

Skoleledernes arbeid med implementeringen av Kunnskapsløftet 2020

En mixed-methods studie om betydningen av støtte og eierskap knyttet til arbeidet med implementeringen i videregående skole.

Bojana Katharina Njerve

VEILEDER

Inger Marie Dalehefte

Universitet i Agder, 2021

Fakultet for Humaniora og pedagogikk

Institutt for Pedagogikk

Master

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å sette lys på i hvilken grad skoleledere opplever støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter i implementeringen av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) og hvilken rolle denne støtten spiller for deres opplevelse av skolens eierskap til implementeringsprosessen. Oppgavens problemstilling er:

«Hvordan opplever skolelederne arbeidet med implementering av Kunnskapsløftet 2020 i videregående skole og hvilken rolle spiller opplevelsen av støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter for hvorvidt skolelederne opplever eierskap?»

I studien ble det brukt et mixed methods design, som her innebærer to forskningsmetoder, en kvantitativ og en kvalitativ, i et og samme prosjekt. Valget falt på mixed methods for å få både bredde- og dybdekunnskap om skoleledelsen og læreplanarbeidet med implementeringen av LK20. Det ble benyttet en kvantitativ spørreundersøkelse til studien, med et utvalg på 44 skoleledere fra 8 videregående skoler med yrkesfaglig utdanning i Agder, dvs. en stor del av de videregående skolene i denne regionen deltok i studien. I etterkant ble det også gjennomført et kvalitativt semistrukturert forskningsintervju av 4 skoleledere fra noen av skolene i utvalget. Studien er gjennomført i regi av Senter for yrkesfag og opplæring i arbeidslivet (SYA) ved Universitetet i Agder, derfor er utvalget begrenset til videregående skoler som har yrkesfaglig profil. Skoleledelsen som er involvert i denne studien er imidlertid aktuell for både yrkes- og programfagene. Hovedresultatene fra den kvantitative undersøkelsen viser at skoleledere i gjennomsnitt hadde tatt bare noe eierskap til implementeringsprosessen på undersøkelsens tidspunkt (Oktober 2020), og at opplevelsen av støtte fra Utdanningsdirektoratet varierte i utvalget av skoleledere. Ved å dele inn utvalget i en gruppe som opplevde denne støtten som liten og en gruppe som opplevde stor støtte, viste det seg at gruppen av skoleledere som opplever sentrale utdanningsmyndigheter som svært støttende også i snitt har større tillit til Utdanningsdirektoratets kompetanse, større grad av planlegging og er mer positivt innstilt til implementering av de nye læreplanene enn gruppen av skoleledere som ikke opplever støtte i samme grad. Det var imidlertid ingen forskjell i forventningene til samarbeid i personalet i de to gruppene. Funnene fra den kvalitative undersøkelsen støtter i stor grad de kvantitative funnene, men gir et mer nyansert blikk på hvordan implementeringen foregikk i praksis. Studien viser hvor forskjellig skoleledere har tatt eierskap til implementeringsprosessen av Kunnskapsløftet 2020 ved tidspunkt for innføringen av den nye læreplanen og hvor viktig opplevelse av støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter kan være for skoleledere i implementeringsprosessen.

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet våren 2021, og er en del av masterstudiet i Pedagogikk ved Universitetet i Agder. Arbeidet med denne oppgaven har vært en spennende og lærerik prosess.

Jeg er så utrolig takknemlig for min veileder Inger Marie Daleheftet, som har vært tålmodig, en god støttespiller og gitt meg konstruktive innspill og god veiledning gjennom hele det siste året.

Samtidig vil jeg takke min mann, Nadia, Gretha, og Hans Otto for all støtten og hjelpen under prosessen.

Bojana Katharina Njerve

Kristiansand, mai 2021

Innhold

Sammendrag.....	2
Forord.....	3
1 Innledning og oppgavens overordnede problemstilling.....	6
2 Implementering av reformer i skolen.....	10
2.1. Utdanningspolitiske overveielser.....	10
2.2 Strategier for skoleutvikling.....	11
2.3 Implementeringen av LK20 og Utdanningsdirektoratet sin rolle.....	12
2.4 Bakgrunnen for LK20.....	13
3 Skoleledelse og implementeringsprosesser i egen skole.....	15
3.1 Stadier i implementeringsprosessen.....	16
3.2 Skolens kontekst sin rolle i implementeringsprosessen.....	17
3.3 Ledelse og eierskap til implementeringen av LK20.....	19
4 Henry Mintzberg sin teori om lederrollen.....	21
4.1 Interpersonelle roller.....	21
4.2 Informasjonsroller.....	22
4.3 Beslutningsroller.....	22
4.4 Ledelsesrollen i skolen i lys av Mintzbergs teori i implementeringsprosessen av LK20.....	23
5 Skoleledernes eierskap til implementeringsprosessen.....	25
5.1 Støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter.....	25
5.2 Planlegging av implementeringen i skolen.....	25
5.3 Positiv innstilling til den nye læreplanen.....	26
5.4 Tillit til kompetansen og materialer fra sentrale utdanningsmyndigheter.....	27
5.5 Lederes forventninger til samarbeid om læreplanen i kollegiet.....	29
6. Undersøkelsens formål, problemstilling og forskningsspørsmål.....	31
7 Design og metode.....	33
7.1 Vitenskapsfilosofisk ståsted.....	33
7.2 Forskningsdesign.....	34
7.2.1 Spørreskjema (kvantitativt forskningsinstrument).....	36
7.2.2 Semistrukturert intervju (kvalitativt forskningsinstrument).....	38
7.3 Operasjonalisering og utvalg.....	39
7.3.1 Utvalg av skoleledere i spørreundersøkelsen.....	40
7.3.2 Utvalget av skoleledere til forskningsintervjuet.....	40
7.4 Analyse av kvantitativ data.....	41
7.4.1 Deskriptiv analyse.....	41
7.4.2 Inferensstatistiske beregninger.....	41

7.5. Analyse av kvalitative data.....	42
7.5.1 Transkribering og seleksjon av data.....	43
7.5.2 Analyseprosessen.....	43
7.6 Studiens kvalitet.....	44
7.6.1 Objektivitet.....	44
7.6.2 Reliabilitet.....	45
7.6.3 Validitet.....	45
7.7 Etske overveielser.....	47
7.8 Sammenfattende betraktning av forskningsmetoden.....	48
8 Funn.....	49
8.1. Støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter.....	49
8.2 Eierskap.....	50
8.2.1 Deltakelse i høringsrundene.....	50
8.2.1 Tillit til Utdanningsdirektoratets kompetanse.....	52
8.2.2 Planlegging av konkrete tiltak rundt implementeringsprosessen.....	53
8.2.3 Positiv innstilling til den nye læreplanen.....	56
8.2.4 Forventninger til økt samarbeid.....	57
8.3 Lederstøttens rolle for skolelederens eierskap til implementeringsprosessen.....	59
9 Diskusjon av resultatene.....	62
9.1 Diskusjon av funn.....	62
9.1.1 Deltagelse i høringsrundene.....	62
9.1.2 Støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter.....	64
9.1.3 Tillit til Utdanningsdirektoratets kompetanse.....	66
9.1.4 Planlegging av konkrete tiltak rundt implementeringsprosessen.....	70
9.1.5 Positiv innstilling til den nye læreplanen.....	74
9.1.6 Forventninger til økt samarbeid.....	76
9.2 Diskusjon av metoden.....	79
9.3 Oppsummering og oppgavens relevans.....	81
Litteraturliste.....	84
Vedlegg 1: Spørreundersøkelsen.....	91
Vedlegg 2: Kvittering fra NSD.....	95
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	98
Vedlegg 4: Informasjonsskriv spørreskjema Kunnskapsløftet 2020.....	99
Vedlegg 5: Informasjonsskriv med samtykke- intervjuer.....	100

1 Innledning og oppgavens overordnede problemstilling

Helstad et al., (2019) skriver at skolene de siste årene har utviklet seg til en stor politisk satsingsarena, der målet og fokuset har vært å oppnå et bedre kunnskapsgrunnlag. Et stadig skiftende landskap preger dagens skole, der hyppige reformer, hyppige endringer av utdanningens innhold og form har blitt en vanlig praksis i norsk utdanning (Karlsen, 2006; Røvik et al., 2014). Reformene er påvirket av internasjonale trender som f.eks. resultater fra internasjonale studier og anbefalinger fra OECD der Norge sammenlignes med andre land (Karlsen, 2006; Moos, 2018). Et viktig argument for å fornye dagens læreplaner er at skolen må gi elevene aktuell kunnskap som er viktig for både dagens og fremtidens samfunn (NOU 2015:8). Den nye norske læreplanen vektlegger derfor i stor grad kompetanser som blant annet tverrfaglige temaer, kjerneelementer, dybdelæring og kritisk tenkning som regnes for å være svært relevante i tiden som kommer (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Denne oppgaven har som mål å rette oppmerksomheten mot hvordan skoleledere opplever implementasjonsarbeidet med den nye norske læreplanen, Kunnskapsløftet 2020. Siden skoleutvikling er sterkt kontekstavhengig (OECD, 2015) vil jeg i stor grad fokusere på norske forhold i denne oppgaven.

Skoleledernes oppgave har endret seg de siste årene (Helstad et al.,2019). Desentralisering av myndigheter, fra å være statlige til å bli mer lokale, innebærer et større ansvar for utvikling og oppgaver lokalt. Samtidig oppfattes statens stadig større grad av tilsyn, kontroller og oppfølging av skoleeiere og skoler som en sentralisering av makt og myndighet (Møller et al., 2009). Nyere forskning viser samtidig at nasjonale kvalitetssystemer, slik som nasjonale prøver og brukerundersøkelser, har bidratt til tiltagende tilsyn og kontroll av skolene (Jøsendal et al., 2012; Mausehagen et al.,2018). Helstad et al., (2019) påpeker at det kan være en utfordring i dag å svare til de forventningene som stilles til dagens skoleutvikling fordi de kan oppfattes som både skyhøye og uklare. De politiske utviklingstrekkene har ført til at ledere på ulike nivåer, alt fra statlig til kommunalt nivå til ledere på de enkelte skolene, har fått stadig mer ansvar for å lede utviklingsarbeidet på skolene, samtidig som det ligger en spenning mellom utviklingsarbeid og et økt press på resultatfokus og kvalitetssystemer (Helstad et al., 2019; Moose, 2018). Skoleleders rolle har endret seg fra en rolle der han blir sett på som "primus inter pares", som kan oversettes med «den første blant likemenn», der ansvaret ligger i forvaltning og drift av skolen, til et krav til at skoleleder inntar en rolle som

lærernes lærer (Robinson et al., 2014). Fullan & Bauer (2009) viser til at rektor har en nøkkelrolle i å utvikle skolen som organisasjon og at effektiv ledelse består i å utvikle ledelse blant lærere. Slik skolen er organisert i dag er det ikke bare rektor som utøver ledelse. Skoleledelse gjelder også assisterende rektor, avdelingsledere, trinnledere og diverse andre typer ledere i skolen. Et spørsmål som dukker opp, er om skoleledere i dag får den nødvendige støtten de har behov for, for å kunne leve opp til sin rolle og de forventningene som stilles til dem. Nyere studier viser tendenser til at skoleeiere gjerne vil være støttende, men ikke nødvendigvis har den kompetansen og kapasiteten som skal til for å gi den støtten skoleledere trenger (Prøitz, Rye & Aasen, 2019). Flere internasjonale og nasjonale forskere fremhever skoleledelsens betydning i implementeringsarbeidet med reformer i skolen, og peker på at det er skoleledere og lærere som lokalt bør implementere reformer og på denne måten få mulighet til å ta eierskap til de nye reformideene (Røvik et al., 2014; Ainscow & Hargreaves, 2015). I Stortingsmelding nr. 28 blir det presisert at implementeringsarbeidet med LK20 skal foregå lokalt, noe som er i tråd med ovennevnte forskning og etter intensjonen skal føre til at skoleledere og lærere som skal gjennomføre læreplanverket i praksis får et eierskap til planen (Meld. St. 28 (2015-2016)). Det er ikke utenkelig at mange skoleledere føler seg litt alene og overveldet i prosessen med å være ansvarlige for å implementere den nye læreplanen, LK20, i sin skole. Derfor tilbyr Utdanningsdirektoratet ressurser til hjelp i implementeringsarbeidet på sine hjemmesider (Utdanningsdirektoratet, 2021). Hvorvidt disse oppleves som nyttige verktøy og støttende for gode implementeringsprosesser for skoleledelsen er imidlertid uklart og skal ses nærmere på i denne oppgaven. En god og effektiv skoleledelse vil være avgjørende for at skolene skal lykkes med utviklings- og iverksettingsarbeidet som følger med læreplanarbeidet. Det er derfor viktig at skoleledere tar eierskap til selve implementeringsprosessen av læreverket, at de involverer seg og engasjerer seg i utviklingsprosessen allerede ved implementeringens startfase (Eidsvåg, 2012; Røvik et al., 2014). «Eierskap» kan innebære forskjellige ting. I denne studien oppfattes signaler som at skoleledelsen setter av tid til å planlegge implementeringsarbeidet, at de har tillit til kvalitet og nytteverdi av dokumenter og informasjon fra sentrale utdanningsmyndigheter, og at de har forventninger til samarbeid om dette i lærerkollegiet. Tanken er at en bred involvering hos ledelsen vil føre til et lokalt eierskap til læreplanverket også i kollegiet, og på denne måten ruste skolen for endringene som følger med (Meld. St. 28 (2015-2016)). Implementering er et tema som er både viktig og vanskelig. Røvik (et al., 2014) understreker til og med at det er et vanskjøttet tema i den forstand at det finnes lite empirisk materiale der forskningslitteraturen setter søkelys på implementering av reformidéer i skolen. I tillegg eksisterer også forskjellige

tilnærminger til implementeringsbegrepet. Fullan (2007) og Ertesvåg (2012) f.eks. betegner implementering som en innovasjonsprosess, ved å dele den opp i tre hovedfaser; 1) initiering, 2) implementering og 3) videreføring. Meyers et al., (2012) har en annen tilnærming der hun bruker begreper som initiering og videreføring for å forklare selve implementeringsprosessen, og Hargreaves (2005) har igjen en annen tilnærming der han skriver at implementeringsprosessen *ikke* kan ses på som en prosess, med tydelige faser som bevisstgjørelse, initiering, implementering og institusjonalisering. Han begrunner dette med at skolemiljøer som endringene skjer i, ofte er komplekse, og at de ofte har flere innovasjoner på gang samtidig. Dermed har de mindre tid enn de ønsker til å koordinere diverse endringer og reformer.

I min studie ønsker jeg derfor å sette søkelyset på skoleledelse og implementering av den nye læreplanen LK20 i implementeringsfasen, slik Fullan (2007) og Ertesvåg (2012) betegner den. Ved å sette et spesielt fokus på hvorvidt ledere opplever støtte i implementeringen og hvilken betydning en eventuell støtte har for opplevelsen av tillitt til sentrale Utdanningsmyndigheter, planlegging av implementeringsprosessen og innstilling til LK20 hos skoleledelsen og lærere, ønsker jeg å bidra til forskning og kunnskap på området.

Problemstillingen er:

«Hvordan opplever skolelederne arbeidet med implementering av Kunnskapsløftet 2020 i videregående skole og hvilken rolle spiller opplevelsen av støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter for hvorvidt skolelederne opplever eierskap til prosesser i skolen?»

Oppgaven setter lys på om avgjørende forhold for ledelse av implementeringsprosessen av LK20 er til stede i skolene i Agderregionen. Siden studien ble gjennomført høsten 2020 kan den gi «fersk» og viktig kunnskap for regionen om hvordan skoleledelsen oppfatter implementeringsprosessen og også bidra til refleksjoner av interesse nasjonalt i forhold til sentrale utdanningsmyndigheters rolle i denne fasen av implementeringsprosessen.

Oppgaven starter med å gjøre rede for teoretisk og empirisk bakgrunn (Kapittel 2,3,4 og 5), videre presenteres undersøkelsens formål, problemstilling og forskningsspørsmål (kapittel 6). I det etterfølgende design og metodekapittelet (Kapittel 7) argumenteres det for valg av designet og metode, samtidig som utvalg, fremgangsmåte ved datainnsamling og analyse beskrives. Funn kapittelet refererer til kvantitative, inferensstatistiske og kvalitative funn

(Kapittel 8). Dette diskuteres funnene og settes i større sammenheng under diskusjon av resultatene (Kapittel 9). Avslutningsvis avrundes oppgaven med en avslutning og diskusjon av oppgavens relevans (kapittel 10). Litteraturliste og vedlegg følger etter det siste kapitlet.

2 Implementering av reformer i skolen

Norsk utdanning er i stadig forandring og preges av hyppige endringer av utdannings innhold og form. (Karlsen, 2006; Røvik et al., 2014). Reformene har ofte sitt utspring i internasjonale trender og forskning funn som f.eks. resultater fra internasjonale studier og anbefalinger fra OECD, der Norge sammenlignes med andre land (Karlsen, 2006; Moos, 2018). Dette får igjen konsekvenser for styring av skoler og utdanning. Helstad (et al., 2019) beskriver denne utviklingen med at skolene de siste årene har utviklet seg til en stor politisk satsingsarena, der utvikling og styrking av kunnskap har blitt hoved fokus.

2.1. Utdanningspolitiske overveielser

Jacobsen & Thorsvik (2019) skriver at ledelse på mange måter er viktigere enn noensinne, noe som kan skyldes de de store endringene samfunnet vi møter i dag. Noen faktorer har blitt pekt på avgjørende for denne stadige uroen, slik som utvikling innen informasjons- og kommunikasjonsteknologi, globalisering og internasjonalisering av markedet. Disse er med på å skape et endringssamfunn hvor kompetanse blir mer avgjørende faktor for den suksess en organisasjon oppnår (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Det internasjonale økonomiske markedet ser på kunnskap som en av de viktigste faktorene for økonomisk vekst (Karlsen, 2006). Det er noe av bakgrunnen for f.eks. gjennomføringen av den internasjonale PISA studien som gjennomføres av OECD (OECD, 2013).¹ PISA studien er en tilbakemelding om hvor godt skolesystemene forbereder elevene på fremtidens samfunn og et styringsgrunnlag for å utvikle kunnskapssektoren i forskjellige land. I en nylig publisert doktorgradsavhandling fra NTNU, diskuterer Johansen (2020), hvordan skoleutvikling og ledelse har endret seg og blitt påvirket av dagens styringsformer, preget av New Public Management (NPM). NPM er en styringsstrategi, som, ifølge henne, kan fungere som en klar barriere for utvikling og etablering av kvalitet i nye programmer. Vi ser tendenser der det profesjonelle synet, preget av «responsibility», med en større frihet og handlingsrom, basert på tillitt, har beveget seg mer mot «accountability», preget av krav om resultat- og måloppnåelse (Blom, 2007; Hjort, 2008). Parallelt med et økende krav til kvalitet i skolen, har det de siste årene utviklet seg en diskusjon om hvordan skoleledere skal følge dette kvalitetskravet, og hvordan skolen skal organiseres og ledes som et resultat av kvalitetspresset (Irgens, 2016). Et annet spørsmål som

¹ Akronymet PISA står for Programme for International Student Assessment, og er en undersøkelse som gjentas hvert tredje år blant 15-åringer verden over for å undersøke kunnskapen elever har på områdene matematikk, naturfag og lesing.

dukker opp er hva disse endringene, parallelt med endring på lederrollen i skolen, betyr for skoleutvikling (Helstad et al., 2019). Det uttrykkes klare forventninger til skolene om å utvikle opplæringen gjennom gode systemer for vurdering av opplæringens kvalitet og resultater i stortingsmeldingene. Helstad (2019) trekker frem at vi ser stadig flere tiltak initiert av nasjonale og lokale politikere, som beskrives som profesjonalisering ovenfra og profesjonalisering innenfra. Mens profesjonalisering ovenfra beskrives som myndighetenes styring av de profesjonelles arbeid, handler profesjonalisering innenfra om profesjonene som selv ønsker å løfte seg opp mot profesjonsstatus og oppnå mer autonomi i sitt arbeid (Helstad et al., 2019). Videre kan et slikt søkelys på ledelse komme fram i den utstrakte desentralisering og delegering fra det overordna styringsnivået til det administrative styringsnivået, som i skolesektoren er skoleeierne kommunene (grunnskoler) og fylkeskommunen (videregående skoler). En slik styringsform blir ofte beskrevet som «flat struktur» eller «to-nivåmodellen» (Øgård, 2005). Det har de siste årene vært fokus på at skoleeieren skal gi skoleleder og lærere tillit i dette arbeidet og ikke gripe inn i deres profesjonelle handlingsrom med mindre det er gode grunner til det (Meld. St. 28 (2015-2016)).

2.2 Strategier for skoleutvikling

Initiativer til skoleutvikling kan komme fra flere hold. Det er vanlig å dele disse prosessene inn i to hovedformer: 1) bottom-up og 2) top-down (Hargreaves & Ainscow, 2015; Gräsel & Parchmann, 2004). Noen ganger oppstår initiativet til utvikling i egen skole (bottom-up), andre ganger fra sentrale utdanningsmyndigheter («top-down»). Et eksempel på en typisk «top-down» implementering er når det innføres nye læreplaner i skolen, der sentrale utdanningsmyndigheter tar initiativ til endringer i skolen og i stor grad bestemmer hva innholdet i endringene skal være. «Top-down»- strategier blir som regel støttet med tiltak som skriftlige materialer eller kompetansehevingsprogram fra sentrale utdanningsmyndigheter (Gräsel & Parchmann, 2004). Innføringen av den norske læreplanen LK20 passer inn i «top-down»- bildet av en reformstrategi. Det er en reform som kommer «ovenfra- og ned» og som skoleledere får i oppgave å implementere i skolen. Evalueringen av den forutgående skolereformen, KL06, viser at strategien som tidligere ble utviklet og brukt for å implementere de nye endringene den gangen ikke var helt tilstrekkelig (NOU 2015:8). Det ble spesielt vist til at arbeidet på det lokale nivået manglet kompetanse til å gjennomføre arbeidet med de nye læreplanene og at arbeidet med innføringen viste seg å være omfattende

og krevende, der det lokale nivået opplevde å få liten støtte. Det viste seg også at nasjonale myndigheter manglet en målrettet strategi for hvordan skolene skulle få støtte i innføringen og gjennomføringen av reformen (NOU 2015:8). Dette stemmer overens med det vi vet om «top-down»- prosesser og at de har en tendens til ikke å lykkes ifølge Hargreaves og Ainscow (2015). Fullan (1998) påpeker at gapet mellom dem som lager læreplanene på det konseptuelle planet og behovene til praksisfeltet er et sentralt problem i denne sammenhengen. Implementeringen får lite oppslutning hvis ikke personalet i skolen opplever reformen som relevant og nyttig, eller at den er vanskelig å forene med eksisterende verdier og systemer. Dette er gjenkjennbart med det vi vet fra undersøkelser om «top-down»- prosesser og at de har en tendens til ikke å lykkes ifølge Hargreaves og Ainscow (2015). Derfor er det så viktig at skolene får eierskap til læreplanene og at ledelsen tar eierskap til prosessen i implementeringen av LK20.

En viktig forutsetning som fremheves for en vellykket implementering av den nye læreplanen er at departementet og direktoratet samarbeider gjennom en kontinuerlig dialog med skolenivået, og på denne måten sikre en god informasjonsflyt, og et godt samarbeid (NOU 2015:8).

I neste avsnitt presenteres LK20 og tiltak fra Utdanningsdirektoratet for å implementere den nye læreplanen.

2.3 Implementeringen av LK20 og Utdanningsdirektoratet sin rolle

Under prosessen med etableringen av LK20, har de berørte partene blitt forsøkt involvert i selve prosessen (Utdanningsdirektoratet, 2020A). I motsetning til en ren «top-down» implementering har regjeringen også involvert skoleeiere og skoler i høringsprosesser for å hente inn synspunkter på LK 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Selv om skoler og skoleeiere har fått muligheten til å komme med innspill til læreplanen i høringsrunder, må nok prosessen i stor grad likevel anses for å være en «top-down» prosess siden det er sentrale utdanningsmyndigheter som har utredet behovet for en ny læreplan (NOU 2015:8) og som har lagt føringer for hvordan og når implementeringen skulle skje (Meld. St. 28 (2015-2016)). For å støtte prosessene med implementering har Utdanningsdirektoratet utarbeidet støtte til skoler og skoleeiere, i form av støttmateriell på sine nettsider, kompetansepakker, digital visning av læreplanene og planleggingsverktøy som implementeringsstøtte og hjelp til

skoleledere på sine hjemmesider (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I støttematerialet til den overordnet del av læreplanene kan en finne filmer, refleksjonsspørsmål og gruppeopplegg som skolene kan benytte seg av under arbeidet med de nye læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det foreligger imidlertid ikke undersøkelser om hvorvidt skolelederne opplever disse som nyttige i implementeringsprosessen, så vidt meg bekjent.

2.4 Bakgrunnen for LK20

Alle læreplaner for fag i grunnskolen og videregående opplæring ble fornyet og implementert høsten 2020. Til grunn for de nye læreplanene ligger blant annet Ludvigsen utvalgets innstilling (NOU 2015: 8), mens Meld. St. 28 (2015–16) beskriver det som er departementets hensikter og planer for LK20. LK20 er en norsk pedagogisk og didaktisk skolereform, og blir sett på som en av de største endringene i skolens innhold siden Kunnskapsløftet i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Et viktig argument for å fornye læreplanene er at skolen må gi elevene aktuell kunnskap som er viktig for både dagens og fremtidens samfunn (NOU 2015:8). Den nye norske læreplanen vektlegger derfor i stor grad kompetanser som regnes for å være svært relevante i tiden som kommer (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Målet med LK20 er å skape større sammenheng mellom fagene, samtidig som kvaliteten og relevansen i opplæringen må forbedres ved å gjøre fagene mer relevante for fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Istedenfor at elevene skal lære mer og innta mer kunnskap, er hensikten nå at elevene skal lære i dybden, der kunnskapen skal brukes refleksivt, aktivt og mer kritisk (Thuen, 2017).

