egnet møteplass. Møteplassene må ha en velutviklet struktur for samarbeid, og skoleeier spiller en vesentlig rolle i å lede dette samarbeidet på tvers av skoler (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her kan det være utfordringer både når det gjelder kompetanse og tillit. I studien kommer skoleeiers støttende rolle tydelig fram. For at skoleeier skal kunne lede og gi støtte og veiledning til utviklingsarbeid må skoleeier selv være kompetent. Funnene viser at skoleeier har både aktuell og oppdatert kompetanse knyttet til skoleutvikling. I studien sier skolelederne at skoleeier er flink, noe som kan tolkes som at skoleeier er faglig kompetent. En kompetent skoleeier har oppdaterte kunnskaper på vesentlige kunnskapsdokumenter, slik fagfornyelsen er et eksempel på. En kompetent skoleeier vil kunne bidra til å utvikle kommunens skoleledergruppe. Funnene viser at skoleeier bidrar til å utvikle kompetanse i skoleledergruppen. Det viser at kompetent skoleeierskap i kritiske kunnskapsdokumenter er av betydning for å utvikle kommunens rektorgruppe ifølge Paulsen og Hjertø (2017).

Skolelederne og skoleeierne trenger en felles arena med mulighet for læring både individuelt og i fellesskap. Hensikten med slike møteplasser er å fremme en delings- og læringskultur. Å legge til rette for slike tolkningsfellesskap er av stor betydning når det gjelder skoleledernes læring. Egnede arenaer for samhandling og læring må fasiliteres og her spiller skoleeier en viktig rolle (Emstad & Birkeland, 2019). Funnene viser at skoleeier legger til rette for møteplasser gjennom mange forskjellige nettverk, og på denne måten kan skoleeier oppfattes som en fasilitør. Studien viste også at innholdet i rektorsamlingene og skoleledersamlingene

ble utarbeidet med mulighet for medvirkning fra tillitsvalgte og deltakende parter. Dette er i tråd med opplæringens verdigrunnlag i overordnet del om demokrati og medvirkning.

I den undersøkte kommunen kan det virke som om skoleeiers rolle som leder i og av utviklingsarbeidet med fagfornyelsen er avklart. Det synes også avklart at skolene forholder seg aktivt til fagfornyelsen, selv om ikke alle skoler har kommet like langt i arbeidet. Bygging av kompetanse på tvers av skoler kan bidra til bærekraft i alle skoler ifølge Emstad og Birkeland (2020). Ulikheter mellom skoler i studien beskrives som at det er «strek i laget», men at skoleeier gir retning og rammer inn arbeidet på en måte som gjør at skolene er i prosess mot et mål der forskjellene mellom skolene reduseres. Det kan synes som at i arbeidet med fagfornyelsen foregår vekslingen mellom de øverste leddene uten brudd i den pedagogiske verdikjeden, og på den måten forblir skolelederne påkoblet sin eier. Dette vil ifølge Paulsen kunne bygge institusjonell tillit (2019).

5.3 Relasjoner

Relasjonskapasitet i ledelsessystemet bygger på tillit og innebærer trygghet og respekt for hverandres posisjon i hierarkiet (Paulsen, 2019). Tillit er å handle med få forholdsregler, å være sårbar og stole på noen andre under en viss form for risiko. Når skolelederne gir honnør til skoleeier for at hun har stor kompetanse tolker jeg det som tillit mellom partene.

Tillitbasert ledelse fra skoleeier, og der tillit blir gitt tilbake av skolelederne er en driver for at de sammen utvikler et støttende læringsmiljø (Paulsen, 2019). I studien etterspør skoleeier hvordan det går med fagfornyelsen og rektorer svarer at det ikke går så veldig bra. Skoleeier viser velvillighet gjennom forståelse av vanskeligheter med arbeidet med fagplanene i koronatiden. Rektorer svarer ærlig på spørsmålet og gir med det tillit tilbake til skoleeier. Tillit i en asymmetrisk maktrelasjon mellom skoleleder og skoleeier viser en troverdig ledelsespraksis fra skoleeier (Paulsen, 2019). Når begge parter bruker god og tydelig kommunikasjon viser det tillit mellom partene og det vil også være et godt grunnlag for læring i fellesskapet. Åpen og tydelig kommunikasjon er en ferdighet i lærende ledelse (Emstad & Birkeland, 2020).

