

Skoleledelse og læreplanarbeid

Hvordan ser skoleledere sin rolle i å lede det lokale arbeidet med læreplaner ved skolen?

Marianne Nordang Højdahl og Margrethe Prahls Reusch



Masteroppgave Institutt for skoleledelse

UNIVERSITETET I OSLO

1. november 2018

**Å lede skolen i arbeidet med å realisere
læreplanverket - en kvalitativ studie av
skoleledelse og lokalt arbeid med
læreplaner**

© Marianne Nordang Højdahl og Margrethe Prahls Reusch

2018

Skoleledelse og læreplanarbeid – hvordan ser skoleledere sin rolle i å lede det lokale arbeidet med læreplaner ved skolen?

Marianne Nordang Højdahl og Margrethe Prahls Reusch

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema for denne studien er skoleledelse og lokalt arbeid med læreplaner, et tema som i begrenset grad har vært forsket på tidligere. Det finnes derimot mye oppdragsforskning som har fulgt implementeringen av Kunnskapsløftet, og i den forbindelse også det lokale arbeidet med læreplaner. Forskningen har blant annet identifisert det lokale arbeidet med læreplaner som en utfordring ved mange skoler, selv der det var positive forventninger til de nye premissene om kompetanseorientering og lokalt handlingsrom som LK06 førte med seg (Bergem m.fl. 2006, Møller m.fl. 2009, Aasen m.fl. 2012, Hodgson m.fl. 2012).

Utfordringene har blant annet bestått i mangelfull rolleavklaring mellom skoleeier- og skoleledernivået, og at skoleledere og lærere ikke nødvendigvis fikk den støtten de hadde behov for til det lokale arbeidet med de nye læreplanene (Bergem m.fl. 2006, Dale m.fl. 2011, Aasen m.fl. 2012, Sivesind 2012). Mangel på langsiktige implementeringsplaner og ulike forståelser har ført til at skoler har ulike tilnærminger til det lokale arbeidet med læreplaner, og at LK06 ikke nødvendigvis har ført til praksisendringer (Bergem m.fl. 2006, Hodgson m.fl. 2012). Nå har LK06 vært gjeldende i 12 år. På tidspunktet for vår studie står norske skoler overfor en fagfornyelse som innebærer at nye læreplaner skal gjelde fra 2020, noe som også kan innebære en fornyet interesse for det lokale arbeidet med læreplaner.

Med dette som bakgrunn har vi i vår studie tatt utgangspunkt i problemstillingen «Hvordan ser skoleledere sin rolle i å lede lokalt arbeid med læreplaner ved skolen?». Følgende tre forskningsspørsmål har bidratt til å undersøke problemstillingen nærmere:

- 1) Hvordan forstår skoleledere lokalt arbeid med læreplaner?
- 2) Hva mener skoleledere er deres rolle i ledelse av det lokale arbeidet med læreplaner?
- 3) Hva mener skoleledere er viktige aspekter ved ledelse når læreplaner skal implementeres?

Vår studie bygger på et kvalitativt forskningsdesign med en fenomenologisk tilnærming. Fire skolelederinformanter i to ulike kommuner er intervjuet, og gjennom intervjuene har vi fått innblikk i informantenes subjektive forståelse av lokalt arbeid med læreplaner og skolelederrollen i dette. Datainnsamlingen foregikk våren 2018, og vår studie har dermed både et tilbakeskuende og fremoverrettet perspektiv på henholdsvis LK06 og fagfornyelsen.

Med utgangspunkt i vår empiri og en kombinasjon av læreplanteori, implementeringsteori og teori om lederroller har vi utforsket ledelse av lokalt arbeid med læreplaner nærmere.

Et hovedfunn i vår studie er at våre informanter har ulik forståelse av lokalt arbeid med læreplaner, noe som har ført til ulike tilnærminger og holdninger til arbeidet. Med utgangspunkt i vår empiri har vi delt de ulike forståelsene inn i to tilnærminger. Vi har valgt å kalle den ene en mål- og planorientert tilnærming. Denne tilnærmingen karakteriseres av at lokalt læreplanarbeid først og fremst handler om å lage lokale planer, utarbeidet læringsmål og fordele disse og relevant lærestoff over trinn. Den andre kaller vi en prosess- og utviklingsorientert tilnærming. Denne karakteriseres ved at verdien i lokalt arbeid med læreplaner først og fremst ansees for å ligge i felles refleksjon og praksisdeling i tolkningsfellesskap, og at dette kan bidra til faglig utvikling for både lærere og skoleleder. Selv om de to tilnærmingene skiller seg fra hverandre på grunnleggende måter, har de det til felles at de ser på lokalt arbeid med læreplaner som et kollektivt arbeid fremfor å være et anliggende for den enkelte lærer. Om prosessene bærer preg av å være et tidsavgrenset arbeid for å lage planer, eller om den foregår mer kontinuerlig som en del av skolens utvikling, varierer. Tilnærmingene ser ut til å påvirke informantenes holdninger til lokalt arbeid med læreplaner, og deres opplevelse av hvor verdifullt arbeidet er.

Et annet hovedfunn i vår studie, er at ledelse er helt sentralt for at det lokale arbeidet med læreplaner skal foregå. Ingen av våre informanter gir uttrykk for at de opplever lederrollen som uklar, men hvilke aspekter ved lederrollen de vektlegger varierer. Dette kan få konsekvenser ved implementering av læreplaner, også for den forestående fagfornyelsen. Noen skoler vil aktivt ha medvirket i læreplanutviklingen, diskutert hva fagfornyelsen vil innebære, og på den måten allerede være i gang med implementeringen. Andre skoler vil i mindre grad vil være kjent med og forberedt på de nye læreplanene, og kanskje kunne gjøre seg mange av de samme negative erfaringene som ved innføringen av LK06.

Et tredje hovedfunn i vår studie, er at ingen av våre informanter henviser eksplisitt til læreplanteori eller andre teoretiske utgangspunkt når de reflekterer rundt det lokale arbeidet med læreplaner. Ingen av informantene gir uttrykk for å på nåværende tidspunkt ha planlagt et systematisk arbeid for å implementere de nye læreplanene, og de har i varierende grad et bevisst forhold til hva som bør gjøres annerledes enn ved innføringen av LK06.

Skoleeierrollen har i liten grad blitt trukket frem av våre informanter som et eksplisitt tema. Dette kan indikere flere ting, uten at vårt datamateriale gir noen entydige forklaringer. En mulig forklaring kan være at informantene ikke anser skoleeiers rolle som viktig i det lokale arbeidet med læreplaner. En annen forklaring kan være at det varierer hvorvidt skoleledere og skoleeiere har hatt dialog om sine roller og sitt samarbeid. Også dette er interessant med tanke på den forestående implementeringen av fagfornyelsen, hvor skoleeier slik vi ser det har en viktig rolle i å kjenne til kompetansebehov og støtte skolene i deres implementeringsarbeid.

Ettersom vår studie er avgrenset til to kommuner og fire informanter har vi ikke grunnlag for å generalisere våre funn til å gjelde for alle skoler. Imidlertid kan vi anta at de kan være gjenkjennbare for flere, og dermed konkludere med at vår studie har implikasjoner for videre praksis og forskning. For det første impliserer vår studie et behov for å sette lokalt arbeid med læreplaner inn i en læreplanteoretisk kontekst. I tillegg kan det være nyttig å se læreplanteori i lys av andre teoretiske tilnærminger, som for eksempel implementeringsteorier og teorier om ledelse, skole- og profesjonsutvikling. Verdier av å gjøre dette kan være et sterkere teoretisk fundament og mer anvendelig begrepsapparat for å utvikle forståelser av lokalt arbeid med læreplaner og ledelse. At skoleeiere er bevisst sin rolle i å støtte implementeringsarbeid, og at de er i dialog med skoleledere om deres behov for støtte, kan også være av betydning for læreplanimplementering. Nasjonale myndigheter kan på et overordnet nivå tydeliggjøre intensjonene med lokalt arbeid med læreplaner og mulige verdier og handlingsrom, og på den måten være en støtte i implementeringen. Til slutt mener vi at vår studie impliserer et behov for mer forskning på ledelse av lokalt arbeid med læreplaner, og forskning som følger med på hvordan de fornyede læreplanene oppfattes, tolkes og iverksettes i norske skoler. Det lokale arbeidet med læreplaner vil være avgjørende for om elevene i praksis får en mer relevant og tverrfaglig opplæring enn tidligere.

Vi håper at vår studie tilfører noen interessante perspektiver og ny kunnskap om ledelse av lokalt arbeid med læreplaner, og at den er av relevans for skoleledere, skoleeiere og andre som befatter seg med utviklingen av norsk skole.

Forord

Når denne masteroppgaven er levert markerer det slutten på fire års masterutdanning i skoleledelse ved ILS, Universitetet i Oslo. Det har vært fire læringsrike og interessante år. Vi har gjennom forelesere fått ny teoretisk kunnskap, og vi har fått anledning til å knytte denne til våre egne erfaringer og praksis. Våre medstudenter har beriket og konfrontert vår erfaringsverden med sine tanker og betraktninger, og vi har lært mye. Ikke minst har vi blitt kjent med hverandre, og vi er begge av den oppfatning at det å skrive masteroppgave sammen har vært mer lærerikt og givende enn å gjøre det alene. Som de endringsorienterte og nysgjerrige personene vi selv synes vi er, har vi ikke gjort det enkelt for oss selv. Men til gjengjeld har vi gjennomført et forskningsprosjekt som har gitt oss ny kunnskap, og nye tanker rundt hvordan vi kan videreutvikle vårt arbeid på henholdsvis direktorat- og skolenivå. Ikke minst har vi, med full fres helt inn i det siste, klart å levere oppgaven vår til normert tid. Det er en bragd i seg selv etter vår mening, fordi det å skrive en masteroppgave kommer i tillegg til så mye annet i livet.

Vi ønsker begge å takke de fire skolelederne som stilte opp som informanter og delte sine erfaringer og synspunkter med oss. De har gitt oss verdifull innsikt i ulike aspekter ved skolelederrollen, og i de muligheter og utfordringer som ligger i ledelse av lokalt arbeid med læreplaner. Takk til Guri Skedsmo og Dijana Tiplic som har gitt oss nyttige innspill og god veiledning underveis i den lærerike og krevende prosessen det har vært å skrive denne masteroppgaven.

Marianne ønsker å takke venner og familie for god støtte og oppmuntring underveis i disse fire årene, jeg er evig takknemmelig for å ha en så fantastisk gjeng på laget. En stor takk rettes også til min arbeidsplass, hvor både ledere og flotte kolleger har vært helt avgjørende for at masterprosjektet har latt seg gjennomføre. En spesielt stor takk rettes til Maria Duus og Hanne Elise Marthinsen, jeg setter utrolig stor pris på dere! Sist, men ikke minst: Takk for hyggelig og lærerikt samarbeid, Margrethe, endelig er vi ferdige med oppgaven!

Margrethe vil takke sin svært tålmodige mann som har heiet frem oppgaven og prosessen. I tillegg skal resten av familien, venner og ikke minst gode kolleger takkes. Dere har bidratt med motivasjon, innspill og støtte. Det er uvurderlig. Og Marianne, en stor takk også til deg. Å jobbe sammen med deg har gitt arbeidet en ekstra dimensjon av både faglig og privat art!

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema og problemstillinger.....	5
1.2	Avgrensing av oppgaven	6
1.3	Begrepsavklaringer	7
1.4	Oppgavens struktur.....	9
2	Bakgrunn og kunnskapsstatus	10
2.1	Evaluering av implementeringen av LK06.....	10
2.2	Annen forskning på lokalt arbeid med LK06	13
2.3	Fagfornyelsen – politiske forventninger om en ny læreplanreform?	15
2.4	Oppsummering	18
3	Teoretiske perspektiver	19
3.1	Læreplanteori og lokalt arbeid med læreplaner	19
3.2	Implementeringsteori	22
3.1.1	Et rammeverk for implementering	24
3.1.2	Implementering som endringsprosess	28
3.2	Teori om lederroller.....	32
3.3	Oppsummering	37
4	Metodisk tilnærming	39
4.1	Kvalitativ metode	39
4.1.1	Fenomenologi.....	39
4.1.2	Kvalitative forskningsintervju.....	44
4.2	Datainnsamling.....	46
4.2.1	Valg og beskrivelse av informantene	46
4.3	Gjennomføring av intervjuer	47
4.4	Transkripsjon av intervjuene	48
4.5	Analyse av intervjuene	49
4.6	Validitet, reliabilitet og etikk.....	51
4.6.1	Validitet.....	52
4.6.2	Reliabilitet	53
4.6.3	Etiske perspektiver	53
4.7	Oppsummering	54

5	Presentasjon av empiri	56
5.1	Beskrivelse av informantenes arbeidskontekst.....	57
5.2	Skolelederens erfaringer med lokalt arbeid med læreplaner ved innføringen av LK06 59	
5.3	Skolelederens forståelse av lokalt arbeid med læreplaner etter LK06	62
5.4	Skolelederens oppfatning av formålet og hensikten med det lokale arbeidet etter LK06 64	
5.5	Skoleleders oppfølging av lokalt arbeid med læreplaner etter LK06.....	66
5.6	Skolelederrollen i det lokale arbeidet med læreplaner	68
5.7	Ledelse av implementeringen av fornyede læreplaner	73
5.8	Lederroller og implementering	77
5.9	Oppsummering av funn	79
6	Drøfting	82
6.1	Hvordan forstår skoleledere lokalt arbeid med læreplaner?	82
6.2	Hva mener skoleledere er deres rolle i ledelse av det lokale arbeidet med læreplaner? 85	
6.3	Hva mener skoleledere er viktige aspekter ved ledelse når læreplaner skal implementeres?.....	87
7	Konklusjon og implikasjoner for praksis og videre forskning	91
	Litteraturliste	94
	Vedlegg 1: Litteraturreview	99
	Vedlegg 2: Intervjuguide med informasjon om studiens formål.....	102
	Vedlegg 3: Kriterier for plassering i krysstabell	104

1 Innledning

Utgangspunktet for vår studie er Kunnskapsløftet som utdanningsreform og det gjeldende læreplanverket LK06, men også det at vi nå står overfor en fornyelse og videreutvikling av Kunnskapsløftet. Det fornyede læreplanverket, som vi referer til som fagfornyelsen, skal i følge informasjon fra Utdanningsdirektoratet implementeres i skolene fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Vi har undersøkt hvordan skoleledere forstår lokalt arbeid med læreplaner, og hvordan de ser sin egen rolle i å lede dette arbeidet ved skolen. Studien vår omfatter både et tilbakeblikk på skoleledernes erfaringer med innføringen av LK06, og et mer fremadrettet perspektiv på implementeringen av fagfornyelsen. Med dette ønsker vi å bidra med ny og relevant kunnskap om ledelse av lokalt læreplanarbeid, noe vi håper kan være av nytteverdi for skoleledere, skoleeiere og andre som er opptatt av norsk skole.

Helt siden skolegang ble obligatorisk for alle barn og unge i Norge, har læreplaner vært et av utdanningsmyndighetenes viktigste virkemidler for å styre opplæringen (Engelsen 2015). Med tiden har læreplanverket fått status som forskrifter til Opplæringsloven, og de utgjør dermed en forpliktende ramme for å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæring i skolen. Etter hvert som verden og samfunnet endrer seg, vil disse endringene kunne nedfelle seg i ulike læreplanreformer som innføres i skolen. På denne måten vil læreplanverket være i endring, og også forsøke å endre skolen. De siste tiårene har utdanningspolitikken i økende grad blitt opptatt av at barn og unge skal utvikle kompetanse og holdninger som grunnlag for å mestre sine egne liv, slik at de kan være aktive samfunnsdeltakere i et demokratisk og mangfoldig samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2016). I takt med at kompleksiteten i samfunnet har økt, har også skolens ansvar og oppdrag er blitt mer komplekst. Dette gjør at læreplanene stiller høye krav til både skolen og elevene, og synliggjør betydningen av at skolen lykkes med å realisere målene og intensjonene i læreplanene.

Å omsette intensjoner og føringer i nasjonale læreplaner til praksis ved den enkelte skole forutsetter at det foregår et lokalt arbeid med læreplaner. Gjennom sitt handlingsrom skal lærere ta pedagogiske valg med utgangspunkt elevenes forutsetninger, interesser og andre lokale forhold. Hvor forpliktende de nasjonale læreplanene er, og hvilket handlingsrom de gir, har endret seg gjennom årene. Mønsterplanen for grunnskolen som gjaldt fra 1974 (M74) omtalte hva opplæringen skulle eller burde inneholde, men understreket at beskrivelsen av innhold på det enkelte klassetrinn var veiledende. På den måten åpnet M74 opp for at skolene

selv skulle velge innhold og gjøre faglige prioriteringer i det lokale arbeidet med læreplaner (NOU 2014:7). Med utgangspunkt i at M74 var svært detaljert, og at lærerne ikke nødvendigvis tok i bruk handlingsrommet til å selv velge lærestoff, ble det iverksatt en læreplanrevisjon. I 1987 ble den reviderte læreplanen M87 gjeldende. M87 la stor vekt på handlingsrom i det lokale arbeidet med læreplanen, og i det var det ingen angivelse av innhold for hvert årstrinn. Planen inneholdt et eget kapittel om lærersamarbeid, lokalt læreplanarbeid og lokalt utviklingsarbeid (NOU 2014:7). På 1990-tallet fikk norsk skole atter en gang en ny læreplanreform, L97. L97 ga styringssignaler både i forhold til organisering, innhold og arbeidsmåter i skolen (Karseth m.fl. 2013, kap.2). Dermed ble det lokale handlingsrommet tonet ned i L97 til fordel for mer felles innhold og lærestoff, og det ble understreket at læreplanene for fagene var en forpliktende ramme for det felles faglige innholdet i grunnskolen (NOU 2014:7). I L97 står det om lokalt læreplanarbeid at «Det skal danne grunnlaget for korleis lærarane planlegg undervisninga på klasse- og elevnivå» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996, s.70). Videre står det at det lokale læreplanarbeidet blant annet skal legge vekt på valg av innhold, arbeidsmåter og organisering samt samordning av innhold fra flere fag med sikte på tverrfaglig prosjektarbeid. Med andre ord styrte L97 på innholdet i opplæringen, med fordret fortsatt et lokalt arbeid med læreplaner. L97 presiserte at noe av formålet med det lokale arbeidet var å skape sammenheng mellom nasjonal læreplan og lokale planer, i tillegg til helhet og sammenheng i opplæringen ved den enkelte skole (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996, s. 72).

På begynnelsen av 2000-tallet ble det økt fokus på skolenes resultater som følge av blant annet «Evalueringen av Reform 97», deltakelse i internasjonale undersøkelser og diskusjoner om behov for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for skolen. Konklusjonen blant mange politikere, forskere og i allmennheten generelt, var at norsk skole var langt i fra god nok. Samfunnsutviklingen, og særlig utviklingen fra et homogent til et pluralistisk samfunn, tilsa at det var behov for en skole som i større grad tok hensyn til og høyde for mangfoldet i samfunnet og skolen (Haug 2003). I 2001 ble Søggen-utvalget nedsatt for å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Søggen-utvalget leverte flere forslag til hvordan den norske grunnopplæringen kunne videreutvikles og forbedres (NOU 2002:10, NOU 2003:16). Konturene av en ny utdanningsreform ble lagt med Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring* og Stortingsmelding nr. 17 (2004-2005): *Makt og demokrati*. I disse stortingsmeldingene ble det framhevet at skoleeiere og den enkelte skole og lærer selv hadde de beste forutsetningene for å vite hvordan opplæringen skulle foregå innenfor de

nasjonale rammene som var satt av staten. Med mindre statlig detaljregulering og økt lokalt ansvar og handlingsrom for skoleeiere og skoler skulle det skje et kunnskapsløft i den norske skolen. Skoleeiers ansvar for oppfølging og kompetanseheving av skolene ble presisert, og det samme ble skolenes ansvar for å ta pedagogiske valg rundt innhold, arbeidsmåter, progresjon og vurdering av opplæringen. Gjennom det nasjonale kvalitetssystemet skulle staten, skoleeiere og skoleledere følge med på elevenes læringsutbytte og resultatene av opplæringen. På den ene siden ga altså staten skoleeiere og skoler mer handlingsrom gjennom å desentralisere ansvaret, og på den andre siden har staten i større grad har fått tilgang på resultater som utgangspunkt for ansvarliggjøring og oppfølging av skoleeiere (Skedsmo og Mausestaden 2016).

Kunnskapsløftet var både en styringsreform og en innholdsreform da den ble innført i 2006. I læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) ble de fem grunnleggende ferdighetene innført i alle fag¹. Mer handlingsrom til valg av innhold, arbeidsmåter og organisering ble gitt ved at læreplanene inneholdt mål for elevenes kompetanse. Kompetansemålene ble fordelt over større tidsspenn i grunnskolen (etter 2.trinn, 4. trinn, 7.trinn og 10.trinn), med intensjoner om at skolene bedre skulle legge til rette for progresjon og tilpasset opplæring for elevene. Valg og bruk av læremidler ble opp til den enkelte skole, og den statlige godkjenningsordningen for lærebøker var allerede fjernet tidlig på 2000-tallet. Intensjonen var at det lokale arbeidet med læreplaner skulle ta utgangspunkt i kompetansemål definert i læreplanverket, og bidra til å styrke skoleutvikling og lærerprofesjonen gjennom valg av lærestoff, læremidler, arbeidsmåter, progresjon og vurderingsarbeid (Karseth m.fl. 2013). Som innholdsreform innebar altså Kunnskapsløftet nye og store krav til det lokale arbeidet med læreplaner, blant annet i form av at det skulle skje ut fra en kompetansebasert og mer mål- og resultatorientert tilnærming til opplæring enn tidligere.

For å få kunnskap om implementeringen av Kunnskapsløftet finansierte Utdanningsdirektoratet fra 2006 og frem til 2013 et evalueringsprogram (EvaKL). EvaKL bestod av 10 forskningsprosjekter som undersøkte ulike sider ved Kunnskapsløftet som styrings- og innholdsreform². Forskerne konkluderte blant annet med at LK06 stilte nye og store krav til skoleeiere og skolene, men også at mange skoleeiere, skoleledere og lærere var

¹ Å kunne lese, regne, skrive samt digitale og muntlige ferdigheter

² For oversikt over prosjekter og tema se Udir.no: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/evaluering-av-kunnskapsloftet/>

positive til premissene for reformen (Møller et.al. 2009). Forskerne påpekte tidlig flere utfordringer i implementeringsarbeidet. Blant utfordringene var uklare rolleforventninger til skoleeiere og skolelederes roller i implementeringen av LK06, noe som bidro til variasjoner i hvordan rollene ble ivaretatt og hvilken støtte lærerne fikk i implementeringsarbeidet (Aasen 2012). Mange skoleledere og lærere opplevde at LK06 stilte nye krav om kompetanse, samtidig som det var uklart det lokale arbeidet med læreplaner skulle innebære (Møller et al. 2009, Aasen et al. 2012). Etter hvert som årene gikk påpekte forskerne at de ikke nødvendigvis fant vesentlige endringer i klasseromspraksis på tross av nye læreplaner (Hodgson m. fl. 2012). Mange steder så det ut til at de nye læreplanene ble tilpasset tradisjonell undervisning, og at læreboka ut til å være mer styrende enn læreplanene flere år etter at LK06 var innført (Hodgson m. fl. 2012). Forskerne påpekte at mange skoler i det lokale arbeidet med læreplaner hadde brukt mye tid og krefter på krevende prosesser med å bryte ned kompetansemål til læringsmål (Hodgson m. fl. 2012). Manglende samsvar mellom nasjonale læreplaner, lokale planer og læringsmål var blant advarslene forskerne kom med, i tillegg til tendenser til mye overflatelæring fremfor at opplæringen bidro til å fremme elevenes dybdeforståelse (Hodgson m. fl. 2012).

I 2013 ble det av daværende regjering nedsatt et utvalg som skulle vurdere grunnopplæringens fag opp mot behov og krav til kompetanse i fremtidig samfunns- og arbeidsliv³. Ludvigsen-utvalget utviklet først et kunnskapsgrunnlag, hvor funn fra EvaKL var noe av det som inngikk (NOU 2014:7). I 2015 leverte de sin endelige vurdering, hvor de pekte på behov for fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære å lære, kompetanse i å utforske og skape samt kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta (NOU 2015:8). I kjølvannet av utredningen ble det satt fokus på behovet for å fornye innholdet i både grunn- og videregående skole. I Melding til Stortinget nr. 28 (2015-2016): *Fag-fordypning-forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* ble premissene for den såkalte fagfornyelsen lagt. En ambisjon for fagfornyelsen er at alle barn og unge i norske skoler få gode vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har betydning for deres liv her og nå, og ved senere deltakelse i studier, yrkesliv og samfunn for øvrig. Fornyelsen av fagene skal skje ved at det skal utvikles nye læreplaner for fag, men at prinsippene om kompetansemål og grunnleggende ferdigheter beholdes. De fornyede læreplanene skal imøtekomme behov for fremtidens kompetanser og teknologi ved å legge til rette for valg av motiverende

³ Ludvigsenutvalget ble oppnevnt ved kongelig resolusjon av 21. juni 2013 av Regjering Stoltenberg II.

arbeidsmåter og mer relevant innhold. Dybdelæring, kjerneelementer i fag og tverrfaglige tema er fremhevet som nye og sentrale kjernekomponenter i de fornyede læreplanene (Meld. St. 28 (2015-2016)). Målet er at læreplanene skal bidra til sterkere sammenheng mellom verdigrunnet i «Overordnet del av læreplanverket» og læreplaner i fag, og at progresjonen og sammenhengen mellom læreplanene i ulike fag skal styrkes.

Et fornyet og forbedret læreplanverk er i seg selv ingen garanti for bedre opplæring og resultater, økt trivsel eller gjennomføring av utdanningsløpet. Det lokale arbeidet med læreplaner har mye å si for i hvilken grad intensjoner og mål i de nye læreplanene vil finne veien inn i skolen. Hvorvidt elevene erfarer en fornyelse av fagene og opplæringen, vil påvirkes av hvordan lærere oppfatter, tolker og iverksetter læreplanverket. At nettopp det lokale arbeidet med læreplaner etter LK06 har vist seg å være krevende og i varierende grad vellykket, gjør ledelse av lokalt arbeid med læreplaner til et interessant og viktig tema å studere nærmere.

1.1 Tema og problemstillinger

Vi har tatt utgangspunkt i at lokalt arbeid med læreplaner etter LK06 gir skolene både pedagogisk handlingsrom og ansvar når det gjelder valg av organisering, innhold, arbeidsmåter og progresjon. Samtidig vet vi at det lokale arbeidet med læreplaner oppleves som utfordrende og i varierende grad har vært vellykket. En utfordring har vært at mange skoler oppfattet det som uklart hva det lokale arbeidet med læreplaner skal innebære, mens en annen utfordring har vært uklare forventninger til skoleeier- og skolelederes roller i å lede arbeidet (Møller m.fl. 2009, Dale m.fl. 2011, Aasen m.fl. 2012, Hodgson m.fl. 2012). Dette har ført til at mange skoler har brukt mye tid og krefter på å utvikle lokale læreplaner som ikke nødvendigvis oppleves som nyttige, er tatt i bruk eller i praksis har medført til endringer i klasserommene (Møller m.fl. 2009, Dale m.fl. 2011, Aasen m.fl. 2012, Hodgson m.fl. 2012,). Når LK06 nå har vært gjeldende i 12 år står vi overfor en fagfornyelse som innebærer at nye læreplaner vil gjelde fra 2020. Med dette blir det også et fornyet fokus på lokalt arbeid med læreplaner, og at skoleeiere og skoleledere tar en aktiv rolle i å lede dette.

Vår studie undersøker hvordan skoleledere forstår og leder lokalt arbeid med læreplaner. Som vi kommer nærmere tilbake til i kapittel 1.2, er ledelse av lokalt arbeid med læreplaner et felt som i begrenset grad er forsket på tidligere. Problemstillingen vår er «Skoleledelse og

læreplanarbeid – hvordan ser skoleledere sin rolle i å lede lokalt arbeid med læreplaner ved skolen?” og følgende tre forskningsspørsmål har vært vårt utgangspunkt:

- 1) Hvordan forstår skoleledere lokalt arbeid med læreplaner?
- 2) Hva mener skoleledere er deres rolle i ledelse av det lokale arbeidet med læreplaner?
- 3) Hva mener skoleledere er viktige aspekter ved ledelse når læreplaner skal implementeres?

Med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål, har vi valgt en kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming. I vår studie har vi både hatt fokus på erfaringer med det lokale arbeidet med læreplaner etter LK06, og et mer fremoverrettet blikk på den forestående implementeringen av fornyede læreplaner. Dette innebærer at vi undersøker situasjoner i fortiden gjennom informantenes normative refleksjoner, som påvirkes av virkeligheten de står i nå. Disse refleksjonene danner en erfaringsbasis for det fremtidige arbeidet (Kjeldstadli, 1999). Ved å kombinere læreplanteori, implementeringsteori og teori om lederroller har vi til hensikt å bidra med nye perspektiver og kunnskap. Slik håper vi å kunne gjøre vår studie relevant for både skoleledere, skoleeiere og andre som er interessert i utviklingen av norsk skole.

1.2 Avgrensning av oppgaven

Vår studie er avgrenset til å omhandle skolelederens egne oppfatninger av hva lokalt arbeid med læreplaner handler om, og deres subjektive meninger om hva som er skoleleders rolle i dette. Fordi vårt ønske har vært å utforske og oppnå en dypere forståelse av lederrollen i lokalt arbeid med læreplaner, valgte vi en kvalitativ metodisk tilnærming til vår studie (Creswell 2012). Vi har gjennomført datainnsamlingen ved bruk av kvalitative forskningsintervjuer og benyttet semistrukturerte intervjuguider.

For å avgrense vår studie til de tidsmessige rammene vi har hatt til rådighet, har vi et begrenset antall skoleledere som vår eneste informantgruppe. Vår studie har dermed ikke grunnlag for å si noe om hvordan lærerne opplever at skolelederne praktiserer sin rolle, eller hvordan skoleeierne forstår sin rolle i det lokale arbeidet med læreplaner. Vi har heller ikke gjort observasjoner av hvordan skoleledere i praksis utfører ledelse av lokalt arbeid med læreplaner. Selv om avgrensingen gir begrensninger for hvilke konklusjoner vi kan trekke ut fra vår studie, er den etter vår mening ikke til hinder for at vi har belyst tema og

forsknings spørsmål på en grundig måte. Vi har også identifisert noen implikasjoner for videre praksis og forskning.

1.3 Begrepsavklaringer

Noen sentrale begreper vi har lagt til grunn for og benyttet gjennomgående i denne oppgaven er det behov for å avklare nærmere.

Skoleleder er et begrep vi bruker gjennomgående i vår studie, og som nevnt er dette vår eneste informantgruppe. Vi har valgt å benytte oss av begrepet skoleleder fremfor rektor, fordi det favner skolens ledelse bredere. Ved mange skoler er det ikke rektor den som ivaretar ledelsen av det lokale arbeidet med læreplaner, men har delegert dette til en annen formelt ansatt i skolens ledelse (Møller m.fl. 2009). Da vi kontaktet våre informanter, var vi tydelige på at vi ønsket informanter fra skolens ledelse som i realiteten leder det lokale arbeidet med læreplaner. I to av fire tilfeller var dette en annen i ledelsen enn rektor. Vi ønsker allikevel å presisere at selv om rektor har delegert det lokale arbeidet med læreplaner til en annen i skolens ledelse, er det fortsatt rektor som har hovedansvaret for å sikre at skolens praksis er i tråd med gjeldende læreplanverk. I henhold til opplæringsloven § 9 skal enhver skole ha en forsvarlig administrativ, pedagogisk og faglig ledelse. Videre står det at «opplæringa i skolen skal ledes av rektor, og at rektorene skal holde seg fortrolige med og videreutvikle skolens virksomhet» (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) LOV-1998-07-17-61, § 9-1). At skolen skal vurdere i hvilken grad opplæringen er i tråd med LK06 inngår som en del av skolens virksomhet i henhold til Forskrift til opplæringslova § 2-1:

Skolen skal jamleg vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Skoleeigaren har ansvar for å sjå til at vurderinga blir gjennomført etter føresetnadene. (Forskrift til opplæringslova, §2-1)

Skoleeier referer til det politiske nivået i kommuner for den offentlige grunnskolen og fylkeskommuner for offentlige videregående skoler (NOU 2002:10). I følge opplæringsloven er skoleeier ansvarlig for at skolen har riktig og nødvendig kompetanse. Videre står det at skoleeier skal ha et system som gir undervisningspersonalet og skoleleder mulighet til nødvendig kompetanseutvikling slik at de holder seg orientert om skole- og samfunnsutvikling, og kan videreutvikle sin faglige og pedagogiske kompetanse (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) LOV-1998-07-17-61, § 10-8).

Skoleeier er dermed en viktig premissleverandør og støttespiller for ledelsen av det lokale arbeidet med læreplaner. I noen kommuner er skoleeier organisert med et administrativt nivå i tillegg til det politiske, men det er politisk skoleeiernivå som er å anse som den egentlige skoleeier.

Læreplan som begrep kan betraktes med ulike perspektiver. Eksempler på slike perspektiver er et historisk perspektiv, utvikling av læreplaner, styringsaspektet ved læreplaner eller hvordan den iverksettes i klasserommet (Engelsen 2015). En læreplan kan referere til nasjonale læreplaner, skolens lokale planer eller en lærers plan for det enkelte fag. Da LK06 forelå i 2006 bestod læreplanverket av Generell del av læreplanen og Prinsipper for opplæringen i tillegg til læreplaner for de ulike fagene. LK06 erstattet læreplanene i R94 for videregående opplæring og L97 for grunnskolen, mens verdigrunlaget Generell del av læreplanen og Prinsipper for opplæringen ble beholdt uten endringer (Sivesind 2012). Ny Overordnet del av læreplanen ble fastsatt den 1. september 2017, og erstattet da både Generell del av læreplanen og Prinsippene for opplæringen. Læreplanene er forskrifter til opplæringsloven, og dermed forpliktende føringer for skolens planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. I en slik sammenheng blir læreplanverket en del av skolens samfunnsmandat og kjerneoppdrag. Vi bruker i vår studie *LK06* når vi referer til læreplanverket for Kunnskapsløftet, inkludert verdigrunlaget. Læreplanene må være utgangspunkt for et videre lokalt arbeid med læreplaner ved skolen, og gjennom prosesser med analyser, fortolkninger og pedagogiske valg utvikles egne lokale planer og praksis som tar hensyn til elevgruppen, nærmiljø og profesjonelt skjønn (Engelsen 2015).