Ludvigsen utvalget

Ludvigsen utvalget ble oppnevnt av regjeringen i 2013, med hensikt å vurdere grunnopplæringen og de fagene elevene møter i dag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014:7). Ludvigsen utvalget sine rapporter bygges på internasjonal forskning, og refererer blant annet til “Education for life and work” (National Research Council, 2012), “The Learning Sciences” (Sawyer, 2014) og “How people learn” (National Research Council, 2000). Forskningen i de nevnte titlene tar utgangspunkt i læring, kunnskapsutvikling, endringer og de utfordringene som kjennetegner de endringer det 21. århundre fører med seg (NOU 2015: 8). Ludvigsen utvalget la mye tyngde på at en viktig forutsetning for å kunne imøtekomme endringene og utfordringene var videreutvikling av skolene og en fornyelse av fagene. En viktig del av samfunnsendringene må derfor være

elevenes utvikling i skolen, da skolen er i aktivt samspill med samfunnet rundt (NOU 2015:8). I etterkant av Ludvigsen utvalgets utredning (NOU 2015:8) ble høringsrunder innført som et ledd av utviklingen av de nye læreplanene. Skoleeiere, skoler, høyskolen, organisasjoner og andre aktører hadde muligheten til å involvere seg, komme med gode innspill og få innsyn i prosessene ved utviklingen av de nye læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det kom inn over 7000 innspill til forslag til nye læreplaner i grunnskolen og videregående skole, noe som tyder på et stort engasjement blant lærere og skoleledere (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ertesvåg (2012) trekker fram viktigheten av at en skoleleder involverer seg og engasjerer seg i intervensjonen eller implementeringsarbeidet og på denne måten signaliserer at dette arbeidet er viktig. På denne måten, hevder hun, vil de tilsatte på skolen slik som lærere, øke sitt engasjement og eierskap til intervensjonene.

3 Skoleledelse og implementeringsprosesser i egen skole

Utdanningsdirektoratets kompetansemodell viser at en skoleleders rolle både forholder seg til eksterne og interne forhold, der rollen veksler mellom utvikling og kontroll. Samtidig blir det trukket frem at disse kompetansene er ideelle, og ingen personer kan leve opp til alle disse målene, eller være like gode på alle. Men en lederposisjon vil jo innbefatte alle disse forholdene (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det å lede kan beskrives som en sammensatt prosess, med en rekke ulike aktiviteter, som foregår i ulike kontekster og situasjoner (Mintzberg, 2009; Glosvik et al., 2014). En av utfordringene ledelsesrollene må hanskes med under skoleutvikling, er at det eksisterer en normativ forståelse av innovasjonsbegrepet at denne utviklingen fører til en bedre skole for elevene (Helstad et al., 2019). «Profesjonalisering innenfra» ser ut til å være karakteristisk for hvordan dagens nasjonale satsinger er bygd opp, der skoleutvikling blir iverksatt på nasjonalt nivå som en ovenfra og ned strategi, mens mye av skoleutviklingen skjer med initiativ fra lærere, med en innenfra og opp strategi (Helstad et al., 2019, s. 17).

Lederrollen har altså forandret seg de siste årene. Fra et mer tradisjonelt syn der rektor har blitt sett på som skoleleder, har vi i dag fått et annet og bredere syn på ledelse i skolen. I dag blir ledelse forstått mer som aktiviteter som mange deltar i, der blikket flyttes fra individet over til felleskapet, relasjoner og aktiviteter, det ledelse oppstår mellom mennesker (Helstad et al., 2019). En rektor eller skoleleder må imidlertid forholde seg til et hierarkisk system der de enkelte skolene de er ansvarlig for ses på som en del av et større utdanningsbyråkrati. Her defineres det politiske nivå i kommunen og fylkeskommunen som «skoleeiere» (Møller et al., 2019). For skoleledere kan dette virke som en vanskelig balanseakt der de skal balansere intensjonene «ovenfra» med prosesser og ønsker «innenfra» i skoleorganisasjonen (Møller et al., 2019). Skoleledelsen er et viktig ledd i skoleutviklingsprosesser. Dersom skoleledelsen ikke opplever støtte eller eierskap til implementeringsprosesser er det lite sannsynlig at potensialet til skoleutviklingsprosessen vil kunne bli utnyttet fullt ut i skolen.

Skoleledere er altså helt sentrale personer når det kommer til implementeringen av den nye læreplanen i skolen. Det er disse som styrer prosessene ved sin skole og skal sørge for å motivere og legge til rette for at personalet utvikler kompetansen som trengs (Helstad, 2019). Stadier (3.1), kontekst (3.2), og samarbeidsstrukturer (3.3) i implementeringsprosessen skal vi nå se nærmere på.

3.1 Stadier i implementeringsprosessen

Det eksisterer forskjellige tilnærminger til implementeringsprosessen. Fullan (2007) og Ertesvåg (2012) f.eks. betegner implementering som en innovasjonsprosess, ved å dele den opp i tre hovedfaser; 1) initiering, 2) implementering og 3) videreføring. Meyers et al., (2012) har en annen tilnærming der han bruker begreper som initiering og videreføring for å forklare selve implementeringsprosessen, og Hargreaves (2005) har igjen en annen tilnærming der han skriver at implementeringsprosessen ikke kan ses på som en prosess, med tydelige faser som bevisstgjørelse, initiering, implementering og institusjonalisering. Han begrunner dette med at skolemiljøer som endringene skjer i, ofte er komplekse, og gjerne har flere innovasjoner på gang. Dermed har de mindre tid enn de ønsker til å koordinere diverse endringer og reformer. I denne oppgaven fokuseres det på Fullans (2007) tre hovedfaser slik Ertesvåg (2012) bruker den om ledelse av endringsarbeid i skolen at intervensjonsprosessen har tre hovedfaser 1) Initiering, 2) Implementering og 3) Videreføring.

Initieringsprosessen omfatter alle prosesser som omfatter forberedning av reformen eller prosjektet som skal settes i gang. Dette innebærer en endring som kommer nedenfra (bottom-up) eller overfra (bottom-down). I praksis vil det imidlertid sannsynligvis være slik at endringsarbeidet er kombinasjon av begge disse tilnærmingene i skolen. Ofte vil denne fasen i en endringsprosess være helt avgjørende for om skolen vil lykkes i prosessen.

Implementeringsfasen omfatter ofte den endringsprosessen som viser seg å være mest tidkrevende prosess.

Videreføring handler om å vedlikeholde den endringen som har blitt gjort, og få en varig effekt av arbeidet, også etter at intervensjonsperioden er over. I videreføringsfasen er det avgjørende at endringen er bygd inn som en integrert del av skolen sin aktivitet og samtidig fortsetter å være en del av den daglige driften av skolen. Hvis ikke, er det stor sannsynlighet for at endringen gradvis vil forsvinne og dø ut (Ertesvåg, 2012).

For å kunne realisere endringsprosessen og skolepolitikken på lokalt nivå, er skoleledere avhengig av tydelige mål og forventninger, samtidig med en god støtte fra nasjonale myndigheter. For å kunne skape endringer er det viktig at lærerkollegiene og skolelederne aktivt involveres og motiveres til å organisere og utvikle skolens praksis. (NOU2015:8). I denne oppgaven som fokuserer på begynnelsen av *implementeringsfasen* av LK20 skal det

fokuseres nærmere på hvordan støtten til skolene oppleves og hvilken betydning dette kan ha for eierskapet til prosessene.

3.2 Skolens kontekst sin rolle i implementeringsprosessen

Utdanningsdirektoratet har viktig rolle som iverksetter av nasjonal utdanningspolitikk, en rolle som har vist seg å være vanskelig og krevende (Røvik et al., 2014). Røvik (et al., 2014) argumenterer for at det som har vist seg som utfordrende, er at det ofte er store variasjoner i måten implementering organiseres på i de forskjellige skolene, samtidig som resultatene ofte vil variere. Tidligere forskning på skoleutvikling har gitt belegg for å hevde at skoleutvikling har i altfor stor grad blitt knyttet opp til nasjonale reformer, med sterkt søkelys på resultater. De samme forskere trekker fram nødvendigheten av at skoleutvikling bør forgå mer på lokalmiljø (Kvalsund & Hargreaves, 2009). Dette forklares med at den enkelte skole blir påvirket av den lokale konteksten, som igjen vil prege skoleutviklingen (Midtsundstad, 2010). Det å hensynte skolens lokale kontekst kan derfor være et viktig ledd i å få eierskap til skoleutviklingsprosessen (Dalehefte & Midtsundstad, 2019). En slik autonomi gjør det i midlertidig vanskeligere for sentrale myndigheter å detaljstyre implementeringsprosessen, slik at det er mulig at de lokale utdanningsinstitusjonene tar seg frihet til å tolke reformene slik at de endrer det som i utgangspunktet var reformatorers intensjon (Røvik et al., 2014). At skolene har en viss autonomi og hånd om prosessen selv gir gode muligheter og motivasjon for å utvikle skolens potensiale lokalt, men manglende støtte og struktur i prosessen kan medføre usikkerhet og hjelpeløshet hos skoleledere og lærere (Bergem, 2006; Dale, 2011).

Hargreaves & Ainscow (2015) trekker frem betydningen av «leading from the middle» som et verktøy for gode implementeringsprosesser. Leading from the middle innebærer at skolene i regionen får et større ansvar for å koordinere utviklingen og ta et kollektivt ansvar for prosessene. Her spiller samarbeid og ledelse av skolens profesjonsfelleskap en viktig rolle. Hargreaves og Ainscow (2015) introduserer en tilnærming til implementering gjennom «det profesjonelle læringsfelleskap». Ved å bruke «en ledelse fra midten tilnærming», vil dette øke sannsynligheten for at skolereformer vil bli vellykkede (i motsetning til «top-down»-prosesser) samtidig som de påpeker at det kan føre til reduksjon av den store variasjonen mellom resultatene av skolereformer.

En annen måte å beskrive implementeringsprosessen på, er å bruke begrepene «implementeringsdoktriner» (Røvik et al. 2014). Med «*implementeringsdoktriner*» menes det en samling av antagelser om god implementering og gjenkjennbare implementeringspraksiser. I det følgende presenteres tre ulike implementeringsdoktriner; «*hierarkidoktrinen*», «*profesjonsdoktrinen*» og «*nettverksdoktrinen*» (Røvik et al., 2014).

«*Hierarkidoktrinen*» følger en «top-down»-styrt implementeringstenking, der makten til å reformere sitter på toppen hos den politiske ledelsen. Regjeringen, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet er tildelt myndighet til å iverksette politiske vedtak. Sentralt for *hierarkidoktrinen* er en forståelse om en hierarkisk iverksettingskjede, som går fra Utdanningsdirektoratet til og helt ned til skoleledere og lærere. Samtidig må de som er på toppen sørge for at vedtakene blir implementert utover i sektoren og at de gir de planlagte effekter (Røvik et al., 2014). Røvik (et al., 2014) hevder at hierarkidoktrinen har de siste årene fått en stor makt og implementeringstenking i Utdanningssektoren.

Profesjonsdoktrinen gir en grunnleggende forståelse av at iverksettelsesprosessen av reformer må komme nedenfra og oppover i utdanningsfeltet, analog til «bottom-up»-forståelsen. Dette begrunnes ved at lærerne har en sentral rolle i utdanningssektoren og bør derfor få en sentral kraft i implementeringsprosessen. Videre begrunnes dette ved at lærere fremstår som de mest kyndige når det kommer til skole spørsmål, og av den grunn bør få mer autoritet i implementeringsspørsmål (Røvik et al., 2014). Røvik (et al., 2014) hevder at vi ser en ny trend, der profesjonsdoktrinen har fått en betydelig svekket posisjon og fått redusert den innflytelsen de hadde i norsk utdanningspolitikk.

Til slutt fremheves *nettverksdoktrinen* som en stadig mer populær doktrine, der den bli sett på som en moderne tilnæringsmetode for implementering av reformer i skolesektoren (Røvik et al., 2014, s.114). Nettverksdoktrinen gir en forståelse for at iverksettelse på skolefeltet bør foregå gjennom nettverk eller partnerskap, for eksempel gjennom skolemyndigheter, skoleeiere og skoler (Røvik et al., 2014). Autoriteten er ikke fast og gitt, men heller flytende. Implementeringsprosessen blir beskrevet som en læringsprosess, der ikke bare en reform idé er med på å forandre en utdanningsinstitusjon, men snarere der utdanningsinstitusjon er med på å endre selve reformideen. En viktig begrunnelse for doktrinen er ved at det er flere involverte i selve implementeringsprosessen, gir dette en eierfølelse til prosessen og følgelig også øker sjansene for en vellykket implementering av reformideen i skolen (Røvik et al.,

2014). Et resultat kan også være mer åpenhet og om deltagelse i og resultater av utviklingen (Røvik et al., 2014).

Det er altså mange fellestrekk mellom doktrinene til Røvik (et al., 2014) og tenkningen til Hargreaves & Ainscow (2015), og helt sentralt står tenkningen om å forene nødvendige tiltak som f.eks. implementering av lærerplaner med gode prosesser i personalet innad i skolen, der skoleleder har en sentral rolle i den lokale kompetansebyggingen. Dette kollektive samarbeidet kan fostre eierskap til utviklingsprosessen, der ens egen innsats blir synlig, i motsetning til kun kan gjennomføre andres «top-down» initiativer. En som har befattet seg med grunnleggende trekk i lederrollen er Henry Mintzberg. Dette skal vi se på nærmere i neste avsnitt.

3.3 Ledelse og eierskap til implementeringen av LK20

Kunnskapsløftet 2020 er nå godt i gang med implementeringsfasen og vil være avhengig av systematisk arbeid fra skolen sin side for å få til vellykket implementering av reformen. Det vil samtidig være en forutsetning, at skolene og skoleledere både vedlikeholder den kompetansen som utvikles, samtidig som det arbeidet som gjøres på skolen endres i takt med LK20. Skolelederens rolle under implementeringsarbeidet av de nye læreplanene kan beskrives i lys av translørdoktrinen til Røvik (al et.,2014), der skoleleder har i oppgave å «oversette» hensikten kommunisert fra sentrale utdanningsmyndigheter til gode implementeringsprosesser i skolen. Det skal ses nærmere på hvilken støtte skoleledere får fra sentrale utdanningsmyndigheter og se nærmere på hva støtten kan bety for eierskapet til prosessene i skolen.

Utviklingen i skolesektoren de siste årene har ført med seg en endring i den tradisjonelle skolelederrollen. Tidligere har denne rollen vært tilskrevet rektor, men har de senere årene endret seg til lang flere former for skoleledere. Vi har i det siste da sett fremvekst av flere mellomlederrollen i skolen, slik som assisterende rektor, avdelingsledere og teamledere (Helstad al et., 2019). Mellomledere sitt ansvarsområde på skolen har ofte både personalansvar og ansvar for utviklingsarbeid på skolen. Mellomledere i de siste årene fått en større rolle som skoleledere og har et ansvar for at alle aktivitetene på skolen sprer seg og blir kollektiv kunnskap. Skoleledere er da med å bidra til at skolen stadig utvikler seg (Helstad al et., 2019).

Rektorer, mellomledere, veiledere og lærere, har alle et felles overordna ansvar for å iverksette og implementere offentlig utdanningspolitikk inn i skolene og ut i praksis. I tillegg til å ha et formelt mandat, er det avgjørende at en skoleleder oppnår tillitt og blir godkjent av andre mellomledere og lærere for lykkes med sin ledelse (Møller et al., 2019). Samtidig vil utøvelse av ledelse i skolen alltid kreve en utøvelse av skjønn, som vil påvirkes av normer og regler i skolen som har blitt skapt og etablert gjennom lang tid. De gjeldene reglene er basert på mentale modeller som er et resultat av ulike diskurser eller «sannheter» om hva god ledelse er (Møller et al., 2019).

Retors makt går likevel utover den enkelte skole, fordi den er mer sammensveiset med den politiske maktstrukturen, der rektorrollen også er en del av målsetningen om å reformere utdanningen og iverksette og gjennomføre vedtatt reformer i skolen (Møller et al., 2019). En rektor har et felles ansvar for å regulere skolens indre liv samtidig som han må regulere forventninger og styring utenfra, men er likevel helt avhengig av det arbeidet som foregår intern på skolen, hos mellomledere og lærere, for å klare å lykkes i sin lederrolle, og i sin rolle som iverksetter av reformer (Møller et al., 2019). Det er skoleledernes implementeringsferdigheter som blir avgjørende for om skolen vil lykkes med de endringene som kreves for å imøtekomme fremtidens skole og de kompetansen elevene trenger (Aas & Paulsen, 2017). Det er derfor helt avgjørende at skoleledere involverer seg og utvikler et eierforhold til de nye endringene og utviklingsarbeid som følger med LK20. Tidligere forskning viser at begrenset mulighet til å utforske og mangel på tid ofte er det ledere begrunner for å ikke utvikle eierskap til reformen (Helstad et al., 2019).

4 Henry Mintzberg sin teori om lederrollen

Den canadiske professoren Henry Mintzberg sin teori om leder i praksis kan være nyttig for å belyse lederens arbeid under implementeringsarbeidet i skolene (Mintzberg, 2009). Mintzberg har gjennomført mye empirisk forskning på lederrollen, og er nå en av de mest refererte forskningsteoriene (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Mintzberg identifiserte ti ulike lederroller, som en leder utøver i hverdagen, som han delte inn i tre grupper som blir kategorisert som: 1) «interpersonelle roller», 2) «informasjonsroller» og 3) «beslutningsroller». I det følgende fremheves disse rollene slik Jacobsen og Thorsvik (2019). Mintzberg beskriver disse lederrollene i sin bok «Managing» (Mintzberg, 2009). Det er en visse forventning til at en leder kan innta alle disse rollene, men det er sannsynlig at de mestrer dem i ulik grad, da ingen person kan leve opp til alle disse målene, eller være like god på alle (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

4.1 Interpersonelle roller

De tre interpersonelle rollene illustreres med begrepene «gallionsfigur», «leder» og «kontaktskaper» (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

«*Gallionsfiguren*» er den lederen som står i front og er et symbol på grunn av den autoriteten som er knyttet til lederrollen. Symbolet gallionsfigur handler om lederens deformelle plikter, hvor en lederens tilstedeværelse bringes frem som viktig faktor for å gi en følelse av høytidelighet og viktighet. En leders plikt kan f.eks. være deltagelse på spesielle møter eller arrangementer (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

«*Lederen*» eller anføreren er rollen som motivator og inspirasjonskilde. Denne rollen innebærer at lederen legger forhold til rette, og gir retning til sine ansatte, slik at de lettere skal kunne jobbe mot det som er organisasjonens mål (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

Rollen som «*kontaktskaper*» viser til lederens rolle til å utvikle relasjoner og være et forbindelsesledd til personer og grupper utenfor organisasjonen. Lederen etablerer gjennom deltagelse i forskjellige seminarer, medlemskap i foreninger ol, nye kontakter, noe som kan være en viktig kilde til informasjon (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

4.2 Informasjonsroller

Informasjonsrollen består som av roller som 1) «overvåker», 2) «informasjonsformidler og 3) «talsmann» (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

«Overvåkeren» er den rollen som går ut på å overvåke og følge med på nye trender og endring utenfor organisasjoner, for å deretter tidlig indentifisere eventuelle utfordringer og muligheter som måtte dukke opp (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

«Informasjonsformidleren» gir lederen en unik posisjon som den eneste i organisasjonen som sitter på noe informasjon om alle deler i organisasjonen. Lederen blir en sentral informasjonsformidler av ekstern og intern informasjon i organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

En «talsmann» er en formidler av informasjon fra organisasjonen og ut til nettverket på utsiden. Det er helt avgjørende at en leder er oppdatert og orientert om organisasjonens virksomhet, slik at han kan fremme organisasjonens interesser på en best mulig måte (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

4.3 Beslutningsroller

Beslutningsroller består av rollen som: 1) «entreprenør», 2) «kriseløser, 3) «ressursfordeler» og rollen som 4) «forhandler» (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

«Entreprenøren» er aktiv og tar stadig initiativ til å gå nye veier, for å nå organisasjonens mål (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

En leder som «kriseløser» forsøker å håndtere utfordringer, problemer og kriser som er viktig å ta tak i en organisasjon (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

«Ressursfordeleren» gir lederen fordeler og kontroll over ressursene i en organisasjon. Dette kan være personale, penger, tid og utstyr. Lederen har samtidig en sentral rolle i avgjørelsen om hva som er de viktige prioritering og satsingsområder i organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

Rollen som «forhandler» handler om lederens evne til å forhandle og gjøre avtaler både utenfor og innad i organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

4.4 Ledelsesrollen i skolen i lys av Mintzbergs teori i implementeringsprosessen av LK20

Siden lederrollen i dag er så mangesidig, kan en skoleleder oppleve at det kan være vanskelig å være like god på alle de rollene som kreves av en leder i dag. En skoleleder bør likevel være bevisst om de forventningene som kreves i utøvelsen under implementeringsprosessen og det arbeidet det fører med seg for at den skal bli vellykket. Vi skal nå se på hvordan Mintzbergs teori kan være et nyttig lederperspektiv i prosessen med å implementere LK20.

Som leder i en implementeringsprosess er det viktig å være bevisst om lederens interpersonelle roller som «gallionsfigur», «leder» og «kontaktskaper». Skolelederen bør være en synlig aktør og «gallionsfigur» på arenaer som omhandler implementeringen av LK20. Et eksempel på en slik mulighet var høringsrundene før læreplanen ble iverksatt. Det er også viktig å kunne motivere de ansatte til å drive frem implementasjonsarbeidet og sette sammen personalet på en måte som gjør at implementasjonsprosessene blir gode og effektive.

En skoleleder må videre tenke over sin informasjonsrolle som leder av implementeringsprosessen, der man har rollen som 1) «overvåker», 2) «informasjonsformidler» og 3) «talsmann». Her er en stor del av rollen å holde oversikten over implementeringen slik at man kan støtte opp med tiltak dersom prosessen går tregt eller er vanskelig. Videre må en skoleleder formidle informasjon slik at arbeidsgrupper i skolen vet hvilke forventninger og retningslinjer de skal forholde seg til. Sist, men ikke minst er skolelederen i en dobbeltrolle som i dette tilfellet: På den ene siden er skolelederen en talsmann for Utdanningsdirektoratet og de nasjonale bestemmelsene om å innføre nye læreplaner på den annen side er skolelederen også en talsmann for sin egen skoleorganisasjon og representerer og må stå til rette for arbeidet som gjøres i den.

Til slutt må den ansvarsfulle rollen som beslutter fremheves, dvs. rollen som: 1) «entreprenør» 2) «kriseløser» 3) «ressursfordeler» og 4) «forhandler». Som skoleleder må man implementeringen av den nye læreplanen se muligheter for å gå nye veier og gjøre nye ting for å oppfylle læreplanen. Samtidig må man være kreativ dersom det oppstår

vanskeligheter under arbeidet med implementering. Videre må en skoleleder fordele ressursene innad i skolen slik at implementeringsarbeidet blir mest mulig effektivt. Til slutt er forhandlerroller viktig dersom det oppstår situasjon som krever at skoleleder må forhandle og gjøre avtaler enten intern på skolen eller utenfor.

En bevissthet om disse rollene kan hjelpe ledere å identifisere hvilke egenskaper de trenger å aktivere i implementeringsprosessen av LK20.

5 Skoleledernes eierskap til implementeringsprosessen

5.1 Støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter

Utdanningsdirektoratet i dag har en sentral rolle som iverksetter av vedtatte reformideer i norsk skolesektor, der implementering er en stor del av Utdanningsdirektoratets virksomhet (Røvik et al., 2014; Møller et al., 2019). Utdanningsdirektoratet er samtidig ansvarlig for å skape ny kunnskap innenfor skolen gjennom kartleggings- og utviklingsprosjekter, som igjen legger grunnlaget for styringsprosesser på utdanningsfeltet. Denne forskningen er med på å avgjøre synspunkter på hva som er riktig ledelse i skolen, hvilke metoder det er verdt å bruke i skolen og hva slags reformer som er nødvendig å gjennomføre i utdanningssektoren (Møller et al., 2019). Det er de nasjonale myndighetene som skal lede det arbeidet med implementeringsprosessen av LK20 og det ansvaret det innebærer. De har et overordna ansvar for å både igangsette og følge opp de prosessene.

Videre er det de sentrale utdanningsmyndighetene har et ansvar for å utarbeide en detaljert plan for implementeringsarbeidet på skolene (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å støtte arbeidet med de nye læreplanene har Utdanningsdirektoratet utviklet blant annet kompetansepakker for innføring av et nytt planverk (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Kompetansepakkene er videre en institusjonalisert oversettelse (Røvik et al., 2014), av det som skal vise hvordan de nye læreplanene kan implementeres i skolen. Dette kan gjøres gjennom bruk av eksempler på det som kan være «gode rollemodeller» for lærere, altså modellering (Bandura, 1977). Ved at skoleledere og lærere har noe å støtte seg på, vil dette mulig føre til høyere mestringsforventning og dermed en høyere innsats hos skoleledere og lærere under arbeidet med LK20 (Bandura, 1977). Videre er det skoleeiere eller skoleledere som skal avgjøre hvorvidt kompetansepakkene skal bli tatt i bruk (Utdanningsdirektoratet, 2020d) noe som bringer frem den viktigheten av at skoleledere ser nytteverdien av kompetansepakkene og har tillitt til utdanningsmyndighetene sin kompetanse til å formidle iverksetter de nye læreplanene.

5.2 Planlegging av implementeringen i skolen

Arbeidet med implementering av de nye læreplanene i skolen er en prosess som starter samtidig med utarbeidelse av fornyede læreplaner. Tidlig og bred involvering vil være en avgjørende faktor for en god implementering. Samtidig vil det være viktig at LK20 er en oversiktlig prosess, med god informasjon, avsatt tid til forskjellige fasene i prosessen, og

avklarte og tydelige forventninger til alle parter (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Skoleledere har et overordna ansvar for å planlegge og lette til rette for tilpasning og utvikling av den kompetansen som kreves, for å legge de rette for de kravene som følger av de nye læreplanene (NOU, 2015). Ertesvåg (2012) argumenterer for at det fremdeles er slik at de fleste intervensjoner ikke definerer planlegging før selve intervensjonen skjer. Dette forklarer han er en ulempe, da arbeidet som er gjort før selve intervensjonen ofte vil være helt avgjørende for selve resultatene. Videre trekker han fram viktigheten av at planleggingsprosessen hele tiden må evalueres. Noen av de viktige vurderingene som må gjøres er blant annet om skolene har det personalet som trengs, om skolen har materialene det er behov for og om de budsjettmessige forhold ligger til rette (Ertesvåg, 2012).