For å kunne drive fram utviklingsarbeid må deltakerne i gruppen føle seg trygge (Emstad & Birkeland, 2019). For å utvikle egen praksis ble deltagerne i studien utfordret ved å få forskjellige roller slik at det skulle bli lettere å utforske egen praksis. Psykologisk trygghet beskriver Paulsen og Hjertø som en felles overbevisning i gruppen om at gruppen er fri for «mellommenneskelig risiko» (2017, s.362). Psykologisk trygghet bygger på relasjonell tillit

mellom grupped medlemmene og psykologisk trygghet må utvikles som en erfart egenskap for gruppen (Paulsen, 2019). I studien kom det fram at deltakerne i perioder ble delt inn i faste grupper for å skape rammer og forutsigbarhet, og på den måten kunne psykologisk trygghet erfares. Skoleledergruppen kan på denne måten oppfattes som en treningsarena, slik Paulsen beskriver det (2019).

For å holde relasjoner varme er det nødvendig å bruke tid sammen. Noen ganger må ledere bruke tid en til en, og se den andre som person. Andre ganger må det brukes tid for å legge til rette for at flere personer kan møtes. Å bruke tid med hverandre, engasjere og involvere seg i felles oppgaver og mål vil også styrke relasjonene i gruppen en er deltaker i. Etablering og kultivering av tillitsrelasjoner mellom skoleeier og den enkelte rektor gir skoleeier mulighet til å utøve ledelse ifølge Paulsen og Hjertø (2017). I studien fortalte respondenter om lederstøtte. Lederstøtte er at hver rektor har sin faste kontaktperson i fagavdelingen hos skoleeier. Støtten kan bestå av hjelp til økonomispørsmål, hjelp i utviklingsarbeid, og lederstøtten kan også være en samtalepartner for rektor utenom egen skole. Støttende skoleeierskap bygger opp under effektiv skoleledelse skriver Louis et al. (2010). Paulsen skriver at skoleeier kan bygge tillit gjennom en-til-en relasjoner med den enkelte rektor (2019).

5.4 Lærende fellesskap

Et gruppeorientert perspektiv på ledelse er at rektorer bygger kapasitet gjennom læring i en kollegial gruppe hos skoleeier (Paulsen og Hjertø, 2017). Det betyr at det er skoleeiere som må lede en slik gruppe. I den pedagogiske verdikjeden er skoleledelsens profesjonelle utvikling en faktor, og denne påvirker både skolelederne og skoleeier. I studien har skoleeier fasilitert nettverk hvor kompetanseutvikling kan foregå. Men det er ikke nok å bare legge til rette for den profesjonelle utviklingen, arbeidet må også ledes. Det er nødvendig med en skoleeier som har kompetanse og som er oppdatert på gjeldende teorier innen utviklingsarbeid. I studien kommer det fram at både aksjonslæring og elevsentrert skoleledelse er modeller de jobber etter. Dette tyder på at både skoleeier og skoleledere er kompetente i aktuelle pedagogiske metoder og har kjennskap til aktuell teori knyttet til skoleledelse.

Deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap bidrar til utvikling av egen profesjonalitet ifølge Emstad og Birkeland (2020). I studien jobber skoleeier og skoleledere sammen om fagfornyelsen i et felles tolkningsfellesskap, og i dette læringsfellesskapet prøver de å forstå innholdet i fagfornyelsen. Skoleeier og en rektor bruker begrepet *framtidssbilde* om hvordan de

ser for seg innholdet av fagfornyelsen i framtiden og hvordan de kan beskrive og konkretisere innholdet, og i ettertid evaluere om hvordan det har gått. Et slikt framtidsbilde kan også brukes som et mål som gir retning på arbeidet. Ifølge elevsentrert skoleledelse er det å sette mål og gi retning en av fem ledelsesoppgaver (Robinson, 2014). Flere respondenter sier noe om å sette retning på arbeidet, og at skoleeier som setter rammer og retning for arbeidet med fagfornyelsen kan være til hjelp for skolelederne sitt eget arbeid. En skoleeier som rammer inn oppdraget gjør det lettere å formidle hva de ønsker å oppnå, det er også i samsvar med det Irgens kaller konstruktiv kommunikasjon (2007).

Ledere kan ofte komme i et oppgave-relasjonsdilemma, det betyr at for å holde på gode relasjoner unngår man eller utsetter man å ta opp ting knyttet til forbedringsarbeid (Emstad & Birkeland, 2020). I undersøkelsen kommer det fram at i skoleledersamlingene der hvor også lærerne deltok, var disse ikke så villige til å dele av sin praksis i starten. Dette kan tyde på at de hadde en tilnærming til utviklingsarbeidet som var lukket for læring. De ønsket å bevare en god relasjon og unngikk deling av praksis som potensielt kunne svekke den sosiale relasjonen. En vanlig måte å holde på en god relasjon er å la være å spørre mer inngående om oppleggene som blir delt. En respondent gjengir en lærer som uttrykker at når de før delte noe med kollegaer så delte de -og så gikk de videre. De vurderte eller undersøkte ikke gyldigheten av det som lå bak. Skoleeier formidlet at dette har forandret seg, at i begynnelsen var det flere som kunne si at de ikke hadde noe å dele, men at dette har forandret seg veldig i positiv retning. En annen forklaring på manglende deling i starten kan være liten opplevd trygghet. Det er også mulig at de som reservertet seg for å dele på det tidspunktet ennå ikke hadde erfart psykologisk trygghet slik som tidligere nevnt i oppgaven.

Studien viste at læringsfellesskapet har vilje til å utfordre hverandre for å prøve å få tak i de verdier og ferdigheter som ligger bak egen praksis. For å øve på slike utforskende oppgaver brukte de ulike roller. Deltakerne fikk utdelt roller som var spørrende, utforskende og mer kritiske. Hensikten var å utforske praksisen til hverandre på en ny måte. På dette viset kan utforsking av praksis modelleres samtidig som den er psykologisk trygg. Deltakerne får kjennskap og øving i måter å spørre på, noe som utvikler kompetansen deres. De får også øvd opp kompetanse i å svare og reflektere over egen praksis når de selv får disse spørsmålene. Når du får en rolle med for eksempel å være kritisk vil ikke du satse relasjonen din til den andre. Den andre vil oppfatte at du stiller kritiske spørsmål fordi det er din rolleoppgave. For at læring skal kunne foregå må trygghet og tillit i relasjonene være til stede.

En ferdighet i lærende ledelse er å være tydelig og åpen i sine synspunkter. Du må være tydelig i kommunikasjonen. Skoleeier sier at når de bruker tid på å modellere hvordan de arbeider med det profesjonelle læringsfellesskapet er det en tydelig og uttalt forventning til skolelederne at dette blir tatt med tilbake på egen skole. Skoleeier kan styre gjennom forventninger, og forventninger kan forstås som retningslinjer for atferd. Uttalte forventninger hjelper skoleeier med å utvikle skolen i den retningen som er ønsket.

En lærende samtale handler om å synliggjøre sine oppfatninger og hensikter, og sjekke ut med den andre om dette stemmer (Emstad & Birkeland,2020). Studien viser at deltakerne øver seg i å sette ord på egen praksis. Å sette ord på og reflektere over egen praksis er en øvelse i å lede og utvikle seg selv. Funnene viser at deltagerne var villig til å utfordre hverandre. Å grave dypere i hvorfor vi handler som vi gjør kan gi oss ny innsikt i våre egne handlingsteorier. Irgens sier at handlingsteorier er våre teorier om og for handling (2007). Respondentene viste innsikt i at det var nyttig å gå bak sine handlinger for å prøve å forstå mer av sine handlingsteorier.