Lokalt arbeid med læreplaner benytter vi som en betegnelse for det arbeidet skoler gjør med å analysere, tolke og videreutvikle LK06, både gjennom refleksjonsprosesser og ved å lage lokale planer. Arbeidet består i å sette seg inn i og tolke læreplaner i lys av nasjonal og lokal kontekst, og pedagogisk kompetanse og skjønn. Med utgangspunkt i LK06 skal opplæringen planlegges, gjennomføres og vurderes med formål om å realisere intensjonene og målene i læreplanene. Pedagogiske valg av arbeidsmåter, organisering, innhold og vurderingsformer er en del av det lokale arbeidet med læreplaner. Slik vi ser det kan lokalt arbeid med læreplaner foregå på både skoleeier- og skolenivå, og være både en individuell og en kollektiv prosess. Også valg av læremidler er en del av det lokale arbeidet med læreplaner, ettersom læreplananalyse bør være utgangspunkt for valg av læremidler og læreverk (Engelsen 2015, s. 19).

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består av syv hovedkapitler i tillegg til litteraturliste og to vedlegg. Kapitlenes innhold og struktur er som følger:

Kapittel 1: I dette første kapitlet presenterer vi bakgrunn for og valg av tema og problemstillinger for vår studie. I tillegg redegjør vi for avgrensning av studien, avklarer sentrale begreper som benyttes og presenterer strukturen for oppgaven.

Kapittel 2: Andre kapitlet presenterer bakgrunn og kunnskapsstatus for studiens tema og problemstillinger, inkludert forskning vi har funnet gjennom å gjøre en litteraturreview.

Kapittel 3: I tredje kapitlet redegjør vi for de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for vår studie, henholdsvis læreplanteori, implementeringsteori og teori om lederroller.

Kapittel 4: Fjerde kapittel inneholder en presentasjon av den metodiske tilnærmingen til studien, inkludert kvalitative metoder, fenomenologi og forskningsintervju. Kapitlet redegjør også for ulike aspekter ved datainnsamlingen, herunder valg og beskrivelse av informantene, gjennomføring og transkribering av intervjuene samt analysearbeidet. Vi presenterer også våre perspektiver på studiens validitet, reliabilitet og etikk.

Kapittel 5: I det femte kapitlet presenterer vi studiens empiri og ser denne i lys av de teoretiske perspektivene vi har tatt utgangspunkt i. Vi presenterer også en tabell som viser en krysskobling mellom våre informanternes perspektiver, lederroller og implementeringsfaser.

Kapittel 6: I det sjette kapitlet drøfer vi oppgavens tre problemstillinger i lys av annen forskning og sentrale teoretiske perspektiver.

Kapittel 7: Syvende og siste kapittel inneholder våre konklusjoner og hvilke implikasjoner vi ser for praksis og videre forskning som følge av vår studie.

2 Bakgrunn og kunnskapsstatus

For å etablere en kunnskapsbasert ramme for vår studie har vi gjennomgått en del kunnskap som finnes om lokalt arbeid med læreplaner etter LK06. En del av denne kunnskapen har blitt innhentet på oppdrag for nasjonale myndigheter, noe som vil kunne ha påvirket innfallsvinkler i en mer politisk retning enn ved friere forskning. Vi har allikevel sett det som relevant å se til noe av oppdragsforskningen, blant annet til forskningsprosjektene som i perioden 2006 til 2012 ble gjennomført på oppdrag for Utdanningsdirektoratet i forbindelse med «Evalueringen av Kunnskapsløftet» (EvaKL). Videre har vi sett til kunnskapsgrunnlagene som ble utarbeidet av Ludvigsen-utvalget og Ekspertgruppen for lærerrollen, som begge har systematisert eksisterende kunnskap på oppdrag for Kunnskapsdepartementet. For få oversikt over om det finnes annen forskning som har undersøkt det samme eller liknende problemstillinger som oss, gjennomførte vi vinteren 2017 en litteraturreview (Creswell 2014). I dette kapittelet presenterer vi funn fra forskning som omtaler lokalt arbeid med læreplaner etter LK06, og som vi mener er av relevans for vår studie. Avslutningsvis presenterer vi noe av innholdet i St. meld. 28 (2015-2016), ettersom dette gir innblikk i den politiske retningen for fagfornyelsen og arbeidet med å fornye læreplanene som nå pågår.

2.1 Evaluering av implementeringen av LK06

I «Evalueringen av Kunnskapsløftet» (EvaKL) ble det på oppdrag for Utdanningsdirektoratet gjennomført 10 forskningsprosjekter i perioden 2006 til 2012. Disse undersøkte ulike sider ved implementeringen av reformen, blant annet roller, ansvar og det lokale arbeidet med læreplaner. Forskningen har funnet at mange skoleeiere, skoleledere og lærere ga uttrykk for en positiv innstilling til Kunnskapsløftet, og hadde tro på at innføringen av kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og bedre vurderingsformer skulle bidra til en bedre opplæring (Aasen 2012). Forskerne registrerte samtidig en spenning mellom lærere som oppfattet læreplanverket som et godt verktøy for undervisningen, og lærere som karakteriserte læreplanene som for vage og at de manglet retning (Aasen 2012).

Når det gjelder LK06 som helhet og selve læreplanene, har flere forskere påpekt en inkonsistens mellom de ulike delene i LK06. Dale m.fl. (2011) konkluderer med at Generell del av læreplanen og Prinsippene for opplæringen, som ble videreført fra L97, og de nye

lærelæreplanene for fag var fundert på ulike kunnskapssyn. Mens Generell del av læreplanen bygget på en tradisjonell innholds- og kunnskapsorientering med en felles kulturarv, fokuserte Prinsippene for opplæringen på læringsprosesser og elevenes utviklingspotensiale (Dale m.fl. 2011). Forskerne mente videre at Generell del av læreplanen bar preg av et uheldig skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap, og at mangel på tydelighet i læreplanene for fag kunne gjøre det krevende å forstå og tolke LK06 (Dale 2011). Et annet perspektiv på utfordringene med å se sammenheng i LK06 og tolke de ulike delene samlet sett knytter Sivesind (2012) til publikasjonsformen:

Den elektroniske publiseringen gjør det mulig å finne raskt fram i læreplanene og å se mulige sammenhenger mellom dem. Likevel kan det være vanskelig å forstå hvordan læreplanene er bygget opp med sine deler og komponenter når læreplanen som et overordnet dokument ikke foreligger i trykket form (Sivesind 2012, s. 18).

LK06 med kompetansemål åpnet for variasjon i både innhold og arbeidsmåter (Engelsen 2008). Samtidig ble det påpekt at uklarhetene i LK06 gjorde at sammenhengen mellom kompetansemål, læringsmål og valg av innhold og arbeidsmåter ikke alltid ble ivaretatt (Rønning 2008, s 58). Også uklarheter med hensyn til integreringen av de grunnleggende ferdighetene i fagene var en utfordring ved LK06. Forskerne etterlyste en bedre systematikk i hvordan de fem grunnleggende ferdighetene skulle integreres i fagene, og en tydeligere plan for hvordan elevene skulle sikres en god læringsprogresjon gjennom hele skoleløpet (Rønning 2008). LK06 medførte et stort handlingsrom, og dermed også ansvar, for skoleeiere og skoler i å konkretisere læreplanenes mål, innhold og arbeidsmetoder gjennom lokalt arbeid med læreplaner. Handlingsrommet kunne føre til forskjeller på undervisningen innad i og på tvers av skoler og kommuner dersom ikke arbeidet ble godt koordinert (Sivesind 2012). Mangel på konsistens og koordinering kan føre til at læreplanene mister sin relevans for planlegging og gjennomføring av opplæringen, og at lærere ikke endrer innhold i undervisningen som følge av LK06 (Sivesind 2012).

Klasseromsstudier av læreres praksis og tenkning fant at det, på tross av positiv oppslutning om kompetansetenkningen, grunnleggende ferdigheter og lokalt handlingsrom, var få endringer i undervisningen som følge av LK06 (Hodgson m.fl. 2012). Lærebokens stilling var fortsatt sterk, og tavleundervisning den vanligste undervisningsmetoden. Forskerne så også en tendens til at mange skoler og lærere brukte mye tid og krefter i det lokale arbeidet med læreplaner på å bryte ned nasjonale kompetansemål til mer konkrete læringsmål. Læringsmålene kunne omhandle avgrensede deler av kompetansemålene, og være kombinert

med detaljerte vurderingskriterier. Dette advarte forskerne mot at kunne føre til for stort fokus på overflatelæring på bekostning av dybdelæring (Hodgson m.fl. 2012).

LK06 innebar en annen måte å tenke lokalt arbeid med læreplaner på sammenliknet med de tidligere læreplanene M87 og L97, noe som sammen med uklare rolleforventninger ble en utfordring for både skoleeiere, skoleledere og lærere (Dale m.fl. 2011, Aasen m.fl. 2012, Sivesind 2012). Dale m. fl. (2011, s. 73) referer til at uklarheter i styringsstrukturen for reformen kan oppstå ved formuleringer som at «skoleeier kan fastsette lokale læreplaner i fagene som ramme for den enkelte skoles videre arbeid». Videre fremhever de samme forskerne at det ble gitt blandede signaler:

På den ene siden gir læreplanen relativt stort handlingsrom til lokale aktører ved tilsynelatende å være lite styrende mht. valg av konkret innhold og metodiske valg. Slike valg overlates til skoleledere og lærere, men likevel slik at skoleeier forventes å gi mer konkrete rammer for valgene (Dale 2011, s. 166).

Aasen m.fl. (2012) konkluderer med at skoleeier har en viktig rolle i implementeringen: «De sitter med nøkkelen til delegering av myndighet og oppgaver til skolene, og de har et hovedansvar når det gjelder tilrettelegging for kompetanseutvikling for rektorer og lærere» (s. 223). Samtidig var det et funn i sluttrapporten at mange skoleeiere ikke hadde systemer for å støtte skolens reformarbeid, og at implementeringen dermed ble en tung bær å bære for både skoleeiere og skoler flere steder: «Selv om skoleeiere har etablert en praksis med jevnlig rektormøter, domineres slike møter ofte av informasjon, og det er satt av mindre tid til refleksjon og læringsøkter» (Aasen m.fl. 2012, s. 223). Til tross for at samarbeidet om å implementere LK06 med tiden ble bedre, etterlyste både rektorer og lærere bedre dialog med sine skoleeiere (Aasen m.fl. 2012).

Ett hovedfunn når det gjelder implementeringen av LK06, er manglende oppfølging og samordning av lokalt arbeid med LK06 på skoleeier- og skoleledernivå (Sivesind 2012). Funnet må sees på bakgrunn av de styringsintensjoner som lå til grunn for Kunnskapsløftet, og at sammenliknet med det tidligere gjeldende læreplaner representerte LK06 en ny type styring etter en målbasert ansvarsmodell Sivesind (2012). I målstyrt ansvarsmodell ligger det at skolene og skoleeiere ansvarliggjøres med hensyn til resultater, fordi LK06 styrer på kompetansemål mens det åpnes opp for og oppfordres til bruk av ulike arbeidsmåter.

Kort oppsummert tyder funn fra EvaKL på at implementeringen av LK06, på tross av positiv oppslutning om reformens intensjoner blant skoleeiere og ved skolene, i varierende grad har vært vellykket. En utfordring har vært uklare roller og ansvar på skoleeier- og skoleledernivå.

Ikke alle skoleeiere har ivaretatt sin rolle i å støtte og følge opp implementeringen med kompetansetiltak. Mange skoler synes å ha vært overlatt til seg selv i prosessen, og mange skoleledere opplevde det som uklart både hva som var forventet av lederrollen og i det lokale arbeidet med læreplaner. Tilsynelatende har det vært svake forbindelseslinjer mellom skoleeier og skoleleder på den ene siden, og skoleleder og lærernes pedagogiske praksis på den andre siden. Alt i alt ser det ut til å være store variasjoner i hvordan det lokale arbeidet med læreplaner etter LK06 er ledet, oppfattet og gjennomført i norske skoler.

Ekspertgruppen for lærerrollen, som ble utnevnt av Kunnskapsdepartementet 27. juli 2015, påpeker at det synes som at det mangler etablerte tolkningsfellesskap på mange skoler når det gjelder å knytte undervisningspraksis til signaler fra omverdenen, enten det er snakk om nye læreplaner, ny forskning eller resultater fra vurderinger (Dahl m.fl. 2017). Utvalget mener å se en sammenheng mellom utviklingen av profesjonelle fellesskap og hvor åpen skolen er for medvirkning fra andre aktører og signaler. De fremhever betydningen av å utvikle profesjonelle tolkningsfellesskap som ikke er avgrenset til det enkelte klasserom eller den enkelte skole (Dahl m.fl. 2017). Videre påpeker ekspertgruppen at mye av den fellestiden som er regulert av avtaler i for stor grad går med til administrative oppgaver. For å bøte på dette anbefalte ekspertgruppen at avtaleregulert fellestid bør benyttes til utviklingsarbeid, der lærerne arbeider med spørsmål knyttet til fag, didaktikk og pedagogikk, innarbeiding av nye læreplaner, forskning og utdanningspolitikk og vurdering av undervisningsmateriell. De anbefaler en klarere deling mellom tid brukt til samarbeid om administrasjon, og tid brukt til samarbeid om faglig og pedagogisk utvikling (Dahl m.fl. 2017).

2.2 Annen forskning på lokalt arbeid med LK06

For å få overblikk over mer fri forskning på ledelse av lokalt arbeid med læreplaner, gjennomførte vi vinteren 2017 en litteraturgjennomgang (Creswell 2014). Vi foretok søkene i Google Scholar og Oria (gjennom UiO), og avgrenset søkene til tidsperioden til 2006-2017 slik at treffene omhandlet læreplanarbeid etter innføringen av Kunnskapsløftet og LK06. Vi spisset oss inn på stikkordene «læreplanarbeid», «læreplanarbeid ledelse», «lokalt arbeid med læreplaner» og «lokalt arbeid med læreplaner og ledelse» for å snevre søket tilstrekkelig inn uten å utelukke eventuelle interessante funn. Vår litteraturreview tyder på at det finnes flere studier av læreplanarbeid, men at et begrenset antall av disse omhandler ledelse av lokalt arbeid med læreplaner. Vi valgte å inkludere 13 studier i vår litteraturreview (vedlegg 1). Vi

presenterer i det følgende noen funn fra de mest relevante av disse studiene, og ser disse opp mot annen forskning som har kommet de siste årene.

Blant skoler som var tidlig ute med å ta i bruk LK06 fant Bergem m.fl. (2006) generelt en positiv holdning til å ta i bruk læreplanverket og det handlingsrommet som lå der. Samtidig ga både skoleeiere og skoleledere i større grad enn lærere uttrykk for å være godt forberedt på å implementere det nye læreplanverket. Lærerne etterspurte kurs, kompetansetiltak og annen støtte til læreplanarbeidet, og de gjorde det i en større skala enn det skoleledere og skoleeiere ga uttrykk for at det var behov for. Tilsynelatende var det svært begrenset kurs- og kompetansetiltaksaktivitet som ble iverksatt i forbindelse med implementeringen av LK06, på tross av at behovet var stort (Bergem m.fl. 2006). Selv blant ut blant skoleeiere og skoleledere som var tidlig ute med å ta i bruk LK06 så det ut til å være lite langsiktig planlegging av implementeringen, og mye av planleggingen skjedde underveis (Bergem m.fl. 2006).

Mangel på langsiktig planlegging av implementeringen, variasjoner i initiativer og støtte fra skoleeier og varierende grad av kompetansetiltak rettet mot reformens hovedpremisser er eksempler på funn som forklarer hvorfor implementeringen har vært utfordrende. Wisløff (2008) påpeker hvordan den etablerte skolekulturen legger vesentlige premisser for det daglige arbeidet ved enhver skole. Videre påpeker han at kulturen ved den enkelte skole har stor betydning for hvordan nye idéer og metoder blir innført og hva de resulterer i. Han argumenterer for at det å få ulike tiltak til å virke handler mer om skolekultur og profesjonalitet enn om selve tiltaket, og fremhever betydningen av ledelse i den sammenhengen. En eventuell omlegging fra tradisjonell klasseromsundervisning samt innføring av ny metodikk vil kreve en engasjert og aktiv ledelse som kan tilrettelegge og veilede medarbeiderne (Wisløff 2008). Perspektivet som kobler skolekultur og lokalt arbeid med læreplaner er interessant og tydeliggjør behovet for ledelse. Forskningen i forbindelse med EvaKL har i mindre grad studert sammenhengen mellom lokalt arbeid med læreplaner og skolekultur. Det er altså grunn til å tro at den enkelte skoles kultur vil ha mye å si for implementeringen av fornyede læreplaner, og påvirke både det lokale arbeidet med læreplaner og ledelsen av dette.

Et annet funn som går igjen i ulike studier er mangelen på tydelighet, støtte og veiledning fra nasjonale myndigheter. Studier fra andre land viser at nettopp forbindelseslinjene fra nasjonale myndigheter og mellom de ulike forvaltningsnivåene kan være avgjørende for vellykket implementering (Møller m.fl. 2010). Ulstrup Engelsen (2017) har helt siden

reformens oppstart kritisert nasjonale utdanningsmyndigheter i forbindelse med LK06. At støtte- og veiledningsmateriell som er utarbeidet av nasjonale myndigheter er mangelfullt, ikke av god nok kvalitet eller til tilstrekkelig hjelp og nytte er blant innspillene (Engelsen 2017). Med utgangspunkt i at gode forbindelseslinjer mellom ulike forvaltningsnivåer er av betydning for implementering, er både nasjonale myndigheter, skoleeiere og skoleledere er viktige premissleverandører for det lokale arbeidet med læreplaner.

I en undersøkelse om bruk av fellestid i skolen viste at arbeidet med lokale læreplaner var noe av det lærerne oppfattet som mest tidkrevende, særlig ved innføringen av nye læreplaner (Jordfald m. fl. 2009). Samtidig mente lærerne at det ble brukt for lite tid både individuelt og felles til refleksjon og vurdering av egen praksis, og mange lærere var misfornøyd med at for mye tid på fellesmøter ble brukt til å gi informasjon (Jordfald m.fl. 2009). Funnene tyder på at lærere er positive til å bruke tid utenfor undervisningen på arbeid dersom de opplever at det er relevant for undervisningspraksis (Jordfald m.fl. 2009). I lys av disse funnene er det relevant å stille spørsmål ved forståelsen av lokalt arbeid med læreplaner og hvordan arbeidet er lagt opp. At skolene og lærerne som profesjon ikke har vært seg bevisst eller tatt det profesjonelle handlingsrommet som ble tilbudt med LK06, synes å fremkomme av flere utredninger de siste årene. Møller m.fl. (2010) mener dette kan skyldes at lærerne ikke har fått tilstrekkelig informasjon om intensjonene med det lokale arbeidet med læreplaner, eller at de ikke har blitt gjort oppmerksom på hvordan arbeid med vurdering og utvikling av kvalitet henger sammen med læreplanarbeidet.

Både oppdragsforskning og friere studier kobler profesjonelle tolkningsfellesskap til lokalt arbeid med læreplaner, og er tydelige på at ledelse kan være av stor betydning for kvaliteten på arbeidet. Samtidig tyder mye på at det lokale arbeidet med læreplaner mange steder har fått negativt fortegn. Årsakene kan være flere, som for eksempel manglende forståelse, fravær av nødvendige kompetansetiltak og lite hensiktsmessig organisering av arbeidet. En konsekvens har blitt at mange lærere ikke ser det lokale arbeidet med læreplaner som relevant for deres undervisning, og at skolen ikke nødvendigvis har tatt grep om det handlingsrommet LK06 gir.

2.3 Fagfornyelsen – politiske forventninger om en ny læreplanreform?

Da Ludvigsen-utvalget la frem sine tanker rundt fremtidens skole og fornyelse av fag og kompetanser, vakte det tilsynelatende stor begeistring og bredt engasjement i Skole-Norge. Utvalget peker på at erfaringene med implementeringen av Kunnskapsløftet må trekkes veksel på, og å styrke det lokale arbeidet med læreplaner nevnes som et sentralt element i en helhetlig strategi for implementering (NOU 2015:8, kap. 6). Ludvigsen-utvalget skriver blant annet at:

Alle endringer i skolen er avhengige av lærernes praksis, og vil være basert på at lærerne engasjerer seg og er involverte i implementeringsarbeidet, og at de er motiverte og har forståelse for hvorfor og hvordan de skal utvikle og forbedre sin undervisningspraksis. Det forutsetter at lærerne har kunnskap om hva forandringene innebærer og handler om, og at de forbedrer sin pedagogiske praksis og utvikler en forskningsbasert undervisningspraksis (NOU 2015:8, s. 89).

I dette ligger det implisitt en forventning til skoleledelsens rolle. For eksempel vektlegger Ludvigsen-utvalget skoleledelsens rolle når det gjelder å bidra til at lærerne er oppdatert om og får medvirke i arbeidet med fagfornyelsen. Når det gjelder å tilrettelegge for praksisdeling, kollektive prosesser rundt planlegging av undervisning og samarbeidsstrukturer som gir tid og rom til å utvikle arbeidsmåter som støtter de fornyede læreplanene, er utvalget tydelig på at skoleeier og skoleledere har en viktig rolle (NOU 2015:8, s. 90). I likhet med Ekspertutvalget for lærerrollen er også Ludvigsen-utvalget opptatt av å bruke felles tid til å reflektere rundt egen praksis og etablering av tolkningsfellesskap ved skolene.

Av Melding til Stortinget nr. 28 (2015-2016): *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* fremkommer det nærmere hva fagfornyelsen innebærer og hvilke endringer som skal skje i læreplanene. På regjeringens nettside omtales meldingen som en oppfølging av Ludvigsen-utvalget (Kunnskapsdepartementet 2016). Slik vi ser det følger meldingen opp flere av hovedmomentene og anbefalingene til Ludvigsen-utvalget. Det er også deler som ikke blir videreført uten at det fremkommer om det er politiske eller faglige årsaker til dette. Et hovedpoeng i begge disse utdanningspolitiske dokumentene er at dagens læreplaner er for omfattende, og at de dermed bidrar til overflatelæring i stedet for dybdelæring. To andre felles hovedbudskap er at prinsippene om kompetansebaserte læreplaner, men med bedre progresjon og styrket sammenheng, skal videreføres.

Melding til Stortinget nr. 28 (2015-2016): *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* presiserer at det skal utarbeides en ny Overordnet del, og at denne skal erstatte både Generell del av læreplanen og Prinsipper for opplæringen. Videre står det at det skal bli bedre sammenheng mellom den overordnede delen og de fornyede læreplanene i fag,

slik at både skolens brede formål og den faglige læringen blir godt ivaretatt i læreplanene. Videre skal Kunnskapsløftets prinsipper om kompetansemål og grunnleggende ferdigheter skal beholdes slik at læreplanene fortsatt vil være kompetanseorienterte. Forståelsen av kompetanse som de fornyede læreplanene skal bygge på er imidlertid noe endret.

Kompetansebegrepet for de fornyede læreplanene er definert som:

Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Meld. St. nr. 28 (2015-2016), s. 28).

Av definisjonen fremkommer det en sterkere vektlegging av refleksjon og kritisk tenkning enn det som var tilfellet tidligere. Vi ser også at definisjonen Kunnskapsdepartementet har lagt til grunn er en annen, og i mindre grad vektlegger sosiale og emosjonelle sider, enn definisjonen Ludvigsen-utvalget anbefalte. Etersom en stortingsmelding er et politisk dokument, som fokuserer på ønsket politikk, kan det være politiske ambisjoner og visjoner som er årsaken til at enkelte elementer fremheves i større grad enn andre.

Hensikten med definisjonen av kompetanse er, i følge Kunnskapsdepartementet, å gi en felles referanseramme for hva kompetansemål i læreplanene skal uttrykke. En annen intensjon er at skolen og lærerne skal legge til rette for at elevene tilegner seg solid faglig kunnskap, forståelse og grunnleggende ferdigheter, og at elevene kan anvende det de lærer i ulike sammenhenger (St. Meld. Nr. 28 (2015-2016), s. 26). Videre bebuder Meld. St. nr. 28 (2015-2016) at de fornyede læreplanene i større grad skal bidra til relevant innhold i fagene, styrke sammenheng mellom fag og være utgangspunkt for bedre progresjon i opplæringsløpet.

På Udir.no legges det løpende ut informasjon om fagfornyelsen, slik at det er mulig for alle som ønsker det å følge med på prosessen (Utdanningsdirektoratet 2018). Informasjon om læreplanarbeidet og hvem som sitter i arbeidsgruppene som utarbeider fornyede læreplaner ligger tilgjengelig. Det samme gjør en tidslinjeoversikt som viser at skolene skal bruke skoleåret 2019/ 2020 på å forberede seg på å ta i bruk de nye læreplanene, og at læreplanene skal være tatt i bruk skoleåret 2020/ 2021. Videre er det utarbeidet kjerneelementer i fagene som har vært på offentlig høring, og som ligger tilgjengelig på Udir. sine nettsider.

Selv om de fornyede læreplanene skulle lykkes med å bli tydeligere og bedre styringsdokumenter, er det lokale arbeidet med læreplaner ved den enkelte skole helt avgjørende for hvorvidt læreplanenes intensjoner og mål blir realisert i praksis. I likhet med Ludvigsen-utvalget og Ekspertutvalget for lærerrollen, fremhever også Meld. St. 28 (2015-

2016) betydningen av å se lokalt arbeid med læreplaner som implementeringsprosesser ved de enkelte skoler: “De som skal gjennomføre endringene utvikler eierskap til dem og gis rom til å analysere hvordan de kan imøtekomme dem, er avgjørende for at læreplanverket skal få betydning for praksis og for elevenes læring” (s. 67).

2.4 Oppsummering

Som utgangspunkt for valg av tema og problemstillinger har vi tatt utgangspunkt i oppdragsforskningen «Evalueringen av Kunnskapsløftet» (EvaKL) og supplert med friere forskning og annen relevant kunnskap som har kommet de siste årene. EvaKL viser at det lokale arbeidet med læreplaner etter LK06 har vært utfordrende ved mange skoler. Årsaker til dette har vært at LK06 innebar nye krav og forventninger til det lokale arbeidet med læreplaner, uten at disse ble tydelig formidlet til eller forstått av skoler og lærere. De uklare forventningene kombinert med utydelige roller og ansvar, mangel på nødvendig støtte og relevante kompetansetiltak har ført til at lokalt arbeid med læreplaner står med et negativt fortegn for mange skoleledere og lærere. Dette på tross av positive holdninger ved oppstarten av reformen. Disse funnene støttes av forskning vi har funnet gjennom vår litteraturgjennomgang.

De siste årene har mange forskere pekt på betydningen av å koble profesjonsutvikling og tolkningsfellesskap til det lokale arbeidet med læreplaner. Betydningen av å sette av tid og rom til å utvikle felles forståelser for oppdrag og endringsbehov, refleksjon rundt praksis og kollektiv planlegging av undervisning er blant tiltakene som anbefales. Implisitt i dette ligger klare forventninger og krav til ledelse. Fornyede læreplaner er allerede under utvikling og skal tas i bruk i 2020. Sammenliknet med da LK06 ble innført har nasjonale myndigheter denne gangen tilrettelagt for en mer åpen prosess med utviklingen av fagfornyelsen. På denne måten har skoleeiere og skoler mulighet til å få innblikk i og være med å påvirke hva som vil prege det fornyede læreplanverket. Om skolene utnytter disse mulighetene, og om implementeringen av fagfornyelsen i realiteten starter parallellt med at læreplanutviklingen pågår, vil i stor grad kunne påvirkes av hvordan skolelederrollen praktiseres i det lokale arbeidet med læreplaner.

3 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet redegjør vi for de teoretiske perspektivene vi har lagt til grunn for vår studie. Vi har brukt læreplanteoretiske begreper til å ramme inn måten vi forstår lokalt arbeid med læreplaner på, og tatt utgangspunkt i læreplanteori for å utarbeide intervjuguide. Slik vi ser det, handler lokalt arbeid med læreplaner om skolens profesjonelle handlingsrom og arbeid med å implementere nasjonale intensjoner og føringer for innhold i skolen. Vårt utgangspunkt har vært at mye forskning viser at lokalt arbeid med læreplaner har vært utfordrende å forstå og gjennomføre for mange skoler. I vår studie ønsker vi å tilføre lokalt arbeid med læreplaner en mer systematisk ramme ved å se det i lys av teori om implementering. Læreplan- og implementeringsteori har vi kombinert med teori om ledererfor, fordi ledelse er avgjørende for å drive utviklings- og implementeringsprosesser i skolen.

Med tanke på utvalg av teorier og bruk av teoretiske perspektiver i analysen har vi benyttet oss av det Roness (1997) basert på Pettigrew (1985) kaller den *utfyllende strategien*. Til sammen opererer Roness med fire ulike strategier for å håndtere teorimangfold. I den første strategien *avskjerming* er fokuset å bruke én teori og videreutvikle denne. I den andre strategien *utfylling* benyttes flere teoretiske innfallsvinkler for å se nærmere på et fenomen. I *konkurrering* bruker man flere teorier samtidig med mål om å vurdere disse opp mot hverandre. På denne måten står den utfyllende strategien litt i motsetning til den konkurrerende, fordi i den utfyllende strategien er ikke målet å se på teoriene i forhold til hverandre. Hensikten er hvordan de bidrar til å belyse fenomenet. Den siste strategien *forening* (sameining) går ut på å bruke flere teorier til å fremsette en ny overordnet teori (Roness 1997, s. 90). Det er målet for studien som vil være avgjørende for valg av strategi.

I vårt tilfelle har *den utfyllende strategien* vært mest hensiktsmessig fordi tar utgangspunkt i et læreplanteoretisk perspektiv og kombinerer dette med organisasjonsteoretiske perspektiver i form av teori om implementering og teori om ulike lederroller. Til sammen bidrar disse perspektivene til å forstå ledelse av lokalt arbeid med læreplaner i et større perspektiv enn dersom vi hadde brukt teoriene hver for seg. Hvilke teoretiske perspektiver vi har lagt til grunn, og hva de mer konkret innebærer for vår studie, redegjør vi nærmere for videre i dette kapitlet.

3.1 Læreplanteori og lokalt arbeid med læreplaner

Læreplanfeltet omhandler skolens innhold og arbeidsmåter, og er knyttet til både idémessige og politiske påvirkninger og styring så vel som til den institusjonelle utviklingen av skolen. Læreplanen har en sentral rolle i kraft av å være et statlig styringsdokument, og den har flere funksjoner (Engelsen 2015). En første funksjon er at læreplanen er en avspeiling av samfunnet ved at den utvikles i en utdanningspolitisk kontekst, og for å svare på noen samfunnsutfordringer. Derfor vil form og innhold i læreplanen reflektere det samfunnet den er en del av. En annen funksjon er at læreplanen gir informasjon om intensjoner, prioriteringer og valg for opplæringen ut fra hva som blir ansett som hensiktsmessig i en gitt utdanningspolitisk kontekst. En tredje funksjon er at læreplanen styrer ved å gi forpliktende rammer for innhold i og vurdering av opplæringen. Selv om det overordnet sett er staten som gjennom læreplanene forsøker å styre skolen, er det lærerne og deres profesjonelle handlingsrom og praksis som skal føre til at intensjoner og mål for opplæringen blir realisert (Engelsen 2015). En fjerde funksjon er at læreplanen kan være et virkemiddel for innovasjon, fordi det ofte er gjennom læreplanen at pedagogisk nytenkning og praksisendringer blir forsøkt satt ut i live (Gundem 1997).

Mens nordisk og tysk læreplantradisjon først og fremst forstår *læreplanen* som det skrevne læreplandokumentet, har det engelske begrepet *curriculum* en bredere betydning (Andreassen i Røvik m.fl. 2015, kap. 14). *Curriculum* omfatter læreplanverket som helhet og alt som skjer i undervisningen av læring, opplevelser, erfaringer og relasjoner (Engelsen 2015). Siden 1970-tallet har det blitt økende fokus på *den skjulte læreplanen* (Engelsen 2015). *Den skjulte læreplanen* viser til at forhold ved den enkelte skole og i det enkelte klasserom kan ha like sterk innvirkning på undervisning og læring som de skrevne læreplanene (Engelsen 2015). Noen ganger kan *den skjulte læreplanen* vise til at det kan finnes en motsetning mellom skolens oppdrag og dens faktiske funksjon, eller den kan vise til at elevene lærer noe uten at det er planlagt eller intendert fra lærerens eller skolens side (Andreassen 2016, s. 18).

For å favne bredden i læreplanen og lokalt arbeid med læreplaner, har vi tatt utgangspunkt i et læreplanteoretisk perspektiv (Goodlad m. fl. 1979, Engelsen 2015). Det læreplanteoretiske perspektivet og begrepsapparatet som er utviklet av Goodlad m.fl. (1979) favner bredt, og omhandler ulike dimensjoner ved læreplanen som styringsdokument. Læreplanen klassifiseres i nivåer, og disse omtales som læreplanens framstillingsformer (Goodlad 1979). De fem nivåene beskriver veien fra politiske og nasjonale visjoner og idéer, til de vedtatte læreplandokumentene, videre hvordan læreplanene oppfattes, tolkes og så iverksettes ved

skolen og av lærere. Hvordan læreplanen erfares av elevene i praksis er det femte læreplannivået. Goodlad (1979) peker på at fortolkningsprosesser skjer mellom de ulike nivåene, og at fortolkningsprosessene vil påvirke i hvilken grad det i realiteten er samsvar mellom læreplanens intensjoner og det som faktisk skjer i praksis.