Intervensjonsprosessen av høy kvalitet er relativt kostbare å gjennomføre, samtidig som de er tidkrevende, hvor det er avgjørende at alle ved skolen føler en forpliktelse for intervensjonen og føler eierskap til den (Ertesvåg, 2012). En av utfordringene med intervensjon er at den ofte kommer som i rekke av mange andre programmer skolen har vært gjennom og at det ofte ikke gis intervensjonen tilstrekkelig med tid til å få full effekt. Det viser seg at også de tilsatte ofte vurderer effekten av intervensjon på et altfor tidlig stadium (Ertesvåg, 2012). Disse tankene støttes av Møller (2020) som skriver at LK20 kommer samtidig med andre endringer som kan være både tidkrevende og utførende slik som sammenslåing av kommuner og koronapandemien. Videre trekkes teknisk støtte, slik som struktur, innhold og tidspunkt for opplæring før intervensjonen, som den viktigste ved implementering av støttesystemet, som er helt nødvendig for at programmet skal bli vellykket (Ertesvåg, 2012). I lys av Mintzbergs teori trekkes lederen som ressursfordeler frem som viktig lederrolle under planlegging og implementering av LK20 i skolen, da en skoleleder har kontroll over ressursene på skolen, slik som penger, tid og utstyr og samtidig som en leder avgjør hva som er viktige satsningsområdene på skolen (Jacobsen og Torsvik, 2019).

5.3 Positiv innstilling til den nye læreplanen

For å få til en vellykket implementeringsprosess, er det viktig at en skoleleder har en positiv innstilling til implementering av de nye planene (Ertesvåg, 2012). Dette kan en leder gjøre ved å være en modellfunksjon, eller anføreren, ved å motivere og «smitte» personalet med sin entusiasme og positiv innstilling. En leder kan utføre sin rolle som anfører ved å legge forhold til rette for sine ansatte, og gi retning, slik at lærere kan lette jobbe mot det målet som skolen

har satt seg (Jacobsen og Torsvik, 2019). For å gjennomføre endringsprosesser i skolen må både skoleledere og lærere ha en tro på at intervensjonen vil nytte og føre til en endring på skolen. Derfor må en skoleleder vise vei for personalet i skolen, ved å uttrykke forventninger om engasjement og interesse for implementeringsprosessen av de nye læreplanene (Ertesvåg, 2012). Videre treffer Ertesvåg (2012) frem viktigheten av at skolen og de involverte skoleledere og lærere får administrativ støtte under arbeidet med de nye læreplanene, noe som kan øke sjansene med å lykkes med implementeringsarbeidet. I lys av Mintzbergs teori om ledelse, vil en typisk lederrolle her være å være en «talsmann» og motivator for implementeringen av LK20.

5.4 Tillit til kompetansen og materialer fra sentrale utdanningsmyndigheter

Tillitt kan trekkes inn som et viktig aspekt under skoleledernes arbeid med implementering av de nye læreplanene. Sørhaug (1996) hevder at enhver form for organisering vil være i et spenningspunkt mellom makt og tillit. Ofte vil det være slik at makt truer tillitsforhold, samtidig som tillitsforhold alltid vil være avhengig at noen forvalter makt. Tillit er videre helt nødvendig for utøvelse av god ledelse og kan forklares som det å stole på en gave som ennå ikke er gitt. Tilliten blir ofte gitt uten noe form for garanti og betingelse. Det å be om tillitt er derfor noe risikofyllt, fordi det finnes en viss mulighet for at tillitten ikke er til stede (Sørhaug, 1996).

Ifølge Jorunn Møller (2004) kan tillitt ses på to måter; partikulær- og generalisert tillit. Den partikulære tillitten beskrives ofte som tillit som skapes mellom mennesker med felles interesser eller kulturelle bånd. Videre vil den generaliserte tilliten preges av tilliten til systemet, slik som et skolesystem. For en skoleleder vil både den partikulære og den generaliserte tilliten være viktig. En skoleleder skal representere systemet rundt skolen, samtidig som han eller hun er pliktig til å etablere en relasjon til sine medarbeidere (Møller, 2004).

Bryk & Schneider (2002) beskriver tillitt som en gode og en ressurs for arbeidet med skoleutvikling. For det første fremheves tillitt som noe som kan redusere følelsen av utrygghet og usikkerhet, når skolen møter nye krav og utfordringer. Dette kan være krav om implementering av nye reformer og endring av undervisningspraksis. For det andre gir tillitt den fordelen at nye reformer og nye læreplaner vi bli implementert raskere, fordi det fjerner

usikkerhet og tvil, og gjør at en og har tillitt til lederens intensjoner med reformer. For det tredje er det slik at i de miljøer det fremkommer sterk relasjonell tillitt, vil det være tydelig rolleforventninger der individer vet hva som er forventet av dem. For det fjerde kan rasjonell tillitt bære frem en episk plikt innad i organisasjonen for å jobbe mot det som er best for fro eksempel elevene. Ved at skoleledere og lærere har en høy rasjonell tillit, vil dette være bærende for en gjensidig forpliktelse til hverandre og samtidig utgjøre en moralsk ressurs for skoleutvikling og forbedring (Bryk & Schneider, 2002). De profesjonelle læringsfellesskapene må derfor kjennetegnes av at lærere har grunnleggende tillit til hverandre (Hord, 2009). Her skal de diskutere egen praksis knyttet til både utfordringer og suksess, og da er det avgjørende at de kan møte hverandre med respekt og engasjement. Alle skal være sikre på at det eksiterer full fortrolighet omkring det som blir sagt i disse fellesskapene. Det vil derfor være avgjørende at tillitt blir forvaltet riktig innad i skolen (Hargreaves & Fullan, 2012).

Tillitt til mennesker og tillitt til systemer vil ha nær tilknytting. Giddens (1997) fremhever at tillitt til systemer og strukturer er nær knyttet til individer, noe han kaller for systembasert tillitt. Hargreaves & Fullan (2012) utdyper dette med at tillitt til systemer har vil automatisk invitere til tillitt mellom mennesker. Samtidig fremhever Hargreaves (1996), at det er en viss fare forbundet med å ha for mye tillitt til systemer. Faren ligger i at relasjoner og tillitt kan blir overkjørt av regler og strukturer. Samtidig kan en glemme viktigheten av å vurdere hver situasjon enkeltvis og forholde seg til lokale forhold og regler (Hargreaves, 1996).

For at skoleledere og lærere skal utvikle tillitt de den kompetansen og materialer som kommer fra Utdanningsdirektoratet, er det avgjørende at Utdanningsdirektoratet lever opp til sin rolle som «informasjonsformidler», som innebærer at de sitter på unik informasjon om de nye læreplanene og må derfor sørge for å kommunisere dette ut til skolene (Jacobsen og Thorsvik, 2019). Samtidig har Utdanningsdirektoratet en sentral rolle som en «ressursfordeler» noe som gir de tilgang til ressursene som skolene er helt avhengig av for å få til en effektiv implementeringsprosess (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

Det er derfor avgjørende at skolene og skoleledelse utvikler tillitt til de sentrale utdanningsmyndighetene, stoler på informasjon og dokumenter samtidig som de har tillitt til kvalitet og nytteverdi av informasjonen og dokumentene utviklet av utdanningsmyndigheter.

På denne måten vil skolene øke muligheten til å lykkes med implementering av de nye læreplanene inn i skolene.

5.5 Lederes forventninger til samarbeid om læreplanen i kollegiet

Det er i dag god dokumentasjon for at en videreutvikling av lærers kompetanse best gjøres kollektivt og ikke som individuelle løp for hver lærer (DeFour, et al., 2010). Ertesvåg (2012) skriver at samarbeid under implementeringsprosesser er viktig, og begrunner det med at de ansatte på skolen vil være med villige til å samarbeide og jobbe med implementeringsprosessen, når de selv har vært med å bestemme og ta avgjørelser om å sette i gang intervensjoner. Samtidig vil intervensjonen ha størst sjans til å lykkes når alle på skolen involveres og føler eierskap til den (Ertesvåg, 2012).

Hargreaves og Fullan (2012) skriver at profesjonelt læringsfelleskap består av tre elementer: 1) felleskap, 2) læringsfelleskap og det 3) profesjonelle læringsfelleskap. Felleskap innebærer at pedagoger på skolen respektere og forstår hverandre som kollegaer og mennesker. I det andre perspektivet læringsfelleskap, jobber pedagoger sammen for å utforske og jobbe mot elevenes læring. Til slutt vil det profesjonelle læringsfelleskapet handle om pedagogenes kollektive praksis og refleksjon rundt arbeidsmåter der målet er stadig forbedring gjennom samarbeid.

Utvikling av profesjonelle læringsfelleskap kan knyttes til begrepet «capacity building» der kapasiteten sees mer som en kollektiv enn en individuell kompetanse i skolen (Fullan, 2014). Med kapasitet forstås her evnen til å utvikle kunnskap, ferdigheter og forpliktelser i skolen for å forbedre elevers læring. Dette er både en tankemåte og en felles kunnskap og et sett av kollektivt delte ferdigheter. Denne samarbeidsorienterte og kollektive læringen er fordi den kombinerer kunnskapsutvikling, kollektive handlinger og et felles og konsistent fokus. Her har skoleledelsen en sentral rolle (Fullan, 2014). Profesjonsfelleskap er også i litteraturen omtalt som blant annet profesjonelle læringsfelleskap og kollegasamarbeid i skole (Postholm, 2014). Videre blir profesjonelle læringsfelleskap ofte knyttet til begrepene professional learning communities og communities of practice (Blankenship & Ruona, 2007).

Eidsvåg (2012) trekker frem betydningen av at en svært viktig del av ledelse av endringsprosessen er nettopp å legge til rette for samarbeid mellom kollegaer. Den norske

skolen i dag er fremdeles er preget av individualisme, der lærere foretrekker å jobbe alene, uten noe særlig form for formelt samarbeid. Skoleledere opplever det ofte som svært utfordrende å motivere lærere til å samarbeide, men samtidig sørge for å ivareta individualiteten til de enkelte lærere (Hargreaves,1996). Det er i det hele tatt mange roller en leder skal ivareta i skolen.

6. Undersøkelsens formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å rette søkelyset på skoleledelse og deres eierskap til prosessen med implementeringen av LK20. I denne oppgaven undersøkes hvorvidt skoleledere har kjennskap og initiert prosesser for gode implementeringsprosesser i skolen. Hvorvidt de har deltatt i høringsrunder og planleggingsprosesser, tillit til informasjonen fra sentrale utdanningsmyndigheter, forventninger til samarbeid om prosessene i skolen, samt opplever en positiv innstilling til LK20 regnes som indikatorer på hvorvidt de har akseptert, iverksatt og tatt eierskap til den nye læreplanen. Viktigheten av disse indikatorene har det blitt redegjort for i foregående kapittel. Denne oppgaven undersøker i hvilken grad disse er til stede på et tidlig tidspunkt i implementeringsfasen (Høsten 2020) og hvilken betydning skolelederens opplevelse av støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter ser ut til å ha for implementeringsprosesser i skolen.

Oppgavens problemstilling er:

«Hvordan opplever skolelederne arbeidet med implementering av Kunnskapsløftet 2020 i videregående skole og hvilken rolle spiller opplevelsen av støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter for hvorvidt skolelederne opplever eierskap til prosesser i skolen?»

Oppgavens forskningsspørsmål er:

1. I hvor stor grad opplever skoleledelsen støtte fra de sentrale utdanningsmyndigheter?
2. I hvilken grad har skoleledelsen tatt eierskap til implementeringen av LK20? Hvorvidt har de:
 - a) kjennskap til skolens bidrag til høringsrundene?
 - b) tillit til kvalitet og nytteverdi av dokumenter og informasjon fra sentrale utdanningsmyndigheter?
 - c) planlagt implementeringen av LK20?
 - d) inntrykk av en positiv innstilling i personalet til de nye læreplanene?
 - e) forventninger til økt samarbeid mellom lærere?
3. Hvilken rolle spiller det om ledere som opplever støtten fra sentrale utdanningsmyndigheter som liten (Gruppe 1) eller stor (Gruppe 2) for ledelsens opplevelse av a) planlegging, b) personalets positive innstilling, c) forventninger til samarbeid og d) tillit til sentrale utdanningsmyndigheter?

Hypoteser: Det er en forskjell i gjennomsnittsverdiene til gruppe 1 og gruppe 2 ($H_0: \mu_{\text{ liten}} = \mu_{\text{ stor}} ; H_1: \mu_{\text{ liten}} \neq \mu_{\text{ stor}}$) i henhold til opplevelsen av:

- a) Planlegging av implementeringen av LK20
- b) Positiv innstilling i personalet til LK20
- c) Forventninger til samarbeid
- d) Tillit til sentrale utdanningsmyndigheter

Forskningsspørsmålene skal undersøkes ved hjelp av mixed methods, der en kvantitativ fremgangsmåte ved hjelp av spørreskjema følges opp av et kvalitativt intervju for å få utfyllende informasjon på hvert forskningsspørsmål. Mer utfyllende informasjon om design og metode presenteres i neste kapittel.

7 Design og metode

I dette kapittelet presenteres oppgavens design og metode. Først presenteres vitenskapsfilosofisk ståsted (delkapittel 7.1), deretter forskningsdesign (delkapittel 7.2), så kommer operasjonalisering og utvalg (delkapittel 7.3), videre presenteres analyse av kvantitative data (delkapittel 7.4), deretter analyse av kvalitative data (delkapittel 7.5), så kommer studiens kvalitet (delkapittel 7.6), deretter kommer etiske overveielser (delkapittel 7.7) og til slutt kommer sammenfattende betraktninger av forskningsmetoden (7.8).

I arbeidet med studien har det blitt tatt ulike vitenskapsteoretiske og metodiske valg, som jeg skal gå nærmere inn på i dette kapittelet. Studiens problemstilling og undersøkelsesdesign legger føringer for hvilken forskningsstrategi og hvilken metode som passer best. I det følgende vil det argumenteres for i hvilken grad det valgte designet og de valgte metodene er egnet for å besvare problemstillingen i studien.

7.1 Vitenskapsfilosofisk ståsted

I denne studien ble det brukt et mixed methods design, som i dette tilfellet innebærer to forskningsmetoder i et og samme prosjekt. Det å bruke en mixed methods tilnærming er ikke uomstridt. En utfordring er at denne metoden går på tvers av ulike vitenskapelige paradigmer og forskjellige «verdenssyn», noe som kan oppleves som en konflikt mellom dem (Creswell & Plano Clark, 2011). Det virker imidlertid som om det i løpet av de siste årene har blitt et mer liberalt fokus på mixed methods tilnærmingen og en større aksept for at mixed methods i visse tilfeller kan være den beste tilnærmingen for kunnskapsutvikling (Befring, 2007).

Til tross for de vitenskapsteoretiske motsetningene mellom metodene, har jeg valgt en såkalt dialektisk tilnærming til valg av metode i denne oppgaven, der mixed methods innebærer at de forskjellige metodene ansees som verktøy til å besvare problemstillingen på tross av metodenes forskjellige vitenskapsfilosofiske bakgrunn (Creswell, 2008). Dette innebærer ikke å ignorere verdenssynene, men å ha en dialektisk tilnærming til dem når de forskjellige metodene anvendes (Greene & Caracelli, 1997).

Mixed methods har blitt mer og mer vanlig innen sosial og adferdsvitenskap og blir ofte kalt "det tredje forskningsparadigmet" (Creswell & Plano Clark, 2011). Mixed methods ble ansett for å være en nødvendig tilnærming i denne studien, for å få både bredde- og dybdekunnskap om skoleledelse og læreplanarbeid i forbindelse med implementeringen av LK20.

Bakgrunnen for å supplere en kvantitativ metode med en kvalitativ, var opplevelsen av at de kvantitative funnene alene ikke ga et godt nok svar på forskningsspørsmålene.

I oppgaven ble derfor den kvantitative delen av studien betraktet fra et positivistisk ståsted, som innebærer en forestilling om at f.eks. holdninger, opplevelser og meninger kan tallfestes og måles. Forskningsinstrumentet som benyttes er et spørreskjema (Vedlegg 4). Den kvalitative delen har et sosialkonstruktivistisk ståsted som utgangspunkt, som legger til grunn at kunnskap oppstår i kommunikasjon og samhandling mellom mennesker.

Forskningsinstrumentet som benyttes her er et semistrukturert intervju (Vedlegg 3). Hvordan disse to perspektivene utfyller hverandre er en viktig merverdi i oppgaven og illustreres i avsnitt 7.2 (forskningsdesign).

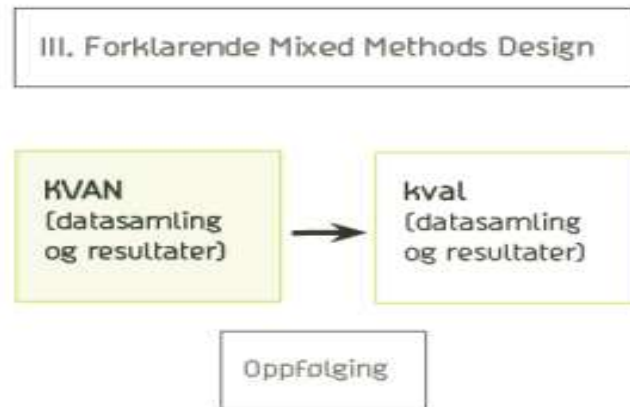
7.2 Forskningsdesign

Et Mixed Methods design kan være både tidskrevende og man må kunne håndtere forskjellige typer datamateriale og analysemetoder (Creswell, 2008). Valget av mixed methods for denne oppgaven har altså bakgrunn i at problemstillingen krever et slikt design. Creswell & Plano Clarks (2011) fremhever at det er spesielt tre kjennetegn med et mixed methods design. 1) For det første må både kvalitativ og kvantitativ data samles inn, 2) deretter må begge datasett analyseres, og 3) for det tredje må datasettet i kvantitative og kvalitative undersøkelsen undersøkes og ses i relasjon til hverandre (Creswell & Plano Clarks, 2011).

Det er forskjellige måter å kombinere kvalitative og kvantitative metoder i et mixed methods design på. I denne studien legges det opp til et *forklarende mixed methods* design, der de kvantitative dataene vektlegges i første omgang og danner grunnlaget for den etterfølgende kvalitative undersøkelsen (Creswell, 2008).

I min studie ble altså den kvantitative studien fulgt opp med en kvalitativ studie for å få tilgang til mer detaljert informasjon om de funnene som kom frem av analysen av de kvantitative dataene. Kvalitativ tilnærming ble benyttet som en redskap for å kunne gå dypere inn i datamaterialet, slik at skolelederne med egne ord kunne beskrive sin rolle med implementeringsprosessen av læreplanarbeid.

Figur 1 viser fremgangsmåten i denne studien et forklarende Mixed Methods Design (Creswell, 2008).



Figur 1: Illustrasjon av et forklarende (explanatory) mixed methods design

Forskningsdesignet for oppgaven består av en kvantitativ metode: et digitalt spørreskjema, og en kvalitativ metode: kvalitativt forskningsintervju. Designet er et såkalt forklarende design (an explanatory mixed methods design), der dataene har blitt samlet i to omganger. De kvantitative data ble hentet inn først, og deretter ble kvalitative data samlet for å få en bedre forståelse av de kvantitative resultatene (Creswell, 2008). De kvantitative dataene ga et generelt bilde av skoleledernes rolle i implementeringsprosessen, mens kvalitative dataene bidro til en mer nyansert innsikt i skoleledernes oppfatninger og opplevelse og samtidig til ytterligere kunnskap om funnene som kom frem av den kvantitative analysen.

I denne studien var det en ujevn vektlegging av metodene, hvor den kvantitative metoden har fått et større fokus enn den kvalitative metoden. Den kvalitative metoden er ment som et supplement for å utforske de kvantitative funnene ved å stille ytterligere spørsmål til noen få utvalgte personer som kan gi eksempler eller mer detaljert kunnskap om hva de tenker om implementeringsprosessen i sin skole.

I mixed methods refererer altså begrepet *methods* til en sambruk av *kvalitative og kvantitative* metoder. I avsnittet som følger skal jeg derimot gå konkret inn på begrepet metode i betydning av *forskningsinstrumenter* og presentere instrumentene som ble brukt i oppgaven.

Hensikten med dette delkapittelet er å forklare prosessen bak utviklingen av forskningsinstrumentene som denne undersøkelsen baserer seg på. Først vil prosessen med å utvikle spørreskjemaet (delkapittel 7.2.1) beskrives, så vil utviklingen av intervjuprosessen forklares nærmere (delkapittel 7.2.2). Avsnittet avrundes med kritiske overveielser av forskningsinstrumentene (delkapittel 7. 2.3).

7.2.1 Spørreskjema (kvantitativt forskningsinstrument)

I studien ble spørreskjemaundersøkelse benyttet som primær metode for å samle inn empiriske data. Spørreundersøkelsen som ble gjennomført av Senter for Yrkesfag (SYA) ved Universitetet høsten 2020 besto opprinnelig av 45 lukkede spørsmål (inkluder underspørsmål), derav inngår 26 i denne studien. Det ble benyttet et digitalt verktøy, SurveyXact som ble distribuert til skoleledere ved 8 videregående skoler i en region i Sør-Norge. Spørreskjemaet var åpent i to uker. På denne måten hadde respondentene god tid til å besvare spørsmålene og mulighet til å ta kontakt hvis noe var uklart. Respondentene ble da også informert om personvern og at deltakelse i studien var valgfritt. Samtidig ble det opplyst at svarene de oppga skulle være så ærlige som mulig, samt at personvernet ble ivaretatt og at deltagerne ville forbli anonyme. Spørreskjemaet ble kun distribuert på norsk.

Sosiodemografiske variabler ble utelatt i spørreskjemaet til skoleledelsen og det var heller ikke mulig å koble svarene til den enkelte skole. Totalt svarte 44 (73,33%) av 60 forespurte skoleledere. I spørreundersøkelsen er et av spørsmålene på nominalskala nivå. Her berettes absolutte verdier og prosentandeler. De fleste spørsmålene var imidlertid utformet i Likert-skala format, som er på ordinalskalanivå og ofte brukes til å måle bestemte holdninger og verdier (Ringdal, 2018), slik denne studien også etterspør. Det ble brukt graderinger fra «i ingen grad» til «i stor grad», der de fleste spørsmål har fem svar-alternativer. I tillegg var det et alternativ med «vet ikke». Spørreskjemaet består utelukkende av lukkede spørsmål.

Spørsmålene i Likert-format som hørte tematisk sammen ble sammenfattet til skalaer på intervallskala-nivå og den interne konsistensen beregnet. Dette vises til i oppgavens funn-del. Selve besvarelsen av spørreskjemaet tok ca. 15 minutter. Det var betingelse at spørreskjema skulle være relativt kort og enkelt å besvare fra SYA sin side, for å få flest mulig respondenter og for å overbevise ledere til å sette av tid til det i en travel hverdag. Spørreskjemaet er vedlagt i sin helhet (vedlegg 1). I min studie ble kun deler av spørreundersøkelsen brukt.

Det å bruke et elektronisk spørreskjema har vist seg å ha flere ulemper. Det er godt mulig at ikke alle skoleledere var like komfortable med eller vant til å besvare en elektronisk spørreundersøkelse. Som forsker er man fjernt fra respondenten og får heller ikke med seg om spørsmålene kanskje kan ha blitt formulert på en uforsiktig eller provoserende måte, eller at skoleledere følte seg ukomfortable under besvarelsen av spørreskjema som igjen ubevisst kan ha ledet dem til å svare i en spesiell retning (Jacobsen, 2011). Ofte er svarprosenten generelt sett lav ved bruk av elektronisk spørreskjema i forskning (Vehovar & Manfreda, 2008). I denne undersøkelsen ble det oppnådd en relativ høy svarprosent blant skolelederne. En ulempe med spørreskjemaundersøkelse, kan være at det ikke er rom for fleksibilitet slik det ofte er i samtaleintervjuer. Ved å kombinere den kvantitative metoden med et kvalitativt intervju i denne studien, var det klar fordel at det under den kvalitative delen av undersøkelsen og forskningsintervjuet, ga noen få skoleledere mulighet til å besvare mer åpne spørsmål som ga mer rom for fleksibilitet. Det er likevel grunner til at nettopp spørreskjema ble valgt til denne studien.

En fordel er den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen. Med spørreskjema kan man nå ut til mange skoleledere på en gang på en billig og rask måte. Skolelederne i studien var spredt rundt i Agder på åtte forskjellige skoler slik at en spørreskjemaundersøkelse gjorde det mulig å nå flere respondenter på kort tid. En annen svært viktig fordel med at datainnsamlingen har foregått på denne måten at et skoleskjema kan virke mindre stressende enn metoder som krever fysisk tilstedeværelse skoleledere hadde mulighet til å bruke god tid på å tenke seg om før de svarte på undersøkelsen (Bang, 2011). Spørsmålene er ferdig formulert og standardisert slik at alle skolelederne svarte på samme vis i spørreskjemaet. Den høye standardiseringen var på den måten med på å eliminere eventuelle målefeil og å gi pålitelige data (Ringdal, 2018). Min subjektive innflytelse på datainnsamling som forsker var derfor minimal. Denne standardiseringen gjør at det er mulig å gjennomføre statistiske analyser (Bang, 2011). Ved å benytte et digitalt spørreskjema er behandlingsprosessen også mer effektiv. Svarene kunne lagres direkte i en database og var umiddelbart klare til analyse. På denne måten var en spørreskjemaundersøkelse med på å redusere tid og kostnader (Vehovar & Manfreda, 2008). Ved at data ble mottatt elektronisk var det enklere å holde oversikt og overføre data til andre analyseprogram senere i prosessen.