Fagfornyelsen legger tydelig vekt på skoleeiers ansvar i å lede utviklingen av skolen. Dette skal gjøres sammen med rektorene. På den ene siden skal skoleeier styre skolen og på den andre siden skal skoleeier være en leder av utviklingen. Kompetanse hos skoleeier på utviklingsarbeid og læringsprosesser vil være nødvendig for å kunne lede arbeidet. I studien kommer det frem at skoleeier påpeker bruk av elevsentrert skoleledelse og har tydelige forventninger til skolelederne om at de tar det med tilbake til egen skolen. Det forteller noe om skoleeiers forståelse av skoleledelse og at skoleeier kan sies å være kompetent.

5.5 Svar på problemstilling og konklusjon

Fagfornyelsen adresserer klart et ansvar for utviklingen i skolen til skoleeier, og skoleeier er mere ansvarliggjort i rollen som leder av læringsarbeid. I overordnet del forventes et aktivt skoleeierskap som legger til rette for støtte, utvikling og veiledning. Det omfatter også den delen av rollen til skoleeier som handler om å være leder av utviklingsarbeid og læring. Det kan synes som at skoleeier må gå over fra styring til mer å lede. Skoleeier kan ikke lenger bare styre og delegere, nå må skoleeier være aktiv deltager og medskaper i utviklingsarbeidet. Tradisjonelt har skoleeiers rolle vært å styre og kontrollere, i dag inneholder rollen også ledelse av utviklingsarbeid. Det er et endret innhold i skoleeierrollen til mere ledelse enn styring.

Forventninger og krav til skoleeier har økt med fagfornyelsen. Skoleeier har fått et tydeligere ansvar for å utvikle skolen *sammen med* skolelederne. Det er det direkte svaret på problemstillingen i studien som er: «hvordan påvirker fagfornyelsen samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere?»

Skoleeier har en todelt rolle som både medspiller og kontrollør. Det er en motstridende rolle og fagfornyelsen utfordrer skoleeiers todelte rolle. Å ha god rolleforståelse og evne til å kommunisere og vise denne rolleforståelsen overfor skolelederne er avgjørende for en god relasjon. Fagfornyelsen utfordrer tilliten mellom nivåene fordi tidligere praksis blir utfordret av nye krav. Rektorer står i spenningen mellom lokal og nasjonal styring av skolen og noen ganger kan nasjonal styring av skolen medføre at rektor blir frakoblet sin lokale eier. Fagfornyelsen utfordrer handlingsrommet som finnes for det lokale skolenivået som kan utnyttes mer om skoleeier og skoleledere samarbeider mer om prioriteringene, for med felles prioriteringer unngår en frakoblingen seg imellom. Om lokal skoleeier og rektorene klarer å samskape en felles forståelse av hva fagfornyelsen er og hva den medfører for det lokale skolenivået vil tilliten mellom disse to nivåene opprettholdes. For å kunne omforenes om en lokal tolkning og forståelse av fagfornyelsen fordrer det god og konstruktiv kommunikasjon mellom skoleeier og skolelederne. Slik utfordrer fagfornyelsen kommunikasjonen mellom nivåene.