Den ideologiske læreplanen viser til den utdanningspolitiske konteksten som læreplanen har sitt utspring i, altså samfunnsstrømninger, debatter og hendelser som kan betraktes som idèene bak læreplanen. Den utdanningspolitiske konteksten nasjonalt og internasjonalt setter på ulike måter sitt preg på innholdet i læreplandokumenter, og er derfor også en del av bakgrunnen å forstå læreplanen i lys av (Goodlad 1979, Engelsen 2015). Eksempler på den ideologiske læreplankonteksten for LK06 er NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* og St. Meld. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*.

Det neste læreplannivået er *Den formelle læreplanen* (Goodlad 1979). Dette nivået favner læreplandokumentet, slik det er fastsatt og formelt vedtatt. Ettersom læreplanverket har forskriftsstatus er det på sett og vis å betrakte som kontrakten mellom det norske samfunnet, skolen og faget (Engelsen 2015). De formelle læreplanene etter Kunnskapsløftet (LK06) består av Generell del av læreplanverket og Prinsippene for opplæringen, læreplanene for fag og fag- og timefordelingen. Med den kommende fagfornyelsen er Generell del av læreplanverket og Prinsippene for opplæringen erstattet av Overordnet del av læreplanen, og det vil etter hvert komme nye læreplaner for fag.

Den oppfattede læreplanen handler om hvordan læreplanen oppfattes og fortolkes av den enkelte person, lærer eller i et kollegium (Goodlad 1979). Hvordan læreren fortolker læreplanen vil være utgangspunkt for planlegging av undervisningen, valg av innhold, arbeidsmåter, organisering og vurderingsmåter (Engelsen 2015). Den enkeltes erfaringer, verdier, for forståelse og kompetanse vil ha innvirkning på fortolkningene. Fordi en stor del av tolkningsprosessen skjer i på dette nivået, vil det kunne være den læreplandimensjonen som har størst betydning for bruk og realisering av læreplanen (Engelsen 2015).

Den gjennomførte eller operasjonaliserte læreplanen viser til hvordan læreplandokumentet omsettes til praksis av læreren gjennom valg av metoder, innhold og organisering (Goodlad 1979, Engelsen 2015). Klasserommet som kontekst, hva læreren faktisk gjør og hvordan undervisningen i realiteten foregår, er en del av dette læreplannivået.

Den erfarte læreplanen handler om hvordan elevene eller den enkelte elev opplever eller får utbytte av undervisningen, altså elevenes perspektiv på opplæringen (Goodlad 1979). Også foreldrenes meninger eller samfunnsmedlemmenes sine erfaringer og meninger kan inngå i dette nivået (Engelsen 2015, s. 28).

Med utgangspunkt i Goodlad (1979) sine læreplannivåer ser vi at læreplanarbeid er en kompleks prosess, og at denne også kan omfatte en skjult læreplan. Mellom læreplanens ulike nivåer og dimensjoner skjer det fortolkningsprosesser. Fortolkningsprosessene vil påvirke i hvilken grad det er samsvar mellom politiske visjoner, læreplanens intensjoner, valg og prioriteringer som gjøres av skoler og lærere, og det som faktisk skjer i klasserommet.

Som forskning har vist, er det delvis ulike forståelser som ligger til grunn for det lokale arbeidet med læreplaner som har pågått og fortsatt pågår i skolen. Vår forståelse av lokalt arbeid med læreplaner, som vi har redegjort for i kapittel 1.2, knytter vi til Goodlad m.fl. (1979) sitt læreplanteoretiske begrepsapparat. Selv om læreplanarbeid tidvis kan vektlegge ett nivå sterkere enn de andre, eller ett og ett nivå om gangen, er det lokale arbeidet med læreplaner slik vi ser det en kontinuerlig prosess som skal binde de ulike læreplannivåene sammen. Dermed inngår vurdering av praksis og læringsresultater også som en del av det lokale arbeidet med læreplaner, ettersom slike vurderinger kan fortelle noe om grad av samsvar mellom de ulike nivåene. Lokalt arbeid med læreplaner en prosess som skal bidra til at det er samsvar mellom utdanningspolitiske intensjoner, læreplanverket som helhet og praksis i klasserommet gjennom bruk av pedagogisk handlingsrom og skjønn.

Noe av utfordringen ved implementeringen av Kunnskapsløftet har, som vi har redegjort for i kapittel 2, vist seg å være ulike og delvis mangelfulle forståelser av lokalt arbeid med læreplaner. For å sette selve lokalt arbeid med læreplaner som prosess inn i en mer strukturert ramme, har vi benyttet oss av implementeringsteori.

3.2 Implementeringsteori

Å *implementere* betyr å iverksette eller gjennomføre (Roland 2017). Fordi vår forståelse av lokalt arbeid med læreplaner handler om prosesser med å tolke, iverksette, gjennomføre og realiserere læreplanene, har vi sett prosessen i lys av en implementeringsteoretisk ramme. En verdi av dette, er at implementeringsteori kan bidra med en mer strukturert og systematisk ramme enn læreplanteori alene. Å se lokalt arbeid med læreplaner i lys av

implementeringsteori er ment å redusere verken kompleksiteten, fasettene eller profesjonaliteten som ligger i prosessen.

Implementering er langt fra et entydig begrep, og det finnes mange ulike tilnærminger til hva det er og innebærer (Roland 2017). Det å iverksette og gjennomføre ulike reformer og tiltak i skolen ser ut til å være utfordrende, kanskje fordi skolen er blitt sett på som en samling autonome lærere mer enn en organisasjon (Roland 2017). Implementering kan oppfattes som et teknisk begrep som ikke nødvendigvis er hensiktsmessig eller vanlig å benytte i skolesammenheng. Samtidig kan det være et nyttig og intreressant perspektiv å utforske lokalt arbeid med læreplaner i lys av, fordi det kan bidra til å gi nye perpektiver og en mer systematisk tilnærming. Forskning har pekt på at flere steder blitt redusert til å handle om utarbeide lokale planer og utarbeide læringsmål, og ikke nødvendigvis ha ført til utvikling og ny praksis i skolen (Hodgson m.fl. 2012). At praksis i klasserommet ikke nødvendigvis endret seg på tross av nye og kompetansebaserte læreplaner, eller at noen skoler valgte å tilpasse de nye læreplanene til eksisterende praksis, gjør det interessant å utforske lokalt arbeid med læreplaner i en systematisk og endringsorientert ramme.

Roland (2017) har gjennomgått flere og delvis ulike perpektiver på implementering, og redegjort for noen ulike modeller eller intervensjoner som kan bidra med et systematisk syn på utvikling i skolen. Modellene og intervensjonene kan ha ulikt innhold og være rettet mot ulike områder, men «handler til syvende og sist om at undervisningen i skolen skal forbedres slik at elevene får mulighet til å nå målene i læreplanen» (Roland 2017, s. 11). Når det gjelder de ulike definisjonene av implementering oppsummerer Roland (2017, s. 21) at

Definisjonene av implementering har mye til felles, og med litt ulike uttrykk vektlegges omsettingen fra idè, visjon, teori til praksis. Implementering er en beskrivelse av den kompliserte konkretiseringsfasen når forskning, visjoner og idèer skal omsettes til den virkelige verden (Roland 2017, s. 21).

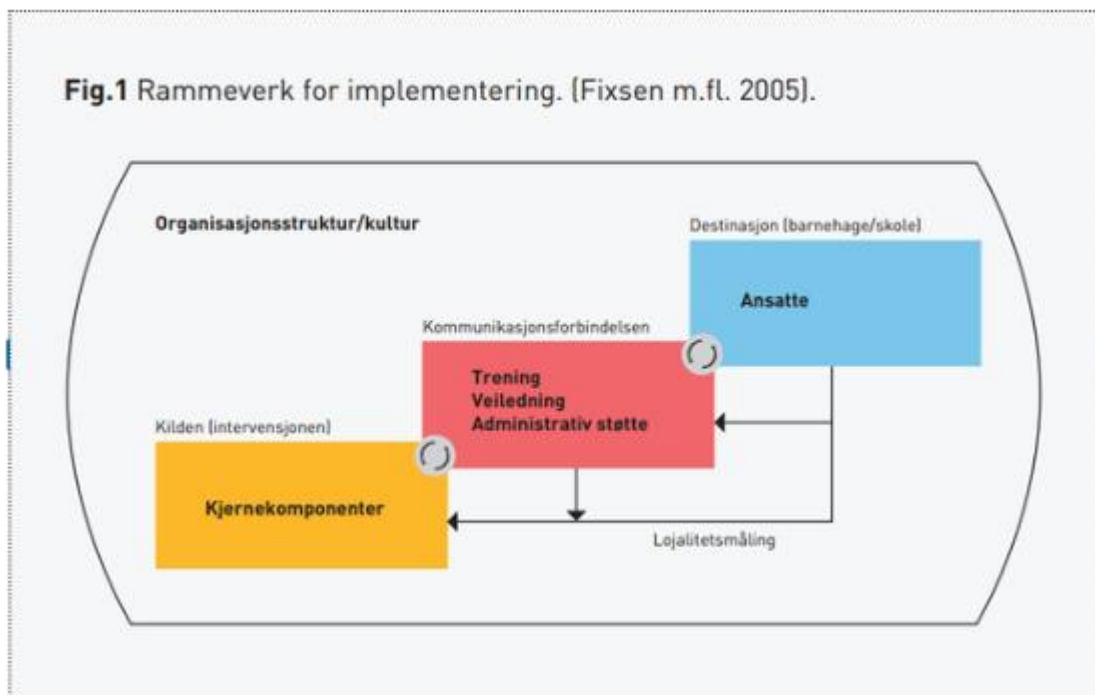
I denne definisjonen ser vi en mulighet for kobling mellom implementering og de fem læreplannivåene som Goodlad m.fl. (1979) skisserer. Som Goodlad m.fl. (1979) fremhever også Roland (2017) den kompleksiteten som ligger i det å implementere noe fra visjons- eller idènivå til praksis. Hvordan den enkelte lærerkollegiet forholder seg til krav og forventninger som kommer utenfra vil variere, noe som bidrar til å forsterke kompleksiteten i det å skulle lede implementering gjennom det lokale arbeidet med læreplaner.

3.1.1 Et rammeverk for implementering

Fixsen m.fl. (2005) representerer et av flere implementeringsperspektiver som Roland (2017) viser til. Fixsen m.fl. (2005) hevder at mangel på presise definisjoner av implementering har vanskeliggjort både forskningen på feltet, og definerer selv implementering som:

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

Av definisjonen fremkommer det at Fixsen m.fl. (2005) vektlegger at implementeringsprosesser innebærer høy grad av bevisshet rundt både mål, hensikt og aktiviteter i implementeringen. Prosessen og aktivitetene må beskrives tydelig og være så detaljert at det som skal gjennomføres kan gjenkjennes. Som en støtte til å forstå implementeringsprosesser har de utviklet et rammeverk for implementering i organisasjoner, «A Conseptual Framework for Implementation of Defined Practices and Programs» (Fixsen m.fl. 2005, s. 12). I Roland og Westergård (2017) er figuren gjengitt i oversatt versjon på følgende måte (s. 22):



Som det fremgår av figuren, er organisasjonens struktur og kultur konteksten for implementeringen. I vår sammenheng kan organisasjonsstruktur for eksempel være hvor gode

systemer det er i organisasjonen. Skolekultur handler både om ytre og indre grenser, og hvordan skolen evner å identifisere og utnytte sitt handlingsrom og profesjonelle skjønn (Berg 2000).

Rammeverket til Fixsen m.fl. (2005) består av noen sentrale begreper, som *kilden* med *kjernekomponenter*, *kommunikasjonsforbindelsen* med *trening*, *veiledning* og *administrativ støtte*, og *destinasjonen*. For lokalt arbeid med læreplaner kan dette begrepsapparatet synes noe fremmedgjørende og instrumentelt, men vi benytter de som sagt til å sette en mer systematisk ramme for å utforske lokalt arbeid med læreplaner. I det videre ser vi rammeverket i lys av Goodlad (1979) sine læreplannivåer, og eksemplifiserer ved hjelp av LK06 og fagfornyelsen.

Kilden er endringen som skal implementeres, og den kan komme utenfra eller innenfra organisasjonen selv. I vår sammenheng er læreplaner å anse som en kilde til endring som kommer utenfra. En god forforståelse og innsikt i begrunnelser for læreplanen, altså en sammenkobling av idéenes læreplannivå og det formelle læreplannivået i henhold til Goodlad (1979), kan være av betydning for hvordan kilden forstås og begrunnes. Innsikt i den utdanningspolitiske konteksten rundt kilden, med andre ord idéenes læreplannivå, kan bidra til en mer utfyllende læreplanforståelse enn det læreplandokumentene alene kan.

Destinasjonen er organisasjonen som skal gjennomføre en endring eller et endringsforsøk. I vår sammenheng er dette både den enkelte lærer og skolen som organisasjon, ettersom det er lærerne som skal motta, innføre og omsette kilden til praksis. Denne prosessen kan sees i sammenheng med de formelle, oppfattede og operasjonaliserte læreplannivåene til Goodlad (1979). I lys av Goodlad (1979) sitt erfarte læreplannivå kan vi også plassere elevene som en del av destinasjonen, ettersom de opplever eventuelle endringer i praksis.

Kjernekomponenter er det sentrale innholdet i kilden og de viktigste endringene kilden innebærer (Roland 2017, s. 22). Kjernekomponentene kan være laget på forhånd, eller de kan identifiseres og utvikles etter hvert. En felles forståelse av kjernekomponentene vil ha stor betydning for implementeringen, og i vår sammenheng det lokale arbeidet med læreplaner. For LK06 kan kjernekomponenter være for eksempel kompetansebegrepet som ligger til grunn for læreplanene, kompetansemål samt de grunnleggende ferdighetene. Noe av det samme vil kunne gjelde for fagfornyelsen, men da vil i tillegg dybdelæring, tverrfaglige tema og kjerneelementer kunne være sentrale kjernekomponenter. Fixsen m.fl. (2005) vektlegger tette forbindelseslinjer mellom de ulike delene av implementeringen. I lys av Goodlad m.fl.

(1979) vår sammenheng vil dermed en felles forståelse av kilden og kjernekomponentene kunne innebære en sammenkobling av idéenes læreplannivå, det formelle læreplannivået og det operasjonelle læreplannivået.

Kommunikasjonsforbindelsen skal bidra til å skape sammenheng mellom kilden, kjernekomponentene og destinasjonen. Uten en aktiv kommunikasjonsforbindelse kan det være vanskelig å overføre kjernekomponentene fra kilden til destinasjonen (Roland 2017, s. 23). De personene som utgjør kommunikasjonsforbindelsen omtales av Fixsen m.fl. (2005) som *purveyors*, eller det Roland (2017) kaller *endringsagenter*. *Endringsagentene* må være personer med solid kunnskap om kilden og hvordan den kan omsettes til praksis, og de må være engasjert i implementeringen som utviklingsprosess (Roland 2017).

Kommunikasjonsforbindelsen har som formål å bidra til *trening, veiledning og administrativ støtte*. *Trening* innebærer å bruke tid på å forstå og reflektere rundt de identifiserte kjernekomponentene og prøve de ut og øve på de i praksis. *Veiledning* kan forstås og foregå på ulike måter. En måte å forstå veiledning på er at det er et dialektisk relasjons- og refleksjonsarbeid, som bidrar til støtte i arbeidet med å søke løsninger på ulike utfordringer (Stålsett 2012, s. 55). I vår sammenheng kan man se for seg at endringsagentene er lærere eller grupper av lærere som har en særskilt kompetanse på for eksempel læreplanarbeid og veiledning. Disse kan ha et tydelig mandat om å være pådrivere og veiledere i det lokale arbeidet med læreplaner. Også et tolkningsfellesskap bestående av flere lærere kan fungere som veiledning dersom det pågår praksisdeling og refleksjon. Det viktige er at veiledning er tilgjengelig som en støtte i arbeidet med å reflektere rundt og prøve ut nye forståelser og praksis. *Administrativ støtte* er også en sentral del av kommunikasjonsforbindelsen (Roland 2017). I dette ligger tiltak for tilrettelegging av arbeidet, som for eksempel avsatt tid og rom, tildeling av ressurser og ledelsens oppfølging av arbeidet. God ledelse fremheves som en sentral faktor som vil spille en avgjørende rolle i implementeringsprosessen (Roland 2017). Hva som er god ledelse vil imidlertid avhenge av og måtte tilpasses den enkelte skole, lærerkollegium og lærer. Gjennom sterke kommunikasjonsforbindelser kan skoleleder bidra til å styrke koblingen mellom kilden og destinasjonen. I Goodlad (1979) sitt perspektiv kan kommunikasjonsforbindelser bidra til å styrke sammenhengene mellom idéenes læreplan, det formelle læreplannivået og hvordan lærere tolker, oppfatter og operasjonaliserer læreplanene. Å ha et bevisst forhold til både kjernekomponenter og kommunikasjonsforbindelser kan slik

vi vurderer det spille en sentral rolle i det å lede lokalt arbeid med læreplaner både i planleggingen, gjennomføringen og oppfølgingen.

Destinasjonen er organisasjonen som skal gjennomføre en endring, altså personalet som skal motta, innføre og omsette endringen til praksis (Roland 2017). I vår sammenheng vil dette kunne være den enkelte lærer og lærerkollegiet, men også skolen som organisasjon. Det kan her også være viktig å trekke inn det erfarte læreplannivået som Goodlad skisserer (1979), altså elevenes opplevelse av opplæringen eller deres læringsutbytte. I skolen er det kanskje nettopp elevene som er den endelige destinasjonen etter at kilden har vært virksom en stund.

På samme måte som det er viktig med tette koblinger mellom kilden, kommunikasjonsforbindelsen og destinasjonen, peker Fixsen sitt rammeverk også på behovet for *lojalitetsmåling* mellom de ulike elementene (Fixsen m.fl. 2005, Roland 2017). I hvilken grad destinasjonen som individer og kollektiv er lojale mot kilden vil påvirke implementeringsprosessen og hva som oppnås med endringen. Med lojalitetsmåling viser Fixsen m.fl. (2005) til at implementeringsprosessen må følges opp slik at ledelsen har oversikt over om destinasjonen har lojalitet til kilden, kjernekomponentene og implementeringsprosessen som sådan, både på individnivå og kollektivt. Med andre ord kan lojalitetsmålingen innebære en oppfølging av i hvilken grad det er god sammenheng mellom kilden, kjernekomponenter, kommunikasjonsforbindelsen og destinasjonen. I lys av Goodlad m.fl. (1979) sine læreplannivåer vil lojalitetsmålingen kunne være å undersøke grad av sammenheng mellom de ulike læreplannivåene, samtidig som det kan være et visst handlingsrom på hvert nivå hvor det vil foregå fortolkning ut fra premissene for det praktiske arbeidet på dette nivået. Kunnskapen om lojalitet og sammenheng vil kunne danne utgangspunkt for tiltak for å styrke sammenhengen. Lederrollen vil da være av stor betydning, både for å tilrettelegge, motivere og iverksette tiltak som kan bidra til god sammenheng mellom idèer og intensjoner, tolkninger og operasjonaliseringer og hvordan elevene opplever opplæringen. For oss er det i vår sammenheng viktig å understreke at lojalitet ikke er ensbetydende med fravær av kritiske spørsmål eller diskusjon av læreplanen, snarere tvert i mot. Kritisk refleksjon rundt læreplanen er på samme måte som kritisk refleksjon rundt valg av innhold, arbeidsmåter og egen praksis en nødvendig del av det lokale arbeidet med læreplaner. Dermed foreslår vi at det kan være mer hensiktsmessig å bruke begreper som engasjert, aktiv eller involvert fremfor lojal dersom Fixsen m.fl. (2005) sitt rammeverk skal benyttes til å få oversikt over implementering i læreplansammenheng.

Som vi tidligere har nevnt mener vi ikke at Fixsen m.fl. (2005) sitt rammeverk skal bidra eller egner seg til å forenkle eller redusere den faktiske kompleksiteten i en implementeringsprosess eller i det lokale arbeidet med læreplaner. Den er fra vår side heller ikke ment å virke instrumentalistisk i sitt bruk. Derimot kan den bidra til å gi skoleledere en forståelsesmodell for hva som skjer i en implementeringsprosess. Vi mener at kunnskap om rammeverket kan tilføre det lokale arbeidet med læreplaner systematikk, og være et godt utgangspunkt for å planlegge, gjennomføre og evaluere prosessen. Ved at prosessen pågår kontinuerlig og systematisk over tid kan den bidra til god læreplanforståelse, kollektive tolkningsfellesskap og profesjonsutvikling, og på sikt kanskje også kvalitetsutvikling i skolen.

3.1.2 Implementering som endringsprosess

Roland (2017) peker på at flere teoretiske perspektiver på implementering betrakter implementering som en kompleks og langsiktig prosess. Noe av det som gjør prosessen kompleks, er arbeidet som må til for å omsette visjoner, ideer og teorier til daglig praksisutøvelse i organisasjonen (Roland 2017). Implementeringsprosessen innebærer elementer av endring og innovasjon, og forutsetter at det har skjedd endringer i større eller mindre grad både på organisasjons- og individnivå (Fixsen m.fl. 2005). Det er også nødvendig at endringen holdes aktiv og videreutvikles slik at den etter hvert blir en integrert del av innholdet i praksisutøvelsen (Fixsen m.fl. 2005).

På bakgrunn av en stor litteraturreview⁴ har Fixsen m.fl. (2005) identifisert at implementeringsprosesser i organisasjoner ofte går over lengre tid, og at prosessen kan bestå av seks faser. De ulike fasene går over i og påvirker hverandre, og de kan være nyttige for å få oversikt over og strukturere arbeidet med implementering.

Fase 1: Utforskning og adopsjon handler om å få oversikt over endringer og endringsbehovene i organisasjonen i lys av kilden eller intervensjonen som skal implementeres. At personalet er involvert fra starten er av betydning for deres følelse av eierskap, forankring og medvirkning. I denne fasen inngår informasjon om hensikt og mål med kilden, og å sikre at personalet får kjennskap til kjernekomponentene (Fixsen m.fl. 2005, Roland 2017). Sett i lys av Goodlad

⁴ Litteraturreviewen startet med et bredt søk etter forskning og litteratur som omtalte implementering innen alle vitenskapsfelt, både utdanning, helse, ingeniørvirksomhet, medisin, landbruk m.m. Rundt 2000 rapporter ble funnet, og disse ble redusert til 734 etter en nøye gjennomgang og vektning mot kriterier. 377 av disse rapportene ble identifisert som mest relevante og 22 studier som inneholdt analyser av implementeringsfaktorer (Fixsen m.fl. 2005).

m.fl. (1979) sine læreplannivåer vil denne fasen være den tiden man arbeider med å sette seg inn i og diskutere for eksempel stortingsmeldinger for å forstå kontekst og premisser for læreplanen. Også det formelle læreplannivået i form av Overordnet del av læreplanen og læreplanene for fag bør på sikt inngå i dette, slik at selve læreplanverket som helhet blir gjenstand for refleksjon og diskusjon. Det kan også være hensiktsmessig å gjøre en vurdering av nåværende praksis ved skolen, og dermed få en oversikt over hvilke endringer det kan være behov for å gjøre. At hele kollegiet involveres og deltar i dette arbeidet kan være en fordel for å bidra til forankring og eierskap til implementeringsprosessen. Skoleledelsen må legge en plan for hvordan skolen skal jobbe videre, og skoleeier kan følge opp dette ved å etterspørre en tilbakemelding om hvordan den enkelte skole tenker å jobbe og hva som er kan være behov og relevant støtte i prosessen.

Fase 2: Program- og prosjektinstallasjon består av å forberede organisasjonen på det som skal skje etter at beslutningen om å gjennomføre en endring er tatt (Fixsen m.fl. 2005). I denne fasen styrkes den tidligere nevnte kommunikasjonsforbindelsen mellom kilden og destinasjonen ved at skoleledelsen definerer sin rolle i lys av rollen som endringsagentene skal ivareta. Videre må det i denne fasen settes av felles tid og ressurser i personalet til samarbeid og veiledning, og det er også i denne fasen nødvendig å kartlegge behov for støtte- og kompetansetiltak (Roland 2017). Individuelt og kollektivt arbeid med visjoner, målsettinger og innholdet i endringen inngår i denne fasen sammen med realistiske forventninger og utvikling av lojalitet til endringen. At planene for implmenteringsarbeidet og behov for støtte- og kompetansetiltak formidles til skoleeier er viktig, slik at skoleeier kan følge opp og støtte prosessen. I lys av Goodlad (1979) sin læreplanteori beveger vi oss her mellom idèenes læreplannivå, det formelle læreplannivået og det oppfattede læreplannivået, hvor målet er å styrke sammenhengen mellom disse. I det lokale arbeidet med læreplaner vil det etter vår mening være viktig å sette av god tid til å være i denne fasen. Det å bruke nok felles tid til å etablere felles forståelser av kjernekomponenter, reflektere og diskutere disse og få et aktivt forhold til læreplanverket vil legge et viktig grunnlag for neste fase. Skoleleder har en viktig rolle i å følge opp og evaluere når organsiasjonen er klar for å gå over i den neste fasen.

Fase 3: Innledende implementering er den fasen hvor ideer, visjoner, målsettinger og endringer skal bli til praksis (Fixsen m.fl. 2005). I lys av Goodlad m.fl. (1979) sin læreplanteori handler dette om både den oppfattede og den operasjonaliserte læreplanen.

Eksisterende verdier, normer og tradisjoner kan bli utfordret når ny praksis skal implementeres i klasserommet. Hvordan mye og ny informasjon, kunnskap og blandede erfaringer påvirker den enkelte person varierer, og den innledende fasen kan være krevende å forholde seg til. Det er ikke uvanlig at stress, motstand og misnøye kan prege denne fasen, men også entusiasme, endringsvillighet og lojalitet kan være sterkt til stede både på individ- og organisasjonsnivå (Roland 2017). Fixsen m.fl. (2005) påpeker at dersom ikke forankringen og lojaliteten er god nok, og heller ikke forståelsen av behovet for endringen, vil mange endringsforsøk stoppe opp i denne fasen. Forskning på implementeringen av Kunnskapsløftet, som vi har redegjort for i kapittel 2, viser eksempler på det Fixsen m.fl. (2005) her peker på. Kanskje kan det at mange skoler ikke brukte nok tid i de to første implementeringsfasene ha vært noe av det som førte til at det lokale arbeidet med læreplaner ikke ble opplevd som nyttig. Dermed kan implementeringen ha stoppet opp i den betydning at klasseromspraksis ikke utforsker nye arbeidsmåter eller endrer seg som følge av ny læreplan, på tross av at det i utgangspunktet var en positiv innstilling og høye forventninger blant både skoleledere og lærere (Hodgson m.fl. 2012).

Fase 4: Full gjennomføring viser til at systematisk utprøving, trening og veiledning kan bidra til at kjernekomponentene og nytt innhold i stadig større grad vil få feste og integreres i praksisutøvelsen. Dette forutsetter at personalet er lojale overfor endringen, eller i vår sammenheng finner mening og er engasjert i endringen. En viktig rolle for leder sin er derfor å følge opp hvordan personalet forholder seg til både endringen og implementeringsprosessen. Dersom personalet er lojale, eller engasjerte og aktive som vi i vår sammenheng foretrekker å kalle det, har de antakelig opplevd endringen som menings- og virkningsfull og at den har bidratt til å forbedre praksis (Roland 2017). I lys av Goodlad (1979) sitt læreplanteoretiske perspektiv vil dette dreie seg både om det oppfattede og det operasjonaliserte læreplannivået. Hvorvidt valgene lærerne tar når de planlegger, gjennomfører og vurderer undervisningen er i tråd med læreplanene og ønskene for implementeringen mer enn tradisjon og tidligere praksis, kan være et interessante aspekter i vår sammenheng. I det lokale arbeidet med læreplaner vil utprøving av nye forståelser, arbeidsmåter og organisering kunne være krevende. Å involvere elevene og undersøke hvordan de responderer vil kan virke motiverende for lærere og elever, samtidig som det for læreren kan være viktig å føle seg trygg på at det er lov å prøve og feile underveis. En viktig presisering vi ønsker å gjøre når det gjelder det lokale arbeidet med læreplaner, er at ved lojalitetsmålingen skal også ledelsen av implementeringsprosessen vurderes. Altså at dersom personalet ikke er engasjerte og aktive er det nødvendig å finne ut

hva det skyldes, inkludert det å vurdere selve prosessen og ledelsen av denne, og finne ut hvilke justeringer og tiltak som kan bidra til å komme videre.

Fase 5: Innovasjon forutsetter en endret praksis, og at denne endringen oppleves som en forbedring (Roland 2017). I løpet av implementeringsperioden kan personalet ha funnet nye og bedre løsninger, og utviklet mer trygghet og motivasjon for å være i endringsprosesser. Da kan endringsprosjektet og arbeidet med kjernekomponentene videreutvikles ytterligere gjennom kreativ tenkning og økt refleksjon. At endringsprosjektet evalueres og at resultatene påvirker innholdet i neste omgang er viktig for å sikre en videreutvikling til det bedre. I lys av Goodlad (1979) vil denne fasen handle mye om det operasjonelle læreplannivået og også det opplevde læreplannivået. Kanskje kan tilbakemeldinger og reaksjoner på endret undervisning fra elever og kanskje også foresatte være en pådriver og motivasjon for å videreutvikle egen praksis. Også i kollektive samarbeidsprosesser med kolleger vil lærere kunne få tilbakemeldinger og inspirasjon til å forbedre praksis.

Fase 6: Bærekraftig videreføring handler om å holde endringsprosjektet og innholdet i aktivitet over lengre tid. Det kan for leder innebære å fortsette å gi kjernekomponentene oppmerksomhet, vise interesse for arbeidet og initiere og følge opp utvikling og endring av praksis. I et læreplanteoretisk perspektiv vil denne fasen innebære at det er gode sammenhenger mellom de ulike læreplannivåene, og foregå kontinuerlig vurdering og videreutvikling av praksis. I det lokale arbeidet med læreplaner, vil dette kunne være fasen der både intensjoner og sentrale komponenter i læreplanverket er forstått og verdsatt av personalet. Ny praksis er etablert og videreutvikles i tråd med læreplanene, slik at det lokale arbeidet med læreplaner er blitt en systematisk og kontinuerlig prosess med å utnytte lokalt handlingsrom og utøve profesjonelt skjønn slik at elevene får en variert og tilpasset opplæring.

Fasene i implementeringsprosessen, slik Fixsen m.fl. (2005) og Roland (2017) skisserer disse, kan være nyttige perspektiver på det lokale arbeidet med læreplaner forutsatt at skoleleder gjør hensiktsmessige tilpasninger av begreper og bruk. Som forskningen på implementeringen av Kunnskapsløftet viser, var det med utgangspunkt i implementeringsfasene til Fixsen m.fl. (2005) utfordringer både når gjaldt *Fase 1* og i *Fase 2*. For mange skoler stoppet implementeringen opp i disse fasene eller *Fase 3* kanskje fordi de ikke fikk nødvendig støtte og kompetansetiltak, men også fordi implementeringsprosessen ikke var tilstrekkelig godt planlagt, gjennomført og ledet (Bergem m.fl. 2006). Til tross for at fasetenkningen kan synes

noe instrumentell og forenklerende, kan den også være nyttig for å tilføre lokalt arbeid med læreplaner et mer systematisk perspektiv. Når det er sagt er det vår oppfatning at alle modeller skal brukes med skjønn og klokskap, og det er ikke vår intensjon å implisere at lokalt arbeid med læreplaner er ensbetydende med en programinnføring eller intervensjon. Begrepene som benyttes av Fixsen m.fl. (2005) og Roland (2017) kan dessuten virke noe fremmedgjørende i vår sammenheng. Samtidig kan det å ha et begrepsapparat kan være av betydning for en mer felles tilnærming til lokalt arbeid med læreplaner. Gjennom et mer eksplisitt språk kan det være enklere å beskrive og evaluere prosesser, og fasetenkningen kan være formålstjenlig for bedre å kunne planlegge og ha oversikt over gjennomføringen av lokalt arbeid med læreplaner som en meningsfull implementeringsprosess.

3.2 Teori om lederroller

Med utgangspunkt i læreplanteori og lokalt arbeid med læreplaner som implementering, og det at læreplanverket har forskriftstatus, kan vi betrakte skolens overordnede samfunnsoppdrag og mål som definert i læreplanverket. Å ta pedagogiske valg som bidrar til at elevene får en opplæring i samsvar med intensjoner og mål i læreplanverket, er derfor en viktig oppgave for den enkelte skole og lærer. Læreplanene forstås, tolkes og omsettes fra nasjonale dokumenter til lokale planer og praksis gjennom det lokale arbeidet med læreplaner. Både læreplan- og implementeringsteori vektlegger at det å omsette intensjoner, mål og planer til praksis er krevende. Dette bekreftes av forskning på implementeringen av LK06, som viser at det lokale arbeidet med læreplaner og det å få til endringer i praksis kan være særlig krevende. Ledelse er av stor betydning, og en av utfordringene for implementeringen av LK06 var utydelige lederroller.