7.2.2 Semistrukturert intervju (kvalitativt forskningsinstrument)

Målet med den kvalitative studien var å komme nærmere på praksisfeltet og få en innsikt i skoleledernes forståelse, og et mer detaljert bilde av hvordan skoleledere opplever støtte og tillitt til de sentrale utdanningsmyndigheter, samt hvordan skoleledere legger til rette for at personalet i skolen kan ta eierskap til implementeringsprosessen av de nye læreplanene.

I studien ble intervju benyttet som datainnsamlingsstrategi for å få svar på kvalitative oppfølgingsspørsmål knyttet til forskningsspørsmålene. Et kvalitativt forskningsintervju virket godt egnet som strategi i min forskning, da det var et ønske å få en dypere innsikt i erfaringer, tanker og følelser blant skoleledere. Et intervju er en samtale mellom mennesker, og kan også derfor endre seg underveis. Det var viktig å ha i bakhodet at både jeg som forsker og skolelederne selv kunne forandre sin forståelse og mening om seg selv, og om det fenomenet som det studeres på underveis i intervjuet. Uavhengig av hvilken type intervju som blir benyttet i en forskning, er det alltid en dialog, en samtale som vil være til stede under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kvalitative intervju kan utformes på forskjellige måter. I denne studien ble det benyttet et semi-strukturert intervju, nettopp av den grunn at jeg ønsket å ha helt konkrete spørsmål for å få et dypere innsikt i skoleledernes rolle i implementeringsprosessen, men samtidig ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. For å ikke legge føringer for skoleledernes svar ble intervjuguiden utarbeidet med åpne spørsmål. Skolelederne som ble intervjuet hadde på denne måten mulighet til å svare med sine egne ord og med svar som var mer utførlige enn f.eks. «ja» eller «nei». Det var viktig at skoleledere ikke skulle oppleve spørsmålene som dømmende, men heller få en følelse av de kunne være helt oppriktige i sine svar. De kvalitative forskningsintervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i en ferdig formulert intervjuguide (se vedlegg 3). Når intervjuguiden skulle utvikles ble det tatt utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Å benytte intervju som forskningsinstrument viste seg å være en svært tidskrevende prosess, både det å finne informanter og gjennomføre intervjuer. At det måtte gjennomføres i en periode der Covid-19 gjorde det umulig å møtes fysisk, medførte at det ble gjennomført digitalt på Zoom. Dette kan ha hatt innflytelse på hvor komfortable skolelederne følte seg under intervjuet. Det kan også være mulig å misforstå spørsmålene både for informantene og intervjuer, det kan være rom for skolelederne å spore av under intervjuet, da det er mer rom

for å snakke fritt. I denne studien viste det seg at noen informanter var mindre aktive enn andre. Det er i ettertid uklart om de følte seg ukomfortable, eller om de ikke hadde lyst til å bidra (Tjora, 2017). Intervjuet med skolelederne var også relativt kort (ca. 20 min), da det ikke var ønsket å ta for mye av tiden til skolelederne, noe som innskrenket hvor mye data som kunne bli samlet inn. Det var likevel nyttig å supplere de kvantitative dataene ved å benytte seg av forskningsintervju. For det første var det en fordel å få svar på spørsmål i tillegg til spørreundersøkelsen, og at skolelederne fikk mulighet til å snakke fritt og gi mer utfyllende svar (Tjora, 2017).

Ved å velge intervju som forskningsinstrument i etterkant av spørreundersøkelsen var intensjonen å få en helhetsforståelse av skoleledernes rolle i implementeringsprosessen av LK20. Intervjuet ga mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis, noe som ikke er mulig i en undersøkelse med spørreskjema. Som intervjuer hadde jeg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som bygget på de svarene skolelederne ga. Om uklarheter oppsto, kunne dette tas opp med det samme og på denne måten rydde opp i eventuelle misforståelser (Larsen, 2017).

Oppsummert kan vi se at det finnes både fordeler og ulemper ved bruk av spørreundersøkelser og kvalitativt forskningsintervju som forskningsinstrumenter i denne studien. En klar styrke som denne studien setter sin lit til ved å bruke en mixed methods tilnærming er at en kan få en bedre forklaring på forskningsspørsmålene ved å bruke begge metodene sammen fordi egenskapene deres utfyller hverandre (Creswell, 2008).

7.3 Operasjonalisering og utvalg

Dataene er samlet inn i sammenheng med et prosjekt ved Senter for yrkesfag og opplæring i arbeidslivet (SYA). Senteret er tilknyttet Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder (UiA). SYA har et forskningsprosjekt, «Kunnskapsløftet 2020», som følger opp innføringen av LK20 i videregående skoler i Agder. Dette er et omfattende prosjekt som samarbeider med fire videregående skoler i delprosjekter, der hver av disse skolene har tatt for seg ett av de tre tverrfaglige temaene (demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring) i overordnet del samt dybdelæring. Skoleledere, lærere og elever deltar i skoler som deltar i prosjektet og i fire kontrollskoler deltar i følgeforskning.

I forbindelse med prosjektet ble det digitale spørreskjema i denne studien som utforsker implementeringen av overordnet del av LK20 i videregående skoler utformet.

Spørreskjemaet for skolens ledelse danner utgangspunkt for denne masteroppgaven, der deler av spørreundersøkelsen ble brukt for å besvare min problemstilling. I tillegg utviklet jeg min egen intervjuguide for å få ytterligere kunnskap om temaet. I begge tilfeller ble de berørte kontaktet og informert om studien i informasjonsskriv iht anbefalinger fra datatilsynet (NSD) (Vedlegg 5).

7.3.1 Utvalg av skoleledere i spørreundersøkelsen

For at utvalget i undersøkelsen skulle være så representativt som mulig, var det avgjørende at andelen av deltakere som deltok i undersøkelsen gjenspeilet en tilstrekkelig andel av populasjonen (Ringdal, 2018). Totalt finnes det 16 videregående skolen i Agder med yrkesfaglige studieretninger. Utvalget på 8 videregående skoler med yrkesfag, utgjør 50% av den totale summen av alle videregående skoler i Agder med yrkesfag. Skolene er spredt utover hele Agder regionen. Av alle skolelederne i de utvalgte åtte skolene besvarte 44 skoleledere (ca. 73%) undersøkelsen.

Skoleledere som svarte på undersøkelsen var fordelt på 3 forskjellige stillinger; rektorer (10%), assisterende rektorer/ assisterende enhetsledere (8%) og avdelingsledere (82%). Vi ser at majoriteten av skoleledere var avdelingsledere.

Skolelederne fra både fellesfag og studie forberedende fag bidro til undersøkelsen. På denne måten gir funnene et bilde av implementeringen av LK20 ved halvparten av skolene i Agder fra et skolelederperspektiv. For oppgaven betyr det at begrepet skoleledelse innbefatter flere typer ledere, men i hovedsak var det avdelingsledere (82%) som svarte på undersøkelsen.

7.3.2 Utvalget av skoleledere til forskningsintervjuet

Prosessen med å rekruttere informanter startet med at det ble tatt kontakt med flere av de videre gående skolene som gjennomførte den elektroniske spørreundersøkelsen i forkant. Grunnet korona situasjonen i Norge var det vanskelig å få tak i skoleledere som hadde muligheten til å ta seg tid til å gjennomføre intervjuer. Til slutt sa seg fire skoleledere villig til å gjennomføre intervjuer.

Skoleledere som ble kontaktet fikk et informasjonsskriv (se vedlegg 5) som inneholdt informasjon om studien og informasjon om hva deltagelsen innebar for informantene. Samtidig ble det spesifisert at deltagelsen var helt frivillig og godkjent av NSD.

7.4 Analyse av kvantitativ data

De kvantitative data i studien ble behandlet i dataprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versjon 25. Alle resultater og analyser ble vurdert på et $\alpha = 0.05$ signifikansnivå. Formålet med den kvantitative analysen var å få et generelt bilde av data på der hensikten var å forsøke å gi et bilde av de trekkene eller mønstrene som går igjen i dataene (Sellerberg & Fangen, 2011). Under arbeidet med analysen, var det hensiktsmessig å gruppere de ulike spørsmålene i spørreskjema til felles variabel, med en representativ verdi som medførte et målnivå på intervallskalanivå. Cronbach's Alpha og Spearman Browns Rho ble i denne oppgaven brukt for å se hvor god korrelasjonen mellom enkelte spørsmålene og den teoretiske variabelen er (Field, 2017). Etter å ha forvissnet seg om at variablene hadde en tilstrekkelig intern konsistens (Cronbachs $\alpha > .70$), slik at de kunne sammenfattes til en variabel på intervallskalanivå, ble dette gjennomført i programmet SPSS, ved å summere gjennomsnittene for den aktuelle grupperingen. De nye variablene ble lagret som skala i SPSS.

7.4.1 Deskriptiv analyse

Deskriptive analyser ble brukt for å finne gjennomsnitt (M), standardavvik (SD) ved variablene på ordinalskalanivå og hyppighet i absolutte verdier eller prosent som belyser de forskjellige områdene i oppgaven ved variabelen på nominalskalanivå. På denne måten ble deskriptiv statistikk benyttet for å beskrive egenskaper eller karakteristika ved dataene i studien.

7.4.2 Inferensstatistiske beregninger

I denne studien var det av interesse å undersøke betydningen av støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter for opplevelsen av eierskap til implementeringsprosessen. En fremgangsmåte kunne vært å se nærmere på sammenhengen mellom disse variablene og det ble vurdert å gjennomføre en regresjonsanalyse. Siden utvalget var forholdsvis lite og det dreiet seg om flere avhengige variabler, noe som virket lite hensiktsmessig for en regresjonsanalyse, ble det valgt en annen tilnærming til forskningsspørsmålet.

I studien ble data derfor inndelt i to grupper av ledere ved hjelp av mean-split. Det ble foretrukket å undersøke forskjeller i variablene som indikerte eierskap mellom gruppene ved å bruke en parametrisk t-test i stedet for en non-parametrisk (f.eks. U-test) til tross for det forholdsvis lave antallet av personer i utvalget. Det er omdiskutert hvor mange personer som

må være i utvalget for at man kan utføre en t-test (Field, 2017). Skovlund (2017) f.eks. argumenterer for at 30 observasjoner kan være tilstrekkelig dersom fordelingen er tilnærmet lik normalfordelt og fordi SPSS har varianter som justerer dersom kravene om varianshomogenitet ikke er oppfylt. T-testen kan altså ansees å være relativt robust også ved små utvalg og har en bedre teststyrke enn ikke-parametriske tester dersom utvalget er tilnærmet normalfordelt (Field, 2017). På dette grunnlaget ble en uavhengig t-test valgt fremfor en ikke-parametrisk test. Utvalget besto av 44 personer og verdiene var tilnærmet normalfordelt, noe som ble overprøvd i sammenheng med beregningen av t-testen. En uavhengig t-test (Independent Samples test) ble valgt til å sammenligne differansen mellom gjennomsnittet i en gruppe av ledere som opplever stor støtte fra Utdanningsdirektoratet og en gruppe av dem som opplever liten støtte, for å vurdere om disse gruppene har forskjellig eierskap til implementeringsprosessen. Gruppene ble delt inn ved en såkalt mean-split i to grupper med skoleledere under (Gruppe 1) og over (Gruppe 2) gjennomsnittet på skalaen «skoleledelsens opplevelse av støtten fra sentrale utdanningsmyndigheter» Denne gruppeinndelingen ble benyttet som uavhengig variable og de forskjellige variablene som indikerer «eierskap» er de avhengige variablene. Cohens d ble benyttet for å beregne eventuelle effekter av forskjellene.

7.5. Analyse av kvalitative data

Etter transkriberings prosessen, startet arbeidet med den kvalitative analysen, som kan beskrives som en interaksjon mellom intervjuinnholdet og forskernes teoretiske plattform (Dalen, 2011). Lichtman (2012) beskriver kvalitativ analyse som en prosess som innebærer gransking, sortering, koding, organisering og utvinning av mening. Den kvalitative dataanalysen tok utgangspunkt i studiens problemstilling og de kvantitative forskningsspørsmålene. Den teoretiske og empiriske bakgrunnen i oppgaven la føringer for hvordan spørsmålene ble stilt og dannet utgangspunktet for en deduktiv tilnærming i analysen av datamaterialet. Etter at transkriberingsprosessen var gjennomført, startet arbeidet med reduksjon av datamaterialet. I kvalitative undersøkelser skiller man ofte mellom induktive og deduktive analyser. Begrepsdrevet koding er en deduktiv kodingsmetode (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Deduktiv koding innebærer blant annet at kodingen tar utgangspunkt i forskerens egne fortolkninger og teoretiske ståsted. Brinkmann & Tanggaard (2012) kaller koding for «meningskondensering». Det vil si at vi er ute etter å redusere større tekstsegmenter til mindre meningsenheter.

Intensjonene under arbeidet med den kvalitative analysen, var hele tiden det å finne sammenhenger mellom datamaterialet og perspektivene som fremgår av den teoretiske og empiriske delen i oppgaven (Fog, 1994). Alle relevante utsagn ble kategorisert under et eller flere forskningsspørsmål. Videre ble de uttalelsene som ikke kunne relateres til studiens problemstilling, utelatt av analysen. Utsagnene ble altså kodet, og senere evt gjort om til subkategorier under hvert forskningsspørsmål (kapittel 8).

7.5.1 Transkribering og seleksjon av data

Alle intervjuene ble gjennomført etter beste evne under litt uvanlige omstendigheter som følge av Korona pandemien. Da det ikke var mulig å gjennomføre fysiske intervjuer, ble kommunikasjonstjenesten Zoom benyttet, der det var mulig å dele skjerm og kommunisere med skolelederne under gjennomføring av intervjuene. Alle opptakene ble tatt opp med diktafonappen Nettskjema-diktafon som er en godkjent framgangsmåte ift til [datasikkerhet](#) og senere transkribert. Alle opptakene spilt av direkte fra nettleseren og transkribert. Etter at analysen var dataene ble gjennomført, ble alle opptakene slettet. Hensikten med opptakene var et ønske om å kunne rette all oppmerksomheten mot skoleledere under intervjuet og fange opp alt som ble sagt. Dersom alle svarene bare hadde blitt notert under intervjuet kunne dette føre til at viktige data ville blitt overhørt, fordi man som intervjuer ikke evner å ta inn alle inntrykkene og få dem ned skriftlig samtidig. Dataene kunne da som en følge bli mindre pålitelige og gyldige (Thagaard, 2013). I transkriptene ble kun utsagn relevant for studien hensyntatt i det videre arbeidet. Dermed foregikk også en seleksjon av data på dette tidspunktet.

7.5.2 Analyseprosessen

Etter transkriberingen ble skoleledernes utsagn sortert og kategorisert/ kodert i henhold til temaene som indikerer eierskap til implementeringsprosessen i denne studien. Det ble i særlig grad fokusert på opplevelser som kunne gi viktig tilleggsinformasjon til spørreskjemaet. Det handlet ikke bare om å få mer informasjon om hvordan skoleledere opplever prosessen og hvorvidt deres utsagn stemmer overens med de kvantitative data, men det vil samtidig være like interessant å avdekke om det vil komme fram helt nye funn som ikke har kommet fram under de kvantitative analysene.

7.6 Studiens kvalitet

Hensikten med denne delen er å gi leseren en mulighet til å vurdere oppgavens kvalitet og troverdighet, samtidig som oppgaven og fremgangsmåten blir transparent og på denne måten åpner opp for at andre kan forstå prosessen og eventuelt gjenta den (Ringdal, 2018). Dette delkapittelet handler også om forskningsresultatenes gyldighet og håndteringen av de ulike feilkildene som kan oppstå (Skog, 2010). I neste delkapittelet vil studiens gyldighet undersøkes nærmere, ved å forklare hvordan de tre komponentene objektivitet, reliabilitet og validitet er hensyntatt i denne oppgaven. Først forklares objektivitet (delkapittel 7.6.1). Deretter kommer reliabilitet (delkapittel 7.6.2), og til sist validitet (delkapittel 7.6.3). Videre kommer etiske overveielser (delkapittel 7.7) og til slutt sammenfattende betraktninger av forskningsmetoder (delkapittel 7.8).

7.6.1 Objektivitet

I denne undersøkelsen brukes kvantitativ og kvalitativ fremgangsmåte i studien. Det kvantitative perspektivet trekker frem viktigheten av å ivareta objektiviteten og «utrydde» subjektiviteten ut fra en positivistisk tankegang. Forskningen skal altså være så objektiv som mulig, noe som innebærer at jeg som forsker ikke skal prøve fremme mitt eget syn, eller bli påvirket av eksisterende holdninger eller fordommer. Min forforståelse vil ikke bli ansett som like viktig for undersøkelsen i den kvantitative delen av studien (Ringdal, 2018) fordi man allerede i planleggingen og gjennomføringen av studien legger opp til å ha så liten innflytelse som mulig. I denne studien ble dette hensyntatt f.eks. ved hjelp av standardisering av spørsmålene i spørreskjemaet og at jeg som forsker holdt en fysisk distanse til respondentene og dermed hadde liten subjektiv innflytelse på dem.

I den kvalitative delen var det imidlertid viktig at jeg som forsker var mer bevisst på hvordan f.eks. min forforståelse kunne ha innflytelse på forskningsfunnene (Ringdal, 2018). Den eksisterende forforståelsen, eksisterende holdninger og verdier, kan ha påvirkning på hva en ser, og hva som blir oppfattet under intervjuet og analysen av data, noe som er viktig å være bevisst på. Forskeren må ha et kritisk blikk på sin egen forskning, og være bevisst dens styrker og svakheter. Denne undersøkelsen innebar forskning i en kultur som jeg er spesielt interessert i og som kan defineres som «min egen» da jeg har en utdanning som lærer. Min sosiale og utdanningsfaglige bakgrunn og samfunnsmessige erfaringer kan ha påvirket mine oppfatninger og forståelser av det som studeres (Grønmo, 2004). Samtidig kan mine

erfaringer og bakgrunn være nettopp en styrke i en slik forskning, da denne forståelsesformen kan ha vært utgangspunkt for den nødvendige innsikten for å gjennomføre forskningen i denne studien. For å kontrollere at denne subjektiviteten, som er umulig å kontrollere helt, ikke skulle ha uheldig innflytelse på oppgaven, ble det i forkant av intervjuene laget en intervjuguide med standardiserte spørsmål for det semi-strukturerte intervjuet, for å holde den røde tråden og være sikker på at alle fikk de samme spørsmålene. Muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål kan imidlertid ha påvirket svarene, samtidig som disse også hadde en merverdi i at de kom med ytterligere informasjon.

7.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet innebærer forskningens pålitelighet og handler om nøyaktighet og målesikkerhet i en undersøkelse (Ringdal, 2018). Om målingene gjentas flere ganger vil målet reliabilitet tilsi at vi får samme svar hver gang (Olsson & Sörensen, 2011), forutsatt at vi målet det samme. Med andre ord handler reliabilitet om en klarer å undersøke det som er hensikten, samtidig som den tilsier hvor presis vi klarer å måle det vi ønsker å måle (Kvale & Brinkmann, 2009). Under metodekapitlet i oppgaven med tilhørende vedlegg, har registrering av den kvantitative og kvalitative dataregistreringen blitt redegjort for, og på den måten gis leseren mulighet til å vurdere deler av oppgavens reliabilitet. Det er også redegjort for bruken av standardisert spørreskjema og intervjuguide og standardisert fremgangsmåte i datainnsamlingen tidligere i dette kapitlet. I denne oppgaven ble det benyttet et helt nytt spørreskjema som ikke har vært i bruk før, dvs. det var i utgangspunktet ikke sikkert at det ville måle nøyaktig. Derfor ble den interne konsistensen til de teoretiske skalaene overprøvd, ved hjelp av Cronbachs Alpha og Spearman-Brown (når skalaen bare hadde to items) koeffisientene (Gripsrud et al, 2006; Field, 2017). Siden dette var nybråttsarbeid og også er funn som ikke har blitt publisert så langt, valgte jeg å ta det med i resultatdelen av oppgaven. Analysen viste tilstrekkelig god reliabilitet for variablene i studien. Siden spørreskjemaet er benyttet for første gang, foreligger det heller ingen verdier om retest-reliabilitet.

7.6.3 Validitet

Validitet er et uttrykk for hvor relevant det empiriske datamaterialet er for problemstilling, og omhandler spørsmål om forskeren måler det som er hensikt å måle. En forutsetning for validitet er at forskningsfunnene er reliable. Det er altså også et mål på om det er en overenstemmelse mellom det teoretiske og empiriske begrepsplan (Ringdal, 2018). Det finnes

forskjellige typer validitet, men jeg begrenser meg til det jeg tenker er spesielt relevant for denne oppgaven. Man kan vurdere om oppgaven har intern (dvs. ved å se på faktorer som kan spille en rolle for gyldigheten innad i studien) eller ekstern validitet (som ser studien i sammenheng med ytre forhold).

Intern validitet

I forhold til oppgaven vil jeg gå spesielt inn på begrepsvaliditet og betydningen av reliabilitet for validiteten i denne oppgaven. Begrepsvaliditet sier noe om hvorvidt jeg som forsker lykkes i å måle det jeg ønsker på en pålitelig måte (Ringdal, 2018). Som forskeren må en stille seg spørsmålet om de målte variablene i studien er gode indikatorer på innhold i mine begreper? For å forske empirisk var det nødvendig å oversette de teoretiske begrepene til empirisk målbare indikatorer som er relevant for det som forskes på i studien. I denne oppgaven tok jeg mål av meg til å undersøke hvorvidt skoleledere har tatt eierskap til implementeringsprosessen i videregående skoler på Agder. Begrepet «eierskap» ble da nødvendig å definere og operasjonalisere. Hvorvidt spørsmålene i spørreskjemaet og spørsmålene i forskningsintervjuet er operasjonalisert på en måte som måler det som i utgangspunktet var meningen å måle er usikkert. «Eierskap» kan være så mangt og det er høyst sannsynlig at jeg har hensyntatt et for lite utvalg av indikatorer som kan måle dette begrepet på grunn av at spørreskjemaets omfang måtte begrenses. I så måte kan det diskuteres om oppgavens validitet er tilstrekkelig. På den annen side bærer oppgaven preg av pilotkarakter, nettopp fordi ingen har undersøkt dette i forbindelse med Kunnskapsløftet 2020. Skalaene i spørreskjemaet indikerer en god intern konsistens (reliabilitet) og god målenøyaktighet. Dataene fra intervjuet er med på å underbygge at spørreskjemaets reliabilitet og validitet måler det det var ment å måle og sikrer på denne måten begrepsvaliditet i studien, så langt begrepet «eierskap» lot seg realisere i denne studien.

Ytre validitet

Det foreligger foreløpig ingen tilsvarende studier som gjør det mulig å sammenligne kvaliteten på spørreskjemaet med eksisterende funn. Men det er mange som befatter seg med LK20, slik at dette etter hvert kan gi muligheter til å sammenligne med tilsvarende studier. Et viktig punkt å trekke frem er om studien er generaliserbar. Den kvantitative delen av studien utgjør omtrent $\frac{3}{4}$ av alle skolelederne i halvparten av alle videregående skoler på Agder. I så måte vil det være naturlig å tenke at oppgavens funn forteller oss noe om

situasjonen rundt implementeringen av Kunnskapsløftet i skolene i Agderregionen, selv om utvalget ikke foregikk helt tilfeldig. Vi vet imidlertid også at denne regionen har en del utfordringer i skolesektoren, som gjør at en må være forsiktig med å generalisere funnene til å gjelde nasjonalt. Om funnene ville la seg replisere i andre regioner, er uvisst.

7.7 Etiske overveielser

Som mastergradsstudent var jeg pliktig til å søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for godkjenning av forskningsprosjektet. NSD er et serviceorgan for norsk forskning som har som formål å yte tjenester til forskere og studenter når det gjelder innsamling og tilgang til data. Ved at prosjektet ble meldt til NSD, ble det vurdert om studiet kunne ses på etisk forsvarlig med tanke på anonymitet ved gjennomføringen og sensitivitet ved lagring av dataene. En slik godkjenning fra NSD kan virke betryggende for skoleledere som undersøkes og kan gi skolelederne et bedre inntrykk av studiens seriøsitet. Skoleledere ble gitt grundig informasjon om både spørreundersøkelsens og intervjuets hensikt, samtidig som de ble informert om ivaretagelse av personvern under rapportering av resultatene. Videre ble de informert om gjennomføringsprosedyrer, og de rettighetene de hadde som informanter i forskningsprosjektet. Spørreskjemaet inneholdt ingen personlige data som kunne spores tilbake til respondenten og spørsmålene kan heller ikke sies å ha vært av spesielt sensitiv karakter. Spørsmålene i intervjuet som ga mulighet for dyptgående informasjon var i så måte av mer sensitiv karakter. Her ble informantene forsikret om at det ikke kunne spores tilbake fra hvilken skole eller person utsagnene stammet.

Prosjektet ble meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS Personvernombudet 05.01.2020, og godkjent 08.01.2020. Under forskningsprosessen har jeg har forholdt meg til de etiske retningslinjene jeg har fått av NSD. (Se vedlegg nr 2). Restriksjonene fra NSD innebar også at det ikke kunne bli differensiert mellom skoleledere i skoler som deltok i fagfornyelsen-prosjektet ved SYA og dem som var i kontrollskolene. Siden undersøkelsen ble gjennomført så tidlig i implementerings og prosjektfasen burde det, i teorien, ikke være store forskjeller mellom gruppene i utgangspunktet. Dette lot seg ikke overprøve i praksis, men bidro til å gi oppgaven et annet fokus enn opprinnelig tenkt, der det hadde vært interessant å undersøke forskjellen mellom disse to gruppene av skoleledere.

7.8 Sammenfattende betraktning av forskningsmetoden

De metodiske betraktninger som har blitt gjennomgått og blitt gjort rede for i kapitlet er viktig å ha med for å kunne trekke visse slutninger og for å kunne sikre forskningsprosessen. Videre i oppgaven vil studiens resultater og de statistiske analysene som har blitt brukt i studien for å undersøke oppgavens problemstillinger og hypoteser gjennomgås.