Fagfornyelsen utfordrer skoleledere i det pedagogiske lederskapet. Skoleledere må gi slipp på noe som har vært deres område og la skoleeier komme inn og ta sin del av det pedagogiske ansvaret for skolen. Skoleledere må gi fra seg plass slik at skoleeier får utøve sitt eierskap også som pedagogisk leder. Lovverket er tydelig på at det skal finnes noen over rektor i skolehierarkiet med skolefaglig kompetanse. Fagfornyelsen utfordrer skoleeier sin faglige kompetanse i utvikling og læringsarbeid. Fagfornyelsen etterlyser et aktivt eierskap som legger til rette for lederstøtte. Det kan være utfordrende å utøve et aktivt eierskap uten å ha kunnskaper og ferdigheter i utviklingsledelse. Skoleeier må om nødvendig øke sin faglige kompetanse. Skal skoleeiere og skoleledere dele på oppdraget om å utvikle skolen sammen må begge parter være faglig kompetente på skoleutvikling. Fagfornyelsen utfordrer skoleeier til å jobbe med relasjoner for å få tillit, og for å gå inn og være den medskaperen som fagfornyelsen sier at skoleeier skal være. Om skolen som organisasjon skal henge mer sammen må nivåene knyttes tettere sammen og relasjonsarbeidet må prioriteres fra skoleeier.

5.6 Metodologisk drøfting- svakheter og begrensninger ved studien

Det ble valgt en kommune som ikke var i sammenslåingsprosess, dette er både positivt og negativt. Det er positivt fordi funnene ikke kan tilskrives utenforliggende faktorer og det er negativt fordi virkeligheten for mange kommuner nettopp er at de er midt i sammenslåingsprosesser. Skolen er en sammensatt og kompleks organisasjon, så det kan likevel være andre utenforliggende faktorer som har spilt inn.

Grunnet pandemisituasjonen rundt Covid-19 hadde hele skolesektoren vært inne i en eksepsjonell og ekstraordinær situasjon i nesten ett år da siste intervju ble foretatt 1.mars. Respondentene hadde lang fartstid i skolen slik at erfaringer fra nettverkssamlingene som de fortalte om hadde foregått i hovedsak før Covid-19 nedstengingen som startet i mars 2020. Studien tar for gitt at det respondentene sier er det samme som de gjør, forskning tyder imidlertid på at det ikke alltid stemmer (Emstad & Birkeland, 2020; Irgens 2007). Andre metoder i tillegg til intervju, for eksempel observasjon, hadde styrket validiteten i funnene.

Intervjuene ble tatt opp som lydfiler. Respondentene kunne fått oversendt enten lydfilene eller det transkriberte materialet, men det ble ikke vurdert. Hadde jeg gjennomført studien en gang til ville jeg vurdert det. Det ville jeg gjort for å styrke det metodiske opplegget og oppgavens validitet. Ved å sende et utklipp av sitater en planlegger å bruke vil det gi intervjuobjektene mulighet til å uttale seg om de kjenner seg igjen i det som er skrevet (Postholm & Jacobsen, 2016; 2018).

Denne studien er liten i omfang og funnene kan si noe om samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere i den spesifikke kommunen som er undersøkt. Videre må det poengteres at bare et fåtall rektorer i den gitte kommunen har blitt intervjuet. En større studie med intervju av flere rektorer i den respektive kommunen ville ha styrket funnenes gyldighet og studiens validitet. Når det gjelder generalisering og gyldighet av funn utover den belyste kommune vil en enkelt studie som denne ikke kunne generaliseres eller overføres til andre skoleeiere i andre kommuner. For å kunne generalisere funnene er det nødvendig med et ekstensivt forskningsdesign. Der mange skoleeiere og skoleledere forsket på.

6 Avslutning

6.1 Hvilke nye spørsmål er blitt reist av denne studien?

En utfordring for skoleeier blir å komme seg fra en kontrollørrolle til å være en medskaper. Det kan være problematisk. Det er en etisk utfordring, og om vi går tilbake til den pedagogiske verdikjeden blir spørsmålet hvordan kommer du deg fra en politisk styring til å være en medskaper? Om skoleeier skal lede utviklingsarbeidet i kommunen og samtidig gjennomfører kvalitetskontroll på det samme utviklingsarbeidet blir det å kontrollere seg selv. Hvordan kan skoleeier forholde seg til spørsmål om habilitet?