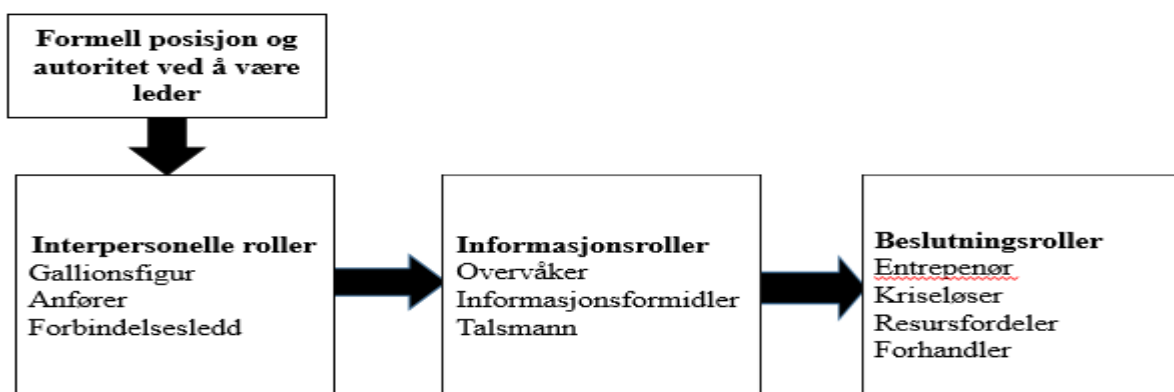
Fet finnes mange definisjoner av og tilnærminger til ledelse, men det er bred enighet om at ledelse skal bidra til at en organisasjon når sine mål og at «ledelse er en spesiell atferd som mennesker utviser i den hensikt å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd (Jacobsen og Thorsvik 2013, s. 416). En del av skolen sitt overordnede samfunnsoppdrag og mål ligger forankret i læreplanverket. Å legge til rette for og følge opp at elevene får en opplæring som er i tråd med læreplanverket er dermed en viktig oppgave for skoleledere. Samtidig har forskningen vist at nettopp uklare rolleforståelser og mangel på forståelse av hva det lokale arbeidet med læreplaner innebærer vært barrierer i implementeringen av LK06 (Dale m. fl. 2011). Flere steder førte mangel på ledelse til at læreplanarbeidet ble en krevende

øvelse mer enn et nyttig arbeid, eller at mye av arbeidet mer eller mindre ble overlatt til den enkelte lærer (Dale m.fl. 2011, Aasen m.fl. 2012, Sivesind 2012). Hvordan skoleleder ser sin rolle i å lede det lokale arbeidet med læreplaner i ulike implementeringsfaser har vi ikke funnet forskning på, og det finnes heller ikke føringer for dette i lov og forskrift. Vi har lagt lederrolleteori til grunn for vår studie av skolelederes forståelse av egen rolle i lokalt arbeid med læreplaner.

Jacobsen og Thorsvik (2013) fremhever Henry Mintzberg sin typologi som en av de mest refererte klassifiseringene av lederroller. Mintzberg tar utgangspunkt i den formelle lederposisjonen og autoriteten som følger med denne, og utleder ulike rolletypologier som preger lederes arbeid. En kritikk av Mintzberg har vært at rolletypologiene ikke besvarer spørsmålet om hvorfor ledere gjør som de gjør, og at en leder ikke nødvendigvis trenger å ivareta alle rollene fullt ut for å utøve god ledelse (Askeland 2016). Men typologiene kan egne seg til å kategorisere og utforske lederroller, og det er slik vi benytter kategoriene i vår studie.

Mintzberg beskrev i følge Jacobsen og Thorsvik (2013) ti lederroller fordelt på tre hovedgrupper. Den første gruppen er *interpersonelle/ menneskelige roller*, den andre er *informasjonsroller* og den tredje gruppen er *beslutningsroller*. Rollene forutsetter og påvirker hverandre, og utgjør til sammen en integrert helhet som kan illustreres på følgende måte (Jacobsen og Thorsvik 2013, s 420):

Mintzberg rolletypologi



Jacobsen og Thorsvik, 2013 s. 420)

Rollene Mintzberg i Jacobsen og Thorsvik (2013) skisserer, karakteriseres på ulike måter. Hvilke av rollene den enkelte leder vektlegger vil variere og være kontekstavhengig. Hva som

karakteriserer de ulike rollene presenterer vi nærmere i det følgende, og ser de i lys av lokalt arbeid med læreplaner.

Interpersonelle roller dreier seg om kontakt med andre mennesker i og utenfor organisasjonen, både når det gjelder fysisk kontakt og hvordan lederen fremstår som symbol. Til den interpersonelle rollen tilhører tre roller. *Gallionsfigur* viser til de formelle pliktene som lederrollen fører med seg, og at lederens tilstedeværelse gir en form for høytidelighet og viktighet. *Anførerer* omfatter aktiviteter som skal inspirere og motivere medarbeidere, og å legge forholdene til rette for at de ansatte kan arbeide for å fremme organisasjonens mål. Rollen som *forbindelsesledd* viser til leders rolle i å utvikle relasjoner til personer og grupper utenfor organisasjonen, for eksempel deltakelse i nettverk, presentasjoner eller deltakelse på seminarer. Denne rollen er av betydning for å knytte organisasjonen til omgivelsene, og kan også være en viktig kilde til informasjon (Jacobsen og Thorsvik 2013).

Når vi ser disse rollene i lys av det lokale arbeidet med læreplaner vil samtlige av disse rollene kunne være viktige. Å signalisere at arbeidet har en viktig status, og en prioritet ved skolen, er en viktig del av lederrollen i det lokale arbeidet med læreplaner. Også det å tilrettelegge for en langsiktig og kontinuerlig prosess, med planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeidet, er en viktig rolle for ledelsen. Ressursfordeling og det å sette av felles tid og rom, samt å inspirere og å motivere lærerne som kollektiv til å gjennomføre arbeidet på en systematisk måte, er sentralt for lederrollen i det lokale arbeidet med læreplaner slik vi ser det. Fordi lederrollen er avgjørende for hvorvidt og hvordan det lokale arbeidet med læreplaner foregår, bør ingen av rollene som ligger til *gallionsfiguren* undervurderes av rektor, selv om selve arbeidet i mange tilfeller kan være delegert til andre i skoleledelsen eller grupper eller team av lærere.

Informasjonsroller viser til at ledere i kraft av sin posisjon har tilgang på mye informasjon både innad i og utenfor organisasjonen. Hvordan informasjon innhentes, behandles, formidles og spres er en viktig del av lederens rolle. *Overvåkeren* viser til hvordan ledere søker og mottar informasjon om hva som foregår innad i og utenfor organisasjonen. Informasjon om hvordan organisasjonen utvikler seg og vurderes, endringer som er av betydning for organisasjonen samt identifisering av problemer og muligheter er viktige aspekter ved rollen som overvåker. *Informasjonsformidleren* viser til lederen som generalist, og lederen som den som formidler og spres eksternt og intern informasjon til og blant medarbeiderne i organisasjonen. Mintzberg peker på skillet mellom objektiv faktaorientert informasjon og

såkalt verdiorientert informasjon, som i større grad er preget av preferanser for hvordan noe burde være. Rollen som *talsmann* henspiller på lederen som formidler av informasjon fra organisasjonen til omgivelsene. Denne rollen er av betydning for å fremme organisasjonens interesser på en hensiktsmessig måte i omgivelsene, og å være velorienterte og oppdaterte om organisasjonens virksomhet.

I forbindelse med det lokale arbeidet med læreplaner vurderer vi at alle aspektene ved *informasjonsrollene* er viktige. At skoleleder prioriterer å holde seg orientert om det som foregår utenfor organisasjonen, det være seg utdanningspolitiske debatter, forskning eller reformarbeid, har mye å si for hvor godt orientert organisasjonen er. For å støtte det lokale arbeidet med læreplaner kan informasjonsrollen bidra til at relevante avklaringer og tydeliggjøringer blir formidlet, diskutert og forstått i personalet. Når det gjelder fagfornyelsen kan skoleleders vektlegging av informasjonsrollen ha betydning for hvorvidt skoleledelsen og lærerne er tidlig ute med å skaffe seg informasjon om arbeidet som foregår. Det at lærerne kollektivt kan begynne å forberede seg på nye læreplaner, bli kjent med *kjernekomponenter* og være med å medvirke gjennom høringer underveis kan sees i sammenheng med det Fixsen m.fl. (2005) referer til som implementeringens første fase med *utforskning og adaptasjon*. *Informasjonsrollen* kan også sees i sammenheng med det å utvikle profesjonelle tolkningsfellesskap i skolen. Som vi nevnte i kapittel 1, fremhevet Ekspertutvalget for lærerrollen det som viktig å utvikle profesjonelle tolkningsfellesskap som ikke er avgrenset til det enkelte klasserom eller den enkelte skole. Profesjonelle tolkningsfellesskap favner også lokalmiljø, signaler fra omverdenen og medvirkning fra andre aktører utenfor skolen (Dahl m.fl. 2017). For å utvikle profesjonelle tolkningsfellesskap er samtlige av de *interpersonelle* *rollene* og *informasjonsrollene* viktige.

Beslutningsroller handler om lederens myndighet og autoritet, og lederen som den som tar beslutninger og er viktig å ha med seg i en beslutningsprosess. *Entreprenøren* viser til initiativ til planlagte forandringer, og det å utnytte muligheter som på ulike måter kan forbedre organisasjonen. *Kriseløser* innebærer lederen som håndterer av kriser som ikke kan ignoreres. Slike kriser kan være konflikt mellom de ansatte i organisasjonen, forholdet mellom egen organisasjon og andre organisasjoner, eller tap eller trusler om tap av ressurser.

Ressursfordeleren viser til at leder fordeler og kontrollerer ressurser i organisasjonen, som for eksempel personalet, penger, tid, materiell og utstyr. Ressursene kan brukes til arbeid med ulike strategier og satsingsområder, og er en integrert del av prioriteringer og beslutninger om

hva som skal gjøres og hvordan oppgaver skal løses. *Forhandleren* viser til leders oppgave om å forhandle med andre organisasjoner eller myndighetsorganer. Leder kan gi forhandlinger troverdighet, og har også autoritet til å forplikte egen organisasjon (Jacobsen og Thorsvik 2013).

Samtlige sider av *beslutningsrollene* er av betydning for å gi det lokale arbeidet med læreplaner den status, prioritering, retning og fremdrift som er nødvendig. Å koble arbeidet til å bli en utviklings- og innovasjonsrettet prosess, ikke bare et krevende arbeid for å lage en eller flere planer, vil kunne påvirkes mye av hvordan skoleleder vektlegger og praktiserer rollen som entrepenør og ressursfordeler. Også i kommunikasjon med andre, som for eksempel skoleeier, fagforening, foreldre, andre skoler og øvrig lokalmiljø, vil skoleleders forhandlerrolle kunne påvirke betingelser og innsatser som legges i det lokale arbeidet med læreplaner. Når det gjelder kriseløserrollen, så vil også denne kunne være viktig og kanskje undervurdert i forbindelse med det lokale arbeidet med læreplaner. Ettersom det lokale arbeidet med læreplaner etter LK06 mange steder er oppfattet som krevende og delvis unyttig, kan det være negative holdninger til å skulle «begynne på nytt» med fagfornyelsen. Å være bevisst at arbeidet kan møte utfordringer som motstand, mangel på motivasjon og kanskje kreve annen eller ny kompetanse i organisasjonen er en viktig side ved lederrollen når endringer skal gjennomføres.

Som tidligere nevnt går de ulike rollene inn i hverandre, og de utgjør samlet sett en integrert helhet. Hvilke roller ledere tillegger mest verdi og foretrekker kan variere både ut fra person og kontekst, men også ut fra hvilket ledernivå det er snakk om og hvilke lederfunksjoner som er tilknyttet lederposisjonen. Når vi ser Mintzberg sin rolletypologi, slik den fremkommer i Jacobsen og Thorsvik (2013), i lys av lokalt arbeid med læreplaner fremstår alle lederrollene som viktige og av betydning for hvorvidt og hvordan arbeidet blir gjennomført. For oss har det vært nyttig å ta utgangspunkt i rolletypologiene, og bruke de som utgangspunkt for å kategorisere datamaterialet vårt og få kunnskap om hvilke lederroller våre informanter vektlegger i det lokale arbeidet med læreplaner.

3.3 Oppsummering

Til grunn for vår studie av lederrollen i lokalt arbeid med læreplaner ligger det flere teoretiske tilnærminger. Vi har benyttet oss av en utfyllende strategi hvor flere teoretiske innfallsvinkler anvendes til å studere et fenomen nærmere (Roness 1997).

For å favne bredden i læreplanen og lokalt arbeid med læreplaner har vi benyttet læreplanteori som teoretisk tilnærming til vår studie, og for å ramme inn måten vi forstår lokalt arbeid med læreplaner. Med utgangspunkt i Goodlad (1979) sine læreplanteoretiske begreper og nivåer ser vi lokalt arbeid med læreplaner som en kompleks fortolkningsprosess. Prosessen handler om å omsette politiske visjoner og idéer til vedtatte læreplandokumenter, hvordan læreplanene oppfattes, tolkes og iverksettes i skolen, og ikke minst hvordan de oppleves av elevene. Lokalt arbeid med læreplaner handler altså om skolens profesjonelle arbeid med å bruke sitt handlingsrom til å implementere nasjonale føringer for innhold i skolen.

Forskning har vist at det lokale arbeidet med læreplaner forstås på ulike måter, og at det har vært en utfordring for implementeringen av LK06 at forståelsene har vært delvis mangelfulle. Implementering handler på mange måter om den kompliserte prosessen hvor idéer, visjoner og kunnskap skal omsettes til den virkelige verden (Roland 2017). Vi har derfor kombinert vårt læreplanteoretiske utgangspunkt med teori om implementering. Med utgangspunkt i Fixsen m.fl. (2005) sitt rammeverk for implementering i organisasjoner, og de seks fasene i implementeringsprosesser, har vi tilført lokalt arbeid med læreplaner en mer systematisk ramme og struktur enn læreplanteorien alene kan tilby.

Ettersom ledelse overordnet sett handler om å påvirke menneskers tenkning og adferd i en slik retning at organisasjonen når sine mål, har vi sett lokalt arbeid med læreplaner i lys av teori om lederroller. Mintzberg sin rolletypologi slik den presenteres i Jacobsen og Thorsvik (2013) tar utgangspunkt i den formelle lederposisjonen, og har utledet rolletypologier som påvirker hverandre og til sammen utgjør en integrert helhet. Hvilke roller som vektlegges når vil variere ut fra kontekst og den enkelte leders kompetanse og prioriteringer. Vi har benyttet lederrolleteorien til å analysere skolelederens perspektiver på lederrollen i det lokale arbeidet med læreplaner.

Gjennomgående har vi eksemplifisert de teoretiske perspektivene i lys av vår kontekst, som er både LK06 og den forestående fagfornyelsen. Til sammen bidrar det å kombinere de tre

teoretiske perspektivene i langt større grad til å forstå ledelse av lokalt læreplanarbeid enn dersom vi hadde brukt dem hver for seg.

4 Metodisk tilnærming

Vår studie undersøker skolelederes forståelse av lokalt arbeid med læreplaner og deres perspektiver på lederrollen i det lokale arbeidet med læreplaner ved skolen. Vi har valgt et kvalitativt forskningsdesign med en fenomenologisk tilnærming, slik at vi kunne gå i dybden på våre problemstillinger og få tak i informantenes subjektive holdninger til, oppfatninger av og perspektiver på egen rolle i det lokale arbeidet med læreplaner. I dette kapittelet redegjør vi nærmere for vår metodiske tilnærming samt noen vurderinger vi har gjort underveis.

4.1 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder kjennetegnes av å studere menneskelige prosesser i deres naturlige omgivelser og kontekst gjennom samtale, observasjon og direkte interaksjon (Creswell 2014, Kvåle og Brinkmann 2015 og Cohen et.al 2011). Ofte benyttes flere av disse datainnsamlingsmetodene til å supplere hverandre fremfor å stole på én informasjonskilde alene. Forskeren har en helt sentral rolle i kvalitative metoder, og det er dermed viktig at forskeren er bevisst sin egen rolle. En slik rollebevissthet kan innebære både refleksjon og å gjøre eksplisitt på hvilke måter forskerens egen bakgrunn, forforståelse, kunnskap og holdninger kan påvirke innhenting, tolkninger og analyse av data (Creswell 2014).

Vi har forsøkt å bli bevisst vår forforståelser gjennom å diskutere våre egne antakelser med hverandre både før, underveis og etter vi har valgt problemstilling og forskningsspørsmål. Da snakket vi også om hvordan våre erfaringer og kunnskap kunne påvirke både intervjusituasjonen og analysene av data. Under arbeidet med å analysere og presentere vårt datamateriale har vi også vært bevisst på å stille spørsmål ved på hvilket grunnlag vi drar slutninger og konklusjoner, og i hvilken grad våre forforståelser kan prege arbeidet. For å øke distansen til våre egne erfaringer, kunnskap og holdninger har vi brukt mye tid på å sette oss inn i kunnskapsgrunnet og å gjøre litteraturreview. Ved å få innsikt i annen forskning og relevante studier opplever vi å ha fått en mer åpen, overordnet og bred tilnærming til lokalt arbeid med læreplaner enn vi hadde tidligere.

4.1.1 Fenomenologi

Det finnes flere ulike tilnæringer til kvalitativ forskning, hvorav fenomenologi, etnometodologi og symbolsk interaksjonisme er tre hovedtradisjoner. Fordi vi har ønsket å studere ledelse av lokalt arbeid med læreplaner fra et førstehåndsperspektiv, altså skolelederes, har vi valgt en fenomenologisk tilnærming. I kvalitativ forskning er *fenomenologi* et begrep som henspeiler på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene (Brinkman og Kvåle 2015). Vi har innhentet ulike skolelederes perspektiver på lokalt arbeid med læreplaner og ledelse av dette, og i tråd med fenomenologien har vi forsøkt å beskrive det gitte fremfor å forklare og analysere (Kvåle og Brinkmann 2015). I tillegg til det å undersøke og beskrive essensen i et fenomen, omfatter fenomenologien også fenomenologisk reduksjon. *Fenomenologisk reduksjon* fordrer at forskeren ser bort ifra egne forestillinger og forhåndsoppfatninger, og forsøker å beskrive og belyse fenomener på en fordomsfri måte (Kvåle og Brinkman 2015).

For å ivareta den fenomenologiske tilnærmingen har vi bevisst benyttet de tolv aspektene ved kvalitative forskningsintervjuer som Kvåle og Brinkman (2015) har utledet. For oss har det vært viktig å ha kjennskap til og være bevisste på disse aspektene i alle faser av denne studien, men særlig i forbindelse med at vi planla, gjennomførte og analyserte datamaterialet vårt. Videre presenterer vi de tolv aspektene og kommenterer hvordan vi har benyttet dem i vår studie.

Livsverden viser til at det er de intervjuedes opplevelser av og perspektiver på verden, uavhengig av og forut for alle forklaringer, som er emnet for studien. Det kvalitative forskningsintervjuet gir en unik tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av sin livsverden (Kvåle og Brinkmann 2015). Vi har vært bevisste på dette aspektet ved å bruke tid på å fortelle hverandre om egne erfaringer med og synspunkter på ledelse av lokalt arbeid med læreplaner for å bli bevisst våre egne oppfatninger og fordommer. Vi har også funnet stor nytte i å sette oss inn i forskning og annet kunnskapsgrunnlag for å bli mer åpne for variasjoner og bredde og samtidig bli nysgjerrige på våre informanter og deres perspektiver. I forlengelsen av dette kommer vi inn på et annet aspekt, nemlig *bevisst naivitet*. Dette innebærer at intervjueren er bevisst på og kritisk til sine egne forutsetninger og hypoteser, og er åpen for nye og uventede fenomener fremfor å ha ferdige kategorier og tolknings skjemaer. Også det å vise nysgjerrighet og være lydhør for det som sies, så vel som det som ikke sies, i intervjuet inngår i å være bevisst naiv (Kvåle og Brinkmann 2015). I forkant av

datainnsamlingen brukte vi mye tid på å sette oss inn i relevant forskning og å gjøre en litteraturreview, for så å diskutere funnene og betydningen av disse med hverandre. Gjennom dette kom vi til en erkjennelse av at forståelsen av lokalt arbeid med læreplaner kan være ulik fra skole til skole, og at det ikke er en fasit på hva som er riktig og galt. Med dette har vi i størst mulig grad forsøkt å se bort i fra egne forestillinger slik at vi ble nysgjerrige og fordomsfrie i vårt møte med informantene.

Mening viser til at intervjueren forsøker å forstå betydningen av sentrale temaer i informantens livsverden, og registrerer og fortolker meningen med det som sies og måten det sies på. Å lytte til det som blir sagt mellom linjene i tillegg til det eksplisitt uttrykte er nødvendig, og et kvalitativt forskningsintervju bør inneholde både faktaspørsmål og meningsspørsmål selv om det kan være utfordrende å stille riktige spørsmål (Kvåle og Brinkmann 2015). I alle intervjuene vi gjennomførte opplevde vi situasjoner hvor vi ble usikre på om informantene var oppriktige, og vi har brukt tid på å diskutere og vurdere informantenes oppriktighet. Vi fant det hensiktsmessig å stille meningsspørsmål først, og deretter mer faktaorienterte spørsmål for å gå mer i dybden og få fatt i mer konkrete eksempler på informantenes perspektiver. Vi har forsøkt å unngå å stille informantene ledende oppfølgingsspørsmål for å få bekreftet eller avkreftet våre egne forhåndsoppfatninger. I analysene av intervjumaterialet har vi i stedet forsøkt å finne frem til hva som er felles og hva som skiller seg i informantenes opplevelser.

Kvalitativt henviser til at intervjuets formål er beskrivelser av informantens livsverden gjennom ord fremfor tall, og en søken etter kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt hverdagsspråk (Kvåle og Brinkmann 2015). Både da vi rekrutterte informanter og før intervjuene vektla vi å informere om at både intervjuet og studien som helhet hadde til hensikt å gi innsikt i skolelederens egne oppfatninger og tanker fremfor å kvantifisere og vurdere skolelederens praksis. Intervjuguiden strukturerte vi på en slik måte at informantene i tillegg til å fortelle om sitt syn på lederrollen, også fikk fortelle om tidligere erfaringer og se fremover. Vi har valgt å bruke direkte sitater i presentasjonen av intervjudataene for å få frem informantens livsverden gjennom deres eget språk.

Deskriptiv som aspekt innebærer at intervjueren oppfordrer informantene til å beskrive sine opplevelser, tanker og følelser så nøyaktig som mulig. Kvalitative variasjoner og forskjeller bør komme til uttrykk heller enn fastlagte kategoriseringer av et fenomen (Kvåle og Brinkmann 2015). Gjennom vår semistrukturerte intervjuguide har vi formulert åpne spørsmål

innenfor brede tema med tanke på at informantene skal få fortelle og beskrive sine perspektiver. Vi forhåndsbestemte ikke kategoriene, men sorterte dataene gjennom analysene av intervjuene og fant da kategoriene som følge av intervjuenes meningsinnhold.

Spesifisitet viser til at beskrivelser av spesifikke situasjoner og handlinger innhentes gjennom intervjuene. Med utgangspunkt i beskrivelsene vil intervjueren kunne komme frem til betydninger på et konkret plan fremfor generelle meninger (Kvåle og Brinkmann 2015). For vår del har det vært tidvis krevende å få informantene til å være konkrete på sin ledelse av lokalt arbeid med læreplaner, selv når vi har etterspurt eksempler på tiltak og handlinger. Årsakene til dette kan være flere. Det kan ha med våre spørsmålsformuleringer og intervjuferdigheter å gjøre. Men som informantene med ulike ord selv er inne på, så tenker vi at det også kan ha å gjøre med at det har vært et krevende arbeid for skoleledere og at mange lærere kan være negative til det lokale arbeidet med læreplaner. Vi ser dette også i sammenheng med aspektet om *flertydighet*, som viser til at svar kan være flertydige. I et intervju kan det komme motsetningsfylt informasjon. Intervjuerens oppgave er da å finne ut om motsetningene skyldes kommunikasjonen under intervjuet eller om det er uttrykk for informantens usikkerhet, ambivalens eller motsigelser (Kvåle og Brinkmann 2015).

Forandring viser til at informanter i løpet av et intervju kan endre både sine holdninger til og beskrivelser av tema fordi de får øye på forbindelser de ikke tidligere var oppmerksomme på. Intervjuet kan således være en læreprosess for både informanten og intervjueren (Kvåle og Brinkmann 2015). For oss var det viktig å være oppmerksomme på at informantene kunne endre beskrivelser underveis, og at dette ikke nødvendigvis ville bety at de ikke var oppriktige eller ærlige i sine svar. Flere av informantene våre var ikke tidligere blitt bedt om eksplisitt å reflektere rundt lokalt arbeid med læreplaner eller lederrollen i dette, noe som i seg selv kan innebære at de underveis i intervjuet ble mer bevisste enn de i utgangspunktet har vært eller var i forkant av intervjuet.

Sensitivitet viser til at intervjuere som bruker samme intervjuguide, fortsatt vil kunne få ulike utsagn om de samme tema og også oppfatte og tolke ulike ting ut av et intervju. Aspektene sensitivitet og forhåndskunnskap om tema står av og til i et motsetningsfullt forhold, og synliggjør betydningen av aspektet om bevisst naivitet hos intervjueren (Kvåle og Brinkmann 2015). I forbindelse med sensitivitet er vi også inne på et annet aspekt, nemlig *mellommenneskelig situasjon*. Dette innebærer at kunnskap fremstilles i møter mellom mennesker i det kvalitative forskningsintervjuet. Både intervjueren og informanten påvirker

og påvirkes av hverandre, og samspillet kan utløse ulike følelser og reaksjoner som følge av dette (Kvåle og Brinkmann 2015). Vi har vektlagt dette aspektet gjennom å forsøke å etablere en positiv og avslappet relasjon til informanten før vi startet intervjuene ved å samtale med informanten om skolen generelt og stille mer uformelle spørsmål. Underveis i intervjuene har vi vært nøye med ordvalg og ikke stilt konfronterende eller provoserende spørsmål, og vi har valgt ikke å gå videre med spørsmål som informanten ikke har svart ordentlig på etter ulike forsøk fra vår side. Ved ett av intervjuene svarte informanten så lite konkret og personlig at vi bestemte oss for å bytte hvem av oss som intervjuet. Informanten åpnet seg mer opp, og det var tydelig at bytte av intervjuer bidro til å skape et annet samspill og også et bedre datamateriale for oss. I etterkant av hvert intervju har vi gitt hverandre tilbakemelding på hva som fungerte bra og hva det var verd å endre på ved intervjuerens atferd.

Fokusert innebærer at intervjuet fokuserer på bestemte tema, men at spørsmålene som stilles er åpne. Det er intervjuerens oppgave å lede informanten frem til bestemte tema, men ikke til bestemte meninger om dem. Det er opp til intervjueren å få frem de dimensjonene som ansees for å være viktige for undersøkelsen (Kvåle og Brinkmann 2015). Vi erfarte at informanter er ulike, og noen var mer krevende enn andre når det gjaldt å holde seg til tematikken og svare på spørsmål uten å ha for lange digresjoner. For å pense informanten inn på det faktiske spørsmålet benyttet vi bevisst oppfølgingsspørsmål knyttet til det informanten snakket om, men som ledet tilbake til lokalt arbeid med læreplaner og ledelse. Samtidig var det viktig å gi rom for noen digresjoner, ettersom disse også var en del av informantens opplevelser og livsverden.

Positiv opplevelse er et aspekt som peker på at et velfungerende forskningsintervju og intervjusituasjon kan oppleves som berikende og kanskje også lærerikt for informanten. At en annen person viser interesse for ens egne oppfatninger av et tema kan gi økt bevissthet og ny innsikt, og også gjøre det vanskelig å avslutte et intervju (Kvåle og Brinkmann 2015). Vi har hatt som grunnleggende prinsipp at informantene skal oppleve intervjusituasjonen som positiv. Som nevnt har vi vektlagt de mellommenneskelige relasjonene både i forkant av og underveis i intervjuet. Ved intervjuets slutt har vi satt av tid til å takke for at informanten delte sine tanker med oss, og vi har oppsummert noen aspekter vi synes var særlig interessante. Vi har spurt om hvordan informantene opplevde intervjusituasjonen, og vi har utelukkende fått positive tilbakemeldinger.

For oss har de tolv fenomenologiske aspektene ved kvalitativt forskningsintervju vært nyttige å ha diskutert i forkant av intervjuene, og de ga oss en trygghet i selve intervjusituasjonen. Vi brukte dem også aktivt til å innlede og avslutte intervjuene, og vektla at informantene skulle sitte igjen med en positiv opplevelse. Det er også vår oppfatning at innsikt i de tolv fenomenologiske aspektene kan være avgjørende for å innhente gode data gjennom kvalitative forskningsintervjuer, og at de er viktige å ha med seg i arbeidet med å analysere og presentere datamaterialet.

4.1.2 Kvalitative forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju karakteriseres av å likne en samtale om et område, tema eller fenomen. Etersom kvalitative forskningsintervjuer er åpne i sin struktur og sine spørsmål finnes det ingen standardprosedyrer eller regler for utførelse (Creswell 2014). Kvåle og Brinkmann (2015) skiller mellom ulike former for intervjuer. Uformelt intervju kan være egnet når verken tema eller spørsmål er bestemt på forhånd. Semistrukturert intervju har forhåndsbestemte tema og problemstillinger, men en fleksibel tilnærming til gjennomføringen. Standardisert intervju har en strengere form ved at spørsmålene og responskategorier er forhåndsbestemt og stilles i planlagt rekkefølge. Etersom vi hadde bestemt formål, tema og forskningsspørsmål for vår studie på forhånd, og ønsket å ha fleksibilitet til å stille oppfølgingsspørsmål ved behov og tilpasse spørsmålenes rekkefølge til den vendingen intervjuet måtte ta, valgte vi å innhente data gjennom semistrukturert intervju (Kvåle og Brinkmann 2015). Vi ønsket også å ivareta de tolv aspektene ved fenomenologiske forskningsintervjuer i intervjusituasjonen, og ble enige om at dette best lot seg gjøre gjennom kvalitativt forskningsintervju etter en semistrukturert intervjuguide.

Intervjuguiden utarbeidet vi med utgangspunkt i vår problemstilling og forskningsspørsmål, med Goodlad sine læreplannivåer som ramme. Vi har trukket veksler på sentrale begreper og analytiske perspektiver fra læreplanteorien for å lage intervjuguide og for å analysere data. Som et redskap for å strukturere intervjuguiden og tematikken noe, delte vi inn intervjuguiden i fire overordnede tematikker. Den første tematikken var *Holdninger og erfaringer* og den andre var *Forståelse*. Gjennom spørsmålene i de første tematikkene ønsket vi å få innblikk i informantenes bakgrunn og erfaring og deres holdning til og forståelse av lokalt arbeid med læreplaner. Vi ønsket også å starte intervjuet med spørsmål som kunne bidra til å bygge en relasjon til informantene og å få dem til å slappe av og åpne seg gjennom å få fortelle litt om

seg selv, sine egne erfaringer og forståelser. Vi stilte relevante oppfølgingsspørsmål som varierte ut i fra informantens svar, og brukte denne delen av intervjuet til å etablere relasjoner, sensitivitet og åpne oss opp for informantens livsverden (Kvåle og Brinkmann 2015).

Den tredje kategorien kalte vi *ledelse og rolle*. Gjennom spørsmålene her ville vi undersøke informantens forståelse av og synspunkter på egen lederrolle i det lokale arbeidet med læreplaner. Vi ønsket også spørsmål om hvilken rolle skoleeier spilte i arbeidet, og om det kom føringer derfra som hadde innvirkning på eller var koblet til det lokale arbeidet med læreplaner. En intensjon her var å se om informanten koblet arbeid med og oppfølging av kvalitetsvurderingssystemet til det lokale arbeidet med læreplaner, for eksempel ved at skoleeier gjennom sin oppfølging av resultater på nasjonale prøver også etterspurte det lokale arbeidet med læreplaner.

Den fjerde tematikken kalte vi *læreplanarbeid*. Denne tematikken inneholdt mer konkrete spørsmål om gjennomføringen av det lokale arbeidet med læreplaner ved skolen, hvilke muligheter og utfordringer som ligger i arbeidet og hva informantene mener er formålet. Også spørsmål om implementering av fagfornyelsen plasserte vi her sammen med spørsmål om hva informanene mener er viktige faktorer for at implementeringsarbeidet skal lykkes og hva ved skolelederrollen som blir viktig i den sammenheng. Vi var i den forbindelse særlig oppmerksomme på Kvåle og Brinkmann (2015) sine fenomenologiske aspekter *spesifisitet* og *mening*, og forsøkte å bruke både fakta- og meningsspørsmål til å få frem betydninger på et konkret plan fremfor bare generelle meninger. Vår vurdering var at det var hensiktsmessig å ta dette mot slutten av intervjuet slik at vi kunne gå mer konkret inn i ting vi eventuelt ikke hadde fått belyst godt nok tidligere.

Til samtlige av temaene stilte vi åpne spørsmål som tillot informanten å fortelle om sine perspektiver, samtidig som de tillot oss å stille relevante og eventuelt mer konkrete oppfølgingsspørsmål. Det var ikke vår hensikt å følge hovedkategoriene eller spørsmålsrekkefølgen slavisk, men å bruke den som et strukturerende element og til å sjekke ut om vi hadde fått belyst alle spørsmålene. Hvor mange og hva slags oppfølgingsspørsmål vi stilte varierte noe, ettersom vi ikke ville være så ledende at informanten svarte det vi ville høre fremfor å gi sine egne meninger.

4.2 Datainnsamling

Vi gjennomførte datainnsamlingen våren 2018. I det følgende redegjør vi nærmere for viktige aspekter ved denne, som valg av informanter, gjennomføring av prøveintervjuer og intervjuer, transkribering og analyse av intervjuene samt noen vurderinger av ulike sider ved datainnsamlingen.

4.2.1 Valg og beskrivelse av informantene

Ettersom det er lokalt arbeid med læreplaner og skoleledelse som er fokus i vår studie, har vi valgt å intervju representanter for skoleledelsen med reelt ansvar for læreplanarbeidet. Med reelt ansvar mener vi den personen i skoleledelsen som i praksis har fått delegert tilrettelggingen og oppfølgingen av det lokale arbeidet med læreplaner. Som vi tidligere har nevnt er dette ofte en annen i skoleledelsen enn rektor, noe som viste seg å stemme for to av de fire skolene som inngår i vår studie.

Først og fremst er det skoleledernes subjektive oppfatning av egen rolle i det lokale arbeidet med læreplaner vi har studert. For å gjøre en hensiktsmessig avgrensning med tanke på masteroppgavens tidsfrister og omfang, og samtidig ha mulighet til å gjøre noen sammenlikninger og kontrasteringer, valgte vi å ha fire informanter. Vi valgte at de fire informantene skulle tilhøre to kommuner med ulik størrelse, organisering og geografi. Grunnen til dette er at det var vår vurdering Vi vurderte det dithen at det er interessant å se på kommuner med ulik skoleeier og kvalitetssystem, ettersom dette kan påvirke den lokale styringen av skolen og rammene for det lokale arbeidet med læreplaner.

For å avgrense vår studie har vi altså ikke intervjuet skoleeiernivået eller lærere, selv om det hadde vært interessante og viktige perspektiver å inkludere av flere grunner.