8 Funn

I dette kapittelet presenteres oppgavens kvantitative, kvalitative og inferensstatistiske funn. Kapittelet tar systematisk for seg forskningsspørsmålene og presenterer først funn fra den kvantitative spørreundersøkelsen og deretter eventuelle supplerende funn fra de kvalitative intervjuene. Først presenteres funn om støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter (delkapittel 8.1), deretter presenteres funn om eierskap til implementeringsprosessen (delkapittel 8.2). Til slutt presenteres de inferensstatistiske funnene (delkapittel 8.3). Drøftingen av funnene vil først presenteres i neste kapittel av oppgaven.

8.1. Støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter

Forskningsspørsmål 1 omhandler i hvorvidt skoleledelsen opplever støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter, da lederstøtte er viktig for gode implementeringsprosesser (delkapittel 5.1).

Tabellen nedenfor viser deskriptive funn fra spørreundersøkelsen. Disse omhandler enkeltspørsmålene som befatter seg med støtten fra Utdanningsdirektoratet, der skoleledere besvarte spørsmålene på en Likertskala fra 0 (ingen grad)-5 (svært stor grad). Funnene illustrerer rollen sentrale utdanningsmyndigheter hadde for skolelederne ved inngangen til implementeringsfasen høsten 2020.

Tabell 2. Skoleledelsens opplevelse av støtten fra sentrale utdanningsmyndigheter

Spørsmål	N	M	SD
1. I hvor stor grad har Udir sine hjemmesider vært støtte i arbeidet med å innføre LK20 i skolen?	42	3.62	1.08
2. I hvor stor grad har tidsbruken som ble foreslått av Udir vært treffende?	42	2.50	1.06
3. I hvor stor grad har skolen tatt i bruk kompetansepakkene utviklet av Udir?	42	3.07	1.15

N=antall personer i utvalget; M=Gjennomsnitt, SD=Standardavvik

I tabellen kan vi se at skoleledelsen ($M=3.62$; $SD\ 1,08$) mener at Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider i middels til stor grad har vært støttende i arbeidet med å innføre LK20 i skolen. Skoleledere ($M= 2,50$; $SD\ 1,06$) opplever i noen grad til middels at tidsbruken som foreslått av Utdanningsdirektoratet har vært treffende. Videre kan vi se at skoleledere ($M=3,07$; $SD\ 1,15$) opplever i middels grad at skolen har tatt i bruk kompetansepakkene utviklet av Utdanningsdirektoratet.

De tre spørsmålene ble sammenfattet til skalaen «skoleledelsens opplevelse av støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter» ($M=3,06$; $SD=,88$; $\alpha= .76$). Oppsummert kan vi si at skoleledelsen i gjennomsnitt opplever støtte fra fått fra de sentrale utdanningsmyndigheter som litt over middels støttende.

De kvalitative funnene viser at de intervjuede skolelederne opplever å ha fått mye og nyttig støtte fra Utdanningsdirektoratet. De bruker eksempler som kompetansepakkene, moduler som har vært god støtte for skolelederne. Datamaterialet viser også at skoleledere har fått tilstrekkelig informasjon fra Utdanningsdirektoratet. Skolelederne som ble intervjuet ga ikke uttrykk for at de har savnet noe spesielt fra Utdanningsdirektoratet sin side.

8.2 Eierskap

Forskningsspørsmål 2 omhandler i hvorvidt skoleledelsen har tatt eierskap til implementeringsprosessen og belyses ved hjelp av indikatorene deltagelse i høringsrunder, tillitt til Utdanningsdirektoratets kompetanse, planlegging av konkrete tiltak rundt implementering, positiv innstilling til den nye læreplanen og samarbeid.

8.2.1 Deltakelse i høringsrundene

Forskningsspørsmål 2a omhandler i hvorvidt skoleledelsen har kjennskap til om skolen har deltatt i høringsrundene. Tanken er at deltakelsen i høringsrundene signaliserer et engasjement i forkant av implementeringen av lærerplanen som kan vise at skoleledelsen på et tidlig tidspunkt har tatt ansvar for å aktivisere og sette i gang kollegiet med prosessen rundt LK20. I tabellen under ser vi hvor hyppig ledelsen angir at skolen har bidratt med innspill under høringsrundene i forbindelse med implementeringsprosessen av LK20.

Tabell 1. Skolens innspill under høringsrundene

Spørsmål	Ja	Nei	Vet ikke	Total
1. Har skolen bidratt til innspill til høringsrunden i forbindelse med overordna del?	30 (68%)	6 (14%)	8 (18%)	44 (100%)
2. Har skolen bidratt med innspill til høringsrundene i forbindelse med en eller flere av vg1 planene?	37 (84%)	1 (2,3%)	6 (13,6%)	44 (100%)

Absolutte tall (i %).

På den ene siden viser funnene at flertallet (68%) av skoleledere mener at skolen har bidratt til innspill til høringsrunder i forbindelse med overordna del av læreplanen. På den andre side viser funnene også at en forholdsvis stor andel av skolelederne mener at skolene enten ikke har bidratt (14%) med innspill til høringsrundene eller at de ikke har kjennskap til (18%) om skolen har bidratt i forbindelse med overordna del. I forhold til Vg1 planene mener en enda større andel (84 %) av skoleledere at skolen har bidratt til innspill til høringsrunder i forbindelse med en eller flere av Vg1 planene og nesten ingen skoleledere (2,27%) mener at skolen ikke har bidratt til høringsrundene om disse. Det er bare 13,64% som ikke har kjennskap til om skolen har bidratt til høringsrundene for Vg1 planene.

Generelt blir det tydelig at bevisstheten om deltakelsen i høringsrundene er større når det gjelder Vg1 planene. Nesten 1/3 av skolelederne i utvalget hører til i gruppen av ledere som ikke har et bevisst forhold til høringsrunden om generell del i sin skole, mens dette bare gjelder 16% av skolelederne når det gjelder høringsrundene for Vg1 planene.

Skoleledere gir i de kvalitative intervjuene uttrykk for at høringsrundene oppleves som nyttige og som positiv støtte fra Utdanningsdirektoratet. Skoleledere understreker at de fikk mulighet til å gi innspill og gjøre seg kjent med utkastene underveis i prosessen.

Jeg tenker at Udir har hatt en åpen og inkluderende prosess som har ført til læring for oss som skal ta i bruk læreplanene. (Skoleleder 3)

Det at Udir har kjørt flere høringsrunder har gjort at vi både kunne gi innspill og at vi kunne gjøre oss kjent med utkastene underveis i prosessen. (Skoleleder 3)

8.2.1 Tillit til Utdanningsdirektoratets kompetanse

Forskningsspørsmål 2b omhandler i hvorvidt skoleledelsen har tillit til kvalitet og nytteverdien av dokumenter og informasjon fra sentrale utdanningsmyndigheter. Tanken er at tilliten til kvaliteten og nytteverdien er grunnleggende for at skoleledelsen vil implementere prosessen rundt LK20 i sin skole (delkapittel 5.4).

I tabellen under ser vi deskriptive funn fra spørreundersøkelsen som illustrerer i hvilken grad ledelsen angir at skoleledelsen har tillit til Udir sin kompetanse i implementeringsarbeidet med LK20 på en Likertskala fra 0 (ingen grad)-5 (svært stor grad)..

Tabell 3. Skoleledelsens tillit til Utdanningsdirektoratet sin kompetanse

Spørsmål	N	M	SD
1. I hvor stor grad har du tillit til Udir sin kompetanse til å utarbeide innholdet i LK20?	44	3.41	.87
2. I hvor stor grad har du tillitt til Udir sin kompetanse til å tilrettelegge for god innføring av LK20 i skolene?	44	3.14	1.07

N=antall personer i utvalget; M=Gjennomsnitt, SD=Standardavvik

I tabellen kan vi se at skoleledere (M=3,41; SD ,87) har i middels grad tillit til Utdanningsdirektoratet sin kompetanse til å utarbeide innholdet i LK20. Videre kan se vi at skoleledere (M=3,14; 1,07) i middels grad har tillitt til Utdanningsdirektoratet sin kompetanse til å tilrettelegge for god innføring av LK20 i skolene.

De to spørsmålene ble sammenfattet til skalaen «skoleledelsens tillit til sentrale utdanningsmyndigheters kompetanse» (M=3,27; SD=,85; $\rho = .69$). Oppsummert kan vi si at

skoleledelsen i gjennomsnitt har middels tillit til de sentrale utdanningsmyndigheters kompetanse i forbindelse med implementeringen av den nye læreplanen.

Under intervjuene kom det fram at de fleste skoleledere i studien har stor tillit til Utdanningsdirektoratet og det arbeidet de gjør. De fleste skoleledere uttrykte at de stoler på den informasjonen og tilrettelegging de får fra Utdanningsdirektoratet og beskrev den som både interessant og nyttig. Videre oppga de at de har tatt i bruk modulene fra Utdanningsdirektoratet under arbeidet med implementering av LK20 på skolene. Noen skoleledere uttrykket at de er misfornøyde med deler av arbeidet Utdanningsdirektoratet gjør.

Vi har stor tillitt til Udir. Meldinger og beskjed fra Udir tar vi på høyeste alvor. Det er det viktigste organet vi forholder oss til. (skoleleder 1)

Vi er ganske misfornøyde med den måten Udir prøvde å innføre nye eksamensformer på. De ender fra skriftlig til heldigital eksamen i matte, og hørte ikke på noen innspill som ble gitt. Det var en arrogant holdning fra Udir sin side. Der har vi lite tillitt. Utenom dette vi jeg si at vi har vi ganske stor tillitt til Udir. (skoleleder 2)

8.2.2 Planlegging av konkrete tiltak rundt implementeringsprosessen

Forskningsspørsmål 2c omhandler i hvorvidt skoleledelsen har planlagt for konkrete aktiviteter for implementeringen av den nye læreplanen. Planleggingsprosesser indikerer at skoleledelsen har et perspektiv på fremtidige aktiviteter og betyr at de har satt seg inn i forventninger til implementeringsprosesser (delkapittel 5.2).

I tabellen under ser vi deskriptive funn fra spørreundersøkelsen som illustrerer i hvilken grad ledelsen angir at skoleledelsen har planlagt forskjellige tiltak i forbindelse med LK20 på en Likertskala fra 0 (ingen grad)-5 (vært stor grad).

Tabell 4. Skoleledelsens planleggingsaktiviteter ifm LK20

Spørsmål	N	M	SD
1. I hvor stor grad har skolen utarbeidet en plan for oppfølging av lærere?	43	2.93	1.03
2. I hvor stor grad har skolen utarbeidet en plan for erfaringsutveksling innad kollegafelleskapet?	43	3.05	1.06

3. I hvor stor grad har skolen utarbeidet en plan for utvikling av nye undervisningsmetoder?	43	2.79	.91
4. I hvor stor grad har skolen utarbeidet en plan for å evaluere prosessen med å innføre LK20?	43	1.98	1.08
5. I hvor stor grad har skolen utarbeidet en plan for å måle resultater av KL20?	43	1.63	1.15
6. I hvor stor grad opplever du at skolen har satt av nok tid til å arbeide med innføringen av LK20?	43	2.56	.90

N=antall personer i utvalget; M=Gjennomsnitt, SD=Standardavvik

I tabellen over kan vi se at skoleledere (M= 2,93; SD 1,03) mener at skolen har i noen grad utarbeidet en plan for oppfølging av lærere. Samtidig ser vi at skoleledere (M= 3,05; SD 1,06) mener at skolen i noen grad har utarbeidet en plan for erfaringsutveksling innad kollegafelleskapet. Videre kommer det frem at skoleledere (M= 2,79; SD .91) mener at skolen i noen grad har utarbeidet en plan for utvikling av nye undervisningsmetoder. Skoleledere (M= 1,98; SD 1,08) mener at skolen i liten grad til noe grad har utarbeidet en plan for å evaluere prosessen med å innføre LK20. Vi ser samtidig at skoleledere (M=1,63; SD 1,15) mener at skolen i liten grad har utarbeidet en plan for å måle resultater av KL20. Til slutt i tabellen kommer det frem at skoleledere (M= 2,56; SD .90) i noen grad opplever at skolen har satt av nok tid til å arbeide med innføringen av LK20.

De seks spørsmålene ble sammenfattet til skalaen «skoleledelsens planlegging» (M=2,52; SD=,77; α = .81). Oppsummert kan vi si at skoleledelsen i snitt har planlagt aktiviteter i middels grad i forbindelse med implementeringen av den nye læreplanen.

Funnene viser at noen skoleledere oppgir at skolene har hatt en klar plan for implementeringen av LK20. Samtidig oppgir de at mange av planene måtte endres underveis pga den krevende situasjonen med korona. Noen skoleledere oppgir at skolene ikke har laget en klar plan for implementering av de nye læreplanene, men at gode lærere på skolen har likevel klart å arbeide og planlegge gjennomføring og implementering av læreplanene.

Det var en veldig klar plan i fra Udir. Vår plan var klar, vi jobbet mye med overordna del først, da det er den som skal påvirke «mind set» til lærere. Hvis du ikke har den på plass så kan du heller ikke realisere de nye læreplanene. Så der syns jeg vi har hatt en veldig god plan og kommet godt i gang (Skoleleder 4).

Vi har nok ikke hatt en klar plan. Vi har flinke lærere som tar mye av det. Vi jobbet mye med profesjonsutvikling i vår, før korona. Men nå på grunn av korona er det mest daglig drift det går i bare for å komme gjennom. Smittevern, korona, og innføring av visma shcool som tar enormt med tid. Fagfornyelsesbiten den har nok blitt overlatt noe til fag timet, det faglige felleskapet til skolen og den enkelte lærere da (Skoleleder 2).

De fleste skoleledere oppgir at de ikke opplever stor forskjell på planlegging av implementeringsarbeidet på studiespesialiserende og yrkesfag. Noen skoleledere oppgir at den nye måten å jobbe på har likevel ført mer endringer på studiespesialiserende enn på yrkes fag. Skoleledere forklarte dette med lærere på yrkesfag jobber mer praktisk i utgangspunktet. Det handler om både fagsæregenhet, praktisk og teoretiske fag. Men det handler også litt om kultur som er knyttet til fagområdene. Det er sånn sett ulikt. Likevel opplyser de at det ikke er ulik prioritering av arbeidet med LK20.

Den utforskningsbiten eller ønske om å jobbe utforskende har slått rot på studiespesialiserende. Den praktiske jobbingen og den fiklingen syns jeg de har hatt i større grad på yrkesfag. Derfor tenker jeg at endringen er større på studiespesialiserende enn på yrkesfag (Skoleleder 2).

Flere av skoleledere uttrykker at lærere får god støtte under implementeringsprosessen og mener at det har blitt tilrettelagt for at lærere skal jobbe med de nye læreplanene. De nevner bla støtte gjennom den overordna del, arbeid på fagnivået, gjennom fagseksjoner, arbeid med kompetansepakker i fellesmøter og kursing av lærere. Videre uttrykker de at det har vært mye fokus på tverrfaglig samarbeid mellom lærere. Noen av skoleledere mener at de har møtt noen utfordringer med arbeidet med LK20 og nevner bla lite tid og lite ressurser.

Vi skulle gjerne hatt penger til flere bøker ... en forutsetning for å implementere er å ha fagmateriell. Det fulgte ikke mer noe mer penger til skolene ved innføring av fagfornyelsen, og dette har vært problematisk for å få til en god innføring av LK20 (skoleleder 2).

Vi har forsøkt å legge til rette for at yrkesfaglærerne har gode diskusjoner i sine profesjonsfelleskap. Diskusjonene har ofte foregått innenfor rammer som er satt av skoleledelsen (Skoleleder 4).

8.2.3 Positiv innstilling til den nye læreplanen

Forskningsspørsmål 2d omhandler i hvorvidt skoleledelsen opplever positiv innstilling ifm implementeringen av den nye læreplanen. Positiv innstilling til implementeringsprosessen er en viktig forutsetning for å få til gode implementeringsprosesser (delkapittel 5.2).

I tabellen under ser vi deskriptive funn fra spørreundersøkelsen som illustrerer i hvilken grad ledelsen angir at de opplever positiv innstilling til læreplanen ved å svare på fem spørsmål på en Likertskala fra 0 (ingen grad)-5 (svært stor grad).

Tabell 5. Skoleledelsens opplevelse av positiv innstilling til LK20

Spørsmål	N	M	SD
1. I hvor stor grad er du begeistret for overordna del i læreplanen?	40	3.75	.84
2. I hvor stor grad opplever du begeistring blant lærere for å arbeide med LK20?	40	2.93	.79
3. I hvor stor grad opplever du at lærere ved din skole stort sett er positivt innstilt til LK20?	40	3.43	.81
4. I hvor stor grad mener du det er behov for ny overordna del av læreplanen?	40	3.75	1.00
5. I hvor stor grad er du fortrolig med innholdet i overordna del?	40	3.78	.83

N=antall personer i utvalget; M=Gjennomsnitt, SD=Standardavvik

I tabellen kan vi se at skoleledere (M=3,75; SD ,84) i stor grad opplever begeistring for innholdet i overordna del av læreplanen. Skoleledere (M= 2,93; SD ,79) opplever i middels

begeistring blant lærere for å arbeide med LK20. Videre opplever skoleledere ($M= 3,43$; $SD .81$) at lærere i middels til stor grad er positivt innstilt til LK20.

Videre viser tabellen at skoleledere ($M=3,75$; $SD 1,00$) middels til stor grad mener at det er behov for ny overordna del av læreplanen og at skoleledere ($M=3,78$; $SD ,83$) er i over middels fortrolig med innholdet i overordna del av læreplanen.

De fem spørsmålene ble sammenfattet til skalaen «skoleledelsens positive innstilling» ($M=3,48$; $SD=.61$; $\alpha= .69$). Oppsummert kan vi si at skoleledelsen og lærere i snitt har middels til stor grad positiv innstilling til LK20 i forbindelse med implementeringen av den nye læreplanen.

De kvalitative funnene viser at alle skoleledere opplever entusiasme og generelt en positiv innstilling til både for innholdet og overordna del av læreplanen, blant både skoleledelsen og lærere. De understreker samtidig at lærere og skoleledelsen ikke har forstått hvilke endringer av praksis de nye læreplanene vil kreve. Mange skoleledere hevder at de gjerne skulle hatt enda mer tid til å sette seg inn i og arbeide med LK20, samtidig som de oppgir at Korona har tatt mye av tiden som skulle ha blitt brukt på LK20.

Vi er veldig positivt innstilt til innføring av de nye læreplanene. Og vi skulle ønske vi kunne ha jobbet enda mer med det. Under korona tider har det være mye korona tiltak som har tatt mye av planleggingstiden som skulle ha bli brukt til de nye læreplanene (Skoleleder 1).

Jeg vil påstå at vi er veldig positivt innstilt til nye læreplanene, det er et absolutt gode (Skoleleder 2).

8.2.4 Forventninger til økt samarbeid

Forskningsspørsmål 2e omhandler i hvorvidt skoleledelsen opplever forventninger til økt samarbeid i personalet om den nye læreplanen. Gode samarbeidsprosesser er en viktig forutsetning for å få til lærende fellesskap og økt kompetanse om læreplanen i personalet (delkapittel 3.3).

I tabellen under ser vi deskriptive funn fra spørreundersøkelsen som illustrerer i hvilken grad ledelsen angir at de har forventninger om økt samarbeid i personalet ved å svare på to spørsmål på en Likertskala fra 0 (ingen grad)-5 (svært stor grad).

Tabell 6. Skoleledelsens forventninger til økt samarbeid ifm LK20

Spørsmål	N	M	SD
1. I hvor stor grad tror du at LK20 vil bidra til økt samarbeid mellom lærere i YF-utdanningsprogrammene?	43	3.00	.97
2. I hvor stor grad tror du at LK20 vil bidra til økt samarbeid mellom lærerne i programfag og lærerne i fellesfag?	43	3.21	.86

N=antall personer i utvalget; M=Gjennomsnitt, SD=Standardavvik

Skoleledere (M= 3,00; SD ,97) mener i middels grad at LK20 vil bidra til økt samarbeid mellom lærere i yrkesfags-utdanningsprogrammene. Videre kommer det frem at skoleledere (M= 3,21; SD ,86) mener i middels grad at KL20 vil bidra til økt samarbeid mellom lærerne i programfag og lærerne i fellesfag.

Skoleledere mener at innføring av LK20 vil i middels grad bidra til bedre samarbeid mellom lærere.

...for eksempel skal vi bruke modul fem fra Udir for å jobbe med profesjonsfelleskapet. (Skoleleder 1).

Yrkesfaglærerne må selv ta mye ansvar i sine faggrupper for implementeringsarbeidet. I tillegg kan de selvsagt gi direkte innspill til sin avdelingsleder, og de kan la sin stemme bli hørt gjennom drøftingsinstituttet på skole (Skoleleder 4).

Det er til syvende og sist lærere som må implementere det (bottom up), det er lærere som må endre sin undervisningspraksis.. og der skal vi være så støttende som vi kan være for all del. Det er det å sette av tiden som blir utførende.. den felles tiden, som vi helt sikkert kan gjøre mer av... (Skoleleder 2).

Skoleledere viser stor interesse for å involvere lærere i implementeringsprosessen og viser stort fokus på samarbeid, også samarbeid mellom fellesfagslærere og yrkesfaglærere. Skoleledere mener det er en gode for skolen at lærere samarbeider. De opplyser videre at

lærere har fått ansvar for å prøve ut forskjellige opplegg i felleskap på avdelingene. Et eksempel er diskusjons- og refleksjonsoppgaver på avdelingene og på tvers av skolen.

8.3 Lederstøttens rolle for skolelederens eierskap til implementeringsprosessen

Hensikten med dette forskningsspørsmålet var å undersøke om opplevelsen av støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter er viktig for opplevelsen av implementeringsarbeidet som foregår i skolen. Hypotesen om at det er en forskjell mellom skoleledere som opplever støtte av Utdanningsdirektoratet, når det kommer til positiv innstilling til LK20, tillit til Utdanningsdirektoratet, samarbeidsprosesser i skolen og planlegging og skoleledere som ikke opplever Utdanningsdirektoratet som støttende, ble undersøkt ved hjelp av en t-test for uavhengige utvalg. Det ble valgt en to-sidig test pga. den eksplorative tilnærmingen til forskningsspørsmålet som det hittil har vært lite forsket på og som gir lite empirisk grunnlag for å velge en ensidig test.

Signifikanstesten ble brukt til å sammenligne gjennomsnittene i en gruppe av ledere som opplever stor støtte av Utdanningsdirektoratet og en gruppe med dem som opplever liten støtte. Inndelingen i gruppene ble gjennomført ved hjelp av en mean-split. Det var av interesse å undersøke om det fantes signifikante forskjeller mellom grupper i utvalget som opplever liten (under eller tilsvarende gjennomsnittet) eller stor støtte (over gjennomsnittet) fra sentrale utdanningsmyndigheter, når det gjelder hvordan de opplever positiv innstilling til LK20, forventninger til samarbeid, tillit til Utdanningsdirektoratet og planleggingen implementeringsprosessen av LK20.

Tabellen nedenfor viser hvordan innstilling, tillit, samarbeid og planlegging varierer i avhengighet av om ledelsespå personer opplever liten eller stor støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter

Tabell 7: Opplevelse av positiv innstilling, tillit og planlegging hos ledelsespå personer som opplever av støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter

Gruppe 1 (liten støtte) N=23		Gruppe 2 (stor støtte) N=21						
M	SD	M	SD	t	df	Sig (2-tailed)	Effekt	d

Positiv innstilling	3.31	.67	3.66	.50	-1.951	42	.058 ⁺	.592
Samarbeid	3.18	.78	3.02	.93	-.605	42	.548	.186
Tillit	2.89	.77	3.69	.75	-3.487	42	.001 ^{***}	1.052
Planlegging	2.25	.72	2.82	.72	-2.588	42	.013 [*]	.721

Signifikansnivå: + p=.10, *p=.05, **p=.01; ***p=.001; d=Cohens d (effekt)

Funnene viser at det er tydelige forskjeller mellom gruppene i tre av fire variabler.

Av verdiene for Gruppe 1 (liten støtte) (M= 3,31 SD= .67) og Gruppe 2 (stor støtte) (M=3,65 SD=.49) er det tydelig at gruppen som opplever liten støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter også viser en lavere gjennomsnittsverdi når det kommer til å ha positiv innstilling til implementeringen av kunnskapsløftet 2020 i forhold til gruppen som opplever stor støtte. Denne forskjellen er imidlertid bare signifikant på et 10%-nivå t (-1,951); p= .10,) men beregningene viser også en middels effekt d= .593, som igjen kan tyde på at forskjellen relatert til positiv innstilling har en viss betydning.

Av verdiene for Gruppe 1 (liten støtte) (M= 3,18 SD= .78) og Gruppe 2 (stor støtte) (M=3,02 SD=.93) er det tydelig at gruppen som opplever liten støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter riktignok viser en lavere gjennomsnittsverdi når det kommer til å ha forventninger til samarbeid av kunnskapsløftet 2020 i forhold til gruppen som opplever stor støtte. Denne forskjellen er imidlertid ikke spesielt stor og heller ikke signifikant t (-.605); p= .548,). beregningene viser også en ytterst liten effekt d= .186, som igjen kan tyde på at forskjellen relatert til forventninger til samarbeid er av liten betydning.

Av verdiene for Gruppe 1 (liten støtte) (M=2,89 SD= .77) og Gruppe 2 (stor støtte) (M=3,69 SD=.75) er det tydelig at gruppen som opplever liten støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter viser en tydelig lavere gjennomsnittsverdi når det kommer til å ha tillit til sentrale utdanningsmyndigheter i implementeringen av kunnskapsløftet 2020 i forhold til gruppen som opplever stor støtte. Denne forskjellen er høyst signifikant t (-3.487); p= .001,). Beregningene viser også en solid effekt på d= 1.052, som igjen kan tyde på at forskjellen

relatert til tillitt til sentrale utdanningsmyndigheter er av vesentlig betydning og varierer i avhengighet om skolelederne opplever støtten fra Utdanningsdirektoratet som stor eller liten.