Skoleeier har en rolle som innbefatter styring og kontroll på den ene siden og støtte og ledelse på den andre siden. Et slikt todelt innhold i skoleeierrollen skaper et tillitsbehov mellom partene. Skoleeiers evne til å bygge gode relasjoner for å skape tillit vil bli satt på prøve. I det ligger også at skoleeier må inneha kompetanse som er relevant for å drive utviklingsarbeid og læringsarbeid for skolelederne. Det er et skifte fra å være tilsynsmyndighet til å være øverste leder for læring i den kommunale skolen. På den ene siden har skoleeier sammen med skolelederne lokalt handlingsrom til å oppfylle intensjonen med fagfornyelsen, på den andre siden kan kompetansen til å håndtere oppdraget være for lav. Rektor sine oppgaver som øverste leder på hver skoleenhet er kompleks og svært omfattende. Klarere forventninger i fagfornyelsen om å utvikle kvaliteten i skolen har vært med og gitt rektorene et behov for lederstøtte. Hvilke behov har rektorene? - og har skoleeier den kompetansen som behøves for å tilby slik lederstøtte?

6.2 Tema for videre forskning

To år før LK06 ble innført ble Utdanningsdirektoratet opprettet for å styrke gjennomføringen av statlig utdanningspolitikk. I 2007 ble den nasjonale rektorutdanningen opprettet for å styrke skoleledernivået. Kan det være slik at skoleeiernivået trenger en kompetanseheving for å utøve sitt eierskap i samsvar med fagfornyelsen? Kan det også være slik at fagfornyelsen bidrar til at det blir nytt innhold i både skoleeier og skolelederrollen? Masterstudier i skoleledelse kan bidra med kompetanse inn både på skoleeiersiden og skoleledersiden, hva kan det ha å si for framtidig samarbeid mellom partene?

Denne studien har undersøkt samarbeidet mellom de to øverste leddene i den pedagogiske verdikjeden. Skoleeier i studien er skolert og skolefaglig dyktig, men når det ut til lærerne og helt ut til elevene? Å forske på hele den pedagogiske verdikjeden kan være interessant.

6.3 Avsluttende kommentar

Alt fokuset på samarbeid, fellesskap og utforsking i fagfornyelsen gjør at flere på alle nivå har blitt opptatt av endring og forbedring. Hvilken kjennskap skoleeier har til begrepene og hva det betyr i praksis er viktigere enn noen gang. En skoleeier som kan mye om skole og har skolefaglig bakgrunn innehar en kritisk kompetanse for skoleeiersiden. I skolelederutdanningen er det også stort fokus på forskning og utvikling. Det er en klar forventning om at alle nivåene i skolehierarkiet skal kunne utvikle seg i et profesjonelt lærende fellesskap og at det skal være til nytte for hele fellesskapet og for enkeltindividene.

I studien kan det synes som at mellom skoleeier og skolelederne er det enighet om de kommunale målene for skolen, og at de er i samsvar med de nasjonale målene. Kommunen har jobbet mye med overordnet del slik at både skoleeier og skoleledere kjenner seg igjen i verdigrunnet i fagfornyelsen. Når de har en omforent forståelse om at overordnet del i fagfornyelsen er et verdidokument kan det brukes til å utvikle skolen, og ikke bare være et styringsdokument. Med et verdiperspektiv på fagfornyelsen kan den være en katalysator for bedre samarbeid mellom skoleeier og skoleledere.