Skoleeierperspektivet kunne gitt oss en bredere kontekst for det lokale arbeidet med læreplaner og innsikt i viktige forutsetninger som kanskje påvirker skolens forståelse og retning og det handlingsrommet skolen opererer innenfor. For å veie opp for denne mangelen har vi som en del av intervjuet spurt skolelederne hvordan de opplever at skoleeier påvirker det lokale arbeidet med læreplaner ved skolen. Vi satte oss også inn i den lokale styringskonteksten for skolene før vi valgte kommuner og skoler og gjennomførte intervjuene.

Å inkludere lærere som informanter i vår studie kunne helt klart bidratt til å styrke det helhetlige bildet og gitt en dypere innsikt i det lokale arbeidet med læreplaner ved den enkelte skole. Vi mener at det kunne vært interessant å se skoleledernes svar i lys av lærerperspektivet for å se om perspektivene samsvarer med hverandre, og hvor de eventuelt skiller seg fra hverandre. Lærerperspektivet kunne også gitt oss viktige perspektiver på hva lærere opplever som viktig ved skolelederens rolle i det lokale arbeidet med læreplaner. Når det er sagt mener vi at vår problemstilling, tidshorisont og krav til omfang på masteroppgaven tilsier at det er fornuftig og tilstrekkelig å avgrense vår studie til å omfatte skoleledernivået.

4.3 Gjennomføring av intervjuer

Som nevnt har vi gjennomført vår datainnsamling gjennom intervjuer med til sammen fire skoleledere i to ulike kommuner. Vi var begge to til stede under samtlige intervjuer slik at den ene hadde rollen som intervjuer og den andre tok notater ved siden av. En slik rollefordeling vurderte vi å være hensiktsmessig både for å la den som intervjuer være fullt konsentrert om informanten og for å kunne sammenlikne inntrykk og tolkninger fra intervjuet i etterkant. Med informantens godkjenning benyttet vi båndopptaker i samtlige intervjuer, men valgte også at den av oss som ikke hadde intervjurollen noterte ned stikkord og reaksjoner som ikke ville fremkomme i etterkant via båndopptakeren.

I forkant av datainnsamlingen vår gjennomførte vi to prøveintervjuer med to skoleledere for å teste ut det første utkastet til intervjuguiden. Vi informerte prøveinformantene på forhånd om at vi ville være to personer til stede i intervjuet og at båndopptaker ble benyttet, noe de begge godkjente. På slutten av intervjuet brukte vi tid på å få konstruktive tilbakemeldinger på hvordan både intervjuguiden og intervjuteknikken fungerte. Vi fikk positiv tilbakemelding på intervjuteknikken fra prøveinformantene, og begge sa at de opplevde oss som oppriktig interesserte i å få innblikk i deres tanker og oppfatninger. De opplevde oppfølgingsspørsmålene som relevante uten å være ledende, og den ene skolelederen uttrykte uoppfordret at det hadde vært både bevisstgjørende og lærerikt å bli intervjuet.

Tilbakemeldingene var også at intervjuguiden og den semistrukturerte formen fungerte godt, og vi fikk tilbakemelding om at vår informasjon om formålet med intervjuet ga informantene en god forståelse av rammen for intervjuet. Da vi på slutten spurte om det var noe mer de ville si som vi ikke hadde vært inne på i intervjuet, var tilbakemeldingen at intervjuguiden dekket temaet på en god måte og det var lite ekstra prøveinformantene ønsket å tilføye. Av

konstruktive innspill fikk vi tilbakemelding om at et par av spørsmålene var litt uklare, noen var gjentakende og andre gikk for mye inn i hverandre. Vi reviderte intervjuguiden i tråd med disse innspillene, og fikk nok en tilbakemelding på den reviderte versjonen før vi ferdigstilte den. En viktig erfaring vi gjorde oss gjennom prøveintervjuene var at intervjuet tok om lag 40 minutter, noe som var i tråd med vårt ønske om ikke å ta for mye av informantenes tid og å begrense datamengden ved å ha relevante spørsmål i et avgrenset omfang.

Selve datainnsamlingen gjennomførte vi i april 2018. Samtlige informanter godkjente at vi brukte båndopptaker og ga uttrykk for at de var blitt godt informert om hensikt og formål med vår studie. De ga også sin tilslutning til at vi kunne bruke deres sitater i vår oppgave og at analyser, eventuelle slutninger og konklusjoner står for vår regning. Ingen av informantene ønsket å få transkriberte intervjuer til gjennomsyn i etterkant, og de ønsket heller ikke å få mulighet til sitatsjekk. Vi forsøkte å gjennomføre samtlige intervjuer på samme måte, med samme person som intervjuer. Denne avgjørelsen tok vi etter å ha reflektert rundt betydningen av det relasjonelle i intervjusituasjonen, og at intervjueren vil kunne påvirke hvordan informanten opplevde situasjonen og kanskje også svarene som gis. Av samme grunn valgte vi i et av intervjuene å bytte intervjurolle, ettersom vi opplevde at informanten svarte mer konkret på oppfølgingsspørsmål som ble stilt. Vi ble enige om at den av oss som tok notater, også skulle ha en observatørrolle i intervjusituasjonen, og gi tilbakemeldinger på intervjuteknikk og -relasjon i etterkant. Vi er begge enige om at intervjuene ble gjennomført på en god måte, noe også informantene ga uttrykk for da vi etter intervjuet ba om tilbakemelding på hvordan de opplevde situasjonen og spørsmålene.

4.4 Transkripsjon av intervjuene

Etter at vi var ferdige med gjennomføringen av intervjuene, ble lydopptakene transkribert. Transkripsjoner er å oversette fra talespråk til skriftspråk, og rundt den prosessen er det flere refleksjoner og vurderinger som må gjøres og beslutninger som må tas (Kvåle og Brinkmann 2014, s. 205).

Som nevnt benyttet vi båndopptaker til å dokumentere samtlige intervjuer, og kvaliteten på denne dokumentasjonen ble svært god. Vi benyttet en båndopptaker som underveis varslet oss dersom informanten ytret seg i for lavt toneleie eller satt for langt unna til at båndopptakeren kunne fange opp det som ble sagt. Med utgangspunkt i opptakene har vi skrevet ut samtlige

intervjuer til skriftlig tekst. Vi valgte først å transkribere samtlige intervjuer hver for oss, og så la vi til notatene vi hadde gjort underveis i intervjuene. I etterkant av dette gikk vi gjennom transkripsjonene sammen og sikret samme skriveprosedyre, tilnærming og grad av nøyaktighet. I denne delen av prosessen var vi spesielt opptatt av å identifisere eventuelle forskjeller og uenigheter, slik at vi kunne diskutere oss frem til en felles forståelse.

«Transkripsjoner vil alltid være svekkede, dekonstekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler ettersom de er abstrahert i flere ledd» (Kvåle og Brinkmann 2014, s. 205). Vår hensikt med å transkribere lydopptaket til skriftlig form var å få bedre og mer helhetlig oversikt over materialet, og en mer systematisk tilnærming til analysen av data på tvers av de enkelte intervjuene. Etter å ha vurdert intervjuenes hensikt, vår problemstilling og båndopptaket opp mot hverandre besluttet vi at de skriftlige transkripsjonene skulle være letteste utgivelser av intervjupersonenes historier mer enn tekster som kunne brukes til detaljert språklig analyse eller konversasjonsanalyse (Kvåle og Brinkmann 2014). Vi har derfor valgt ikke å registrere alle pauser, intonasjonsmessige understrekninger og følelsesuttrykk som kom ut over det som ble sagt. Vi har gått gjennom transkripsjonene med notatene vi tok underveis i intervjuet for å ivareta registreringene vi gjorde av kroppsspråk, ansiktsuttrykk og endringer i tonefall. Som Kvåle og Brinkmann (2014) påpeker er det uungåelig at noe ikke går tapt når den fysiske og muntlige intervjusituasjonen oversettes til skriftlig form, men vår vurdering er at kvaliteten på våre data er gode og at vi fikk mye og ærlig informasjon gjennom intervjuene våre. Når det er sagt har vi innsett at informantene våre i varierende grad hatt prosesser med lokalt arbeid med læreplaner kontinuerlig og systematisk etter innføringen av LK06. Dette kan påvirke vårt datamateriale på ulike måter, for eksempel at det ikke blir konkrete eksempler, eller at datamaterialet kan gi et mer positivt bilde enn vi hadde funnet dersom vi observert praksis.

4.5 Analyse av intervjuene

Som tidligere nevnt, begynte vi å forberede analysen av våre intervjuer da vi utarbeidet den semistrukturerte intervjuguiden. Vi tematiserte spørsmålene innenfor noen overordnede kategorier og opplevde at disse fungerte godt til å strukturere intervjuene. Etter å ha transkribert samtlige intervjuer til skriftlig form, gikk vi inn i teksten for å spørre “hva snakker informanten om her, hva forteller informanten oss egentlig her?”. På denne måten førte vi en slags dialog med teksten om meningen med den, og reflekterte sammen om tema

og meningsinnhold. Ved behov gikk vi tilbake til båndopptaket og notatene vi gjorde underveis i intervjuet for å sjekke ut mer nøyaktig hvordan informanten lød i intervjusituasjonen.

«Å analysere betyr å dele opp noe i mindre elementer» (Kvåle og Brinkmann 2014, s. 219). Vi benyttet oss av datastyrt koding, det vil si at vi utviklet kodene gjennom analysen vår fremfor å benytte forhåndsdefinerte koder. Vi har derfor gjennomført analysene av intervjuene så langt manuelt. For å ha en systematisk tilnærming har vi delt arbeidet inn i fem trinn, og benyttet oss av meningsfortetting som analysemetode (Kvåle og Brinkmann 2014, s. 232). Hver for oss leste vi gjennom samtlige intervjuer flere ganger for å få god kjennskap til deler av og helheten i det enkelte intervju. Siden kodet vi intervjuene hver for oss ved hjelp av fargekoder og merknader om hva vi mente var meningsenhetene i intervjuene. Deretter sammenliknet vi merknadene med hverandre, diskuterte disse og kom til felles enighet om meningsenhetene. Med utgangspunkt i meningsenhetene og intervjupersonenes uttalelser uttrykte vi så enkelt og klart som mulig et felles tema eller kategori som vi var enige om at dominerte meningsenhetene. Vi undersøkte så meningsenhetene i lys av forskningsspørsmålene våre, og plasserte de ulike enhetene til de forskjellige spørsmålene. Til slutt bandt vi de viktigste emnene i intervjuet sammen i sitater som benyttes til å illustrere våre informanternes oppfatninger av læreplanarbeid og egen lederrolle i dette arbeidet.

Med utgangspunkt i den fenomenologiske tilnærmingen vi har lagt til grunn for vår studie, har vi forsøkt å legge våre egne forutnelser til side i analysearbeidet og ta utgangspunkt i informantens livsverden og språk. Vi utarbeidet intervjuguiden med utgangspunkt i Goodlad sine fem læreplannivåer, og så strukturerte vi spørsmålene inn i overordnede tematikker. I analysene av intervjuene lot vi svarene lede oss frem til relevante kategorier som ga utgangspunkt for koding. For å ivareta rikholdige og nyanserte beskrivelser har vi benyttet oss av sitater fra informantene som illustrerer meningsenhetene og sentrale tema, og vi fremstiller disse i kapittel 5 hvor vi presenterer vår empiri.

Etter det som kan karakteriseres som en induktiv analyseprosess av vårt intervjumateriale, har vi etterpå tatt en mer deduktiv tilnærming fordi vi har ønsket å undersøke koblingen mellom implementeringsfaser og hva slags lederroller som utpeker seg i de ulike fasene. Dette er interessant å se nærmere på fordi de ulike implementeringsfasene vil stille ulike krav til lederrollen. Vi har med utgangspunkt i informantens utsagn har plassert dem i en krysstabell basert på våre teoretiske perspektiver på lederroller og rammeverket for implementering, og vi

har lett etter mønstre, likheter og forskjeller mellom våre informanter. Koblingen har vi illustrert i kapittel 5.8. Vi kodet vårt intervjumateriale i to omganger, en gang i lys av de tre rolletypologiene til Mintzberg slik de fremkommer i Jacobsen og Thorsvik (2013) og en gang til i lys av Fixsen m.fl. (2005) sine implementeringsfaser. Kodingen av lederroller gjorde vi ved å sette opp de tre rolletypologiene til Mintzberg og hva som kjennetegner disse. Så kodet vi hver for oss utsagn i intervjumaterialet hvor informantene beskrev sin utøvelse av ledelse av det lokale arbeidet med læreplaner, men også uttalelser knyttet til ledelse som fremover mot innføring av fagfornyelsen. Vi har derfor sett på både hvilke lederroller informantene ser ut til å vektlegge i arbeidet til nå, og hvilke roller de vil vektlegge fremover. Kodingen av implementeringsfaser gjorde vi på tilsvarende måte ved å sette opp kriterier for hver fase basert på Fixsen m.fl. (2005) sitt rammeverk. Så gikk vi igjen gjennom intervjumaterialet hver for oss og kodet informantens utsagn i lys av kriteriene for å plassere de i ulike implementeringsfaser. Til slutt sammenliknet vi plasseringene, og diskuterte vi oss frem til felles enighet om plassering basert på kjennetegn ved lederroller og kriteriene for implementeringsfasene. På denne måten har vi utforsket koblingen mellom fasene og lederrollene ut fra informantens egne beskrivelser. Informantens beskrivelser vil sikkert også være preget av andre faktorer, som for eksempel konkrete utfordringer ved den enkelte skole og skolens personale, som også vil virke inn på hvordan ledelse utøves, men vi har konsentrert oss om ledelse av det lokale arbeidet med læreplaner.

Arbeidet med analysen for å utforske koblingen mellom implementeringsfasene og lederrollene representerer en reduksjon av informasjonen i datamaterialet, som har til hensikt å avdekke mønstre i ledelsen av lokalt arbeid med læreplaner. Krysstabellen presenterer vi nærmere i kapittel 5, og vi anvender den som utgangspunkt for vår drøfting i kapittel 6.

4.6 Validitet, reliabilitet og etikk

I dette kapitlet redegjør vi for validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning samt noen overordnede etiske perspektiver. Vi nevner også våre tiltak for å ivareta størst mulig grad av validitet, studiens reliabilitet og vi omtaler også den etiske dimensjonen.

4.6.1 Validitet

Validitet handler om hvor gyldig og pålitelig en studie er (Cohen m.fl. 2011, Kvåle og Brinkmann 2015). Valg av metode, i hvilken grad metoden er egnet til å undersøke det som skal studeres, kvaliteten på datamaterialet og hvor representative funnene er kan påvirke en studies validitet (Cohen m.fl. 2011, Kvåle og Brinkman 2015). Kvåle og Brinkmann (2015) retter særlig oppmerksomhet mot forskeren som person, og beskriver arbeidet med å sikre validitet som at «forskeren har et kritisk syn på sine fortolkninger, og uttrykker eksplisitt sitt perspektiv på emnet som studeres og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning» (Kvåle og Brinkmann 2015, s. 279).

I lys av vår forståelse av validitet ønsker vi ikke å konkludere med at våre forskningsfunn er valide eller ikke, men vi beskriver hvordan vi har forsøkt å sikre størst mulig grad av validitet i vår studie (Cohen m.fl. 2011). I tråd med Kvåle og Brinkmann (2015, s.278) har vi forsøkt å validere vår studie i alle dens faser og aktiviteter. For det første har vi forsøkt å sikre størst mulig grad av validitet i vår studie ved at vi, hver for oss og i fellesskap, kontinuerlig har adressert og reflektert rundt hvordan vår egen bakgrunn, forhåndsantakelse og forforståelse kan påvirke de ulike fasene og delene av arbeidet. Dette gjelder både utformingen av intervjuguiden, gjennomføringen av intervjuene og våre transkripsjoner, analyser og konklusjoner. Et annet tiltak for å styrke studiens validitet har vært å formulere og stille åpne og tydelige spørsmål i den semistrukturerte intervjusituasjonen. Vi har også forsøkt å unngå for ledende oppfølgingsspørsmål, ettersom dette kunne påvirke informantene i bestemt retning eller gjøre dem opptatt av å svare i tråd med våre forventninger mer enn sine egne oppfatninger. Naturlig nok kan vi ikke garantere at vår bakgrunn og rolle som intervjuene ikke har påvirket svarene, men vi opplevde at informantene fremstod komfortable i intervjusituasjonen og at de var ærlige i sine svar. I vår presentasjon av empiri i kapittel 5 har vi så godt som mulig benyttet ordrette sitater for å gjøre kunnskapen vi har innhentet transparent og så lite påvirket av våre tolkninger som mulig. På denne måten vil det være muligheter for å diskutere betydning og implikasjoner av informantenes utsagn med andre og nye blikk i ettertid.

Vi har unngått å skildre våre oppfatninger av informantene som personer og ledere, ettersom dette vil sette for mye av vårt personlige preg på studien. I dette ligger det også en erkjennelse av at vi ikke har gjort tilstrekkelig datainnsamling og trianguleringer av ulike kilder som observasjoner, dokumentstudier og annet feltarbeid til at vi har grunnlag for å gjøre

dyptgående vurderinger. Når det er sagt har dette heller ikke vært studiens formål, og vi har hele tiden avgrenset oss til å utforske og dokumentere fire ulike skolelederes perspektiver på ledelse av læreplanarbeid og syn på egen rolle i dette. For å fange opp skoleledernes perspektiver så åpent som mulig hadde vi ikke på forhånd utarbeidet kategorier vi skulle plassere svarene i, ettersom dette kunne påvirket intervjuene på en lite hensiktsmessig måte. I stedet tematiserte vi empirien i forbindelse med transkripsjonene og påfølgende analyser, og unngikk å sette våre egne eller andre begreper enn informantenes egne i fremstillingen av empirien.

4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt studiens funn er representative eller kan bekreftes ved senere utforskning i andre studier (Cohen et.al. 2011). Vår studie er liten ettersom den er avgrenset til fire informanter. Informantene er valgt ut fordi de arbeider som skoleledere og rektorer ved ulike skoler i to kommuner som er organisert forskjellig. Skolelederne har alle lang erfaring fra skolen, men de har tatt lederutdanning på ulike tidspunkter og ved forskjellige institusjoner. Informantene kan dermed ikke sies å representere andre enn seg selv. Verken de eller vi påberoper oss noen rett til å konkludere med hvordan alle skoleledere forstår læreplanarbeid og egen lederrolle. Når det er sagt, så viser vår studie at våre informanter, på tross av å være svært ulike både som personer og ledere, formidler en del av de samme forståelsene og erfaringene. Med det som utgangspunkt kan vi anta at de representerer eksempler som kan være gjenkjennbare på tvers av skolekontekster, og på den måten kan de aspektene vi løfter fram i vår studie være overførbare til andre kontekster. Vi har sett kunnskapen vi har fått gjennom intervjuene i lys av tidligere forskning, litteratur om læreplanarbeid og teoretiske perspektiver på ledelse og roller, og drøfter funnene.

4.6.3 Ethiske perspektiver

For å ivareta et solid etisk perspektiv i denne studien, har vi tatt utgangspunkt de forskningsetiske retningslinjene som er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), nærmere bestemt den fjerde utgaven av NESH sine «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi» (2016). I henhold til retningslinjene er disse «rådgivende og veiledende, og de skal bidra til å

utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis» (NESH 2016, s.5).

Ved rekrutteringen av informanter ga vi dem god og utfyllende informasjon om hensikten med vår studie, hvordan vi ønsket å gjennomføre den og hvordan vi ville oppbevare materialet vi samlet inn. Vi informerte om at de kunne trekke seg som informanter når som helst, at vi vil anonymisere både kommune og skole de arbeidet ved og at vi ikke ville lagre eller oppbevare deres identitet eller personlig informasjon verken skriftlig eller digitalt. Alle informantene ga sitt samtykke til at vi kunne benytte båndopptaker i intervjusituasjonen, og ble informert om at vi ville slette lydopptakene så snart transkriberingen var gjennomført. Vi henvendte oss i utgangspunktet til tre kommuner og seks skoleledere, mens to av skolelederne takket nei til å delta.

Informasjonen om studien og samtykke gjentok vi i selve intervjusituasjonen, i tillegg til at vi spurte om informantene ønsket transkriberte intervjuer til gjennomsyn i etterkant. Det var ingen av våre informanter som ønsket dette, derfor har vi heller ikke sendt transkripsjonene ut. Samtlige av skolelederinformantene våre fikk anledning til å gi oss en tilbakemelding i etterkant av intervjuet, og de ga da uttrykk for at de hadde opplevd intervjusituasjonen som uproblematisk og at de ikke hadde noe å tilføye ut over å ønske oss lykke til med oppgaveskrivingen.

4.7 Oppsummering

Ettersom vi har vært ute etter å få innblikk i skolelederes subjektive forståelser av lokalt arbeid med læreplaner og viktige aspekter ved lederrollen i dette, har vi valgt en kvalitativ tilnærming med et fenomenologisk utgangspunkt. Ettersom tema for studien i liten grad har vært forsket på tidligere, har vi benyttet semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuer som metode. Dette er en egnet fremgangsmåte for å få mer kunnskap om et tema, og samtidig undersøke vår forhåndsbestemte problemstilling og forskningsspørsmål i dybden. Våre informanter er alle skoleledere, og de tilhører to kommuner og fire skoler med ulik størrelse, organisering og praksis. Vi har analysert intervjuene ved hjelp av meningsfortetting, og vi har kategorisert data innenfor noen sentrale tema tilknyttet våre problemstillinger. I alle studiens faser og aktiviteter har vi vært opptatt av å sikre gode etiske perspektiver, validitet og reliabilitet. Selv om det ikke har vært meningen at våre funn og konklusjoner skal være

representative eller overførbare til hele populasjonen, mener vi at våre funn kan være gjenkjennbare for flere enn våre informanter. Vår hensikt har vært å generere dybdekunnskap om lederrollen i lokalt arbeid med læreplaner. Ved å se våre funn opp mot relevant forskning og teori om læreplaner, lederroller og implementering av endringer, håper vi at studien gir relevant og aktuell kunnskap om et tema som det tidligere i liten grad har vært forsket på.

5 Presentasjon av empiri

Hovedhensikten med vår studie er å få mer kunnskap om skolelederes rolle i det lokale arbeidet med læreplaner, og vår problemstilling er «Hvordan ser skoleledere på sin rolle i å lede det lokale arbeidet med læreplaner ved egen skole?» For å undersøke problemstillingen nærmere har vi gjennomført kvalitative forskningsintervjuer, slik at vi har fått mer kunnskap om skolelederes forståelse av lokalt arbeid med læreplaner, deres tanker rundt ledelse av det lokale arbeidet med læreplaner samt hva de mener blir viktige aspekter ved ledelse av implementeringen av fornyede læreplaner i 2020. Studien har tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan forstår skoleledere lokalt arbeid med læreplaner?
- 2) Hva mener skoleledere er deres rolle i ledelse av det lokale arbeidet med læreplaner?
- 3) Hva mener skoleledere er viktige aspekter ved ledelse når læreplaner skal implementeres?

Som beskrevet i kapittel 4 har vi en kvalitativ fenomenologisk tilnærming til vår studie, og vi har brukt semi-strukturerte forskningsintervjuer til å innhente data. Vi har valgt en fenomenologisk tilnærming og derfor lagt vekt på å få frem våre informantenes synspunkter og det språket de selv bruker om læreplaner, lokalt arbeid med læreplaner og lederrollen. I den første delen av analysearbeidet har vi dermed jobbet induktivt, mens vi har tatt en mer deduktiv tilnærming i kapittel 5.8 når vi utforsker empirien i lys av teori om lederroller og implementeringsfaser. Vi presenterer videre vår empiri etter kategorier i følgende rekkefølge:

- Skolelederes erfaringer med lokalt arbeid med læreplaner ved innføringen av LK06
- Skolelederes forståelse av lokalt arbeid med læreplaner etter LK06
- Formål og hensikt med det lokale arbeidet med læreplaner etter LK06
- Skolelederrollen i det lokale arbeidet med læreplaner etter LK06
- Ledelse av implementeringen av fornyede læreplaner

Før vi presenterer vår empiri og oppsummerer studiens funn, gir vi en kort kontekstuell beskrivelse av kommunene, skolene og informantene som inngår i vår studie. Til slutt har vi

utforsket empirien i en krysstabell som ser informantene i lys av lederrollekategorier og implementeringsfasene som vi har presentert i kapittel 3.

5.1 Beskrivelse av informantenes arbeidskontekst

De to kommunene gjennomførte vår datainnsamling i er ulike både av størrelse, organisering og demografi. Som en kontekstuell ramme for vår datainnsamling gir vi i dette kapitlet en mer utfyllende beskrivelse av kommunene, skolene og informantene som inngår i vår studie, men på et nivå som ivaretar kommunenes anonymitet og ikke gjør våre informanter gjenkjennbare.

Kommune A er en av de større kommunene i norsk sammenheng, med over 50 000 innbyggere. Skoleeiernivået består av et politisk og et eget administrativt nivå og har dermed en såkalt trenivåorganisert skoleforvaltning. Våre informanter arbeider i skoleledelsen ved skole A1 og skole A2.

Skole A1 er en barneskole med 1. til 7. trinn og rundt 400 elever. Skolelederopp gavene er fordelt mellom rektor, assisterende rektor og undervisningsinspektør, og det er assisterende rektor som har spesielt ansvar for læreplanarbeidet. Informant A1 er assisterende rektor ved skolen, og har vært skoleleder siden 2006. Før det arbeidet informanten som lærer, og tok skolelederutdanning på begynnelsen av 2000-tallet. Informanten har deltatt på kurs i forbindelse med flere satsinger og prosjekter som har pågått i regi Utdanningsdirektoratet, blant annet Vurdering for læring og gjennomføring og oppfølging av nasjonale prøver.

Skole A2 er en videregående skole med to utdanningsprogram og ca. 800 elever. Skoleledelsen består av rektor, assisterende rektor, studieleder og avdelingsledere samt leder for rådgiverteamet og en egen administrativ leder. Avdelingslederne har ansvar for læreplanarbeidet i den avdelingen de leder. Informant A2 arbeidet i mange år som lærer. Informanten tok skolelederutdanning tidlig på 90-tallet, men har siden 80-tallet vært i skolelederstilling.

Kommune B er en mellomstor kommune med rundt 10 000 innbyggere. Det finnes ikke ett administrativt skoleiernivå mellom kommunepolitikerne og skolelederne, og kommunen har dermed en såkalt tonivåorganisering.

Skole B1 er en barneskole med 1.-7. trinn og rundt 350 elever. Skoleledelsen består av rektor, en undervisningsinspektør og en SFO-leder. Ved skolen er det rektor selv som har ansvaret for det lokale læreplanarbeidet, det er ikke delegert til en annen i ledelsen. Informant B1 er rektor ved skolen. Informanten har jobbet som lærer siden 90-tallet, og fikk skolelederstilling på begynnelsen av 2000-tallet. Etter å ha jobbet på skoleeiernivå et par år er informanten nå i rektorstilling. Informanten har tatt flere typer etter- og videreutdanning i skoleledelse, blant annet Rektorskolen på BI, og er den eneste av våre informanter som har tatt videreutdanning nylig.

Informant B2 er rektor ved en barneeskole med 1. til 7. trinn og rundt 170 elever. Ledelsen ved skole B2 består av rektor, undervisningsinspektør og SFO-leder. Også her er det rektor som ar ansvaret for det lokale arbeidet med læreplaner. Informant B2 er rektor ved skolen. Informanten har jobbet som lærer i mange år, og tok så skolelederutdanning på 90-tallet. Siden begynnelsen av 2000-tallet har informanten arbeidet i skoleledelsen og siden vært rektor.

Som våre beskrivelser viser finnes det både ulikheter og likheter mellom våre informanter, og noen av disse har vi illustrert i følgende tabell:

	Lærer- utdanning	Skoleleder- utdanning	Arbeidet som lærer	Arbeidet som skoleleder	Stilling
A1	Ja	Tidlig 2000- tallet	Ja	Siden 2006	Assisterende rektor
A2	Ja	Tidlig 1990- tallet	Ja	Siden 1980- tallet	Avdelingsleder
B1	Ja	De siste årene	Ja	Siden tidlig 2000-tallet	Rektor
B2	Ja	1990-tallet	Ja	Siden begynnelsen av 2000- tallet	Rektor

Som tabellen viser har samtlige av våre informanter har lærerbakgrunn, og har arbeidet som lærere i rundt 10 år før de ble skoleledere. To av informantene er rektorer, en av informantene er assisterende rektor og en av informantene er avdelingsleder ved en videregående skole. Når det gjelder videreutdanning i skoleledelse varierer informantenes bakgrunn noe. Tre av informantene er eksplisitte på at de tok skolelederutdanning for det de betegner som lenge siden, altså på 90-tallet eller tidlig 2000-tallet. Informant B1 skiller seg litt ut her ved å ha tatt

rektorskolen ved noe nyere tid, og informant A1 skiller seg ut ved å ha deltatt i flere prosjekter og satsinger i regi av Utdanningsdirektoratet.

Felles for alle våre fire informanter er at de har lang erfaring fra skolen, og de har alle arbeidet som i skolen under tidligere utdanningsreformer. Da LK06 ble innført hadde de alle lederroller i skolen, og de har derfor tatt utgangspunkt perspektiver sett fra et lederståsted når de har delt sine erfaringer og synspunkter på lokalt arbeid med læreplaner etter LK06. Som personer opplevde vi alle informantene som svært ulike, men samtlige intervjuer ble gjennomført med en åpen tilnærming og vi fikk tilbakemeldinger fra alle informantene om at de opplevde intervjusituasjonen som positiv.

5.2 Skolelederens erfaringer med lokalt arbeid med læreplaner ved innføringen av LK06

Analysen av datamaterialet viser at våre informanter er samstemte om at implementeringen av LK06 har vært en krevende øvelse, men de bruker litt ulike ord på hva ved arbeidet som har vært krevende. Informantene fra skole B2, B1 og A1 har det felles at de opplevde at LK06 førte med seg et krevende planarbeid som ikke nødvendigvis ble opplevd som nyttig, og at dette kan ha ført til negative holdninger til læreplanarbeid. Informant A2, som jobbet i videregående skole ved innføringen av LK06, har ikke vært like tett på prosessen fordi den i stor grad var delegert til lærerne. Mens informant A1 ser ut til å ha utviklet et mer positivt og mulighetsorientert syn på lokalt arbeid med læreplaner etter hvert som årene har gått, og muligens som en følge av å ha deltatt i arbeidsgrupper og prosjekter med tett kobling til Utdanningsdirektoratet, oppfatter vi at informant B1 og informant B2 fortsatt har en mer avmålt holdning til arbeidet. Dette kommer til uttrykk ved at informanten ved skole B2 forteller at:

Jeg har vært med på vanvittige innsatser i forhold til å lage planer, vi produserte voldsomt med lokale ting. De planene som var mest vellykket var de som lå øverst i rektors skuff, de fikk tidvis dagslys. Det er mange som har vært gjennom flere av disse øvelsene og har et betent forhold til læreplanarbeid. Stønn og akk og uff. (Leder ved skole B2)

Informant ved skole B1, som ligger i samme kommune, forsterker dette inntrykket ved å omtale det lokale arbeidet med læreplaner som «en krevende øvelse! Det er laget hyllekilometer med denne øvelsen rundt på ulike skoler». At begge informantene i kommune B bruker metaforer som «ligger i en skuff» og «hyllekilometer» kan implisere at skolene

prioriterte mye tid og krefter på utarbeiding av planer som ikke ble oppfattet som nyttige og heller er i bruk. Informantene i kommune B er etter vår mening svært samstemte i sine erfaringer med at innføringen av LK06 var ressurskrevende og lite nyttig, og ser ut til å ha handlet mye om å utarbeide planer som ikke er tatt i bruk. En mulig forklaring med misnøyen ved både prosessen og resultatet kan være at skoleeier har gitt en bestilling om å lage mål og planer som ikke var eller ble godt nok forankret og videreutviklet ved skolene. Samtidig gir informant B1 uttrykk for en annen dimensjon ved arbeidet:

Jeg har vært med på flere reformer i skolen, både M87, L97 og L06. Vi jobbet mye med ny måte å tenke på i forbindelse med L97, med stort fokus på lokalt læreplanarbeid og å utvikle lokale planer. Da L06 kom, det førte til en treghet, man bare tilpasset lokale planer og brukte de samme lærebøkene. Lokalt læreplanarbeid har liksom ikke fått den plassen det var tiltenkt med Kunnskapsløftet. (Leder ved skole B1)

Flere erkjennelser kan utledes av dette sitatet slik vi ser det. For det første at skolen la ned mye innsats i det lokale arbeidet med læreplaner i forbindelse med L97, og at det kan ha ført til at lederrollen ble ekstra krevende da det lokale arbeidet med læreplaner med LK06 skulle skje ut fra nye premisser og forståelser. At flere ulike læreplaner ble innført med såpass kort mellomrom kan ha ført til en trøtthet og kanskje motstand mot å ta fatt på et nytt stykke arbeid. Dette kan igjen danne grunnlag for den andre erkjennelsen som fremtrer, nemlig at skolen fortsatte sin praksis som før på tross av at LK06 etter intensjonen med kompetansemål og grunnleggende ferdigheter innebar en ny måte å tenke opplæring på. Som vi redegjorde for i kapittel 2 opplevde mange skoleledere og lærere at de manglet kompetanse på de nye aspektene ved LK06, uten at skoleeier nødvendigvis bidro med relevante kompetansetiltak og annen støtte. En tredje erkjennelse fremtrer en erkjennelse er at mye tid ble brukt på lokalt arbeid med læreplaner ved innføringen av LK06 med fokus på å lage planer og mål, kanskje mer enn faglig utviklende prosesser. At arbeidet ble opplevd som lite relevant for lærernes arbeid og opplæringssituasjonen kan ha ført til at lokalt arbeid med læreplaner har fått et negativt fortegn mange steder, og ikke nødvendigvis har pågått kontinuerlig som en del av skolens utvikling.