Av verdiene for Gruppe 1 (liten støtte) ($M=2,25$ $SD=.72$) og Gruppe 2 (stor støtte) ($M=2,82$ $SD=.72$) er det tydelig at gruppen som opplever liten støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter viser en tydelig lavere gjennomsnittsverdi i opplevelsen av personalet når det kommer til positiv innstilling til implementeringen av kunnskapsløftet 2020 i forhold til gruppen som opplever stor støtte. Denne forskjellen er høyst signifikant $t(-2.588)$; $p=.013$. Beregningene viser også en god effekt på $d=.721$, som igjen kan tyde på at forskjellen relatert til opplevelsen av positiv innstilling i personalet er av vesentlig betydning og varierer i avhengighet om skolelederne opplever støtten fra Utdanningsdirektoratet som stor eller liten.

Oppsummert viser funnene at gjennomsnittene i tre av fire av variablene som indikerer eierskap er høyere i gruppen med skoleledere som opplever støtte, enn gjennomsnittet blant skoleledere som ikke opplever støtte. Eneste unntak er variabelen forventninger til samarbeid. Funnene indikerer at de skoleledere som opplever god støtte fra Utdanningsdirektoratet er har tatt et større eierskap til implementeringen av LK20 enn de skoleledere som ikke opplever støtte fra Utdanningsdirektoratet.

9 Diskusjon av resultatene

I dette kapitlet skal studiens funn diskuteres (9.1). Deretter diskuteres metoden (9.2) og til slutt kommer avslutning og oppgavens relevant (9.3).

9.1 Diskusjon av funn

Formålet med studien har vært å bidra med aktuell kunnskap om skoleledernes arbeid med implementering av LK20 i videregående skoler. Problemstillingen oppgaven skulle besvare var: «Hvordan opplever skolelederne arbeidet med implementering av Kunnskapsløftet 2020 i videregående skole og hvilken rolle spiller opplevelsen av støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter for hvorvidt skolelederne opplever eierskap?» Hovedtemaene som var gjennomgående til stede i studien var: støtte, tillit, planlegging, positiv innstilling og samarbeid, hvorav de fire siste ble regnet som en indikator for eierskap til implementeringsprosessen.

9.1.1 Deltagelse i høringsrundene

Som et bakteppe for oppgavens problemstilling var det interessant å vite hvor mange av skolelederne som hadde kjennskap til skolens involvering i *innspill til høringsrunder* i forbindelse med den overordna delen av LK20, og i forbindelse med en eller flere av vg1 planene. Tanken bak dette var at dette signaliserer et engasjement i forkant av implementeringen av læreplanen, noe som igjen kan indikere skolelederens engasjement, involvering, og iverksetting av prosessen rundt LK20 allerede i forkant av implementeringen. I motsetning til en ren «top-down»- implementering, har regjeringen involvert skoleeiere og skoler under implementeringsprosessen ved å hente inn deres synspunkter gjennom høringsrundene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Høringskonferansene skulle gi skoleeiere, skoler, universiteter, høyskoler, organisasjoner og andre aktører muligheten til å involvere seg og drøfte innholdet i utredningen som grunnlag for å avgi høringsuttalelse (Meld. St. 28 (2015-2016)). Det var derfor av interesse i denne studien å undersøke hvorvidt skolelederne har benyttet seg av denne anledningen i utvalgte videregående skoler på Agder.

De kvantitative analysene viser at de fleste skolelederne har bidratt til innspill under høringsrundene i forbindelse med implementeringsprosessen av LK20. Samtidig er det nesten 1/3 av skolelederne i utvalget som hører til i gruppen av ledere som ikke har et bevisst forhold til deltakelse i høringsrunden om generell del i sin skole. I tillegg opplyser flere skoleledere at de ikke har kjennskap til om skolen har bidratt til høringsrunder. Utvalgte skoleledere påpekte

under intervjuene at de opplevde høringsrundene som en gode samtidig som høringsrundene mulighet til å bli kjent med utkastene underveis i prosessen, noe som var utelukkende positivt ifølge skolelederne. Det kan virke som om skolelederne i denne studien passer inn i det som blir uttrykt i stortingsmeldingene at utvalget opplevde et stort engasjement under høringsrundene knyttet til innholdet i læreplanene (Meld. St.nr. 28 (2015-2016)). Funnene under intervjuene tyder på at intensjonen om å involvere skolene i høringsprosessen virket etter hensikten hos dem som hadde satt seg inn i prosessen.

Samtidig er det bekymringsfullt at til sammen en tredjedel del av skolelederne oppgir at skolen ikke benyttet seg av anledningen til å gi innspill til høringsrunder eller ikke engang vet om skolen har bidratt med innspill. Ut ifra det vi vet fra teori og empiri om implementering i skolen, er det helt avgjørende at skoleledelsen involverer seg og personalet i implementeringsprosesser (Jacobsen og Thorsvik, 2019; Eidsvåg, 2019). Skoleledelsen har også en viktig modellfunksjon og er et forbilde og bindeledd mellom personalet og skoleeiere. Ved å involvere seg i høringsrundene, lever skolelederen opp til sin rolle som «gallionsfigur» slik Mintzberg fremhever lederrollen i sin teori, der skolelederen blir sett på som et symbol, misjonær og forbilde (Jacobsen og Thorsvik, 2019) på grunn av den autoriteten den rollen er knyttet til. Denne rollen handler om lederens deformelle plikter, slik som tilstedeværelse og deltagelse under spesielle arrangementer. Høringsrundene er en slik arena. Det er helt avgjørende at skoleledere engasjerer seg under høringsrundene får et preg av viktighet (Jacobsen og Thorsvik, 2019). Det hører til en lederfigur å være «talsmann» og «forbindelsesledd» da tilstedeværelse på høringsrunder indikerer en viss lojalitet og tillitt til de sentrale utdanningsmyndigheter (Jacobsen og Thorsvik, 2019). Ved at skoler og skoleledere involverer seg kan dette samtidig bidra til legitimering overfor kollegiet i skolen og lettere føre til at lærere og andre involverte får et lokalt eierskap til LK20 (Eidsvåg, 2019). Dermed kan en bredere involvering også bidra til å forberede skoleledere og lærere på endringene som kommer (Meld. St. 28 (2015-2016)). Tidlig og bred involvering har vist seg å være avgjørende for en god implementering (Kunnskapsdepartementet, 2017 B; al et., Røvik, 2014).

Det hører til en skoleleder å være en «gallion figur» som står i front og er et symbol for skolen og lærere, da en skoleleders tilstedeværelse på høringsrunder gir en følelse av høytidelighet og viktighet (Jacobsen og Thorsvik, 2019). «Gallionsfiguren» er den lederen som står i front og er et symbol på grunn av den autoriteten som er knyttet til lederrollen.

Symbolet «gallionsfigur» handler om lederens deformelle plikter, hvor en lederens tilstedeværelse bringes frem som viktig faktor for å gi en følelse av høytidelighet og viktighet.

9.1.2 Støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter

Utdanningsdirektoratet har myndigheten til å gjennomføre vedtak nedover i utdanningsfeltet, ned til skoleeiere, skoleledere og lærere. På denne måten legges en «top-down»- styrt implementeringstenking til grunn i implementeringen (Ainscow & Hargreaves, 2015; Gräsel & Parchmann, 2004; Helstad, al et., 2019). Skoleeiere må samtidig sørge for at de vedtakene som kommer ovenfra blir implementert utover i sektoren, slik at de gir de effektene som var planlagt i utgangspunktet (Røvik, 2014b). I prosessen med implementering i skolen er skoleledelsen viktig i ovenfra og ned-prosessen med å få i gang og støtte prosesser som fører til en effektiv nedenfra og opp strategi innad i skolene (Ertesvåg, 2012).

Tidligere forskning innenfor aktuelle tema, viser at det lokale arbeidet med læreplaner kan være utfordrende, med mangelfull rolleavklaring mellom skoleeier og skoleledernivå, samtidig som skoleledere og lærere har uttrykt et behov for mer støtte under arbeidet med de nye læreplanene (Bergem, 2006, Dale m.fl. 2011). Greenberg et al., (2005) hevder at selv de mest effektive intervensjonene ofte vil ha en tendens til å mislykkes uten et godt støttesystem å lene seg på. Derfor var det av stor interesse å undersøke hvordan skolelederne i utvalgte skoler på Agder opplevde *støtte fra utdanningsdirektoratet* i arbeidet med implementeringen i skolen.

De kvantitative funnene i studien viste at omtrent halvparten av skolelederne ser ut til å oppleve å ha fått god støtte fra Utdanningsdirektoratet i forbindelsen med implementering av LK20. Det betyr samtidig at den andre halvparten av skoleledere ikke har fått den støtte de trenger. Likeså kommer der frem av de kvantitative funnene at den tidsbruken som har blitt forslått av Utdanningsdirektoratet for å arbeide med læreplanene har vært middels treffende. Datamaterialet fra de kvalitative intervjuene viser det samme, der noen av skolelederne gir uttrykk for å ha fått god og nyttig støtte fra Utdanningsdirektoratet. Skoleledere utdyper dette med at Utdanningsdirektoratet er det viktigste organet de forholder seg til når de arbeider med nye læreplaner. Det ser videre ut til at omtrent halvparten av lederne rapporterer liten støtte og uttrykker under intervjuene et konkret behov for mer støtte fra Utdanningsdirektoratet under arbeidet med de nye læreplanene.

De kvalitative funnene viste samtidig at skoleledere og lærere etterspør mer ressurser i form av fagmateriell og penger til implementeringsarbeidet. Skoleledere argumenterte for at dette er forutsetning for å legge grunnlag for en god og effektiv implementering. Tidligere forskning bekrefter det samme og viser til at under evalueringen av LK06 uttrykte skoleledere tydelig at de manglet både kompetanse til å gjennomføre arbeidet med de nye læreplanene og at de opplevde å få liten støtte (NOU, 2015:8). Utredningsarbeidet viste også at nasjonale myndigheter manglet en helt klar strategi for hvordan skolene skulle få støtte under implementeringen og gjennomføringen av de nye læreplanene (NOU 2015:8).

Funnene viser viktigheten at det må tas en grundig vurdering om forholdene på skolen ligger til rette for en god implementering, før implementeringsarbeidet starter. Samtidig er det avgjørende at kollegiet på skolen blir støttet med tiltak som er nødvendig for en god implementering, slik som kompetansehevingsprogrammer, fagmateriell og økonomisk støtte fra Utdanningsdirektoratet (Gräsel & Parchmann, 2004; Ertesvåg, 2012). Dette kan ses i sammenheng med at en innovasjonsprosess av høy kvalitet er svært kostbar og krever god støtte fra Utdanningsdirektoratet gjennom en grundig vurdering om forholdene på skolen ligger til rette for en god implementering av læreplanen (Ertesvåg, 2012). Også i denne studien viser funnene fra intervjuene at skoleledere opplever å ha fått en god del støtte slik som gjennom moduler, filmsnutter og andre tekniske tiltak, men likevel mangler ressurser slik som avsatt tid, økonomisk støtte og andre tiltak som legger til rette for en god og effektiv implementering i skolen. Ertesvåg (2012) skriver at det at skolen opplever å få teknisk støtte under arbeidet med læreplaner er helt nødvendig for at implementerings prosessen skal bli vellykket. En fare med at skolene opplever å få lite støtte og struktur i implementeringsprosessen kan medføre en usikkerhet blant personalet, samtidig som skoleledere kan oppleve en form for hjelpeløshet under prosessen (Bergem, 2006: Dale, 2011). Også i denne studien kommer det frem at skolelederne tydelig uttrykker at et behov for mer støtte fra Utdanningsdirektoratet. Samtidig så kan det tenkes at Utdanningsdirektoratet opplever det som en krevende oppgave å støtte skolene under implementeringsprosesser. Tidligere studier viser at de sentrale utdanningsmyndigheter ofte opplever det som utfordrende å detaljstyre implementeringsprosessen i skolene, og begrunner dette med at de forskjellige skolene har ulike tolkninger av reformer (Møller el al., 2019). Ved at skolene tolker og implementerer reformene ulikt fra skole til skole kan dette føre til at resultatene blir betydelig forskjellig enn det som var reformatorenes intensjon med reformen i utgangspunktet (Røvik el al., 2014).

Det går samtidig frem av de kvantitative funnene at en del skoler ikke har benyttet seg av kompetansepakkene under arbeidet med LK20. Noen av de intervjuede skoleledere uttrykte å ha benyttet seg av kompetansepakkene, mens de fleste fortalte at de ikke har tatt disse i bruk. Dette er interessant fordi det kan tolkes som om skoleledelsen har lite tillit til Utdanningsdirektoratet og det støtteapparatet de har utviklet for skolelederne og lærere under implementeringsprosessen av LK20. Kompetansepakkene er utviklet av Utdanningsdirektoratet nettopp for å gi støtte til skolene under implementeringssprosessen av LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Samtidig viser funnene at de skoleeiere som har tatt i bruk støttemateriell fra Utdanningsmyndighetene forklarte at de opplever å ha fått god og nyttig støtte fra Utdanningsdirektoratet. Det er de nasjonale myndigheter som har et overordnet ansvar for å lede arbeidet med de nye læreplanene og er samtidig ansvarlig for å sette i gang og følge opp utviklingsprosessen med LK20.

Denne oppgaven viser at omtrent halvparten av skolelederne opplever Utdanningsdirektoratet som støttende, men det betyr også at den andre halvparten opplever å ha fått lite støtte fra Utdanningsdirektoratet. Dette er bekymringsfullt, fordi vi vet det at selv de meste effektive intervensjonene ofte vil mislykkes hvis skoleledere og lærere ikke har et godt system å støtte seg på (Greenberg et al., 2005). I denne studien så jeg derfor nærmere på hvordan grupper av ledere som opplevde støtten som liten eller stor rapporterte om indikatorer på eierskap til prosessen. Videre skal vi derfor diskutere det som er viktige indikatorer på eierskap til implementeringsprosessen av LK20.

9.1.3 Tillit til Utdanningsdirektoratets kompetanse

Ved å avdekke hvorvidt skoleledelsen har *tillit til kvalitet og nytteverdien av dokumenter og informasjon fra sentrale utdanningsmyndigheter*, har tanken vært at dette indikerer om skoleledelsen kan stille seg bak arbeidet med LK20 i sin skole og om dette har ført til at skoleledere har tatt eierskap til implementeringsprosessen.

Tillitt er et viktig aspekt under skoleledernes planlegging av arbeidet med læreplaner. Det at skoleledere opplever støtte og tillitt er helt nødvendig for å utøve en god ledelse på (Sørhaug, 1996). Møller (2004) trekker frem at generalisert tillitt er av stor betydning for at nye læreplaner skal implementeres i skolene. Han argumenterer for at både skoleledere og lærere må ha tillitt til systemer rundt skolen, slik som et skolesystem som drives av sentrale

utdanningsmyndigheter, for å få til en vellykket implementering av læreplanene. Samtidig som en skoleleder skal ha tillitt til systemet rundt skolen, er han eller hun også pliktig til å etablere og vedlikeholde den partikulære tillitten, som er tilliten til lærere og de andre ansatte på skolen (Møller, 2004). Derfor var det av stor interesse å undersøke hvordan skolelederne i utvalgte skoler på Agder opplevde tillitt til utdanningsdirektoratet i arbeidet med implementeringen i skolen.

De kvantitative funnene viser at skoleledere i middels grad har tillitt til Utdanningsdirektoratet sin kompetanse til å utarbeide innholdet i LK20, samtidig som de i middels grad stoler på den informasjonen som kommer fra de Utdanningsdirektoratet. Funnene er interessante, da de viser at en stor del av skolelederne ikke har tillit til Utdanningsdirektoratet. Under intervjuene er resultatene noe annerledes der det kom fram at intervjuede skolelederne ser ut til å stor tillitt til Utdanningsdirektoratet. De begrunnet dette med at den informasjonen som kommer Utdanningsdirektoratet tas på største alvor. Samtidig er det nødvendigvis ikke bare positivt at noen skoleledere har så høy tillitt til Utdanningsdirektoratet. Faren ligger i at en høy gra av tillit, kan føre til at skolelederne kan bli blinde av regler og strukturer som kommer ovenfra og mulig da glemme å forholde seg til de lokale reglene og forholdene som gjelder på skolen (Hargreaves & Fullan, 2012).

De kvantitative og kvalitative funnen viser på sin side at skoleledere kun har middels tillitt Utdanningsdirektoratet sin kompetanse for en god innføring av LK20, samtidig som de intervjuende skoleledere uttrykker misnøye med den måten Utdanningsdirektoratet har tilrettelagt for innføring av LK20 på. Under intervjuene begrunnes denne misnøyen med at skoleledere ikke opplever å bli hørt, til tross av de har bidratt til høringsrundene og gitt sine innspill angående arbeid og utvikling av nye læreplanene. Det er bekymringsverdig at tillitten ikke er særlig høy når det kommer til Utdanningsdirektoratet kompetanse. Funnene kan indikere at den generaliserte tilliten skoleledere har til Utdanningsdirektoratet kan være svekket (Møller, 2004). Mulig er det slik at skoleledere ikke har tillitt til de systemene som Utdanningsdirektoratet har utviklet for å legge til rette og støtte skolene under implementeringsprosessen av LK20. For at skolelederne skal utvikle den nødvendige tillitten til kompetanse og materialer som kommer fra Utdanningsdirektoratet, må Utdanningsdirektoratet utøve sin lederrolle som «informasjonsformidler» (Jacobsen og Thorsvik, 2019). Dette kan forklares med at Utdanningsdirektoratet sitter på unik informasjon

om de nye læreplanene og må derfor sørge for å formidle denne informasjonen videre til skolene, og da trygge skoleledere i sin rolle under implementeringen av LK20.

Utdanningsdirektoratet har også en viktig rolle som «ressursfordeler» og har tilgang til verdifulle ressurser som skolene trenger for å få til en god implementering av de nye læreplanene (Jacobsen og Thorsvik, 2019). Det er derfor en Utdanningsdirektoratets plikt å fordele disse ressursene på en måte som gjør at skolerende blir tryggere i sin rolle og får mer tillitt til Utdanningsdirektoratet sin rolle som «ressursfordeler».

Det går videre frem at de inferensstatistiske funnene, at skoleledere som opplever god støtte fra Utdanningsdirektoratet har større tillitt til materialer og kunnskap enn de skoleledere som ikke opplever støtte. Bryk & Schneider (2002) forklarer dette med at tillitt kan være et gode og ressurs under utviklingsarbeidet på skolen da tillit kan bidra til å redusere følelsen av utrygghet og usikkerhet. Videre argumenterer de for at en høy opplevelse av tillit til Utdanningsdirektoratet, kan bidra til en raskere og mer effektiv implementering av de nye læreplanene i skolene. En forklaring kan være at har høy tillitt til Utdanningsmyndighetene være med å fjerne usikkerhet rundt deler av arbeidet med implementering og samtidig gi trygghet rundt de målene som er satt for de nye læreplanene (Bryk & Schneider, 2002). Det kan da tenkes at skoleledere som opplever god støtte fra Utdanningsdirektoratet, vil derfor ha tillitt til de rollene de har fått tildelt under arbeidet med LK20.

Sett i større perspektiv vil da skoleledere og lærere som opplever å få god støtte, da gjennom tydelige rolleforventninger, der alle vet hva som er forventet av dem, samtidig vil ha en viss forpliktelse til hverandre under arbeidet med LK20 og samtidig føle at de selv er en stor ressurs for implementeringsprosessen av LK20 (Bryk & Schneider, 2002). Under arbeidet med de nye læreplanene kan tillitt til Utdanningsdirektoratet være avgjørende for en effektiv implementering av LK20, samtidig som det profesjonelle læringsfelleskapet i skolen må kjennetegnes av tillitt (Hord, 2009). Skoleledere er ansvarlig for å informere kollegiet på skolen om de tiltakene og planene som er viktig under arbeide med LK20. Skoleledernes rolle er både å motivere og inspirere kollegiet til å jobbe sammen mot de målene som er satt for LK20. På denne måten vil skolelederne utføre en viktig rolle som «Gallionsfigur» (Thorsvik og Jacobsen, 2019) og bygger viktig tillitt til sine ansatte og trygge dem i den rollen de har fått under implementeringsprosessen av LK20. Videre kan det tenkes at skoleledere opplever det som utfordrende å ha tillitt Utdanningsdirektoratet på grunn av den makt avstanden som

ligger til grunn mellom dem (Sørhaug, 1996). Makt kan ofte true et tillitsforhold, samtidig som tillittforholdet er helt avhengig av at noen forvalter makt (Sørhaug, 1996). For at skoleledere skal ha tillitt til at Utdanningsdirektoratet har den kompetansen som trengs for en vellykket implementering, er det også avgjørende at Utdanningsmyndigheter bruker den makten de har slik at riktige beslutninger blir tatt under arbeidet med LK20.

Tidligere forskning viser at Utdanningsdirektoratet utøver en viktig rolle som iverksetter av nasjonal skolepolitikk, men den rollen har også vist seg å være svært krevende (Røvik et al., 2014). Møller (el al., 2019) argumenterer for det samme når han skriver at Utdanningsdirektoratet opplever det som både krevende og utfordrende prosess med å planlegge og styre implementeringsprosessen med nye læreplaner (Møller el al., 2019). Det kan ses i sammenheng med at de ulike utdanningsinstitusjonene ofte tolker reformene forskjellig, som da fører til at resultatet blir noe annerledes enn det som i utgangspunktet var intensjon i utgangspunktet (Røvik el al., 2014). En skolelederens rolle kan oppleves som både kompleks og utfordrende, fordi en skoleleders ansvar innebærer både skolelederrolle og rolle som iverksetter av vedtatte reformer (Møller, 2019). Til tross for at den overordna oppgaven til en skoleleder er å regulere skolens indre liv må skolelederen samtidig regulere de kravene og forventningene som kommer utenfra (Møller, 2019). Mulig kan denne rollen oppleves som overveldende for skoleledere i denne studien.

Dette tydeliggjør betydningen av at skolelederne har tillitt til Utdanningsdirektoratet sin kompetanse til å legge til rette for en god implementering av LK20, og stoler på de tiltakene som kommer fra Utdanningsdirektoratet for at LK20 skal bli en vellykket prosess. Samtidig kan skolelederne implementeringsferdigheter og i hvilken grad de klarer å følge de instruksene som kommer ovenfra, være avgjørende om skolene vil lykkes med implementeringsprosessen. Fordi det er skoleledernes implementeringsferdigheter som blir avgjørende for om skolen vil lykkes med de endringene som kreves for å imøtekomme fremtidens skole og de kompetansen elevene trenger (Aas & Paulsen, 2017).

I denne studien så vi at gruppen av skoleledere som opplevde støtte fra Utdanningsdirektoratet også hadde signifikant mer tillit til Utdanningsdirektoratet enn gruppen som opplevde lite tillit. Dette støtter opp om en tenkning der skoleledere som opplever støtte også er mer overbevist om de tiltakene Utdanningsdirektoratet har gjennomført, og Utdanningsdirektoratet sin kompetanse til å gjennomføre implementeringen,

fordi når skolelederne får god støtte, vil det samtidig fjerne usikkerhet rundt de tiltakene som er satt i gang under arbeidet med LK20. Ved at skolelederne opplever å få god støtte, involverer seg i større grad, er tanken at skoleledere da tar samtidig større eierskap til implementeringsprosessen av LK20. I lys av Mintzbergs teori om ledelse, vil en typisk lederrolle her være å være en «talsmann» og motivator (Thorsvik og Jacobsen, 2019) for implementeringen av LK20.

9.1.4 Planlegging av konkrete tiltak rundt implementeringsprosessen

Ved å avdekke hvorvidt skoleledelsen har planlagt konkrete aktiviteter for implementeringen av den nye læreplanen, har tanken vært at planleggingsprosesser indikerer hvorvidt skoleledelsen har et perspektiv på fremtidige aktiviteter og om de har satt seg inn i forventninger til implementeringsprosesser. Samtidig er det interessant å avdekke i hvilken grad skoleledernes grad av planlegging har ført til at skoleledere har tatt eierskap til implementeringsprosessen av LK20.

De kvantitative funnene ga et bilde av at skoleledelsen har planlagt konkrete tiltak kun i middels grad på et forholdsvis tidlig tidspunkt i implementeringsprosessen (høst 2020) da denne studien ble gjennomført. Det kan virke som om implementeringsarbeidet av LK20 ikke har kommet godt i gang. Funnene viser at det både er satt av lite tid til å arbeid med LK20, samtidig som oppfølging av lærere i liten grad er planlagt. Funnene viste også at nye undervisningsmetoder er ikke planlagt godt. Det kommer samtidig fra at det i liten grad er utarbeidet en plan for å evaluere prosessen med å innføre LK20 og liten grad har utarbeidet en plan for å måle resultater.

De kvalitative intervjuene bekrefter disse funnene. Under intervjuene oppga kun halvparten av skolelederne at de hadde en klar plan for implementeringen av LK20. Funnene gir et bilde av at planleggingsarbeidet ikke er i gang. Dette er bekymringsfullt, samtidig som disse funnene strider mot det som tydelig står i NOU 2015:8 (2015), der det trekkes fram at det er skolelederens oppgave er å planlegge og å legge til rette for en god implementering av LK20. Både rektorer, mellomledere, og lærere har et felles ansvar for å iverksette og implementere den norske utdanningspolitikk inn i skolene (Møller, 2009). Det er helt avgjørende at en skoleleder oppnår en slags tillitt til andre mellomledere og lærere for å kunne lykkes med implementeringsarbeidet i skolen. Skoleledernes utøvelse av ledelse må alltid basere seg på en utøvelse av skjønn, som påvirkes gjennom de normene og reglene som gjelder på skolen

(Møller, 2009). I meld. St. 28 (2015-2016) står det samtidig at det er skoleeier og skoleledere har ansvar for jevnlig vurdering i hvilken grad de målene som er fastsatt i læreplanverket organiseres og gjennomføres.