Litteraturliste

- Abrahamsen, H., & Aas, M. (2016) «School Leadership for the New Time, Heroic or Distributed?» *Journal of Educational Administration and History*, 48(1), p.68-88
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm
- Bostad, T., Røyert, H., Paulsen, T. M. (2020, 14. oktober). Holdninger. Hentet fra: <https://ndla.no/subject:1:777ae87e-ca79-4866-920a-115cfeb7bbe1/topic:2:183732/topic:1:b6562a48-8510-46b3-a0d2-b53dd9da349f/resource:1:25440>
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving*. Bergen: Fagbokforlaget
- Dons, C.F. (2012). Skoleledelse og styringsdilemmaer i et danningsperspektiv. I: Eikseth, G.A. Dons, C.F. og Garm, N. (red.) *Utdanning mellom styring og danning. Et nordisk panorama* (s.115 -131). Trondheim. Akademika forlag
- Emstad, A.B & Birkeland, I. K. (2020) *Lærende ledelse: skoleleders rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K.A. (2012). Distribuert ledelse. I M.B. Postholm (Red.). *Læreres Læring: og ledelse av profesjonsutvikling* (s.83-95). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Irgens, E. J. (2017). Den norske veien til en enda bedre skole. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red), *Ledelse i fremtidens skole*. (275-292). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kommuneloven. (1992) Lov om kommuner og fylkeskommuner (LOV-1992-09-25-107). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/2018-06-22-83>
- Kunnskapsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. (Meld.St. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen* (Meld.St. 31(2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon-mestring-muligheter* (Meld.St.nr 22(2010-2011))

Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse*. Meld.St.28 (2015-2016). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/no/sok/id86008/?term=meld+sto.nr+28% 2C+2015-2016](https://www.regjeringen.no/no/sok/id86008/?term=meld+sto.nr+28%2C+2015-2016)

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec8>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Strategi for fagfornyelsen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring- og andre tekster*. Oslo: Gyldendal

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and Management*, 28(1.), ss. 27-42.

<https://doi.org/10.1080/13632430701800060>

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited, *School leadership and Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

Meidell, M. & Edvardsen, M. (2020). Skoleeiers betydning for ledelse innenfra: Tre dimensjoner i utvikling av godt lederskap. I C. F. Dons, N. O. Nilsen & S. Skrøvset (Red), *Ledelse innenfra*. (s. 291-310). Bergen: Fagbokforlaget.

Moos, L. (2012). Transnationale tendenser i styringen af uddannelsesforskningen. I : Eikseth, G.A. Dons, C.F. og Garm, N. (red.) *Utdanning mellom styring og danning. Et nordisk panorama* (s. 239-254). Trondheim. Akademika forlag

Moos, Lejf (2018). Når skolen bliver en forretning. I: Taraldsen, E. og Kanestrøm, E. (red) *Marionetteskolen*. (s.57- 82). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Møller, J. (2019). Nye leder- og lærerroller i skolen – konsekvenser for rektorrollen. I: K. Helstad & S. Mausethagen (red.). *Nye lærer- og lederroller i skolen*, s. 185–203. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2015:8. (2015) *Framtidens skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

NOU 2019:23 (2019) *Styringen av opplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Paulsen, J.M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Paulsen, J. M. & Hjertø, K. B. (2017) Hvordan skoleeier kan forsterke rektorens ledelseskompetanse. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red), *Ledelse i fremtidens skole*. (357-372). Bergen: Fagbokforlaget.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ Metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm.

Postholm, M. B og Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Robinson, V. (2018). *Færre endringer - Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm

Sivesind, K. (2019). Læreplanen og det brede samfunnsmandatet. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen, *Styring og ledelse i grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker* (s. 91 – 110). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skrøvset,S og Tiller,T (2015) *Verdsettende ledelse*. Oslo: Cappelen Damm

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

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L (red.). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s.17-45). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Thagaard,T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

Tiller,T. (2006). *Aksjonslæring- forskende partnerskap i skolen* (2.utg.). Kristiansand S: Høyskoleforlaget..

Utdanningsdirektoratet (2019, 15. mars). Ungdomstrinn i utvikling (UiU) 2012-2017- sluttrapport. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/ungdomstrinn-i-utvikling-uiu-2012-2017--sluttrapport/>

Utdanningsdirektoratet (2021,11. juni). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Master i skoleledelse: Hvordan påvirker fagfornyelsen samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere?