Informanten fra skole A1 forteller om noen av de samme erfaringene ved å si at det lokale arbeidet med læreplaner etter LK06 «var unødvendig smertefullt, særlig i begynnelsen», og utdyper at:

Vi brukte mye tid i begynnelsen på å forstå hvordan vi skulle forholde oss til læreplanene og tilnærme oss disse, brukte mye tid på å kopiere skjemaer, maler, bryte ned kompetansemål. Det aller vanskeligste var at det ikke var mål på alle trinn, å forstå hvordan vi måtte tenke da... (Leder ved skole A1)

Informanten fra skole A1 gir altså uttrykk at skoleledelsen iverksatte en kollektiv prosess rundt det lokale arbeidet med læreplaner, men at det var krevende også for ledelsen å forstå og forholde seg til det nye ved LK06. Ved å prioritere mye tid på å utarbeide skjemabaserte planer og bryte kompetansemål ned til læringsmål, kan det synes som at det lokale arbeidet med læreplaner tok utgangspunkt i en målorientert forståelse av læreplanarbeid med hovedtyngden på det formelle læreplannivået (Goodlad 1979, Engelsen 2015).

Informant A2 skiller seg fra de andre tre informantene ved å være skoleleder på en videregående skole. På spørsmålet om erfaringer med lokalt arbeid med læreplaner etter LK06 gir informanten fra skole A2 uttrykk for at det lokale arbeidet med læreplaner ble lærernes anliggende, og at skoleledelsen i liten grad «blandet seg borti dette»:

Tidligere var det ikke samme fokus på faglig ledelse og læreplanarbeid... Administrasjon var den viktige lederoppgaven før, lærerne styrte seg selv og ledelsen administrerte. Jeg tok skolelederutdanning tidlig, null fokus på ledelse av læreplanarbeid og faglig ledelse. (Leder ved skole A2)

Informanten ved skole A2 utdyper ikke sine erfaringer med lokalt arbeid med læreplaner mer enn dette, og vi oppfatter at grunnen til dette er at det lokale arbeidet med læreplaner i såpass stor grad ble overlatt til lærerne fremfor at skoleledelsen involverte seg. Vi ser av helheten i intervjuet at informanten har videreutviklet sitt syn på lokalt arbeid med læreplaner og tilsynelatende inntatt en mer bevisst og aktiv lederrolle i arbeidet etter hvert som tiden har gått.

Oppsummert sett gir våre informanter uttrykk for at det lokale arbeidet med læreplaner etter LK06 fikk en kronglete start, og noen steder en negativ klang som har vedvart. Årsakene til dette kan være flere. En årsak er at det ble brukt mye tid og krefter på å utvikle lokale planer, men at disse ikke nødvendigvis ble opplevd som nyttige eller tatt i bruk. At det å utvikle planer var et mål mer enn en faglig prosess kan ha ført til at det lokale arbeidet med læreplaner ikke bidro til faglig eierskap til planene eller faglig utvikling blant lærerne. En målorientert tilnærming til det lokale arbeidet med læreplaner, ved at mye tid ble brukt på å bryte ned kompetansemål til læringsmål, kan ha ført til dårlig kvalitet på både prosessen rundt og innholdet i de lokale planene. En annen årsak er at skolen lagt ned mye innsats i det lokale arbeidet med L97, for så å relativt kort tid etter måtte i gang med et nytt og stort lokalt arbeid etter LK06, fremgår som en mulig årsak til en viss trøtthet og negativ holdning. LK06 innebar i tillegg mye nytt, som kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, og førte til at både skoleledere og lærere opplevde mangel på kompetanse i det lokale arbeidet med læreplaner ved innføringen av LK06. Vi ser også at to av våre informanter gir uttrykk for å ha utviklet et

mer positivt syn på lokalt arbeid med læreplaner etter hvert som tiden har gått, uten at vi har noen åpenbare årsaksforklaringer på dette. Felles for alle våre informanter er at ingen av de eksplisitt nevner eller problematiserer skoleeiers rolle når de forteller om sine erfaringer med lokalt arbeid med læreplaner.

5.3 Skolelederens forståelse av lokalt arbeid med læreplaner etter LK06

Som vi har pekt på i kap. 5.2 tyder vårt datamateriale på at lokalt arbeid med læreplaner ble oppfattet og praktisert som målorientert planarbeid mer enn faglig prosessarbeid ved innføringen av LK06. Med dette mener vi at mye tid og krefter ble brukt på å lage læringsmål med utgangspunkt i kompetansemålene, og å fordele målene over hvert trinn. En slik forståelse av lokalt arbeid med læreplaner blir etter vår mening å anse som en smal forståelse. I bredere forståelse legger til grunn at læreplanen systematisk må fortolkes og refortolkes på ulike nivåer og blant ulike personer, og at veien fra idèer og visjoner til praksis i det enkelte klasserom kan være lang (Goodlad 1979, Engelsen 2015). Skoleleder har en viktig rolle i å sikre at opplæringen ved skolen er i tråd med læreplanverket. Det lokale arbeidet med læreplaner, slik vi forstår det, må innebære kontinuerlig og profesjonelt arbeid med å reflektere rundt sammenhenger mellom læreplanens ulike nivåer og å foreta pedagogiske valg som bidrar til en opplæring som er i tråd med intensjonene i LK06. Dermed har det vært relevant for oss å få kunnskap hvilken forståelse våre skolelederinformanter har av lokalt arbeid med læreplaner, ettersom det kan ha betydning for hvordan de ser på sin rolle i å lede arbeidet.

Analysen av vårt datamateriale kan tyde på at forståelsen av det lokale arbeidet med læreplaner varierer mellom en mål- og planorientert forståelse blant informantene i kommune B til å ha videreutviklet forståelsen til å nå ha en mer prosess- og utviklingsorientert forståelse blant informantene i kommune A. Informant A1 forteller at:

Nå tenker jeg at læreplanarbeidet er en form for faglig utvikling og etterutdanning. Gevinsten ligger ikke nødvendigvis i lokale planer, men kanskje mer som refleksjon og utvikling i personalet. Læreplanen er et viktig og fint verktøy til å snakke fag i personalet, godt dokument å ha som utgangspunkt for faglig samtale i et personale, oppfølging og utvikling. (Leder ved skole A1)

At informanten har utvidet sin forståelse av lokalt arbeid med læreplaner ser ut til å ha påvirket holdningen til arbeidet i positiv retning, og hvordan informanten ser sin lederrolle i dette. Informanten ved skole A1 ser ut til å ha fått økt forståelse for og bevissthet rundt at det

lokale arbeidet med læreplaner kan bidra til faglig og profesjonell utvikling. Også informanten ved skole A2, som anså læreplanarbeidet som lærernes anliggende ved innføringen av LK06, gir uttrykk for å ha utviklet en mer positiv forståelse av lokalt arbeid med læreplaner innebærer i løpet av årene med LK06 ved å si at «Nå tenker jeg at læreplanarbeid handler om det aller viktigste i skolen. Læreplanarbeidet er tolkning, velge innhold, planlegge undervisning, samarbeid mellom lærere om planlegging og gjennomføring av undervisning». Samtidig påpeker informanten at det kan være variasjoner i oppfatningene både på tvers av og innad ved ulike skoler:

Det er veldig ulike tilnærminger til lokalt arbeid med læreplaner her på skolen. Det er ulikt hvordan handlingsrommet som ligger i læreplanene brukes av fagteam. Noen lærere er ekstremt læreplantro, de drukner seg så fælt i detaljene at de ikke bruker handlingsrommet. Dette er vel både kultur- og personavhengig, man skal ikke kimse av fagtradisjon heller. Enkeltpersoner er av stor betydning for å få til felles prosesser og samarbeid i det lokale arbeidet med læreplaner. (Leder ved skole A2)

At det lokale arbeidet med læreplaner bør være en kollektiv og faglig utviklende prosess trekkes altså frem av informantene ved skole A1 og A2. I likhet med informanten ved skole A2, er informanten ved skole B2 opptatt av handlingsrommet som ligger i LK06 ved å uttrykke at «lokalt arbeid med læreplaner i dag handler om å utnytte handlingsrommet». Samtidig uttrykker informanten ved skole B2 en noe smalere forståelse av det lokale arbeidet med læreplaner enn informantene A1 og A2:

Læreplanarbeid nå har kanskje dreid mer over til å utnytte handlingsrommet i de nasjonale planene for å gjøre det best mulig på vår lille skole. Det må være en kollektiv prosess som handler om fordeling av stoff og hvordan vi jobber med det. (Leder ved skole B2)

Lokalt arbeid med læreplaner som en kollektiv prosess vektlegges altså av informantene ved både skole A1, A2 og B2. Imidlertid ser vi en forskjell i læreplanforståelsen når B2 avgrenser det lokale arbeidet med læreplaner til å handle om fordeling av lærestoff og arbeidsmåter. Informant B1 fremhever også den kollektive siden ved lokalt arbeid med læreplaner da hun sier at «samarbeid er en suksessfaktor, man blir ikke best av å være alene». Men til forskjell fra informanten ved skole A1, som uttrykte at forståelsen av lokalt arbeid med læreplaner har utvidet seg i løpet av årene med LK06, ser ikke dette nødvendigvis ut til å gjelde informantene ved skole B1:

Både lærere og ledere synes fortsatt læreplanarbeid er en krevende øvelse, det oppleves ikke alltid meningsfylt. Endringer ved skolen i organisering av elevene i grupper og alder gjorde en revidering av lokale planer nødvendig. Da gjorde vi et arbeid med å lage nye planer, da var det et opplevd behov i personalet. Vi tenker at arbeidet handler om å lage lokale læreplaner. At vi bruker natur og lokalmiljø, se sammenheng mellom fag og trinn og progresjon, dette med tverrfaglighet, å sikre at det er rød tråd. Valg av metoder inngår ikke, det er opp til læreren å bestemme. Elevenes læring er målet, men fokuset i det lokale arbeidet med læreplaner er på å lage planer. (Leder ved skole B1)

Med dette forstår vi informanten dit hen at lokalt arbeid med læreplaner er nokså mål- og planorientert, og at det oppfattes mer som en plikt enn et faglig utviklingsarbeid. I sitatet ligger også en erkjennelse av at arbeidet ikke har foregått som en kontinuerligprosess, men mer når det er behov for det og det må gjøres.

Oppsummert sett viser vårt datamateriale at samtlige av våre fire informanter oppfatter at det lokale arbeidet med læreplaner bør være en kollektiv prosess ved skolen fremfor et enkeltlæreranliggende. Med litt ulike ord er alle informantene også inne på at prosessen handler om å bruke handlingsrommet som ligger i LK06 til å foreta valg, fordele innhold og progresjon. Mens tre av våre informanter ser ut til å ha nokså planorienterte forståelser, er én av informantene våre opptatt av at lokalt arbeid med læreplaner i tillegg kan være en form for faglig utviklingsprosess og etterutdanning i personalet. Tilsynelatende ser samtlige informanter behov for å gjøre det lokale arbeidet med læreplaner, samtidig som det varierer hvorvidt de mener arbeidet har en faglig verdi. Dette ser ut til å kunne ha sammenheng med om de har en mål- og planorientert tilnærming som B1 og B2, eller om de i større grad vektlegger faglig prosess og det kollektive utviklingsaspektet som A2 og A1 i betydelig større grad gjør. Vi oppfatter at alle informantene er tydelige på at verdien i arbeidet avhenger av at det oppleves relevant å gjøre det og at arbeidet kommer til nytte for skolen og lærerne. I en slik sammenheng er det interessant å se nærmere på hva skolelederinformantene våre opplever som det overordnede formålet med læreplanarbeidet.

5.4 Skolelederens oppfatning av formålet og hensikten med det lokale arbeidet etter LK06

Samtlige av våre informanter ble i intervjuene bedt om å si hva de tenker er hovedformålet med læreplanarbeidet ved skolen, hva det skal bidra til og for hvem. For oss har det, med Goodlad sin læreplanteoretiske tilnærming som bakteppe, vært interessant å få tak i om skolelederinformantene ser det lokale arbeidet med læreplaner som prosessen som kan bidra til å sikre sammenheng og redusere gapet mellom visjoner, intensjoner og mål for opplæringen, den enkelte lærers praksis og hvilket utbytte elevene i realiteten har.

Vi ser av vårt datamateriale at informantene er nokså samstemte i sine svar ved at de alle eksplisitt fremhever at de mener at læreplanarbeidet i bunn og grunn handler om å sikre elevens utvikling og læring. Informanten ved skole A1 sier dette ved at «Læreplanarbeidet er

større enn bare det enkelte klasserommet. Det handler om lov, fag og etikk. Det kan gjøre en forskjell i undervisningen og opplæringen elevene får». Informant ved skole A2 har som tidligere nevnt omtalt læreplanarbeid som «det aller viktigste», at «det handler om å ta valg og å følge opp undervisningen» og fremhever også det juridiske ansvaret ved læreplanarbeidet ved å si at «man skal sikre at elevene får det de har krav på, og at rektor kan bli stilt til ansvar ved at elevene ikke får det de skal». Også informanten ved skole B2 knytter formålet med det lokale arbeidet med læreplaner til skolens samfunnsmandat ved å si at:

Målet for det lokale arbeidet med læreplaner... Ja, jeg tenker jo at det er en kvalitetssikring først og fremst. At vi på denne skolen har en tilnærming til den nasjonale planen som sikrer barna her på skolen at de lærer det de skal i forhold til fagplandelen. Og i og for seg også mot den generelle delen. Jeg tror kanskje at målet for læreplanarbeid må være at det gir en kvalitetssikring på at vi utfører i henhold til den nasjonale kravet som Stortinget har vedtatt at vi skal følge. Også hvis vi tenker det som endelig mål, så er det mange delmål på siden ved å få sammenheng i skoleløpet hos oss, en enhetlig skole, system med arbeid og skolehverdag, ikke lærers private praksis. Men igjen er det store målet, Soria Moria, at jeg som rektor kan være sikker på at barna som har gått 1.-7. her, så kan vi huke av på at de ha fått ut potensialet sitt i henhold til det som forventes etter 7.klasse. (Leder ved skole B2)

Informanten ved skole B1 viser til «elevenes læring er mantra for det lokale arbeidet med læreplanene» og utdyper at «Hvis det ikke hjelper eleven, så skal vi ikke holde på med det. Vi har fokus på eleven både i ordinær undervisning, men også i tilpasset opplæring og spesialundervisning».

Som vi ser er samtlige av våre informanter opptatt av koblingen mellom de utdanningspolitiske visjonene, altså idèenes læreplannivå, som formålet med det lokale arbeidet med læreplaner (Goodlad 1979). Når vi ser svarene i sammenheng med andre svar informantene har gitt, er vi usikre på om koblingen til idèenes læreplannivå kun er informantenes subjektive eller om det er en felles etablert forståelse ved skolen. Vi er også bevisst på at informantene fikk dette spørsmålet etter spørsmål om erfaringer med og forståelse av lokalt arbeid med læreplaner. Svaret kan altså være påvirket av det fenomenologiske intervjuaspektet «forandring», som vi har redegjort for i kapittel 4 om metode, og som viser til at informanter i løpet av et intervju kan endre både sine holdninger til og beskrivelser av tema fordi de får øye på forbindelser de ikke tidligere var oppmerksomme på (Kvåle og Brinkmann 2015). Men ettersom flere av informantene trekker frem læreplanens status som juridisk dokument og bærer av skolens samfunnsmandat, og knytter formålet med læreplanarbeidet til dette og elevenes læring og utvikling, er det interessant å se nærmere på oppfølgingen av læreplanarbeidet.

5.5 Skoleleders oppfølging av lokalt arbeid med læreplaner etter LK06

Vi har spurt våre informanter om de som skoleledere følger opp det lokale arbeidet med læreplaner, i så fall hvordan og om de mener at det lokale arbeidet med læreplaner bidrar til praksisendringer og endringer i klasserommet. Her var vi med Goodlad (1979) som bakteppe ute etter å få innblikk i om informantene i det lokale arbeidet med læreplaner følger opp sammenhengen mellom det formelle, oppfattede, operansjonaliserte og erfarte læreplannivå.

Våre analyser av intervjuene viser at samtlige av informantene uttrykker at de følger opp læreplanarbeidet, samtidig som det varierer hvilke tiltak for oppfølging de nevner. På spørsmål om hva hun tenker om oppfølging av det lokale arbeidet med læreplaner, kobler informanten ved skole A2 inn det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet som informasjonskilde:

En del av resultatene av det lokale arbeidet med læreplaner er jo målbart, som eksamensresultater og nasjonale prøver. Men mer ulne ting kan man også følge med på, at elevene svarer mer positivt på elevundersøkelsen for eksempel. Så kan man jo gå inn i klasserommene å observere læreren, følge med på elevene. Men selv om man følger med er det vanskelig å si noe om direkte sammenhenger. (Leder ved skole A2)

Informant ved skole A1, som tidligere har omtalt læreplanen som «et godt dokument å ha som utgangspunkt for faglig samtale, oppfølging og utvikling», fremhever det å bruke læreplanen aktivt som utgangspunkt for dialog og samtale med lærerne som en måte å følge opp på:

Lærernes fortellinger om hva de selv opplever i klasserommet har endret seg i takt med kompetansen på læreplanarbeidet. Vi gikk fra å være klagete og negative til å bli mer faglige og relasjonsorienterte. Det har indirekte mye å si for elevene hvordan vi betrakter og snakker om situasjoner. (Leder skole A1)

Når vi ser disse svarene i forhold til hverandre kan det se ut til at informanten fra skole A2 mer enn A1 vektlegger det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet som kilde til kunnskap om det lokale arbeidet med læreplaner. Mens informant A1 vektlegger «lærernes egne fortellinger», ser det ut til at informant A2 vektlegger kombinasjonen av tall, observasjon og samtale i oppfølgingen av det lokale arbeidet med læreplaner. Ingen av informantene gir uttrykk for å ha fått noen føringer fra skoleeier, eller at skoleeier etterspør hvordan det lokale arbeidet med læreplaner følges opp. Når det er sagt betyr ikke dette at skoleeier ikke etterspør resultatene, eller bruker resultater som en del av oppfølgingen av skolene. Vi har ikke fulgt opp med ledende og utdypende spørsmål om dette, ettersom det er skoleledernes egne oppfatninger vi har vært ute etter å få tak i. Det er dermed litt uklart for oss hvordan skoleeier

følger opp arbeidet, samtidig som vi synes det er interessant at ingen av informantene trekker inn skoleeierrollen som viktig i forbindelse med det lokale arbeidet med læreplaner.

Informanten ved skole B1 forteller at det lokale arbeidet med læreplaner følges opp gjennom skolevandring. Informanten utdyper at dette går ut på at læreren forteller hva den ønsker tilbakemelding og utvikling på. Skoleledelsen gjør forhåndsavtalte korte observasjoner i klasserommet, og har så veiledningssamtale i med læreren i etterkant der de reflekterer over praksis:

Det er viktig at ikke skoleleder forteller hva læreren bør gjøre, men at vi klarer å skape en refleksjon. Vi ser spor av dette arbeidet med klassevandring og refleksjon rundt praksis ved at det blir lettere å språkliggjøre det og å snakke om det i teamarbeidet. Det å øve på oppfølging gjennom skolevandring er skoleledelsens utviklingsarbeid i kommunen. (Leder ved skole B1)

Andre tiltak for oppfølging som informanten ved skole B1 oppgir at de har som tiltak for å følge opp det lokale arbeidet med læreplaner ved skolen er «felles standarder for klasseledelse, undervisning og vurdering». På samme måte som informanten ved skole A1 er også informanten fra skole B1 opptatt av at oppfølgingen av det lokale arbeidet med læreplaner er «grunnlag for kvalifiserte medarbeidersamtaler», og informanten fremhever også at «det er viktig at ledelsen er synlige, bryr seg om og snakker om det som skjer i klasserommene». Informanten ved skole B2 bekrefter at skolevandring som oppfølgingstiltak er noe flere skoleledere i kommunen driver med:

Vi følger opp læreplanarbeidet på tre måter. I virksomhetsplanen har vi satt av tid til milepæler, så da stopper opp og etterspør i forbindelse med disse milepælene. Jeg har lite personale, så muligheten til å bruke tid på hver lærer er absolutt til stede. Så følger vi opp ved skolevandring, hvor vi etterspør forutsigbare ting vi på forhånd har blitt enige med personalet om at vi skal se etter. I tillegg til gjennomfører jeg en resultatdialog med lærerne, der vi ser på resultatene til eleven i historisk perspektiv. Vi ser på hvorfor eleven ligger på ulike mestringsnivåer. Jeg vet ikke om jeg får rettet det strategisk inn mot læreplan, men det sier noe om bevisstheten rundt hvilke mål vi bør jobbe med for spesifikke elever. Vi må sjekke av fagbiten i planene vi har, tenker jeg. (Leder ved skole B2)

Informant ved skole B2 er altså den eneste av våre informanter som eksplisitt kobler resultatoppfølgingssamtaler, oppfølging av det lokale arbeidet med læreplaner, de lokale fagplanene og elevens læringsutbytte. Hvorvidt denne koblingen er eksplisitt overfor lærerne og satt i system, eller om den oppstod som en følge av økt bevissthet gjennom vårt intervju, er vi mer usikre på.

Kort oppsummert tyder vårt datamateriale på at skolene våre informanter representerer har flere tiltak for å følge opp det lokale arbeidet med læreplaner. Både muntlige fortellinger fra lærere, informasjon fra det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet og skolevandring med observasjon av lærere med påfølgende veiledning blir nevnt som tiltak. Informantene er

samstemte i at et viktig resultat av oppfølgingsarbeidet er at det å sette ord på og reflektere rundt egen praksis, og læreplanarbeid kan bidra til å styrke forutsetningene for felles refleksjon rundt skolens praksis i kollegiet.

5.6 Skolelederrollen i det lokale arbeidet med læreplaner

Som Roland (2017) påpeker er det en krevende prosess å omsette idéer, visjoner og planer til daglig praksis i organisasjonen. I et slikt perspektiv blir lederrollen viktig. Kanskje kan mangler ved lederrollen og for lite kunnskap om implementeringsprosesser være en medvirkende årsak til at det lokale arbeidet med læreplaner kan ha fått et negativt fortegn og at LK06 ikke nødvendigvis er implementert helt ut i klasserommene. Et hovedformål med vår studie har vært å få kunnskap om hva skoleledere tenker om sin rolle i å lede det lokale arbeidet med læreplaner, og å se dette i lys av Mintzberg sin rolletypologi (Jacobsen og Thorsvik 2013).

Datamaterialet vårt tyder samlet sett på at alle aspekter ved Mintzberg sin rolletypologi kan være viktige i ledelse av det lokale arbeidet, men de vektlegges som vi skal se litt ulikt av de fire informantene. Vi har valgt å presentere vår empiri ved hjelp av sitater, fordi uttalelsene i seg selv gir interessant innsikt i informantenes oppfatninger av skolelederrollen i det lokale arbeidet med læreplaner.

Slik informanten ved skole A1 beskriver sin ledelse av det lokale læreplanarbeidet, ser vi at særlig den interpersonelle rollen og beslutningsrollen fremheves. Dette kan illustreres ved følgende sitat: «Skoleleder har en viktig rolle i å stå stødig i å forstå læreplan som styringsdokument og faglig utgangspunkt for skolens arbeid. Selv om det har vært krevende, kan ikke alle være skvetne». Her trekker, slik vi ser det, informanten frem betydningen av skoleleders rolle som anfører og gallionsfigur, altså leders formelle posisjon og ansvar for å tilrettelegge for at organisasjonen jobber for å nå sine mål. Også entrepenørrollen, som viser til det å ta initiativ og få ting til å skje, ser ut til å bli vektlagt i det informanten sier at:

Skoleleder må være tydelig, ha et overordnet fokus og ikke drukne i detaljene. Det leder har fokus på har personalet fokus på. Det er klart helt avgjørende, man må ikke tro at noe skjer hvis ikke leder er interessert eller leder arbeidet. (Leder ved skole A1)

Først og fremst er det beslutningsrollen som fremheves som viktig av informanten ved skole A2, som fremhever at «Skoleleder må tilrettelegge for at det lokale arbeidet med læreplaner

blir gjort i felles møtetid og i fagteam. Skoleleder må bestemme at tiden skal brukes til læreplanarbeid». Informanten ved skole A1 er også tydelig på at en kombinasjon av informasjonsrollen og overvåkerrollen er viktig å ivareta i ledelsen av det lokale arbeidet med læreplaner:

Det var ingen som kunne så mye om læreplan før, ikke i skoleledelsen heller. Skoleleder bør ha forsprang på og tilgang til kunnskap om både læreplanarbeid og det å lede lokalt arbeid med læreplaner, og se fordeler ved å ha systematikk i arbeidet og oversikt over potensial til utvikling. (Leder ved skole A1)

Som vi ser av sitatet fremhever informanten ved skole A1 her betydningen av at skoleleder ikke bare har tilgang på informasjon og kunnskap, men også prioriterer å sette seg inn i og bruke dette i ledelsen av det lokale arbeidet med læreplaner. Dermed trekker informanten også frem rollen som forbindelsesledd og informasjonsformidler, noe som også understøttes av informanten ved skole A2:

Som leder må man følge med hele tiden, på endringer og vurderingsformer. Man må sørge for at lærerne følger med. Man må gå inn på Udir.no og følge med. Jeg vil heller være føre var enn å havne bakpå. Man må informere lærere, sikre at de får med seg informasjon og gjør noe med den. Og oppdatere skolens strategiplaner og øvrige prosjekter, se sammenhenger mellom ting. (Leder ved skole A2)

Informant ved skole A2 er her også inne på rollene både som ressursfordeler i kombinasjon med beslutningsrollen. Til sammenlikning ser informanten ved skole A1 ut til å vektlegge ressursfordelerrollen i kombinasjon med entrepenørrollen fremfor beslutningsrollen ved å uttale at:

Skoleleder må sette av tid og rom og mulighet, men også gi inspirasjon og rom for diskusjon av hvorfor vi gjør dette og hva gjør dette med oss. Det er en viktig lederoppgave å hjelpe til med både prioriteringer, fokus og følelser. (Leder ved skole A1)

At informanten ved skole A1 og informanten ved skol A2 ser ut til å vektlegge litt ulike roller og rollekombinasjoner kan ha å gjøre med flere ting slik vi ser det. For det første kan forskjellen ha å gjøre med et personlig ulikt syn på og praktisering av ledelse, for eksempel om det er administrativ eller faglig ledelse de vektlegger sterkest. For det andre kan det være ulike formelle og uformelle ledelsesfunksjoner knyttet til stillingen ved den enkelte skole, sånn at det at informant A1 har assisterende rektorstilling mens informant A2 er avdelingsleder påvirker hvilke lederroller de fremhever. For det tredje kan forskjellene ha å gjøre med at informanten ved skole A2, til forskjell fra informant A1 og de andre informantene, arbeider ved en videregående skole hvor det lokale arbeidet med læreplaner er delegert til selvstendige fagteam. Formålet med vår studie og vårt datamateriale har ikke gitt oss grunnlag for å dra noen sikre konklusjoner her, men det er uansett relevant å gjøre noen

refleksjoner rundt hva ulikheter mellom informantene kan skyldes. Informant ved skole A2 peker på selv på at hvordan skoleledere ser på sin rolle i å lede det lokale arbeidet med læreplaner kan ha å gjøre med organisering av skoleledelsen:

Å ha prosesser på lokalt arbeid med læreplaner er jo ofte mye mer omfattende for lærerne enn det ledelsen ofte tror. Det krever at mye tid brukes, og at man prioriterer bort andre ting for å fokusere på læreplanarbeid. Leder må være til stede, vise og etterspørre. Noen skoler er små og noen store, hvordan skoleledelse er organisert er jo forskjellig. Ikke alle har mellomledere eller faglig pedagogisk ledelse. En rektor vil kanskje tenke annerledes. (Leder ved skole A2)

Hvordan ulik organisering av skoleledelsen påvirker skoleleders rolle i læreplanarbeidet har vi forsøkt å få innblikk i ved å velge informantene i kommune B, som begge er i rektorstillinger. Hvilke rolleaspekter de fremhever som viktige i det lokale arbeidet med læreplaner vil vi belyse nærmere i det følgende, og til slutt om de på noen måter tenker annerledes enn informantene ved skole A1 og A2.

Informanten ved skole B2 fremhever, i likhet med informantene ved skole A1 og skole A2, både den interpersonelle rollen og beslutningsrollen i tillegg til informasjonsrollen:

Arbeidet med læreplan går ikke i samme grad som planlegging av en aktivitetsdag lærerne selv initierer. Skjer det ikke noe fra ledelsens side så skjer det ikke noe på skolen i forhold til læreplanarbeid. Det at leder har kunnskap om læreplaner, holder fokus og tråden i arbeidet er nødvendig. (Leder ved skole B2)

Sånn vi ser det ligger det en implisitt erkjennelse av at anføreren og gallionsfiguren er viktige aspekter ved den interpersonelle rollen i ledelsen av det lokale arbeidet med læreplaner, særlig ettersom informant B2 tidligere har fortalt om delvis negative holdninger til det lokale arbeidet med læreplaner på grunn av en krevende start på innføringen av LK06. Vi ser også at informant B2 gjennom dette sitatet vektlegger både overvåkeren og informasjonsformidleren ved informasjonsrollen, og både entrepenørrollen og ressursfordelerrollen ved beslutningsrollen. Ved å utdype sine betraktninger rundt lederrollen i det lokale arbeidet med læreplaner kommer informant B2 inn på både den interpersonelle rollen og beslutningsrollen:

Leder må holde tråden ganske tight, og skape eierskap til det lokale arbeidet med læreplaner. De gode lærerne får dratt resten av personalet med seg inn i en setting der de får gjort ting ... Men leder må henge opp sola, Soria Moria. (Leder ved skole B2)

I dette signaliserer informanten, slik vi ser det, at noen aspekter ved det lokale arbeidet med læreplaner kan og kanskje bør delegeres til lærere. Samtidig fremkommer det at lederrollen som gallionsfigur, anfører, ressursfordeler og entrepenør vanskelig kan fylles av noen andre enn skoleleder. Informanten ved skole B1 er inne på de samme tingene ved å fremheve at:

Det å sette og holde fokus på det lokale arbeidet med læreplaner er viktig ved lederrollen. Det å legge til rette for langsiktighet, tidsbruk og å styre prosessen ved å lage plan for arbeidet som skal gjøres, lage rammer og sørge for ferdigstillelse og kvalitetssikring. (Leder ved skole B1)

Det er altså mange likheter mellom våre fire informanter når det gjelder hvilke sider ved lederrollen de tenker er viktige i det lokale arbeidet med læreplaner, uavhengig av hva slags formell lederrolle de har. Et aspekt som skiller seg litt ut er hvor tydelig de ulike informantene fremhever informasjonsrollen med overvåkeren og informasjonsformidleren, altså det å ligge i forkant ved å følge med på hva som skjer og ved behov informere videre i organisasjonen. Et annet rolleaspekt fra Mintzberg sin typologi som vi mener å se at verken informanten ved skole A1 eller A2 vektla eksplisitt, men som både B1 og B2 er inne på, er forhandleren som ligger til beslutningsrollen (Jacobsen og Thorsvik 2013).

I henhold til Mintzberg sin typologi dreier forhandleren seg først og fremst om skoleleders rolle i å forhandle med organisasjoner og myndighetsorganer (Jacobsen og Thorsvik 2013). Når informanten ved skole B1 flere ganger i intervjuet viser seg å være svært opptatt av medvirkning og involvering, noe vi tenker at kan knyttes til både rollen som forhandler og rollen som forbindelsesledd:

Skoleleder må involvere og være i dialog med andre aktører. Bruk tillitsvalgt og elevråd, ta de med på råd. Alle stemmer må høres for å kunne forberede, kartlegge behov og prioritere godt. Involvering og erkjennelse av behov er viktig for å bidra til at behovet oppleves å komme nedenfra og ikke ovenfra. (Leder skole B1)

Mye av det informanten ved skole B1 vektlegger ved lederrollen i det lokale arbeidet med læreplaner skiller seg ikke nevneverdig ut fra våre øvrige informanter, men hun er den som mest eksplisitt og i størst grad ser ut til å vektlegge medvirknings- og dialogaspektet i det lokale arbeidet med læreplaner. Slik vi ser det er også informant ved skole B2 inne på forhandlerrollen ettersom det å skape engasjement, diskusjon og deltakelse i lys av Mintzberg sin rolleteori kan høre til den beslutningsrollens forhandler (Jacobsen og Thorsvik 2013). Informant B2 knytter forhandlerrollen til egen organisasjon, og kombinerer den med anføreren og entrepenøren, ved å eksplisitt fremhever det å vekke lærernes engasjement og aktive deltakelse som en viktig side ved lederrollen:

Jeg prøver å bruke provosering ofte her på skolen for å få og skape engasjement. For eksempel kan jeg gå ganske langt i å hevde ting, og så slipper vi katta ut av sekken etter hvert. Provokasjon må i utgangspunktet bygge på gode relasjoner, det er veldig viktig. Men er det på plass kan jeg bruke provokasjon bevisst overfor både elever og lærere for å skape engasjement og diskusjon. (Leder ved skole B2)

Fordi mange lærere kan ha en negativ holdning og innstilling til det lokale arbeidet med læreplaner, fremhever informant B2 at det at skoleleder tar en aktiv rolle i å vekke lærernes

engasjement som spesielt viktig. Samtidig, om enn mer implisitt, fremhever informanten ved skole B2 også at kjennskap og relasjoner til personalet må påvirke hvordan skoleledere bevisst praktiserer lederrollen i det lokale arbeidet med læreplaner.