Samtidig går det frem av både kvantitative og kvalitative funn, at skoleledere har møtt en del utfordringer under arbeidet med LK2, og nevner blant annet mangel på tid og ressurser til disposisjon under implementeringsarbeidet. Under intervjuene kom det frem at skoleledere opplevde implementeringsarbeidet som utfordrende, da LK20 foregikk samtidig som andre utviklings og endringsprosjekter på skolene. Skolelederne utdypet dette med at mange av planene måtte endres underveis på grunn av den krevende situasjonen med korona. Dette er interessant da funnene tyder på at skoleledere har forsøkt å planlegge konkrete aktiviteter rundt implementeringsprosessen, men har blitt utfordret av andre aktiviteter og uforutsatte hendelser på skolen. Funnene støttes av Møller (2020) som skriver at LK20 kommer samtidig med andre utfordringer som krever mye tid av skolene og skoleledere, slik som sammenslåing av kommuner og koronapandemien. I skolemiljøene der de nye læreplanene implementeres, vil det ofte være slik at flere innovasjoner foregår på en gang (Ertesvåg, 2012). Dette kan resultere i at skolen får mindre tid til å planlegge å gjennomføre implementeringsarbeidet enn det som er ønskelig (Hargreaves, 2005). Ertesvåg (2012) skriver at utfordringene med intervensjoner viser seg ofte i at de kommer samtidig sammen med andre programmer, noe som ofte resulterer i at intervensjoner, slik som LK20, ikke får den tiden som er satt av til implementeringen for at intervensjonen skal få full effekt.

Mulig er det slik at skoleledere vurderer effekten av LK20 på et altfor tidlig stadium av implementeringsprosessen (Ertesvåg, 2012). Dersom virkelig er slik at skoleledere opplever begrenset mulighet til å arbeide med endringer og implementering av de nye læreplanene, kan konsekvensene være de ikke får mulighet til å utvikle eierskap til reformen (Helstad al et.,2019). En skoleleder har en viktig rolle som «ressursfordeler» med å fordele og kontrollere ressursene i skolen og planlegge den tiden som trengs for å få til en effektiv implementering (Jacobsen og Thorsvik, 2019). Kunnskapsdepartementet peker på at læreplanene skal være fastsatt i god tid før de tas i bruk slik at skoleeiere, skoleledere og eiere fått tid og ressurser til å arbeide med og implementere LK20. Det er viktig at det settes av nok tid slik at skoleledere får mulighet til å tilpasse implementeringen til hver enkelt skole og den pedagogiske konteksten (Meld. St. 28 (2015-2016)). Det samme understrekes av utvalget som anbefaler at nasjonale myndigheter legger til rette for systematisk arbeid som strekker

seg over tid, slik at det tilrettelegges for og etableres gode strukturer for å jobbe med implementeringsprosessen, men en god dialog underveis i prosessen (NOU 2015:8). Det er helt avgjørende at skoleledere setter av tid til å planlegge og implementere de nye læreplanene, da det til syvende og sist er skoleledernes implementeringsferdigheter som ofte blir avgjørende for hvorvidt skolen lykkes med implementering av de nye læreplanene (Aas& Paulsen, 2017). Kunnskapsdepartementet understreker det samme og skriver at LK20 skal være en ryddig og oversiktlig prosess med god informasjon underveis, nok tid i de ulike fasene og tydelige forventninger til alle involverte parter under implementeringsprosessen av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

De inferensstatistiske funnene viste at skoleledere som opplever god støtte fra nasjonale Utdanningsmyndigheter har i større grad utarbeidet en plan for gjennomføring av LK20, enn de skoleledere som ikke opplever støtte fra Utdanningsmyndighetene. Det kan virke som de skolelederne som opplever at de har noe å støtte seg til når implementeringsprosessen blir utfordrende, i større grad er motivert for å planlegge implementeringsprosessen av LK20. Det er mulig slik at skolelederne som opplever å få en god støtte, for eksempel gjennom kompetansepasser, føler at de får en høyere mestringsforventning til implementeringsprosessen, slik at innsatsen blir enda høyere under arbeidet med implementeringen av LK20 (Bandura, 1977). Skoleledere som får god støtte under implementeringsprosessen, bruker altså mer tid til å planlegge gode prosesser rundt implementering. Dette kan videre indikere at de får et større eierskap til implementeringsprosessen av LK20.

Videre kommer det frem av de kvantitative funnene at skolene i liten grad har utarbeidet samarbeidsstrukturer som legger til rette for erfaringsutveksling innad kollegafelleskapet. Dette bekreftes også i de kvalitative analysene, samtidig som skoleledere forklarer at til tross for at erfaringsutveksling i liten grad er planlagt, har gode lærere på skolen likevel tatt seg tid til å arbeide og planlegge implementeringen av LK20. Funnene er interessante og mulig er det denne måten skoleutviklingen ser ut til å foregå i dag. Skoleutvikling blir gjerne satt i gang på nasjonalt nivå, gjennom en oven-fra og ned strategi, mens i skolene vil mye av utviklingen foregå mer på initiativ fra lærere, gjennom en nedenfra og opp strategi (Helstad et al.,2019). Dette er i tråd med (Meld. St. 28 (2015-2016)), der det uttrykkes klare forventninger til at skolene skal vise lærere tillitt til lærerne i arbeidet med utvikling av læreplaner og vurdering av opplæringens kvalitet og resultater. Samtidig ser vil at slik implementeringstenking, der

skolelærere og skoleledere får et ansvar for å implementere de nye læreplanene, også er i tråd med Hargreaves & Ainscow (2015), som trekker frem betydningen av «leading from the middle», der skolene i regionen får et større ansvar for å koordinere utviklingen og ta et kollektivt ansvar for implementeringsprosessene. Skolene har altså et felles ansvar for å planlegge og utvikle nye arbeidsmåter for de nye læreplanene, samtidig som det er helt avgjørende at skoleledere bidrar i denne planleggingsprosessen, da planleggingsarbeidet kan påvirke både kvaliteten og resultatene av LK20 (Ertesvåg, 2012). Tidligere forskning bekrefter funnene i denne studien, og viser at de fleste intervensjoner ikke definerer planlegging før selve intervensjonene skjer (Eidsvåg, 2012). Det kan være en stor ulempe med at planleggingsarbeidet ikke er godt i gang i denne studien, og begrunnes med at det er avgjørende at planleggingen starter før selve intervensjonen er i gang fordi dette ofte er avgjørende for en vellykket implementeringsprosess (Eidsvåg, 2012).

I denne studien avdekkes det at skoleledere kun i middels grad uttrykker at de har planlagt implementeringsprosessen av LK20. Samtidig er det satt av lite tid til å arbeide med implementeringsprosessen, samtidig som oppfølging av lærere i liten grad er planlagt. Det er helt avgjørende at planleggingen starter før selve implementeringsprosessen kommer i gang, da dette kan være avgjørende for en vellykket implementeringsprosess (Eidsvåg, 2012). Tidlig involvering og planlegging av LK20, vil også føre til at skoleledere og lærere tar større eierskap til LK20.

I denne studien sammenlignet jeg en gruppe av skoleledere som opplevde støtte av utdanningsmyndighetene med en gruppe som opplevde støtte i mindre grad. Funnene viste at skolelederne i gruppen som opplever støtte også opplever signifikant bedre planlegging enn gruppen som opplever liten støtte. Det er derfor helt avgjørende at skoleledere får god støtte av utdanningsmyndighetene under implementeringsprosessen av LK20, da dette ser ut til påvirke skoleledernes arbeid med planleggingen av LK20. Dersom skoleledere tar stor del i planleggingsprosessen, vil dette mulig også bidra til at skolelederne tar større eierskap til implementeringsprosessen av LK20.

I lys av Mintzbergs teori om ledelse, vil en typisk lederrolle her være å være en «ressursfordeler». Skolelederne har den fordel at de kan planlegge og fordele ressurser, slik som tid, penger, utstyr og personalet (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

9.1.5 Positiv innstilling til den nye læreplanen

Ved å avdekke hvorvidt skoleledelsen opplever positiv innstilling ifm implementering av de nye læreplanene, har tanken vært at dette signaliserer et engasjement hos skoleledere rundt involvering og iverksetting av prosessen rundt LK20. Samtidig er det interessant å avdekke i hvilken grad skoleledernes positive innstilling til LK20, har ført til at skoleledere har tatt eierskap til implementeringsprosessen av LK20.

Hovedmønstrene som kom fram av de kvantitative funnene, viste at skoleledere er middels positiv innstilt til LK20 i forbindelse med implementeringen av de nye læreplanene. Under intervjuene kom det likevel frem at skolelederne som ble intervjuet er positivt innstilt til LK20. Skolelederne beskrev de nye læreplanene som en gode. Skolelederne var både positivt innstilt til innholdet i læreplanene og den overordna delen. Skoleledere mente samtidig at lærere ikke har helt har forstått alvoret og de endringer av praksis de nye læreplanene vil kreve. Selv om skolelederne virket positivt innstilt til LK20 under intervjuene, kom det også fram at både skoleledere og lærere opplevde implementeringsarbeidet som svært tidskrevde. De utdypet dette med at skolene trengte mer tid til å jobbe med å utvikle nye undervisningsmetoder og planlegge implementeringsprosessen. Ertesvåg (2012) forklarer dette med at intervensjoner som er av god kvalitet, samtidig som de er effektive, ofte vil være både kostbare og tidkrevende. Det vil ikke finnes noen raske og enkle løsninger om en samtidig ønsker gode resultater (Ertesvåg, 2012).

Funnene viste at det var en del av skolelederne ikke var positivt innstilt til LK20. Funnen er bekymringsverdig, da en skoleleder har en rolle «gallionsfigur» som motivator for resten av personalet for skolen og vil ofte være en inspirasjonskilde (Thorsvik og Jacobsen, 2019). Det kan være flere grunner til at skoleledere og lærere ikke utvikler positiv innstilling og eierforhold til nye endringer. Ifølge (Helstad al et., 2019) kan en viktig grunn være en begrenset mulighet til å utforske, samtidig som det ofte er knapt med tid som oppgis som en viktig grunn, slik det kommer frem under intervjuene. Ertesvåg (2012) argumenterer for hvordan de tilsatte på skolen, ikke nødvendigvis vil engasjere seg eller gjennomføre en intervensjon, om de ikke føler at det er innenfor det som de mener er deres ansvarsområder. Mulig er det nettopp dette som er grunnen til at en stor del av skolelederne ikke er positivt innstilt til LK20, at de føler at det er utenfor de sitt ansvarsområde. Mulig kan forklaringen ligge i at skolelederne og lærere ble involvert i altfor sen stadiet av implementeringsprosessen av LK20. Ifølge regjeringen (Meld. St. 28 (2015-2016)). må lærerprofesjonen involveres

under hele prosessen, der lærere og skolelederne får mulighet til å bidra og utforme eierskap til endringene, noe som kan føre til bevisstgjøring og kompetanse hos lærere og elever (Meld. St. 28 (2015-2016)). Røvik (et al., 2014) hevder samtidig at en god implementering forutsetter en god implementeringspraksis. Han trekker frem profesjonsdoktrinen, og argumenterer for at implementering må komme nedenfra og oppover i utdanningssystemet. Han begrunner dette med at lærere er de mest kyndige når det kommer til læreplaner, og bør derfor ha en sentral rolle under arbeidet med implementeringsprosessen.

Jacobsen (2011) skriver at vi ser mer tendenser til at det blir mer vanlig at skolelederne og lærere sammen tar ansvar for implementeringsprosessen. Samtidig må skoleledere utøve en lederrolle som skaper både engasjement og motivasjon blant lærer og samtidig skape økt engasjement og eierskap til implementeringsprosessen blant lærere. En skoleleder må leve opp til sin rolle som «anfører» ved å inspirere og motivere alle involverte parter i arbeidet med de nye læreplanene, og på denne måte smitter sin positive innstilling over på lærere. Samtidig er en del av rolle både å utvikle og pleie gode relasjoner til lærere og andre tilsatte på skoen (Jacobsen og Thorsvik, 2019). En skoleleder har altså en sentral rolle med å vise vei for personalet med å uttrykke forventninger om engasjement og interesse for implementeringsprosessen og det endringsarbeidet som følger med (Ertesvåg, 2012).

Funnene viste at lærere var noe mindre positivt innstilt til LK20 enn skoleledere. Dette er interessant og mulig kan funnene skyldes at lærere ikke føler at de har så mye innflytelse som de skulle ønske. Røvik (et al., 2014) begrunner dette at profesjonsdoktrinen har fått en betydelig svekket posisjon og mindre grad av innflytelse når det kommer til norsk utdanningspolitikk. Gjennom historien har vi vært vitner til at læreprofesjonen, da gjennom en «bottom-up»-tenking, er i god stand til å implementere og gjennomføre vellykkede reformer i skolen (Røvik, 2014b). Ifølge Ertesvåg (2012) er de lærere den største ressursen en skole har, og understreker viktigheten av at skolen derfor må utvikle og utnytte kapasiteten til lærere for at de skal kunne utnytte sitt potensial. En profesjonalisering ovenfra handler om å et ønske om støtte til profesjonalisering innenfra (Helstad & Mausethagen, 2019).

Det er altså helt avgjørende at en skoleleder lever opp til sin rolle som «anfører» ved å ha en positiv innstilling til implementering av de nye læreplanene (Ertesvåg, 2019) fordi en skoleleder er en modellfunksjon og motivator for lærere og andre tilsatte på skolen (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

Samtidig så vi i de inferensstatistiske funnene at de skolelederne som opplevde en god støtte fra Utdanningsdirektoratet var mer positivt innstilt til implementeringen av LK20 enn de skoleledere som ikke opplevde støtte fra Utdanningsdirektoratet. En god støtte fra Utdanningsdirektoratet kan bidra til å fostre en slik positiv innstilling hos skolelederne og lærerne på skolene.

9.1.6 Forventninger til økt samarbeid

Ved å avdekke hvorvidt skoleledelsen i studien opplever forventninger til økt samarbeid i personalet, har tanken vært at dette signaliserer et engasjement hos skoleledere rundt involvering og iverksetting av prosessen rundt LK20.

De kvantitative funnene viser at skoleledere i snitt har middels tro på at innføring av LK20 vil bidra til bedre samarbeid mellom lærere. Hargreaves (1996) forklarer dette med at det ofte kan være utfordrende for skoleledere å motivere lærere til å samarbeide, samtidig som skolelederne skal forsøke å ivareta individualiteten til den enkelte lærer. Under intervjuene uttrykte skolelederne stor interesse for å involvere lærere i implementeringsprosessen. De forklarte det med at samarbeid var viktig under arbeidet med de nye læreplanene og de så på det som en gode for skolene at lærere involverer seg og samarbeider.

Videre kom det fram at lærere arbeidet med å utvikle nye metoder felleskap på avdelingene. Et eksempel skolelederne brukte var diskusjons- og refleksjonsoppgaver på avdelingene og på tvers av skolen, samt samarbeid gjennom arbeid på fagnivået, gruppefagseksjoner, kompetansepakker i fellesmøter og kursing. Skoleledere uttrykte samtidig at de har forsøkt å involvere lærere i høringsrunder, holder deg oppdatert om de nye læreplanene og motivere dem. Funnene stemmer godt med Fullan (2014), utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, som han knyttet til begrepet «capacity building». Han begrunner dette med at kapasiteten i skolene ses mer på som en kollektiv enn individuell kompetanse. Dette reflekteres også i tidligere forskning som en forutsetning for at en lærers kompetanse skal videreutvikles, er at det skjer gjennom kollektivt samarbeid. Det vil i mange tilfeller ikke være like effektiv at denne kompetansen utvikles som individuelle løp for hver lærer (DeFour, et al., 2010). Profesjonelle læringsfellesskapet handler om at lærere utvikles gjennom kollektive praksis og refleksjoner rundt arbeidsmåter. Drivkraften for dette er en stadig utvikling og forbedring

gjennom samarbeid (Fullan, 2014). Denne form for læring og skoleutvikling er effektiv fordi den kombinerer kunnskapsutvikling, kollektive handlinger og et felles og konsistent fokus. Fullan (2014) trekker frem betydninger av at en skoleleder derfor har en sentral rolle om å støtte opp om profesjonelle læringsfelleskap under implementeringen av nye læreplaner. Det er viktig at en skoleleder lever opp til sin rolle som «anfører» og legger forhold til rette for lærere, ved å gi retning og vise vei, og på denne måten hjelpe dem å nå de målene som er satt for implementeringen (Jacobsen og Thorsvik, 2019). Det er avgjørende for skolen å ha en skoleleder som engasjerer seg og får frem lærerens intelligens ferdigheter og engasjement og på denne måten skaper en kultur for vekst. Fullan og Quinn (2017) begrunner dette med at en dyrking av samarbeidskultur på skolen vil et godt arbeidsmiljø, der alle deltakere føler en tilhørighet. Ifølge Hargreaves og Fullan (2012), vil en samarbeidskultur vokse frem i en kultur der lærere respekterer hverandre, ved at de får mulighet til å utforske elevenes læring sammen og ved å koble til kollektiv refleksjon rundt praksis til forsknings og læringsresultater. I denne studien kan funnen indikere at denne samarbeidskulturen finnes blant kollegiet. Skolelederne som ble intervjuet opplevde at lærere var engasjerte og uttrykte stor interesse for arbeidet med de nye læreplanene. Samtidig etterspurte de mer tid til å samarbeid og jobbe videre med implementeringsarbeidet.

En av grunnene til at lærere virker motivert kan være en følelse av kollektiv autonomi hos lærere. Det kan virke som lærere oppleve at de er mindre avhengig av skoleledere og Utdanningsdirektoratet under arbeidet med nye læreplaner. Samtidig kan forklaringen ligge i at lærere får en styrket tro på at arbeid i felleskap og en helhetstenking kan utgjøre en forskjell og gi gode resultater under implementeringsprosessen av LK20 (Hargreaves og O'Connor, 2019). Møller (2009) argumenterer for det samme, når hun trekker frem at en implementeringstilnærming som hun kaller for «ledelse fra midten», er en moderne form tilnærming under implementeringsarbeid med læreplaner og endringer på skolen. Dette tenkingen støtte av flere internasjonale og nasjonale forskere, som peker på at det er skoleledere og lærere som lokalt bør implementere reformen, noe som vil gi eierskap til de nye reformideene (Røvik et al., 2014; Ainscow & Hargreaves, 2015). Skoleledere er da helt avhengig av det arbeidet som foregår på skolen, og den innsatsen og arbeidet lærere og skoleledere gjør sammen, for å lykkes med implementeringsarbeidet (Møller, 2009).

Skoleledere går dypere inn i dette under intervjuene og foreklarer at det er lærere som til syvende og sist som gjennomfører de nye lærerplanene ved å endre sin undervisningspraksis. Under intervjuene uttrykte de også at de ønsket å være så støttende som de kan under hele prosessen. Dette stemmer godt med Røvik (2014b) sin profesjonsdoktrine, som er en bottom-up styrt implementeringstenking. Her trekkes det frem at det er lærere som vet best hvordan arbeidet i skolen foregår i praksis og er derfor best egnet til å implementere disse ideene inn i klasserommene. Dette bekreftes også av tidligere forskning som viser at lærerprofesjonen tidligere har vist, gjennom norsk utdanningshistorie, at det er lærere som er best egnet til å gjennomføre vellykkede skolereformer (Røvik, 2014b). De kvalitative funnene viser at skoleledere samtidig har lagt mye vekt på samarbeid mellom lærere og skoleledere. Denne tankegangen støttes av Ertesvåg (2012) som viser gjennom sin forskning at vanlig praksis av endringsprosessen er en kombinasjon av bottom-up og bottom-down tenking. Til tross for at skoleledere viser til ha å liten tro på at de nye læreplanene kommer til å føre til mer samarbeid mellom lærere, viser de kvalitative funnene at skoleledere likevel har oppfordret og motivert lærere til å samarbeide, både med andre lærere og med skoleledere. Skolelederne begrunner dette med; «ved at lærere får delta i planlegging og utforming av de nye læreplanene, så er målet og håpet at de også tar eierskap i implementeringen. For det er tross alt lærere som eier og styrer denne prosessen». Funnene stemmer godt med det som Ertesvåg (2012) som argumenterer for at de lærere vil være mer motivert til å involvere seg og samarbeide under implementeringsprosessen, når de selv har vært med å bestemme og ta avgjørelser om å sette i gang intervensjoner. Samtidig er sannsynligheten større for at intervensjon vil lykkes, dersom alle involveres i implementeringsprosessen og får en eierskapsfølelse til den (Ertesvåg, 2012).

En større opplevelse av autonomi i samarbeidsprosesser i skolen er kanskje med på å forklare hvorfor det ikke er noen signifikante forskjeller med hensyn til samarbeidsprosesser mellom ledere i gruppene som opplever hhv liten og stor støtte fra Utdanningsdirektoratet. Denne studien viste at skolelederne kun hadde middels tro at de nye læreplanene vil føre til bedre samarbeid mellom lærere. Samtidig viste at intervjuene lærere hadde kommet godt i gang med samarbeidet og hadde allerede tatt ansvar for en stor del av implementeringsarbeidet med nye læreplanene gjennom å samarbeide både skolens ledelse og andre lærere.

9.2 Diskusjon av metoden

Denne studien har et mixed methods design, tilnærmingene og fremgangsmåtene som ble valgt var en kvantitativ studie av survey data supplert med et kvalitativt forskningsintervju (Creswell, 2008). Arbeidet med mixed methods har vist seg å være en omfattende og tidskrevende prosess. Samtidig har en slik tilnærming gitt oppgaven en merverdi, fordi jeg ved å kombinere disse kvantitative og kvalitative data har fått en mer komplett forståelse av tematikken enn jeg hadde fått ved bare å bruke bare en av metodene. De kvantitative funnene i studien har blitt støttet eller revurdert på bakgrunn av de kvalitative funnene. Det var et bevisst valgt å supplere de kvantitative data med kvalitative, fordi det ble tydelig at de kvantitative funnene alene ikke kunne gi godt nok svar på forskningsspørsmålene. Målet var å få en mer helhetlig forklaring på forskningsspørsmålene enn det en ville ha fått kun ved bruk av en metode (Creswell, 2008).

I denne studien ble det lagt opp til et forklarende mixed methods design, der de kvantitative dataene ble undersøkt først og dannet grunnlag for den kvalitative undersøkelsen i etterkant (Creswell, 2008). De kvantitative dataene ble samlet inn i et digitalt spørreskjema først for å gi et generelt bilde av en skoleledernes rolle i implementeringsprosessen, og ble senere supplert med kvalitative data, for å få en nyansert innsikt i skolelederens opplevelser, og samtidig få mer kunnskap om funnene som kom frem av kvantitative data. Fordeler og ulemper ved metodene har blitt trukket frem i oppgavens metodekapittel, men nettopp kombinasjonen av metodene har vært et forsøk på å utjevne mangler i oppgaven, Spørreskjemaet kan sies å ha god objektivitet og reliabilitet, men det er rom for å styrke både den interne og eksterne validiteten, f.eks, ved å se nærmere på om variablene som utgjorde «eierskap» i denne studien er tilstrekkelige eller bør utvides, eller ved å sammenligne funnene i denne studien med funn fra andre tilsvarende studier for å se om de er tilsvarende. Dette kan være gjenstand for etterfølgende studier. Funnene i studien interpreteres utifra et begrenset utvalg, der 44 skoleledere fra 8 videregående skoler i Agder bidro til å besvare undersøkelsen. Dette utgjør $\frac{3}{4}$ av alle skoleledere i 50% av den totale summen av videregående skoler i Agder og bør kunne sies å være relativt representativt for skoleledelse i Agder. Om studien er representativ på nasjonalt nivå er usikkert, og gir også grunnlag for å tenke at studien bør følges opp i et større representativt utvalg.

Dataene ble først analysert på deskriptivt vis for å få en generell forståelse av hvordan skoleledere opplever støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter, tillitt, planlegging, positiv

innstilling og eierskap i implementeringen av KL20. Funnene indikerer at implementering av prosessen ikke var kommet så godt i gang høsten 2020. Det var også av interesse å undersøke hypotesen om at skoleledere som opplever støtten fra Utdanningsdirektoratet som stor, også viser et større eierskap til prosessen, enn skoleledere som opplever liten støtte. For å beregne dette kunne f.eks. regresjonsanalyse vært en løsning. På grunn av det lille utvalget og flere avhengige variabler, valgte jeg en annen tilnærming ved å bruke en mean-split og dele utvalget i to grupper av skoleledere som opplevde stor og liten støtte fra Utdanningsdirektoratet og teste med en t-test om disse gruppene viste forskjellige gjennomsnitt i variabler som indikerer eierskap. Under analysen av dataene var det naturlig å velge en parametrisk test, fremfor en ikke-parametrisk tester, fordi t-testen kan ansees å være relativt robust også ved relativt små utvalg slik det er i denne studien. Samtidig har en t-test en bedre teststyrke enn en ikke-parametrisk test dersom utvalget er tilnærmet normalfordelt (Field, 2017). De kvantitative funnene beskriver ledernes subjektive opplevelse av forholdene på skolen. Det hadde vært interessant å vite om ledere i samme skole hadde hatt samme oppfatning av støtten fra utdanningsdirektoratet og eierskap. På den måten kunne man kanskje fått frem forhold, både eksemplariske og bekymringsverdige, i den enkelte skole. Dessverre var det ikke mulig å identifisere skolen i spørreskjemaet av personvernårsaker.

For å samle inn de kvalitative data ble det gjennomført et forskningsintervju. Dette virket som godt egnet som strategi i min forskning, da det var et ønske om å få et dypere innsikt i de erfaringene og tankene som skoleledere hadde, samt vi kunne få en bedre forklaring på de kvantitative funnene. Det viste seg å være utfordrende i det hele tatt å få tak i skoleledere som kunne ta seg tid til å gjennomføre de kvalitative intervjuene, grunnet Korona situasjonen i Norge, så utvalget kunne med fordel ha vært noe større. Det ble til slutt fire skoleledere som sa seg villig til å gjennomføre intervjuene. Det var også en balansegang å avveie antall spørsmål i intervjuet mot den knappe tiden en skoleleder har i sin travle hverdag. Intervjuet kunne nok med fordel ha vært noe lengre, men var tilstrekkelig til å innhente den viktigste informasjonen for oppgaven. Intervjuene ble gjennomført på zoom, grunnet stor smittefare. En ulempe med å gjennomføre intervjuene digitalt, er at skoleledere kunne følt seg ukomfortable med å bli intervjuet via en skjerm. Men frykten for dette viste seg å være ubegrunnet. Skoleledere virket komfortable under hele intervjuperioden og de bekreftet selv i etterkant at det ikke hadde noen innvirkning på resultatet.