Referansenummer

491635

Registrert

08.01.2021 av Linda Husa - lindahus@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mette Meidell, mette.meidell@ntnu.no

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Linda Husa, lindahus@stud.ntnu.no

Prosjektperiode

04.01.2021 - 01.01.2022

Status

13.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

13.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.01.21, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan påvirker fagfornyelsen samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skoleeier og skoleleder samarbeider i forbindelse med fagfornyelsen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student i masterprogram for skoleledelse ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelig Universitet, NTNU, og er i gang med masteroppgaven. Formålet med undersøkelsen er å finne ut hvordan skoleeier og skoleledere samarbeider når fagfornyelsen skal tas i bruk. Forskningsspørsmålene vil være

1. Hvilke samhandlingsarenaer har skoleeier og skoleledere for arbeidet med fagfornyelsen?
2. Hvilket innhold i fagfornyelsen er det fokus på i samarbeidet?
3. Hvordan foregår samarbeidsmøtene?
4. Hvordan og i hvilken grad tar skoleeier og skoleledere i bruk UDIR sine ressurser i forbindelse med fagfornyelsen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)/Institutt for lærerutdanning som er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne henvendelsen kommer fordi du har en rolle som skoleeier eller skoleleder i din kommune.

Fagfornyelsen angår de som jobber i skolesektoren, og de som har eller har hatt erfaring med fagfornyelsen blir forespurt om å delta i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i form av et intervju, innebærer det at du svarer på spørsmål og deler erfaringer knyttet til fagfornyelsen. Spørsmålene vil være i tilknytning til de fire forskningsspørsmålene nevnt ovenfor under formål. Intervjuet vil foregå på din arbeidsplass om koronareglene tillater det, eller intervjuet vil foregå digitalt. Intervjuet vil vare i ca. 45 minutter. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det vil være meg som student og min veileder som vil ha tilgang til lydopptak og notater. Det vil ikke innhentes informasjon som kan knyttes til deg i forbindelse med forskningsprosjektet. Eventuelle personidentifiserende eller stedidentifiserende opplysninger fra intervjuet vil bli anonymisert i den skriftlige fremstillingen av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Oppgaven har innlevering i juni 2021. Lydopptak vil bli slettet når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, og senest innen 01.01.2022.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)/Institutt for lærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: NTNU/Institutt for lærerutdanning, veileder Mette Meidell, e-post:

mette.meidell@ntnu.no

Student Linda Husa, e-post: lindahus@stud.ntnu.no

Personvernombud NTNU: Thomas Helgesen, e-post: thomas.helgesen@ntnu.no

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

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

Med vennlig hilsen

Mette Meidell
(Forsker/veileder)

Linda Husa
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan påvirker fagfornyelsen samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i prosjektet
«Hvordan skoleeier og skoleledere samarbeider når fagfornyelsen skal tas i bruk.»
- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Problemstilling:

Hvordan påvirker fagfornyelsen samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere?

Forskningsspørsmål:

Hvilke samhandlingsarenaer har skoleeier og skoleledere for arbeidet med fagfornyelsen?

Intervjuspørsmål: Har dere møtepunkter hvor samarbeid om fagfornyelsen er eget tema?

Er samarbeidet formalisert i form av planer eller strategidokumenter?

Hvilket innhold i fagfornyelsen er det fokus på i samarbeidet?

Intervjuspørsmål: Hvilket fokus har dere hatt på de forskjellige delene i fagfornyelsen?

- Overordnet del
- Verdier og prinsipper
- Fagplanene i alle fag

Hvordan foregår samarbeidsmøtene?

Intervjuspørsmål:

Hvordan settes premissene og hva er innholdet i møtene mellom skoleeier og skoleledere?

Har dere noen plan for hva som skal opp som tema i møtene?

Kan du beskrive hvilke arbeidsmåter skoleeier og skoleledere bruker når de samarbeider om fagfornyelsen?

Hvordan og i hvilken grad tar skoleeier og skoleledere i bruk UDIR sine ressurser i forbindelse med fagfornyelsen?

Intervjuspørsmål:

Hvilken erfaring har du med UDIR sine digitale ressurser?

Hvordan har du/dere brukt ressursene?

Hvordan kommer dere frem til lokalt innhold i sentrale begreper som for eksempel dybdelæring og kompetanse?