Kort oppsummert har vi sett vår empiri i lys av Mintzberg sin typology for klassifisering av lederroller (Jacobsen og Thorsvik 2013). Vårt datamateriale tyder på at samtlige av de overordnede rolletypologiene kan være viktige i det lokale arbeidet med læreplaner, men at det varierer hvordan våre informanter vektlegger de ulike rollene. «Den interpersonelle rollen» dreier seg om lederen som symbol, inspirator, kilde til og spreder av informasjon. Alle våre informanter vektlegger denne rollen i ledelse av det lokale arbeidet med læreplaner. De fremhever den som viktig for at det lokale arbeidet med læreplaner blir prioritert, oppleves som viktig og at lærerne blir inspirert til og motivert for arbeidet. «Informasjonsrollen» viser til at ledere, i kraft av sin posisjon, har tilgang på mye informasjon og relasjonsbygging både i og utenfor egen organisasjon. Rollen handler om å overvåke informasjon, følge med og formidle og spre informasjon som kan bidra til at både skoleleder, lærerne og organisasjonen som helhet kan holde seg oppdatert i stedet for å havne bakpå. Denne rollen ser vi at informantene vektlegger noe ulikt, noe som blant annet synliggjøres ved at de to skolene som vektlegger denne rollen allerede har hatt prosesser i forbindelse med fagfornyelsen. «Beslutningsrollen» handler om lederens myndighet, autoritet og rolle i å ta beslutninger og tilrettelegge for arbeidet. Samtlige av våre informanter fremhever og erkjenner beslutningsrollen som avgjørende for å sørge for at det lokale arbeidet med læreplaner i det hele tatt blir prioritert og gjennomført. Samtidig ser vi i beslutningsrollen, nærmere bestemt «forhandleren», noen interessante forskjeller ved at informantene i rektorstillinger vektlegger den i større grad enn de i andre skolelederstillinger. Men også rektorene er opptatt av forhandlerrollen på ulike vis, enten ved å involvere tillitsvalgte og elevrådet eller å bruke provokasjon og forhandling til å vekke engasjement i arbeidet.. Rollen som «kriseløser» er det ingen av informantene i vårt datagrunnlag som er direkte inne på i forbindelse med det lokale arbeidet med læreplaner, selv om flere er inne på at negative holdninger og lav motivasjon kan bli en utfordring når fornyede læreplaner skal implementeres.

5.7 Ledelse av implementeringen av fornyede læreplaner

På tidspunktet vi gjennomførte vår datainnsamling våren 2018 var det en del informasjon å finne om fagfornyelsen. I Meld. St. 28 (2015-2016), som både bygger på innspill fra Ludviksen-utvalget og tegner nokså tydelige konturer av hva som vil være sentrale og fornyende aspekter ved læreplanverket. En ny «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» ble fastsatt den 1. september 2017, som en erstatning for «Generell del og Prinsipper for opplæringen». På Udir.no var det lagt ut informasjon om arbeidet med fornyelsen av læreplanene, inkludert en overordnet tidsplan og oppfordring om å være involvert i prosessen. Et større arbeid med å utvikle kjerneelementer i fagene var allerede gjennomført, og hadde vært ute på tre offentlige innspillsrunder, den siste i mars 2018. Med dette som utgangspunkt utfordret vi våre informanter til å dele sine tanker om skoleleders rolle i implementeringen av fornyede læreplaner som venter i 2020. Vi får dermed innblikk i om informantene er kjent med at det pågår et arbeid med fornyelse av læreplanverket, og også mer implisitt hvordan de i den sammenheng ivaretar sin rolle i henhold til Mintzberg sin rolletypologi (Jacobsen og Thorsvik 2013).

Vårt datamateriale viser at alle våre informanter er kjent med at det pågår et arbeid som innebærer nye læreplaner. Når det gjelder hvor mye kjennskap de har, hvor godt de prioriterer å følge med samt hvorvidt og hvilke prosesser de har igangsatt ved egen skole varierer. Dette samsvarer med at informantene ser ut til å i ulik grad tillegge informasjonsrollen, og da særlig overvåkeren og informasjonsformidleren, betydning og prioritering. Dette er en interessant variasjon i seg selv, men også i lys av at noe av kunnskapsgrunnlaget vi har presentert i kap. 1.3.2 viste at mangel på langsiktig planlegging har vært en utfordring for implementeringen av LK06 (Bergem 2006). Ved at det finnes mye informasjon om fagfornyelsen og det som skal være kjernekomponentene ved denne tre år før læreplanene skal tas i bruk, i tillegg til flere muligheter for skolene til å engasjere seg og medvirke i arbeidet underveis, gir mulighet for en annen type implementeringsprosess enn ved innføringen av LK06. Gjennom vår studie får vi innblikk i hvordan våre informanter ser på lederrollen i den forestående implementeringen av fornyede læreplaner, og om de allerede nå har initiert prosesser for å medvirke i læreplanarbeidet og dermed også starte implementeringen. Våre informanter har noe ulik tilnærming til dette, og viser også variasjoner i hvordan de ivaretar alle de overordnede rolletypologiene til Mintzberg (Jacobsen og Thorsvik 2013).

Informanten ved skole A1 fremstår både motivert, engasjert og oppdatert ved å uttale at «Tiden er moden for tverrfaglige tema og mer verdier!». Informanten viser med dette kjennskap til at det pågår en fagfornyelse. Det kommer også til uttrykk en kjennskap til at tverrfaglige tema og en ny «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen», som sammen med de fornyede læreplanene, skal bidra til et verdiløft i skolen (Meld. St. 28 (2015-2016: Fag – fordypning - forsåtelse). Nettopp kjerneelementer i fag og ny overordnet del kan, sammen med for eksempel «kompetansebegrepet» og «dybdelæring» anees for å være det som med Fixsen m.fl. (2005) sitt begrepsapparat kan betegnes som «Core Components», eller «kjernekomponenter» ved fagfornyelsen som Roland og Westergård (2017) har oversatt det til. Informanten ved skole A1 forteller videre at:

Forutsetningene for implementering og lokalt arbeid med læreplaner nå er vel bedre enn før, selv om noen andre ting kanskje er verre. Man har hatt mulighet til å følge med nå, så ingenting bør komme som en overraskelse. Det er veldig få hemmeligheter, ting er kommunisert. Vi har helt andre verktøy i dag også. Men kanskje har vi mindre tid og flere andre ting som presser på, det kan ha blitt verre. (Leder ved skole A1)

Informanten ved skole A1 utdyper i det følgende hvilken mulighet skolene har hatt til å følge med på konteksten forutfor fagfornyelsen og kjernekomponentene ved læreplanarbeidet som er i gang:

Skolen har kunnet begynne refleksjoner parallellt med Ludviksen-arbeidet som hadde sine blogger og åpne prosesser. Internett og kommunikasjonsverdenen har kommet lengre nå, det gjør det mulig for skoleledere å ligge foran med tilgang på historikk, diskusjoner og dilemmaer. Fagfornyelsen spinner Ludviksenprosessen videre, skolen kan begynne diskusjoner av dybdelæring, kjerneelementer og tverrfaglige temaer allerede. (Leder ved skole A1)

Med disse tankene og ordnene om skoleleders rolle i implementeringen av fagfornyelsen mener vi at informanten ved skole A1 bekrefter at informasjonsrollen tillegges stor vekt og er en prioritet å ivareta. Også styrken ved denne prioriteten blir synliggjort ved at de fornyede læreplanene og arbeidet som følger med kanskje ikke vil komme like overraskende på skolen, og at eierskapet i større grad enn ved LK06 vil kunne være til stede. Også informant ved skole A2 fremhever informasjonsrollen, og fordelen ved det å kunne starte tidlig og være i forkant, med sine refleksjoner rundt lederrollen i implementeringen av fagfornyelsen:

Det er viktig å begynne tidlig nok. Sette av tid til innarbeiding og forberedelse til å ta i bruk læreplanene, initiere prosesser og delta i høringene. Ikke sitte stille og vente. Skolen kan påvirke utgangspunktet, som leder kan du bidra ved å vekke nysgjerrighet og diskusjon. Nå ligger ting tilgjengelig på nett sånn at skoleledere kan sørge for at kollegiet blir opptatt sammen. Skoleleder må legge det frem på en spiselig måte på et overordnet nivå, sørge for at lærere og kanskje også elever blir engasjert. (Leder ved skole A2)

Både informant ved skole A1 og ved skole A2 ser altså ut til å prioritere og vektlegge særlig informasjonsrollen og den interpersonelle rollen i Mintzberg sin typologi som betydningsfull for implementering av fagfornyelsen. Begge informantene gir også uttrykk for at de anser det som både mulig og viktig å begynne implementeringen tidlig, og at de vektlegger leders rolle i å initiere og engasjere prosesser og refleksjoner i kollegiet. Som vi allerede har pekt på er begge disse informantene skoleledere med særskilt ansvar for faglig ledelse, herunder læreplanarbeid, ved sine skoler. Det er dermed interessant å se om aspektene ved å være tidlig ute med å initiere og iverksette prosesser rundt implementering av fagfornyelsen også preger informantene ved skole B1 og skole B2, som begge er i rektorstillinger.

Informanten ved skole B1 er kjent med at det pågår en fagfornyelse, og forteller at:

Skolen har så langt hatt lite fokus på det nye, ut over at vi hadde en prosess og avga høringssvar på kjerneelementene. Jeg lite kjent med hvordan fornyede læreplaner konkret vil påvirke praksis, men jeg synes dette med dybdelæring er spennende. (Leder ved skole B1)

Selv om informanten ved skole B1 selv uttrykker at fokus på fagfornyelsen ved skolen er begrenset, ser det ut til at informanten som skoleleder har fått med seg flere hovedtrekk og også initiert en prosess rundt høringen på kjerneelementene. Årsakene til at det å være tidlig ute er en prioritet utdyper informant B1 med at «Pålagte oppgaver som kommer ovenfra får vi ofte dårlig tid på, de kommer i juni og skal effektueres i august. Det gir dårlig tid til å være forberedt og beredt». Med det er informanten inne på et viktig aspekt ved implementeringen, nemlig det at lærere i større grad kan oppleve å få læreplanene tredd ned over hodene med dårlig tid til forberedelse dersom læreplanene fastsettes i juni og skal gjelde fra august samme år. Selv om ingen av informantene uttrykker dette eksplisitt som en årsak til å starte implementeringen tidlig, kan det allikevel være et aspekt av betydning for den senere implementeringen og hvor forberedt skolene opplever å være.

Informanten ved skole B2 sier eksplisitt at det ikke har vært en prioritet å initiere noen prosesser ved sin skole på nåværende tidligspunkt, og uttrykker at «Jeg er kjent med at det foregår et arbeid nå, en slags parfymering av læreplanene». Selv om informanten ved skole B2 gjennom andre uttalelser har tillagt informasjons- og beslutningsrollen vekt i det lokale arbeidet med læreplaner, og eksplisitt trukket frem engasjement som en viktig dimensjon, ser det ut til å være et visst valg å ikke engasjere personalet i fagfornyelsen på et såpass tidlig tidspunkt. Årsakene til dette kan være mange og ulike, uten at vi har stilt oppfølgingsspørsmål eller har datamateriale til å gå nærmere inn i dette. Når det er sagt kan skoleleders egne holdninger til nasjonale læreplaner og oppfatninger rundt nytte av det lokale arbeidet med

læreplaner være avgjørende, samtidig kan det være en bevisst beslutning ut i fra at skoleleder kjenner sin personale og vurderer at det ennå ikke er et godt tidspunkt for involvering. Det å avvente de ferdige og fastsatte læreplanene kan også være et bevisst valg, selv om dette igjen kan føre til dårligere tid og mer negative holdninger blant lærerne. Selv om informanten ved skole B2 til forskjell fra de andre informantene ikke vektlegger den interpersonelle rollen eller anførerrollen i forbindelse med implementeringen av fagfornyelsen på tidspunktet for vår studie, trekkes lederrollen frem som viktig når de fornyede læreplanene skal implementeres:

Det er viktig at personalet setter seg inn i de nye planene. Tror det er viktig at vi, etter å ha satt oss inn i dem, tar en runde på «hva betyr dette for oss?». Hva kan høvles og pusses av det vi allerede har for å fremstå i en drakt som passer inn i de nye formene som kommer. Det kan også bety at vi må gjøre noen nødvendige, mindre smoothe prosesser på hvordan vi har drevet. Endringsprosesser er ikke det enkleste. Skolen er et stort tankskip, og trenger litt tid på å reagere. Jeg har ansvaret for at det lykkes. (Leder skole B2)

Informanten ved skole B2 ser ut til å ha bestemt seg for å avvente de fastsatte læreplanene, og uttrykker dermed et nokså annerledes syn på egen rolle enn øvrige informanter. Informanten ved skole A1 fremhever det å være tidlig ute med å starte diskusjoner, refleksjoner og prosesser som «et avgjørende suksesskriterium for implementeringen» og uttrykker at:

Vi må sette av og bruke fellestid, tematid osv. til å diskutere og engasjere oss tidlig og underveis. De som deltar i diskusjoner osv. vil endre seg. Dersom noe (ved fagfornyelsen) ikke blir helt som vi trodde, gjør ikke det noe. (Leder ved skole A1)

Vi ser her en interessant forskjell mellom informanten ved skole B2 og informanten ved skole A1, nemlig hvordan de formulerer seg om praksisendring som følge av nye læreplaner. Der B2 uttrykker at eksisterende praksis skal fremstå slik at den passer til de nye læreplanene, er A1 eksplisitt opptatt av at det å starte tidlig med å tenke implementeringen kan være en styrke fordi det er forventet å skje en endring. I henhold til Roland og Westergård (2017) sine perspektiver på implementering, herunder også det til Fixen m.fl. (2005), forutsetter implementering at det i større eller mindre grad skjer endringer på organisasjons- og individnivå. Hvilke endringer som bør og må skje som følge av fagfornyelsen vil avhenge av den praksis og tenkemåte som fra før har preget den enkelte skole, og her vil det antakelig være variasjoner både på tvers av kommuner, skoler og innad ved den enkelte skole.

Oppsummert sett ser våre informanter ut til å være enige om at lederrollen blir avgjørende for implementeringen av fagfornyelsen. Samtidig ser vi at de skiller seg fra hverandre når det gjelder hvor tidlig de vil starte implementeringen, og hvordan de så langt har ivaretatt den interpersonelle rollen, informasjonsrollen og beslutningsrollen i den forbindelse. Hvorvidt variasjonene kommer av egen holdning til lokalt arbeid med læreplaner, egen kompetanse

eller syn på ledelse, kan vi ikke med sikkerhet si noe om. I et implementeringsperspektiv kan variasjonene vi finner blant våre skolelederinformanter tenkes å påvirke i hvilken grad lærerne involveres i arbeidet med fagfornyelsen, både når det gjelder felles prosesser i personalet og mulighet for påvirkning i offentlige høringer og innspillsrunder som kjerneelementene så vel som læreplanene. Dette kan igjen påvirke om implementeringen starter på et tidlig tidspunkt, og hvor forberedt skolene opplever å være og hva slags eierskap lærerne føler til de nye læreplanene. Uansett hvilken forberedelse som blir lagt ned er implementering av nye føringer og endringer alltid en krevende øvelse som stiller krav til en tydelig og jgnetomtenkt lederrolle (Roland og Westergård 2017). For mange skoleledere og skoler kan det lokale arbeidet med læreplaner uansett oppleves å komme i tillegg til mye annet som foregår i en kompleks virkelighet og hverdag.

5.8 Lederroller og implementering

For å undersøke koblingen mellom implementeringsfasene og hva slags lederroller som utpeker seg i de ulike fasene, har vi tatt en mer deduktiv tilnærming til intervjumaterialet vårt. Vi har med utgangspunkt i informantenes utsagn har plassert dem i en krysstabell basert på våre teoretiske perspektiver på lederroller og rammeverket for implementering, og vi har lett etter mønstre. Fremgangsmåten vi har brukt er nærmere forklart i kap. 4.5. Kort sagt har vi kodet vårt intervjumateriale i to omganger, en gang i lys av rolletypologiene til Mintzberg og en gang til i lys av Fixsen m.fl. sine implementeringsfaser slik de er forklart i kapittel 3. Vi satte opp kriterier for rolletypologiene og for implementeringsfasene og plasserte informantene ut i fra hvordan deres utsagn passet til kriteriene (vedlegg 3). På denne måten har vi konstruert en kobling mellom fasene og lederrollene ut fra informantenes beskrivelser. Koblingen illustreres i følgende krysstabell:

	Fase 1 Utforskning og adaptasjon	Fase 2 Program – og prosjekt- installasjon	Fase 3 Innledende implemente- ring	Fase 4 Full gjennom- føring	Fase 5 Innovasjon	Fase 6 Bære- kraftig videre- føring
Interpersonelle roller: Gallionsfigur Anfører Forbindelsesledd	A1 A2 B1 B2	A2		B1		
Informasjons- roller: Overvåker Informasjonsformi- dler Talsmann	A1	A2	A1 A2 B1 B2	A1 A2 B1 B2	A1	A1 B1 B2
Beslutningsroller: Entreprenør Kriseløser Ressursfordeler Forhandler		A1 B1	B1 B2	B2	A1	A1 B1 B2

Tabellen illustrerer som tidligere nevnt en kobling mellom hvilke lederroller vi ser at de ulike informantene vektlegger som viktige i det lokale arbeidet med læreplaner og ulike implementeringsfaser. Siden våre informanter har svart for både nåtidsbildet av implementeringsarbeidet for lokale læreplaner ved egen skole, men også for fremtidsbilder av tilsvarende arbeid med fagfornyelsen, vil ikke tabellen gjengi et bilde av hvilken fase informantene befinner seg i her og nå. Tabellen gir imidlertid en oppsummering av informantens utsagn rundt hvilke roller som gjør seg gjeldende i ulike faser av implementeringsarbeidet.

Vi har valgt å lage en slik krysstabell, fordi dette vil kunne gjøre det lettere å se sammenhenger mellom de ulike lederrollene og hvilke implementeringsfaser. Den er en forenkling av vår datainnsamling, som kan danne grunnlag for å sammenligne informantene og svarene de har gitt på våre spørsmål innenfor en ramme av teori.

Det er viktig å understreke at ingen av våre informanter har vist til ulike faser i sine svar, ei heller er det spurt etter dette. Tabellen er således vår fortolkning av svarene som er gitt ut fra konteksten de er gitt i. I tillegg er tabellen en forenkling av informantenes svar, slik at kun hovedtrekkene i svarene deres er lagt til grunn for plasseringen i tabellen.

Når vi leser vår tabell, kan vi se et diagonalt mønster fra øverst til venstre i tabellen og nedover mot høyre som et hovedtrekk. Denne diagonalen gir indikasjoner om at interpersonelle roller er viktigere for våre informanter i de tidlige fasene av implementeringsarbeidet. Desto lenger ut i arbeidet de kommer, ser de ut til å helle mer mot informasjonsroller og deretter beslutningsroller.

For det første illustrerer tabellen at det er variasjoner i hvilke lederroller våre informanter vektlegger og i hvilke faser de vektlegger de ulike lederrollene. Der A1 i langt større grad vektlegger alle aspekter ved informasjonsrollene i hele prosessen, mens B2 i liten grad opptatt av å ivareta informasjonsrollen. Til gjengjeld er B2, mer opptatt av interpersonelle roller og beslutningsroller i hele implementeringsløpet.

Når det gjelder utøvelse av lederrollen ser A2 og B1 ut til å sammenfalle mer enn de to andre, og disse er som hovedtrekk plassert mellom A1 og B2. Mens A1 og B2 ser ut til å representere ytterpunkter, kan A2 og B1 plasseres mellom disse. A1 og B2 danner med dette utgangspunkt for de to hovedsynene på lokalt arbeid med læreplaner som vi ser at fremgår av vår studie. Mens A1 betrakter lokalt arbeid med læreplaner som en faglig og utviklende prosess, bærer B2 preg av å ha en mer mål- og planorientert forståelse. Dette kan forklares som to ulike tilnærminger til arbeidet med lokale læreplaner. Den faglige utviklende prosessen legger opp til at lokalt læreplanarbeid skal være et arbeid som gir synlige endringer i skolens strategier og arbeidsmåter. Den mer mål- og planorienterte forståelsen viser til en forståelse av lokalt læreplanarbeid som et arbeid med nedbrytning og plassering av kompetansemål i lokale planer.

Som sagt er det vi som har plassert informantene i tabellen med utgangspunkt i våre tolkninger av deres utsagn for å utforske en mulig krysskobling mellom roller og implementeringsfaser. Etter vår mening kan det å sette opp en slik tabell være nyttig med tanke på å få økt kunnskap rundt prosessen i lokalt læreplanarbeid, der fasene kan bidra til å økt bevissthet rundt hva som kreves i forhold i ulike deler av prosessen. Tabellen kan også bidra til økt bevissthet rundt lokalt arbeid med læreplaner som implementering av nasjonale bestemmelser og samfunnsmandat, ikke bare et lokalt utviklingsarbeid.

5.9 Oppsummering av funn

Vår empiri bekrefter mye av forskningen som har pekt på at lokalt arbeid med læreplaner etter LK06 har vært en krevende øvelse ved mange skoler, og tyder på at holdningene til arbeidet kan være avmålte blant både skoleledere og lærere mange steder. Imidlertid finner vi også andre skoleledere kan ha videreutviklet et mer positivt syn på lokalt arbeid med læreplaner som kollektiv og faglig utviklingsprosess, noe som kan være en styrke med tanke på den forestående implementeringen av fagfornyelsen. Basert på vår empiri, mener vi å ha fått mye

interessant kunnskap om lederrollen og det lokale arbeidet med læreplaner gjennom vår studie, og vi har identifisert tre hovedfunn.

Et første hovedfunn i vår studie er at forståelsen av hva lokalt arbeid med læreplaner innebærer varierer, og at variasjonen grovt sett består av to hovedretninger. Selv om det er enighet om at det må være en kollektiv prosess ved skolen, skiller de to hovedtilnærmingene seg fra hverandre. Den ene tilnærmingen kjennetegnes av å være mål- og planorientert. En slik tilnærming karakteriseres av at hensikten med det lokale arbeidet med læreplaner er å lage lokale planer med læringsmål, og at læringsmål og lærestoff er fordelt over trinn. Sammenliknet med den andre retningen er dette en noe smal forståelse av lokalt arbeid med læreplaner, selv om også den innebærer en kollektiv prosess og oppfølging av lærernes undervisning. Den andre tilnærmingen kan karakteriseres av å være mer prosess- og utviklingsorientert. I denne tilnærmingen vektlegges lokalt arbeid med læreplaner som prosess mer enn det å lage planer. Denne tilnærmingen kjennetegnes ved at kollektiv refleksjon, diskusjon og deling av praksiserfaringer i tolkningsfellesskap med utgangspunkt i læreplanverket har verdi i seg selv. Også det å utarbeide lokale planer er en del av denne forståelsen, men det lokale arbeidet med læreplaner favner bredere og har et mer kontinuerlig fokus enn ved den mål- og planorienterte tilnærmingen.

Et andre hovedfunn som fremgår av vår studie, er at skoleledere forstår og vektlegger lederrollen i det lokale arbeidet med læreplaner ulikt. Som en følge av ulike tilnærminger til og forståelser av lokalt arbeid med læreplaner, vektlegger skolelederne ulike aspekter ved lederrollen. At lederrollen er viktig for at arbeidet i det hele tatt skal foregå, og at det settes av felles tid og rom til arbeidet, er det enighet om blant samtlige av våre informanter. Enighet er det også når det gjelder leders rolle i å inspirere og motivere lærerne i arbeidet, og å sørge for nødvendige ressurser. Variasjonene oppstår når det gjelder vektlegging av informasjonsroller. Informasjonsroller omhandler i hvilken grad leder aktivt søker etter og følger seg med på informasjon utenfra, og i hvilken grad informasjonen formidles og spres innad på skolen. Generelt kan informasjonsrollen være av betydning for i hvilken grad lærerne holder seg oppdatert på og diskuterer forskning, utdanningspolitiske signaler eller relevante hendelser i lokalmiljøet. Hvor aktivt skoleledere prioriterer informasjonsrollene være av betydning både for utviklingen og implementeringen av de nye læreplanene i forbindelse med fagfornyelsen. Skoleleders prioritering av informasjonsrollen kan bidra til at lærerne får anledning til delta aktivt i medvirkningsprosesser i utviklingen av nye læreplaner. At lærerne medvirker i

utviklingen av læreplanene kan påvirke kvaliteten på læreplanene så vel som lærernes følelse av eierskap og motivasjon til å ta i bruk de nye læreplanene. Slik vi ser det, må flere sider ved lederrollen ivaretas i ledelse av det lokale arbeidet med læreplaner, selv om noen kan være viktigere enn andre i bestemte faser. Å analysere ledelse i det lokale arbeidet med læreplaner opp mot teori om lederroller og implementering, kan bidra til å synliggjøre og begrepssette viktige dimensjoner ved lederrollen og kritiske faktorer i implementeringsfasene.

Et tredje hovedfunn som fremgår av vår empiri er at ingen av våre informanter henviser eksplisitt til teoretiske perspektiver verken når de snakker om sin forståelse av lokalt arbeid med læreplaner og lederrollen i dette. Det kan se ut som om lokalt arbeid med læreplaner i begrenset grad er et tema som diskuteres jevnlig ved skolen, og at det ikke nødvendigvis er etablert et felles språk for å forstå og tydeliggjøre hva arbeidet skal innebære. Mangel på bevissthet rundt lederrollen kan medføre uklare forventninger og dårlig planlagte prosesser, og i verste fall føre til at arbeidet blir opplevd som for krevende og lite nyttig. Vi mener at det å knytte lokalt arbeid med læreplaner til teori om lederroller og implementeringsteori kan ha stor verdi, både fordi det kan bidra til å tydeliggjøre hva lokalt arbeid med læreplaner innebærer og tydeliggjøre ulike sider ved lederrollen. Dette kan bidra til mer systematikk i arbeidet, og på sikt føre til at lokalt arbeid med læreplaner blir en bedre og mer profesjons- og praksisutviklende prosess.

6 Drøfting

Formålet med vår studie har vært å bidra med ny kunnskap om ledelse av lokalt arbeid med læreplaner. For å gjøre dette tar studien utgangspunkt i en kombinasjon av tilbakeblikk og normative erfaringer, men også et mer framoverrettet perspektiv. I dette kapittelet drøfter vi våre funn i lys av noe av den tidligere forskningen som vi har presentert i kapittel 1.2. Vi trekker også inn de teoretiske perspektivene på læreplanarbeid, implementering og lederroller som vi har redegjort for i kapittel 3. Kapittelet er strukturert etter forskningsspørsmålene som ligger til grunn for studien.

6.1 Hvordan forstår skoleledere lokalt arbeid med læreplaner?

Både ved innføringen av LK06 og underveis i implementeringen har forskning påpekt at det var utfordringer knyttet til det lokale arbeidet med læreplaner. Utfordringene bestod både i at mange skoler var usikre på hva det lokale arbeidet med læreplaner var forventet å innebære, og at det manglet nødvendig kompetanse for å iverksette det nye ved kompetansebaserte og målorienterte læreplaner. Ved mange skoler ble det iverksatt et krevende lokalt arbeid med læreplaner som ikke nødvendig ble opplevd som meningsfullt eller relevant for undervisningen. Vår studie bekrefter langt på vei disse funnene når informantene forteller om sine erfaringer med lokalt arbeid med læreplaner etter LK06.

Samtlige av våre informanter opplevde innføringen av LK06 som krevende ved at de brukte mye tid og krefter på å forstå læreplanene, og lage og fordele læringsmål og lærestoff over ulike trinn. En slik tilnærming til lokalt arbeid med læreplaner har vi valgt å kalle et plan- og målorientert, og denne tilnærmingen ser fortsatt ut til å prege det lokale arbeidet med læreplaner ved enkelte skoler. Vår studie viser at en negativ konsekvens av den plan- og målorienterte tilnærmingen til lokalt arbeid med læreplaner, er at de lokale planene som ble utviklet ikke nødvendigvis ble opplevd som nyttige og er dermed heller ikke tatt i bruk ved skolene. På den ene siden kan manglende bruk av lokale planer skyldes at lærerne ikke opplever kvaliteten på planene som god nok, eller at planene i realiteten ikke oppleves å være til nytte for undervisningen. På den andre siden kan det at de lokale planene ikke er tatt i bruk fordi lærerne ikke føler eierskap verken til de nasjonale læreplanene eller de lokale planene.

Selv om den plan- og målorienterte tilnærmingen fortsatt ser ut til å prege flere skoler, viser vår studie at det i løpet av implementeringen av LK06 kan ha utviklet seg en mer prosess- og utviklingsorientert tilnærming til det lokale arbeidet med læreplaner ved andre skoler. En slik tilnærming vil i større grad kunne innebære at det er etablert tolkningsfellesskap mellom lærere ved skolen, hvor faglig refleksjon og praksisdeling inngår som en del av det lokale arbeidet med læreplaner. På denne måten kan en prosess- og utviklingsorientert tilnærming ha mer karakter av å være en form for skoleutvikling enn den plan- og målorienterte tilnærmingen. I følge vår studie, ser denne tilnærmingen ut til å føre til mer positive holdninger til læreplanarbeid hos to av informantene, og at det lokale arbeidet med læreplaner får en høyere verdi. Med høyere verdi mener vi at arbeidet blir ansett som nyttigere, og at tiden som må anvendes til det i større grad er ansett som velanvendt, enn ved den mål- og planorienterte tilnærmingen. Et interessant aspekt ved dette, slik vi ser det, er at de to informantene, som gir uttrykk for å ha utviklet et mer prosess- og utviklingsorientert syn på lokalt arbeid med læreplaner, tilhører samme eierorganisering, henholdsvis kommune A. Etersom skoleeiernivået er ulikt organisert i de to kommunene, kan vår studie dermed tyde på at skoleeiernivået kan være av betydning for forståelsen av lokalt arbeid med læreplaner som har utviklet seg blant skolelederne. Nøyaktig hvilken rolle skoleeiernivået har hatt i det lokale arbeidet med læreplaner fremkommer imidlertid ikke tydelig av vår studie. At informantene i kommune B i større grad enn i kommune A har fastholdt den mål- og planorienterte tilnærmingen som preget innføringen av LK06, kan ha sammenheng med at det ikke finnes et mellomledd på skoleeiernivå mellom politikerne og skolelederne. En mulig antakelse i denne sammenheng vil kunne være at skoleeiernivået kan ha en betydningsfull faglig støtte- og utviklingsfunksjon, eller det motsatte dersom arbeidet ikke følges opp i dialog med skolene.

Selv om våre informanter gir uttrykk for ulike tilnærminger til hva lokalt arbeid med læreplaner innebærer, uttrykker alle seg i retning av en relativt lik formålsforståelse. De vektlegger at det overordnede formålet er å realisere skolens samfunnsmandat, og at skolen skal bruke sitt handlingsrom til å gi elevene et best mulig opplæringstilbud. Samtlige av våre informanter gir uttrykk for at det å følge med på undervisningen er en del av oppfølgingen av det lokale arbeidet med læreplaner. Hvordan de mer konkret følger opp undervisningen i klasserommet varierer, fra å bruke lærernes egne fortellinger eller skolevandring til å se på resultater fra prøver og elevundersøkelser, eller en kombinasjon av flere av disse.

I lys av Goodlad (1979) sine læreplannivåer, mener vi å se at vår studie tyder på at det erfarne, det formelle og det ideologiske læreplannivået blir nokså sterkt vektlagt i både den mål- og planorienterte og den prosess- og utviklingsorienterte tilnærmingen til lokalt arbeid med læreplaner. De to tilnærmingene skiller seg imidlertid fra hverandre når det gjelder hvor stort fokus som rettes mot det oppfattede læreplannivået, og dette kan se ut til å påvirke hvor verdifullt det lokale arbeidet med læreplaner oppleves av informantene. Når det er sagt, er det ingen av våre informanter som eksplisitt henviser til læreplanteori eller andre teoretiske forståelsesrammer som utgangspunkt for sine tilnærminger til lokalt arbeid med læreplaner. For oss synes det som om informantene baserer sine forståelser på erfaringer og praktisk kunnskap mer enn teoretiske tilnærminger og begreper, og at både deres begrepsapparat og forståelse varierer. Der informant A1 ser på lokalt arbeid med læreplaner som et viktig utgangspunkt for faglige diskusjoner og refleksjoner i personalet, vektlegger A2 arbeidet som utgangspunkt for pedagogisk handlingsrom og skjønn. B1 refererer til lokalt læreplanarbeid som en krevende øvelse som genererer hyllekilometer med papir. B2 viser til at læreplanarbeid har endret seg siden M87 fra å handle om å lage eget undervisningsopplegg med lokal geografisk tilknytning, til å handle om en best mulig tilrettelegging for hver enkelt elev.

Ingen av våre informanter gir uttrykk for at det er uklart hva det lokale arbeidet med læreplaner skal innebære, slik EvaKL påpekte som en utfordring for implementeringen av LK06. På den ene siden kan dette tyde på at skoleledere ikke i samme grad som ved innføringen av LK06 føler seg usikre på hvordan de skal lede lokalt arbeid med læreplaner etter kompetansebaserte læreplaner. På den andre siden kan det være et uttrykk for ulike tilnærminger til hva lokalt arbeid med læreplaner innebærer, og hva som er lederrollen i arbeidet. Samtlige informanter i vår studie fremhever at negative holdninger og opplevelse av liten nytteverdi blant en del skoleledere og lærere kan bli en utfordring for fagfornyelsen. Med utgangspunkt i dette mener vi at forståelsen av det lokale arbeidet med læreplaner må tydeliggjøres i retning av den prosess- og utviklingsorienterte tilnærmingen vi finner i vår studie. Denne tydeliggjøringen bør skje fra så vel nasjonale myndigheter som fra skoleeier- og skoleledernivået. Slik vi ser det, blir det viktig at overordnede intensjoner og formål med det lokale arbeidet med læreplaner fremheves, og at skoleledere setter av tid til at lærerne kan tolke, diskutere og dele kunnskap og erfaringer med hverandre. På den måten kan arbeidet oppleves som nyttig og meningsfullt for lærerne, og kanskje få betydning for utvikling av praksis og opplæringen i klasserommet. Synet på lokalt arbeid med læreplaner og tidligere

erfaringer kan ha konsekvenser for hvordan ulike skoler vil gjennomføre det lokale arbeidet med læreplaner etter fagfornyelsen. Mens noen skoler vil ha videreutviklet sitt syn og tilnærming til arbeidet, vil andre skoler i verste fall kunne gjøre seg de samme negative erfaringene som de gjorde ved innføringen av LK06.

6.2 Hva mener skoleledere er deres rolle i ledelse av det lokale arbeidet med læreplaner?

Funn i EvaKL pekte på at uklare rolleforståelser blant skoleledere og skoleeiere har vært en utfordring for det lokale arbeidet med læreplaner og implementeringen av LK06.

Rolleklarheten kombinert med ulike forståelser av hva det lokale arbeidet med læreplaner innebærer, har ført til variasjoner mellom skoler og i hvor stor grad det lokale arbeidet med læreplaner er overlatt til den enkelte lærer.

Vår studie bekrefter disse funnene, og synliggjør både likheter og forskjeller i hvilke aspekter ved lederrollen våre informanter vektlegger i det lokale arbeidet med læreplaner. På den ene siden kan det at våre informanter har ulike syn på lokalt arbeid med læreplaner i seg selv være en årsak til forskjellene. På den andre siden kan forskjellene handle om at ingen av informantene eksplisitt viser til lederrolleteori, og dermed har de i varierende eller liten grad en teoretisk tilnærming til egen rolle i det lokale arbeidet med læreplaner. Forskjellene kan også handle om hvilket syn på ledelse den enkelte informant har, og hvordan de generelt praktiserer lederrollen ved den enkelte skolen. Ingen av våre informanter forteller eksplisitt at de opplever egen rolle som uklar, og de har heller ikke gitt uttrykk for at de opplever skoleeierrollen som uklar. På den ene siden kan dette tyde på at mange skoleledere opplever seg som tryggere på hva som er deres rolle i det lokale arbeidet med læreplaner nå enn de var ved innføringen av LK06. På den andre siden kan det være et uttrykk for mangel på bevissthet og konkret kunnskap om hva en reell implementering gjennom lokalt arbeid med læreplaner vil kreve av lederrollen. I en slik sammenheng kan det å ramme inn ledelse av det lokale arbeidet med læreplaner i lys av teori lederroller ha en verdi. Kanskje kan dette bidra til å ruste skoleledere til å ivareta sin rolle på en bevisst måte når de fornyede læreplanene skal implementeres.

Vår studie viser at samtlige informanter, uavhengig av om tilnærmingen til lokalt arbeid med læreplaner er mål- og planorientert eller mer prosess- og utviklingsorientert, fremhever

lederrollen som avgjørende for arbeidet som foregår. I lys av Mintzberg sin rolleteori er dermed interpersonelle roller vektlagt, ved at leder i kraft av sin autoritet viser at arbeidet har prioritet og at det er viktig. Samtlige av våre informanter fremhever også det at leder inspirerer og motiverer personalet i arbeidet, og viser at arbeidet bidrar til at målene for organisasjonen blir nådd, som viktige aspekter ved lederrollen. Slik vi ser det, kan hvilken tilnærming skoleledere har til lokalt arbeid med læreplaner være av betydning her, ettersom en plan- og målorientert tilnærming i mindre grad enn den prosess- og utviklingsorienterte ser ut til å gjøre at arbeidet oppleves å være av verdi. På den ene siden er altså lederrollen av betydning for å sette fokus, inspirere og motivere i det lokale arbeidet med læreplaner. På den andre siden kan leders forståelse av hva lokalt arbeid med læreplaner innebærer i seg selv påvirke hvilken nytteverdi personalet opplever av arbeidet i positiv eller negativ retning. I forbindelse med fagfornyelsen kan det dermed være hensiktsmessig at nasjonale myndigheter og skoleeiere tydeliggjør hvordan verdien av lokalt arbeid med læreplaner ligger i en prosess- og utviklingsorientert tilnærming, slik at skoleledere definerer sin lederrolle i lys av dette.

Også beslutningsrollene i Mintzberg sin rolletypologi ser ut til å være vektlagt av informantene i vår studie, og da i nær sammenheng med interpersonelle roller. Aspektet som særlig vektlegges her er leders rolle i å fordele ressurser og sette av tid, rom, materiell og utstyr til å gjennomføre lokalt arbeid med læreplaner. Selv om det er enighet blant informantene om at ressursfordelerrollen er viktig, vil tilnærmingen skoleledere har til det lokale arbeidet med læreplaner kunne påvirke hvordan dette aspektet ved lederrollen i realiteten praktiseres. Ved en prosess- og utviklingsorientert tilnærming vil skoleleder slik vi ser det vektlegge en kontinuerlig og systematisk prosess, og fordele ressurser for å understøtte og muliggjøre dette. En mer mål- og planorientert tilnærming kan legge begrensninger på hvor mye tid som anses nødvendig, og på omfanget av perioden arbeidet skal foregå i. Skoleleders tilnærming til det lokale arbeidet med læreplaner kan dermed tenkes å være et avgjørende premiss for hvordan ressursfordelerrollen praktiseres, noe som igjen vil påvirke hvorvidt det er mulig å gjennomføre et prosess- og utviklingsorientert eller et plan- og målorientert læreplanarbeid.

En annen lederrollevariasjon som fremgår av vår studie, er informantenes vektlegging av informasjonsrollen. Informasjonsroller omhandler blant annet i hvilken grad leder aktivt søker etter og følger med på informasjon utenfra, og i hvilken grad informasjonen formidles og spres innad på skolen. Informasjonsrollen kan være av betydning på flere måter, blant annet

for i hvilken grad skoleledelsen og lærerne holder seg oppdatert på og diskuterer forskning, utdanningspolitiske signaler eller relevante hendelser i lokalmiljøet. I forbindelse med fagfornyelsen kan vektleggingen av informasjonsrollen være av betydning for både utviklingen og implementeringen av de nye læreplanene. For utviklingen av læreplanene vil skoleleders prioritering av informasjonsrollen være avgjørende for hvor aktivt lærerne deltar i medvirkningsprosesser, som kan bidra til å utvikle eierskap til de nye læreplanene. For implementeringen kan informasjonsrollen påvirke hvor tidlig lærerne får oversikt over og anledning til å diskutere endringssignaler, og dermed hvor godt forberedt de føler seg når de fornyede læreplanene blir gjeldende.

Vår studie tyder på at skolelederes forståelse av lokalt arbeid med læreplaner og hvordan de ser på og praktiserer lederrollene i dette, påvirker hverandre gjensidig i en plan- og målorientert eller en prosess- og utviklingsorientert retning. Slik vi ser det, må alle aspekter ved lederrollen integreres og ivaretas i det lokale arbeidet med læreplaner, selv om noen aspekter kan være viktigere enn andre i ulike faser. At skoleledere har forutsetninger for å analysere ledelse i det lokale arbeidet med læreplaner opp mot teori om lederroller og implementeringsteori, kan etter vår vurdering bidra til å synliggjøre og begrepssette viktige dimensjoner ved lederrollen. Gjennom å ha et kunnskapsbasert grunnlag og felles språk for å reflektere rundt egen rolle og dele erfaringer med andre, kan skoleledere dra nytte av hverandre som støttespillere i det lokale arbeidet med læreplaner. Dermed kan variasjonene i skolelederes kompetanse og kapasitet, som i EvaKL ble påpekt som en utfordring for implementeringen av LK06, kanskje reduseres fordi de i større grad kan trekke veksel på hverandre. Også for skoleeiere har rollebevissthet implikasjoner. Skoleledere ved ulike skoler kan ha ulike tilnærminger og behov for støtte, og det er viktig at skoleeier balanserer sin rolle som pådriver med det å være i dialog med skoleledere. En annen viktig oppgave er å ha oversikt over kompetansebehov og å koordinere og tilrettelegge for kompetanseutvikling og –deling på tvers av skoler.

6.3 Hva mener skoleledere er viktige aspekter ved ledelse når læreplaner skal implementeres?

Med utgangspunkt i at EvaKL har vist at implementeringen av LK06 var en krevende øvelse, og at det lokale arbeidet med læreplaner var en særlig utfordring i den forbindelse, har vår studie undersøkt hva skoleledere ser som viktige aspekter ved ledelse når læreplaner skal

implementeres. På tidspunktet for vår undersøkelse har LK06 vært gjeldende i 12 år, samtidig som skolene står overfor en ny læreplanimplementering gjennom fagfornyelsen som nå pågår.

Vår studie viser at samtlige av våre informanter kjenner til at det pågår en fagfornyelse, men at de i varierende grad har satt seg inn i hva den innebærer. Allikevel blir fagfornyelsen et slags felles referansepunkt når de deler sine synspunkter på hva som er viktige ledelsesaspekter når læreplaner skal implementeres. Som ved forståelsen av lokalt arbeid med læreplaner og lederrollen i dette, er det ingen av informantene våre som refererer til teoretiske utgangspunkt for implementering av læreplaner. Informantene ser ut til å vektlegge sine erfaringer og kompetanse, og knytter denne både til LK06 og til tidligere læreplanreformer. Selv om våre informanters forståelser av lokalt arbeid med læreplaner varierer, på samme måte som de vektlegger forskjellige aspekter ved lederrollen i dette, tyder vår studie på at noen ledelsesaspekter kan fremheves som viktige når læreplaner skal implementeres.

For det første viser vår studie at skoleleders oppmerksomhet og prioritering er viktig når læreplaner skal implementeres. Samtlige av våre informanter fremhever det at leder setter fokus og retning samt initierer og følger opp arbeidet som avgjørende for implementering av læreplaner. Interessant i den sammenheng er at ingen av våre informanter eksplisitt problematiserer at skoleleders forståelse av lokalt arbeid med læreplaner kan være avgjørende for implementeringsprosessen.

For det andre peker vår studie på at det er viktig at skoleledere sørger for at det blir satt av nødvendig tid, rom, personalressurser og utstyr til arbeidet slik at implementeringen får de nødvendige rammebetingelser. Interessant i den sammenheng er at det varierer i hvilken grad våre informanter eksplisitt gir uttrykk for behov for å gjøre noe annerledes ved implementering av læreplaner i fremtiden enn det de gjorde ved innføringen av LK06. Ingen av våre informanter gir uttrykk for å ha lagt en systematisk plan for implementering av fagfornyelsen på nåværende tidspunkt.

For det tredje tyder vår studie på at det er viktig at skoleleder er i forkant med å holde seg oppdatert på det som foregår, og dermed kan tilrettelegge for prosesser på et tidlig tidspunkt i implementeringen. Som vi tidligere har nevnt, varierer det hvorvidt våre informanter vektlegger det å overvåke og spre informasjon, men alle fremhever egen forståelse og kompetanse som et viktig ledelsesaspekt ved implementering av læreplaner.

For det fjerde ser det ut til at skolelederens forståelse av hva lokalt arbeid med læreplaner innebærer ut til å være et viktig presmiss for implementering av læreplaner. Hvorvidt skoleledere har en plan- og målorientert tilnærming til lokalt arbeid med læreplaner, eller en mer prosess- og utviklingsorientert tilnærming, vil påvirke hvordan de tilrettelegger for implementeringsprosesser ved egen skole. Vår studie viser at tilnærmingene varierer, og dermed vil det også kunne variere hvor langt på vei skoler er i implementeringen når nye læreplaner begynner å gjelde. Vår studie peker på at hvorvidt implementeringen blir en kontinuerlig og systematisk utviklingsprosess, eller et tidsavgrenset planarbeid, ser ut til å ha sammenheng med hvorvidt skoleledere har videreutviklet sin forståelse av lokalt arbeid med læreplaner siden innføringen av LK06.

For det femte er det viktig at skoleleder motiverer og inspirerer personalet i det lokale arbeidet med læreplaner. Vår studie tyder på at det at skoleleder legger til rette for gode prosesser ved skolen har betydning, og at skoleleders tilnærming til det lokale arbeidet med læreplaner i den sammenheng er av betydning. Samtlige av våre informanter mener at deres egen kompetanse er sentral for å kunne formidle entusiasme for arbeidet, og at leders entusiasme er viktig for motivasjon og inspirasjon blant lærerne.

For det sjette er involvering og samarbeid viktige aspekter ved ledelse når læreplaner skal implementeres. At lærerne er involvert og kan medvirke i implementeringsprosessen fremheves som viktig av samtlige informanter. Samarbeidet med tillitsvalgte, elevråd, foresatte, lokalmiljø nevnes som viktige samarbeidsaktører.

Et interessant aspekt som fremkom av vår deduktivt orienterte analyse, som vi har presentert i kapittel 5.8, er at ingen av våre informanter gir uttrykk for å ha kommet lenger enn til innledende implementeringsfase med implementeringen av LK06. Allikevel viser de, etter vår plassering i tabellen, til at suksess i implementeringsarbeid i fase 4-6 i henhold til Fixsen m.fl. (2005). Slik vi tolker det, kan det være flere årsaker til dette. En årsak kan være det at informantene tror de er kommet lenger i implementeringsarbeidet med LK06 enn de har. En annen årsak kan være at de har en idé eller visjon for sitt eget arbeid som innebærer et større perspektiv på implementering enn de har klart å gjennomføre. En tredje årsak kan være at de har tolket våre spørsmål om suksessfaktorer for implementering og hvordan de vil gripe an ny læreplanreform på ulike måter, eller at de ikke har tenkt så nøye gjennom hva det innebærer på forhånd.

Som tidligere nevnt, var det i vår studie ingen av våre informanter som eksplisitt viste til teorier om implementering, og etter vår mening bærer synspunktene deres preg av det. Samtidig tolker vi, i lys av Fixsen m.fl. (2005) sine implementeringsfaser, informantene dithen at de alle fremhever en form for innovasjon og endring av egen praksis som suksessfaktor ved implementering av læreplaner. Dette gir rom for å se Fixsens faser i et noe mindre firkantet system, men også å se innovasjon som en del av samtlige faser, om enn i mindre grad enn i selve innovasjonsfasen. Vi ser allikevel at informantene i praksis fokuserer sterkest på fasene 1, 2 og 3 når de viser til implementeringen av LK06.

I våre intervjuer kom de ulike informantene i liten grad inn på skoleeierrollen og hvilken betydning den har for implementeringsarbeid. På tross av to ulike kommuner og kommunestrukturer, tyder vår studie på at det i varierende grad er bevissthet rundt skoleeierrollen og hvordan den kan være av betydning ved implementering av læreplaner. Ingen av informantene uttaler seg eksplisitt om forventninger til skoleeiere og deres rolle i å støtte implementeringen. Vi stiller oss likevel spørsmålet om hvorvidt skoleeiers involvering, kan være avgjørende for hvor langt man er kommet i implementeringsarbeidet. I kommune A ser våre informanter ut til å ha kommet raskere i gang med implementeringen av fagfornyelsen. De fremstår også som mer opptatte av forventninger fra nasjonale myndigheter, de vektlegger i større grad enn informantene i kommune B å følge med på signaler og initiere prosesser rundt disse ved egen skole. I kommune B uttaler informantene at de selv utgjør skoleeiernivået sammen med politikerne, og at skolelederne gir bestillinger til politikerne og ikke omvendt. At skoleeier i denne kommunen ikke har lagt føringer eller holdt fokus på læreplanimplementering, kan være avgjørende for at kommune B ikke er kommet så langt i sitt arbeid og at de ikke har videreutviklet sin forståelse av lokalt arbeid med læreplaner etter innføringen av LK06.

7 Konklusjon og implikasjoner for praksis og videre forskning

I vår studie har vi forsket på skoleleders rolle i å lede det lokale arbeidet med læreplaner ved skolen. Vi har funnet at det er variasjoner i både hvordan skoleledere forstår lokalt arbeid med læreplaner og hvordan de ser sin rolle i å lede arbeidet. Vår studie tyder på at variasjonene i forståelsen av lokalt arbeid med læreplaner kan følge to ulike hovedretninger. Den første retningen er mål- og planorientert, her forstås lokalt arbeid med læreplaner som et arbeid med å utvikle læringsmål og fordele disse over trinn. Den andre retningen er mer prosess- og utviklingsorientert og ser lokalt arbeid med læreplaner som utgangspunkt for faglig diskusjon og utvikling av profesjonelle tolkningsfellesskap. De to retningene skiller seg grovt sett fra hverandre ved at den mål- og planorienterte retningen vektlegger det å utarbeide lokale planer, mens den prosess- og utviklingsorienterte retningen vektlegger verdien som ligger i prosessen mer enn selve planen. Som følge av dette kan vi trekke noen konklusjoner som vi mener er viktige både for skoleutvikling generelt og spesielt med tanke på at norsk skole står overfor en fagfornyelse som om kort tid innebærer at det kommer nye læreplaner. I det følgende presenterer vi konklusjonene av studien og hvilke implikasjoner de kan ha for praksis.

En første hovedkonklusjon er at det i skolen er behov for en tydelig og overordnet teoretisk ramme for læreplanforståelse og for hva lokalt arbeid med læreplaner innebærer. Ved å ha læreplanforståelse, kan skoleleder være en premissleverandør overfor skoleeier og nærmiljø for hvordan det lokale arbeidet med læreplaner kan gjennomføres. Læreplanforståelse kan gi en tydeligere og mer felles forståelse av hva det lokale arbeidet med læreplaner skal innebære, og at det handler om profesjonelle tolkningfellesskap ved skolen. Profesjonelle tolkningsfellesskap som arenaer for felles diskusjon og forståelser, kan bidra til at lærere og skoler deler erfaringer, kompetanse og praksis med hverandre og tar pedagogiske valg som fører til sammenheng mellom intensjoner, mål og pedagogisk praksis.

En andre hovedkonklusjon er at det kan være hensiktsmessig å koble ledelse av lokalt arbeid med læreplaner til implementeringsteori. Implementeringsteori kan være nyttig å se til fordi norsk skole står overfor en fagfornyelse, og denne fører til at nye læreplaner skal iverksettes om kort tid. Vi vet at mange skoler har strevd med implementeringen av LK06, og at lokalt arbeid med læreplaner har vært en hovedutfordring i den sammenheng. Implementeringsteori

kan bidra til å støtte skoleledere i å planlegge, gjennomføre og vurdere det lokale arbeidet med læreplaner på en langsiktig og systematisk måte. Med økt bevissthet rundt fasetenkning, kan skoleledere få bedre oversikt over hva som er utfordringer på ulike tidspunkt i implementeringen og kan dermed sette inn tiltak og tilpasse sin ledelse underveis i prosessen.

En tredje hovedkonklusjon i vår studie er at skoleleders rolle er avgjørende for å initiere, tilrettelegge og følge opp det lokale arbeidet med læreplaner. Det lokale arbeidet med læreplaner kan organiseres på ulike måter, og den beste løsningen er ikke nødvendigvis den samme ved ulike skoler. Ved innføringen av Kunnskapsløftet var uklare roller en hovedutfordring i implementeringen, og flere steder ble det lokale arbeidet med læreplaner nærmest overlatt til lærerne uten tilstrekkelig støtte og oppfølging. At skoleledere har et bevisst forhold til egen rolle i arbeidet, og at ulike rolleaspekter ivaretas på en god og kunnskapsbasert måte, kan derfor være et suksesskriterium for fagfornyelsen. Vår studie viser at det fortsatt er variasjoner i hvilke rolleaspekter skoleledere vektlegger i det lokale arbeidet med læreplaner. Disse variasjonene kan påvirke implementeringen av fagfornyelsen ettersom de innebærer at det varierer i hvilken grad skoleledere har benyttet muligheten til følge med på, sette seg inn i og påvirke arbeidet. Dersom en skoleleder ikke ivaretar sin informasjonsrolle, vil mange skoler i realiteten miste muligheten for en god forberedelse, og kanskje oppleve mangel på motivasjon og kompetanse fordi de opplever at nye krav og endringer kommer brått på. Dermed vil det, når de fornyede læreplanene begynner å gjelde, allerede være forskjeller i hvor langt skoler har kommet i implementeringen, og hvor motiverte de er for det lokale arbeidet med læreplaner.

Selv om vår studie og hovedkonklusjonene først og fremst har rettet seg mot skoleledere, mener vi at studien også har implikasjoner for både nasjonale myndigheter og skoleeiere. For nasjonale myndigheter kan det være viktig på en overordnet måte å tydeliggjøre hva det lokale arbeidet med læreplaner er forventet å innebære. Å bidra til at det utvikles støtte- og kompetansetiltak for skoleeiere, skoleledere og lærere gjennom både nettbasert materiell og etter- og videreutdanningstilbud kan derfor være betydningsfullt. I denne forbindelse er det viktig å samarbeide med universiteter og høyskoler om at læreplanforståelse og lokalt arbeid med læreplaner skal være en del av studietilbud for skoleledere og lærere, og da gjerne i et leder- og implementeringsperspektiv like mye som i et historisk eller didaktisk perspektiv. Nasjonale myndigheter kan også bidra til at skoleeiere får informasjon om forventninger til det lokale arbeidet med læreplaner, og tydeliggjøre at skoleeier med utgangspunkt i sin rolle

er forventet å være en lydhør og oppmerksom støttespiller. Etter vår mening kan skoleeier med fordel allerede nå gå i dialog med skoleledere om hvordan de kan støtte ledelsen av det lokale arbeidet med læreplaner, slik at implementeringen av fagfornyelsen bidrar med erfaringsutveksling og utvikling i kommunen fremfor bare å bli et prosjekt ved den enkelte skole.

For videre forskning mener vi at vår studie av lokalt arbeid med læreplaner kan være et interessant og nyttig utgangspunkt. Vi mener at vi har bidratt til et bredere perspektiv ved å koble læreplanteori, implementeringsteori og teori om lederroller. Å kombinere de tre teoretiske perspektivene gir større forståelse for ledelse av lokalt læreplanarbeid enn dersom vi hadde brukt dem hver for seg. For det første har det bidratt til å se utfordringer i skoleledernes forståelse av ledelse av lokalt arbeid med læreplaner, og synliggjort et behov for felles diskusjon og begrepsforståelser. For det andre har kombinasjonen av de ulike teoretiske perspektivene bidratt til økt bevissthet rundt systematikk og faser i implementeringsarbeid, som igjen krever tilpasning av ledelse. For det tredje kan teori om ulike lederroller hjelpe skolelederne til å få økt bevissthet rundt egen lederrolle i lokalt arbeid med læreplaner som implementeringsprosess. Vi argumenterer for at kombinasjonen av disse perspektivene kan være interessante å utforske videre med tanke på følgeforskning og evaluering av fagfornyelsen.

Avslutningsvis vil vi presisere at vår studie er et avgrenset bidrag på et forskningsfelt som i liten grad er utforsket tidligere, men som samtidig er ytterst relevant fordi norsk skole står overfor en fagfornyelse som skal bidra til en mer relevant og bedre opplæring for elevene. Arbeidet med å implementere læreplanreformer i skolen er krevende, og forutsetter både kompetanse og langsiktig og systematisk tenkning. En læreplanreform er ment å føre til kvalitetsutvikling, og det at skoler har kjennskap til intensjoner, visjoner og mål og finner mening i disse kan bidra til motivasjon. Det å lede det lokale arbeidet med læreplaner er en viktig og krevende oppgave for skoleledere, og det er lite som tyder på at oppgaven blir mindre viktig eller krevende i årene som kommer.

Litteraturliste

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

Andreassen, S. E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* Avhandling for graden Philosophiae Doctor (s. 15-21). Tromsø: Norges Arktiske Universitet. Hentet fra https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Askeland, H. (2016). *Hverdagsledelse: Diakoni, verdier og ledelse i praksis*. Avhandling for graden Philosophiae Doctor (s 72-81). Oslo: Det teologiske Menighetsfakultet. Hentet fra https://www.mf.no/sites/mf/files/users/askeland_materie.pdf

Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling* (1. utg). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

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

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011): *Research Methods in Education*. 7th Edition. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.

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

Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011): *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. Universitet i Oslo PFI.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Oktan Oslo AS Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Engelsen, B. U. (2008): Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport nr. 1. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/delrapport1_reformens_forutsetninger.pdf
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engelsen, B. U. (2017). Samme sak? Lokalt læreplanarbeid etter M87 og lokalt arbeid med læreplaner etter LK06. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. ISSN 0029-2052. 101(1), s 57- 67. doi: 10.18261/issn.1504-2987-2017-01-06
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, Florida: University of South Florida.
- Forskrift til opplæringslova. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Goodlad, J. I. (1979). Coda: The Conceptual System for Curriculum Revisited. I J. I. Goodlad (red.) *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (s. 17-41). McGraw Hill Book Company.
- Gundem, B. (1997): *Læreplanhistorie – historien om skolens innhold som forskningsfelt*. Rapport nr. 4 1997. Universitetet i Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/f57f13fb2e49329de4dec0905a5e3d66?lang=no#0>
- Haug, P. (2003): *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges Forskningsråd. Hentet fra https://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/Sluttrapport_evaluering_av_Reform_97-_Ve_reform97.pdf

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

Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Jordfald, B., Nyen, T. & Seip, Å. A. (2009). *Tidstyvene. En beskrivelse av lærernes arbeidstidssituasjon.* Fafo-rapport 2009: 23. Hentet fra https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20113.pdf

Karseth, B., Møller, J. og Aasen, P. (2013). *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen.* Oslo: Universitetsforlaget

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97).* Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>

Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget.* Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2016, 11.10). Viktig fornyelse av Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/viktig-fornyelse-av-kunnskapsloftet/id2515403/>

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

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

Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (red.) (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? : underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon.* Universitetet i Oslo og NIFU. Rapport 42/ 2009. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/fire_andre_delrapport.pdf

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

NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse — Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>

NOU 2003: 16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>

NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

NOU 2015: 8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Opplæringsloven. Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.

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

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

Rønning, W. (red) (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring: analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. NF-rapport nr. 2/2008. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/delrapport_1_nordforsk.pdf

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

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

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

Skedsmo, G. & Mausethagen, S. (2016): Accountability policies and educational leadership - a Norwegian perspective. In: Easley, J. and Tulowitzki, P. (Ed.): *Accountability and Educational Leadership – country perspectives*. London. Routledge, 205-223. ISBN: 978-1-138-77789-7.

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

St. Meld. nr. 17 (2004-2005): *Makt og demokrati*. Oslo: Statsministerens kontor.

Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2018). Fagfornyelsen. Hentet 30.10.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

Wisløff, S. (2008): *Skoleledelse og organisasjonskultur: På hvilken måte kan ny metodikk bidra til å endre etablert skolekultur?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32535/masteroppgaven.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vedlegg 1: Litteraturreview

Søkeord	Forfatter og tittel	Vurdering av relevans
Læreplanarbeid	Bergem, R., Båtevik, F. O., Bachmann, K. og Kvangarsnes, M. (2006): <u>Tidleg oppstart med nye læreplaner: kartlegging av erfaring med førebuing og iverksetting.</u>	Gir et bakteppe for implementeringen av LK06, en kartlegging av skoleansattes kjennskap til Kunnskapsløftet og deres behov for kursing i bruk av den nye lærerplanen. Studien er inkludert i vår studie.
	Andreassen, S. E. (2016): <u>Forstår vi læreplanen?</u> Norges Arktiske Universitet.	Doktoravhandling som har til hensikt å gi nyere kunnskap om lokalt arbeid med læreplaner og bidra med kunnskap om hvordan lokalt arbeid med læreplaner etter LK06 kan og bør utføres. Studien er inkludert i vår studie.
	Digernes, E. (2007): <u>Samhandling, utforskning og refleksjon som læringsarena. Eit utviklingsarbeid om Læreplanverket for Kunnskapsløftet.</u> Høgskolen i Volda.	Et utviklingsarbeid om samhandling, utforskning og refleksjon kan være læringsarena. Fokus på lærerstudenter og deres forståelse av arbeid med læreplaner, relevant som bakteppe for hvordan læreplanarbeid foregår i ulike skoler. Studien er ikke inkludert i vår studie.
	Øvereng, B. K. (2015): <u>Nyutdanna lærerar sitt møte med yrket, med særleg vekt på planleggingsarbeidet.</u> Høgskolen i Volda.	Omhandler lokalt læreplanarbeid med utgangspunkt i nyutdannede lærere, skolekultur og kollegasamarbeid. Studien er ikke inkludert i vår studie.
Læreplanarbeid og ledelse	Eriksen, T. B. (2015): <u>Når ledelse utgjør en forskjell for elevenes læring</u> Universitetet i Oslo	Studien ser på sammenhengen mellom fremgang i elevresultater og ledelse. Studien er ikke inkludert i vår studie.

	Dreyer og Thorsrud (2012): <u>Lære mer, fullføre og bestå – et spørsmål om ledelse?</u> Universitetet i Oslo	Omhandler kvalitetssikring av elevenes læring gjennom ledelse på skolen Studien er ikke inkludert i vår studie.
Læreplanarbeid og profesjonsutvikling	Hovdenak, Eggen og Helstad (2009): <u>Kunnskapsløftet – fra ord til handling Rapport fra et skoleutviklingsprosjekt for Utdanningsetaten i Oslo</u>	Rapport om arbeidet med innføringen av LK06 i Oslo. Rapporten er ikke inkludert i vår studie.
Lokalt arbeid med læreplaner	Aasen, P., Prøitz, T. og Rye, E. (2015): <u>Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument.</u>	Kunnskapsløftets læreplan og nasjonale myndigheters bestrebelser på å endre styringen av, og den pedagogiske plattformen for, norsk grunnopplæring. Studien er ikke inkludert i vår studie.
	Bliksås, T. H. (2013): <u>Lokalt læreplanarbeid i musikk etter Kunnskapsløftet - frå nasjonalt dokument til lokal fagplan.</u>	Oppgaven ser på forskjeller og likheter i læreplanarbeidet ved to skoler, men mer knyttet til fagplaner enn vi er. Studien er ikke inkludert i vår studie.
	Engelsen, B. U. (2017): <u>Samme sak. Pedagogisk tidsskrift 1/2017.</u>	Diskuterer lokalt arbeid med læreplaner etter Kunnskapsløftet, kritiserer nasjonale myndigheters forventinger og veiledninger. Artikkelen er inkludert i vår studie.
	Misund, B. I. (2011): <u>Sentral faglig styring og delegert sosialt ansvar</u>	Ser på føringer for skolenes faglige oppgaver og belyser at dette gir ulike forutsetninger og konsekvenser ved skolene. Studien er ikke inkludert i vår studie.
	Møller, J., Ottesen, E. og Hertzberg, F. (2010): <u>Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform.</u>	Artikkelen ser på spenning mellom styring og lokalt arbeid, og peker på et uutnyttet potensial for at profesjonen skal ta bedre grep om handlingsrommet.

		Artikkelen er inkludert i vår studie.
	Wisløff, S. (2008): <u>Skoleledelse og organisasjonskultur. På hvilken måte kan ny metodikk bidra til å endre etablert skolekultur?</u> Universitetet i Oslo.	Skolekultur og profesjonalitet som utgangspunkt for utvikling. Ledelsens ansvar for utviklingen av en organisasjonskultur og betydning av skoleledelse i endringsarbeid. Studien er inkludert i vår studie.

Vedlegg 2: Intervjuguide med informasjon om studiens formål

Vi er to studenter ved det erfaringsbaserte masterstudiet i Utdanningsledelse ved Institutt for skoleutvikling ved Universitetet i Oslo som skal skrive masteroppgave om skoleledelse og lokalt arbeid med læreplaner. Studien skal forske på hvordan skoleledere forstår lokalt arbeid med læreplaner og hva de ser som sin rolle i å lede arbeidet. I den forbindelse spør vi deg om du kunne tenke deg å stille opp som informant. Intervjuet er ment å ta 40-60 minutter, og vi gjennomfører det der det passer best for deg. Alt datamaterialet vil bli anonymisert, og du vil få mulighet til sitatsjekk dersom du ønsker det.

På forhånd takk for tilbakemelding!

Tematikk	Spørsmål	Svar
Erfaring og holdning	Kan du si litt om din bakgrunn og erfaring som skoleleder? <ul style="list-style-type: none"> • Etter-/ videreutdanning 	
Forståelse	Hva legger du i «læreplanarbeid»?	
	Hva mener du at «lokalt arbeid med læreplaner» handler om/ innebærer?	
	Hvilke erfaringer har du gjort deg med læreplanarbeid og lokalt arbeid med læreplaner?	
Ledelse	Hva ser du som de viktigste lederoppgavene og rollene i forbindelse med lokalt arbeid med læreplaner? <ul style="list-style-type: none"> • Hva er det viktig at leder tar ansvar for og gjør i læreplanarbeidet? • utfordringer og muligheter 	
	Følger du som skoleleder opp om læreplanarbeidet bidrar til praksisendringer i praksis/ klasserommet/ undervisningen? <ul style="list-style-type: none"> • Hva har det å si for praksis ved skolen? 	
	Har skoleeier noen forventninger til og føringer læreplanarbeidet? <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan påvirker dette? 	

Læreplanarbeid	<p>Hvordan jobber dere med læreplanarbeid ved din skole?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke rutiner? Kontinuerlig/ årlig/ fellestid, tid alene?) • Utfordringer og muligheter? 	
	<p>Hva er formålet med læreplanarbeidet?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva skal det bidra til og for hvem? 	
	<p>Kjenner du til at det om noen år kommer fornyede læreplaner som skal implementeres i skolen?</p> <p>Hva mener du er viktige suksessfaktorer/ kriterier for at det skal bli vellykket?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er premissene til stede slik dere jobber med lokalt arbeid med læreplaner i dag? • Må noe bli/ være annerledes? 	
	<p>Hva ved lederrollen mener du blir viktig i når fornyede læreplaner skal implementeres?</p>	

Vedlegg 3: Kriterier for plassering i krysstabell

Mintzbergs (1975) rollehierarki – en skjematisk stikkordsfremstilling av kriterier for plassering av informanter i de ulike rollene

Interpersonelle roller	Gallionsfigur	Inspirasjon, motivasjon, relasjoner, deltakelse
	Anfører	
	Forbindelsesledd	
Informasjonsroller	Overvåker	Søke og motta informasjon, formidle informasjon, spre informasjon
	Informasjonsformidler	
	Talsmann	
Beslutningsroller	Entreprenør	Initiativ, fordele ressurser, kontrollere ressurser
	Kriseløser	
	Ressursfordeler	
	Forhandler	

Fixen m.fl (2005) faser i implementeringsarbeid – en skjematisk stikkordsfremstilling av kriterier for plassering av informanter i de ulike fasene

Fase 1 – Utforskning og adaptasjon	Få oversikt over endringsbehov Involvere personalet Informasjon om hensikt og mål
Fase 2 – Program- og prosjektinstallasjon	Forberede organisasjonen på det som skal skje Diskusjon Refleksjon Visjon og målsetting
Fase 3 – Innledende implementering	Endring skal bli praksis
Fase 4 – Full gjennomføring	Systematisk øving og trening får feste Endringen oppleves menings- og virkningsfull
Fase 5 – Innovasjon	Forutsetter endret praksis, endring oppleves som forbedring Videreutvikling gjennom kreativ tenking og refleksjon
Fase 6 – Bærekraftig videreføring	Holde prosjektet og innholdet i aktivitet over tid Endringen er blitt normal drift