9.3 Oppsummering og oppgavens relevans

Oppgaven har besvart en problemstilling om: *Hvordan opplever skolelederne arbeidet med implementering av Kunnskapsløftet 2020 i videregående skole og hvilken rolle spiller opplevelsen av støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter for hvorvidt skolelederne opplever eierskap til prosesser i skolen?*

Da «eierskap» kan innebære forskjellige ting, ble det i denne studien oppfattet som signaler om skoleledelsen setter av tid til å delta i høringsrunder, planlegger implementeringsarbeidet med LK20, at de har tillit til kvalitet og nytteverdi av dokumenter og informasjon fra sentrale utdanningsmyndigheter og forventninger til samarbeid innad i kollegiet. Samtidig ble dette regnet som indikatorer på hvorvidt skoleledere har akseptert, iverksatt og tatt eierskap til den nye læreplanen. Funnene viste at skoleledere opplevde kun delvis støtte fra Utdanningsdirektoratet.

Skoleledelsen hadde ikke spesielt høy *tillitt* til Utdanningsdirektoratets kompetanse til å legge til rette for en god innføring av LK20, noe som kan indikere skoleledelsen ikke har akseptert og tatt eierskap til de nye læreplanene da undersøkelsen ble gjennomført. De inferensstatistiske funnene viste at gruppen av skoleledere som opplever sentrale utdanningsmyndigheter som svært støttende også i snitt har større tillit til Utdanningsdirektoratets kompetanse.

Funnene viste at *planleggingsarbeidet* med de nye læreplanene ikke er godt i gang og at aktiviteter for implementeringen av den nye læreplanen ikke er godt nok planlagt. Dette kan tyde på at skoleledere ikke har akseptert og tatt eierskap til de nye læreplanene. De inferensstatistiske funnene viste at skoleledere som opplever god støtte fra Utdanningsdirektoratet har i større grad utarbeidet en plan for gjennomføring av LK20, enn de skolelederne som i liten grad opplever støtte fra Utdanningsdirektoratet.

Funnene viste at skoleledelsen bare var middels *positivt innstilt til de nye læreplanene*. Dette kan tyde på at kollegiet på skolen ikke har akseptert og tatt eierskap til de nye læreplanene. De inferensstatistiske funnene viste at skoleledere som opplever sentrale utdanningsmyndigheter som svært støttende også i snitt har større grad av positiv innstilling i forbindelse med implementeringen av de nye læreplanene, enn de skoleledere som ikke opplever støtte fra sentrale utdanningsmyndigheter. Samtidig kan dette tyde på at skoleledere kun delvis har akseptert og tatt eierskap til de nye læreplanene.

Funnene viste at skoleledere ikke har så mye tro på at innføring av LK20 vil bidra til bedre *samarbeid* mellom lærere. Funnene indikerer at skoleledere generelt ikke har akseptert og tatt eierskap til de nye læreplanene. Det var imidlertid ingen forskjell i forventningene til samarbeid i personalet hos skoleledere som opplever sentrale utdanningsmyndigheter som svært støttende og hos de som ikke opplever sentrale utdanningsmyndigheter som støttende.

Denne studien har belyst et tema det ikke har vært så mye tidligere forskning på fordi det er en problemstilling som nylig har oppstått, nemlig i forbindelse med skoleledelse og implementering av den nye læreplanen LK20. Målet har under hele prosessen vært å øke kunnskapen og fokuset på dette området. Det er heller ikke meg bekjent hittil undersøkt hvorvidt støtte til ledelsen er viktig for eierskapet til implementeringsprosesser i skolen. På denne måten bidrar oppgaven til ny kunnskap i forskningsfeltet.

Denne undersøkelsen ble gjennomført på et tidspunkt et sted mellom *initieringsfasen* og *implementeringsfasen* slik Ertesvåg (2012) beskriver endringsprosessen i forbindelse med implementeringen av den nye læreplanen. Det blir derfor spennende å se hvordan *videreføringen* av prosessen blir. Funnene i denne studien viser at skoleledere opplever støtte i implementeringsprosessen i svært forskjellig grad og at hvorvidt de opplever eierskap i form av deltagelse i høringsrunder, tillitt til Utdanningsdirektoratets kompetanse, planlegging av konkrete tiltak rundt implementering, positiv innstilling til de nye læreplanene og forventning til økt samarbeid, varierer i avhengighet av hvorvidt de opplever støtte. Dette er viktig kunnskap som bør følges opp i den videre implementeringsprosessen. Funnene tyder på at det er viktig å bedre lederstøtten siden funnene viser at denne ikke oppleves som spesielt god og at den har betydning for det som i denne oppgaven ble definert som eierskap.

Noe oppgaven ikke tar hensyn til er om skolelederne hører til på samme skole. Av anonymitetsårsaker fikk ikke SYA gjennomslag for å knytte tematikken opp til de enkelte skolene av NSD. Vi vet at skoler har behov for støtte i forskjellig grad og at de har forskjellig kontekst de bør hensynta (Dalehefte & Midtsundstad, 2019). Det er godt mulig at på enkelte skoler er utfordringen med å implementere KL20 større enn på andre skoler. Det er også godt mulig at ledere på disse skolene trenger mer støtte enn andre eller opplever støtten de får fra Utdanningsdirektoratet som mangelfull, fordi den ikke dekker deres behov. Hadde det vært mulig å identifisere hvilke skoler som har skoleledere som strever og trenger støtte, kunne det kanskje ha blitt iverksatt konkrete tiltak for å hjelpe dem. På grunn av personvernrestriksjoner

gir ikke denne studien mulighet for å identifisere skoletilhørigheten og muliggjøre denne form for støtte.

Uansett er det viktig å poengtere funnene underbygger tidligere forskning om ledelse (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2007) at det bør fokuseres på god støtte til lederne av implementeringsprosessen, da denne er med på å hjelpe dem til å ta eierskap i prosessen. Muligens blir det viktig i nærliggende fremtid å gi enda bedre oppfølging fra Utdanningsdirektoratet sin side for at implementeringen skal lykkes.

Oppgaven setter lys på avgjørende forhold for ledelse av implementeringsprosessen av LK20 i skolene i Agderregionen. Siden studien ble gjennomført høsten 2020 gir den «fersk» og viktig kunnskap for regionen og kan også bidra til refleksjoner av interesse nasjonalt i forhold til sentrale utdanningsmyndigheters rolle i denne fasen av implementeringsprosessen.

Litteraturliste

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur*. 4. utgave. Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2.utg.). Det Norske Samlaget.
- 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).
https://www.udir.no/globalassets/upload/5/tidleg_oppstart.pdf
- Blankenship, S. S., & Ruona, W. E. (2007). *Professional Learning Communities and Communities of Practice: A Comparison of Models*, Literature Review. Online submission.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L., & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Blom, K. (2007). Hva karakteriserer profesjonsutdanninger og hvordan er de vokst frem. I: Ertesvåg, E.(red.). *Profesjonsutdanninger i Bergen*.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (3. edition). Pearson International Edition.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed., pp. XXVI, 457). Sage.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. Universitetet i Oslo.
- Dalehefte, I. M., & Midtsundstad, J. H. (2019). *Linking School's Local Context to Instruction: An Important Characteristic of the In-Service Teacher Professionalisation in School-In'*. In: T. Janik, I.M. Dalehefte & M. Zehetmeier (Eds.). *Supporting teachers: improving instruction. Examples of research-based teacher education*. Waxmann, s. 77-88.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg). Universitetsforlaget
- DuFour. R., DuFour, R., Ealer, R. & Karhanek, G. (2010). *Raising the Bar and Closing the Gap: Whatever It Takes*. Solution Tree Press.

- Entwistle, Doris R. (2003). Trust in Schools: A Core Resource for Improvement. In A. S. Bryk & B. Schneider. *The American Journal of Sociology*, 109(3), 782–783. <https://doi.org/10.1086/382002>
- Ertesvåg, S.K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal Akademisk
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics (3. utg.)*. London: Sage publications inc.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsintervju*. Akademisk Forlag.
- Fullan, M. (1998). Leadership for the twenty-first century. *Educational leadership*.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change (4. utg.)*. Routledge.
- Fullan, M. (2014). *Leading in a culture of change personal action guide and workbook*. (2004). John Willey & Sons
- Fullan, M., & Bauer, S. C.,(2009). *The Challenge of change: start school improvement now!* (2nd ed., pp. XVIII, 232). Corwin press.
- Fullan, M., Quinn, J., & Goveia, I. C. (2017). *Koherens i skoleutviklingen: de riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforlaget.
- Giddens, A., & Eriksen, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser (En Pax-bok)*. Pax.
- Glovik, Ø., Langfeldt, G., & Roald, K. (2014). *Rektorrollen: om å skape ledelse i skolefelleskap*. Cappelen Damm Akademisk
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A & Zins, J.E. (2005). *The Study of Implementation in School-based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice. Promotion of Mental Health and Prevention of Mental and Behavior Disorders*.
- Greene, J. C., & Caracelli, V. J. (1997). *Defining and describing the paradigm issue in mixed method evaluation. New directions for evaluation*, 74, 5-17.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196-214.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bokforlaget.
- Hargreaves, A., & Torbjørnsen, K. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tid* (Det utdanningsvitenskapelige bibliotek). Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school* (pp. XIX, 220). Routledge.
- Hargreaves, Andy. (n.d.). *Introduction. In Extending Educational Change* (pp. 1–14).

- Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4_1
- Hargreaves, Andy, Lieberman, Ann, & Fullan, Michael. (2005). *Extending Educational Change*. Springer Netherlands.
- Hargreaves, A., & Ainscow, M. (2015). *The top and bottom of leadership and change*. Phi Delta Kappan, 97(3), 42–48. <https://doi.org/10.1177/0031721715614828>
- Helstad, K. & Mausethagen, S. (2019). *Nye lærer- og lederroller- nye vilkår for skoleutvikling?* Universitetsforlaget.
- Hjort, K. (2008). *Demokratiseringen af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlaget.
- Irgens, J. E. (2016). *Skolen, organisasjon og ledelse, kunnskap og ledelse*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2011). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5. utgave.). Fagbokforlaget.
- Johansen, M.B. (2020). *Studieprogramledelse i høyere utdanning i spenningsfelt mellom struktur og handlingsrom* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Jøsendal, J. S., Langfeldt, G. & Roald, K. (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Kommuneforlaget.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordyping – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Departementet
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-fagfornyelsen/id2537794/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kvalsund, R. & Hargreaves, L. (2009). *Reviews of research in rural schools and their*

- communities: Analytical perspectives and a new agenda. International Journal of Educational Research*, 48, s.140-149. [\(PDF\) Reviews of research in rural schools and their communities: Analytical perspectives and a new agenda \(researchgate.net\)](#)
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode, veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Lichtman, M. (2012). *Qualitative research in education: A user's guide*. Sage publications.
- Mausethagen, S., Prøitz, T. & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater – mellom kontroll og utvikling*. Fagbokforlaget.
- Meyers, Duncan C, Durlak, Joseph A, & Wandersman, Abraham. (2012). *The Quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process. American Journal of Community Psychology*, 50(3), 462–480.
<https://doi.org/10.1007/s10464-012-9522-x>
- Midtsundstad, J. H. (2010). *En skoleteoretisk ramme for sammenlignende undersøkelser. Teoretisk systematisert og empirisk anvendt på danske og norske skoler*. (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Midtsundstad, J. H. (2019). *Lokal skoleutvikling: sammenhengen mellom sted, roller og undervisning*. Fagbokforlaget.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Harlow: Prentice Hall Financial Times
- Moos, Leif (2018). *Når skoler bliver en forretning*. I Eldar Taraldsen & Endre Kanestrøm (red.). Marionetteskolen. Cappelen Damm Akademisk.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Universitetsforlaget.
- Møller, Jorunn, Prøitz, Tine & Aasen, Petter (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (Delrapport 2 Evaluering av Kunnskapsløftet). Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling/NIFU-STEP. [NIFU Open Access Archive: Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon \(unit.no\)](#)
- Møller, J. (2019). *Nye leder og lærerroller i skolen-konsekvenser for rektorrollen*. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.). *Nye lærer og lederroller i skolen*, 185-203.
- Møller, J. (2020). Fagfornyelsen-utfordringer og muligheter for skoleledere. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-profesjonsfellesskap/fagfornyelsen--utfordringer-og-muligheter-forskoleledere/263448>

- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
- National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. National Academies Press.
- NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanse*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD. (2015). *Education Policy Outlook 2015. Making Reforms Happen*. OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy* Paris: OECD Publishing.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2003). *Forskningsprosessen: Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Gyldendal akademisk.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A., & Ainscow, M. (2015). *The top and bottom of leadership and change*. Phi Delta Kappan, 97(3), 42-48.
- Olsson, H., & Sörensen, S. (2011). *Kvalitative og kvantitative perspektiv*. Forskningsprosessen.
- Prøitz, T.S., Rye, E. & Aasen, P. (2019). *Nasjonal styring og lokal praksis – skoleledere som endringsagenter*. I: R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (red.) *Styring og ledelse i grunnsopplæringen. Spenninger og dynamikker*, s. 21 – 38. Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types*. Educational Administration Quarterly, 44(5), 635–674.
- Robinson, V., Guldahl, T., & Mekki, O. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Røvik, K., Eilertsen, T., & Moksnes Furu, E. (2014). *Reformideer i Norsk skole. Spennning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm Akademisk

- Røvik, K.A. (2007). *Trender og Translasjoner: Ideer som former det 21. Århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget.
- Sawyer, R. K. (2014). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press.
- Sellerberg A.-M. & Fangen, K. (2011). *Mange ulike metoder*. Gyldendal Akademisk.
- Skog, O.J. (2010). *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming* (2. Utgave). Gyldendal Akademisk
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse*. Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Thuen, Harald (2017). *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*.
Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Skovlund, Eva. (2017). *Hvordan vise likhet?* Tidsskrift for den Norske Lægeforening, 137(22). <https://doi.org/10.4045/tidsskr.17.0668>
- Utdanningsdirektoratet. (2017 a). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet (2017 b). *Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Høring-nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/horing-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fagfornyelses læreplanverk – politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/evaluering-av-fagfornyelsen-politiske-intensjoner-arbeidsprosesser-og-innhold/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Støttmateriell til overordnet del*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottmateriell-til-overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). Krav og forventninger til en rektor.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). Kompetansepakker. [https://www.udir.no/kvalitet-og-](https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetansepakker/)

[kompetanse/kompetansepakker/](https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetansepakker/)

Utdanningsdirektoratet. (2021). Støtte til nye læreplaner. [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/)

[trivsel/lareplanverket/stotte/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/)

Vehovar, V. & Manfreda, K.L. (2008). *Overview: Online Surveys*. i Fielding, N., Lee, R.M. & Blank, G. (eds.). *Online Research Methods* (175 – 236). Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.

Øgård, M. (2005). *New Public Management – fornyelse eller fortapelse av den kommunale egenart?* I H. Baldersheim & L.E. Rose (red.). *Det kommunale laboratorium* (s. 25 49) (2. utg.). Fagbokforlaget.

Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Spørreundersøkelsen

Universitetet i Agder (UiA) er opptatt av Kunnskapsløftet 2020, som tidligere ble kalt fagfornyelsen. I den sammenheng har vi laget spørreundersøkelser som deles ut til et utvalg videregående skoler i Agder.

Denne spørreundersøkelsen er rettet mot skolens ledelse.

Denne undersøkelsen er anonym, og kan ikke spores tilbake til den som besvarer.

Samtykker du til at UiA (Universitetet i Agder) bruker innsamlet data til forskning knyttet til fagfornyelsen/Kunnskapsløftet 2020?

- Ja
 Nei

Vi ønsker å studere endring over tid, og det vil derfor bli sendt ut en ny spørreundersøkelse våren 2021.

For at disse to spørreundersøkelsene skal kunne sammenlignes, trenger vi en kode som gjør det mulig å koble dem sammen.

Her oppretter du din personlige kode, og denne koden oppgis i neste undersøkelse våren 2021.

Slik lager du koden:

Bruk de to siste bokstavene i mors fornavn, deretter datoen i den måneden du ble født, og avslutt med de to første bokstavene i mors etternavn.
(Dersom mor har flere fornavn, velger du det første.)

Eksempel:

Mors fornavn: **Anne** Britt

Din fødselsdag: **02.06.2001**

Mors etternavn: **Pettersen**

Da blir koden slik: **ne02pe**

Stilling

- Rektor / enhetsleder
 Assisterende rektor / assisterende enhetsleder
 Avdelingsleder

Annet

I 2019 ble det innført ny overordnet læreplan for videregående skole, som fikk navnet fagfornyelsen, nå heter den Kunnskapsløftet 2020.

Videre følger noen spørsmål som vi ønsker at du besvarer.

1. Har skolen din bidratt med innspill til høringsrundene i forbindelse med...

... overordnet del i fagfornyelsen/Kunnskapsløftet 2020?
... en eller flere av vg1 planene?

Ja Nei Vet ikke

Vi ber deg vurdere spørsmålene på en skala fra 1-6.

1 = Ingen grad.

6 = Stor grad.

I tillegg finnes en kategori «Vet ikke».

2. I hvor stor grad mener du det var behov for en ny overordnet del av læreplanen?

1 2 3 4 5 6 Vet ikke

3. I hvor stor grad mener du det var behov for nye læreplaner i vg1 i de tidligere åtte yrkesfaglige utdanningsprogrammene?

	Ingen grad 1	2	3	4	5	Stor grad 6	Vet ikke
Helse- og oppvekstfag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teknikk og industriell produksjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elektrofag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bygg og anleggsteknikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Design og håndverk, medieproduksjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Restaurant- og matfag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Service og samferdsel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Naturbruk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. I hvor stor grad er du fornøyd med den nye inndelingen av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene:

	Ingen grad 1	2	3	4	5	Stor grad 6	Vet ikke
Informasjonsteknologi og medieproduksjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salg, service og reiseliv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Håndverk, design og produktutvikling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. I hvor stor grad er du...

... fortrolig med innholdet i overordnet del i læreplanen?
... begeistret for overordnet del i læreplanen?

	Ingen grad 1	2	3	4	5	Stor grad 6	Vet ikke
... fortrolig med innholdet i overordnet del i læreplanen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... begeistret for overordnet del i læreplanen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. I hvor stor grad opplever du at...

... ledelsen ved din skole stort sett er positivt innstilt til fagfornyelsen/Kunnskapsløftet 2020?
... lærerne ved din skole stort sett er positivt innstilt til fagfornyelsen/Kunnskapsløftet 2020?

	Ingen grad 1	2	3	4	5	Stor grad 6	Vet ikke
... ledelsen ved din skole stort sett er positivt innstilt til fagfornyelsen/Kunnskapsløftet 2020?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... lærerne ved din skole stort sett er positivt innstilt til fagfornyelsen/Kunnskapsløftet 2020?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. I hvor stor grad tror du at fagfornyelsen/Kunnskapsløftet 2020 vil kunne bidra til å øke utdanningsløpenes relevans for elevene?

(1 = ingen grad. 6 = stor grad.)

1 2 3 4 5 6 Vet ikke

8. I hvor stor grad tror du innføring av de tverrfaglige temaene vil kunne gi elevene kompetanse som er relevant for fremtidens arbeidsliv?

	Ingen grad 1	2	3	4	5	Stor grad 6	Vet ikke
--	--------------	---	---	---	---	-------------	----------

Demokrati og medborgerskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Folkehelse og livsmestring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bærekraftig utvikling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. I hvor stor grad tror du det økte fokuset på dybdelæring vil endre undervisningen?

(1 = ingen grad. 6 = stor grad.)

1	2	3	4	5	6	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. I hvor stor grad tror du fagfornyelsen/Kunnskapsløftet 2020 alt i alt vil bidra til...

- ... økt samarbeid mellom lærerne i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene?
- ... økt samarbeid mellom lærerne i programfagene og lærerne i fellesfagene?

Ingen grad	1	2	3	4	5	Stor grad	6	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. I hvor stor grad har du tillit til utdanningsdirektoratet sin kompetanse til å...

- ... utarbeide innholdet i fagfornyelsen/Kunnskapsløftet 2020?
- ... tilrettelegge for en god innføring av fagfornyelsen/Kunnskapsløftet 2020 i skolen?

Ingen grad	1	2	3	4	5	Stor grad	6	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. I hvor stor grad har skolen utarbeidet en plan for...

- ... oppfølging av lærerne
- ... erfaringsutveksling innad i kollegafelleskapet
- ... utvikling av nye undervisningsmetoder
- ... anskaffelse av maskiner og utstyr
- ... å evaluere prosessen med å innføre fagfornyelsen/Kunnskapsløftet 2020
- ... å måle resultater av fagfornyelsen/Kunnskapsløftet 2020

Ingen grad	1	2	3	4	5	Stor grad	6	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Andre tiltak? Beskriv

13. I hvor stor grad opplever du begeistring blant lærerne for å arbeide med fagfornyelsen/Kunnskapsløftet 2020?

(1 = ingen grad. 6 = stor grad.)

1	2	3	4	5	6	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. I hvor stor grad har...

- ... utdanningsdirektoratet sine hjemmesider vært til støtte i arbeidet med å innføre fagfornyelsen/Kunnskapsløftet 2020 i skolen?
- ... retningslinjene fra fylkeskommunen (med hensyn til hvordan fagfornyelsen/Kunnskapsløftet 2020 skal innføres i skolen) vært tydelige nok?
- ... tidsbruken som foreslått av utdanningsdirektoratet (til arbeid med fagfornyelsen/Kunnskapsløftet 2020) vært treffende?

Ingen grad	1	2	3	4	5	Stor grad	6	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. I hvor stor grad har...

- ... skolen tatt i bruk kompetansepakken utviklet av utdanningsdirektoratet?
- ... skolens lærere opplevd innholdet i kompetansepakken nyttig?

Ingen grad	1	2	3	4	5	Stor grad	6	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. I hvor stor grad opplever du at...

- ... lærerne er fortrolige med overordnet del av læreplanen?
- ... lærerne er fortrolige med innholdet i de nye læreplanene?
- ... at skolen har satt av nok tid til å arbeide med innføringen av fagfornyelsen/Kunnskapsløftet 2020?

Ingen grad	1	2	3	4	5	Stor grad	6	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du tok deg tid til å besvare undersøkelsen.

Vedlegg 2: Kvittering fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Skoleledelse og læreplanarbeid- Kunnskapsløftet 2020

Referansenummer

420205

Registrert

05.01.2021 av Bojana Katharina Njerve - bojana.njerve@uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Inger Marie Dalehefte , inger.m.dalehefte@uia.no, tlf: 4790417888

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Bojana Katharina Njerve, Njerveb@gmail.com, tlf: 47279090

Prosjektperiode

04.01.2021 - 21.05.2021

Status

07.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

07.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 07.01.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5ff453ef-3860-412e-ae90-f1e9cebde64c>

1/1

8.1.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 21.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

Vedlegg 3: Intervjuguide

Tema/forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
<p>På hvilken måte opplever skoleledelsen støtte fra og tillitt til de sentrale utdanningsmyndigheter?</p> <p>Huskeliste:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du si noe mer om det? - Hva mener du med? - Hvordan tenker du deg det? - Har du noen konkrete eksempler du kan fortelle om? 	<p>A: På hvilken måte opplever skoleledelse tillit til Udir?</p> <p>B: I hvilken grad opplever du at skoleledelsen og lærere er positivt innstilt til innføringen av de nye læreplanene?</p> <p>B: Hva har vært nyttig støtte og hva har du savnet av støtte fra de sentrale UM?</p> <p>Eksempelvis: Nettsider, Udir sine nettsider med filmsnutter, ST meld.</p>
<p>7. På hvilken måte legger skoleledelsen til rette for at personalet i skolen skal ta eierskap til implementerings prosessen?</p>	<p>A: På hvilken måte opplever du at skoleledelsen har en plan for implementering av LK20?</p> <p>Har du inntrykk av at det er en forskjell på håndtering av implementeringsarbeidet på studiespesialisering og yrkesfag?</p> <p>B: På hvilken måte har skoleledelsen støttet yrkesfaglærerne i implementering av de nye læreplanene?</p> <p>C: På hvilken måte involverer skoleledelsen yrkesfaglærerne i implementeringsprosessen?</p> <p>D: Hvordan sikrer skoleledelsen at yrkesfaglærerne tar eierskap i implementerings prosessen av LK20?</p> <p>-</p>

Vedlegg 4: Informasjonsskriv spørreskjema Kunnskapsløftet 2020



Senter for yrkesfag
og opplæring i arbeidslivet

INFORMASJON OM
SPØRREUNDERSØKELSE:

KUNNSKAPS- LØFTET 2020

Senter for yrkesfag og opplæring i arbeidslivet v/Universitetet i Agder er opptatt av innføringen av Kunnskapsløftet 2020, tidligere kalt fagfornyelsen. Vi har derfor opprettet et forskningsprosjekt for å kartlegge innføringen av Kunnskapsløftet 2020 i videregående skoler i Agder.

I den forbindelse blir det sendt ut spørreundersøkelser til et utvalg videregående skoler i fylket. Vi ønsker å undersøke Kunnskapsløftet 2020 fra flere perspektiv, derfor har vi utarbeidet 3 spørreskjemaer, et spørreskjema til skolens ledelse (skjema ledelse), et til lærerne (skjema lærer) og et til elevene (skjema elever).

Det vil bli sendt ut en spørreundersøkelse i september 2020, og en våren 2021. Dette for å kartlegge innføringen over tid.

Undersøkelsene er **anonyme**, og kan ikke spores tilbake til den som besvarer. For å få et mest mulig representativt datagrunnlag er det ønskelig at skolens ledelse oppfordrer ansatte og elever til å delta i undersøkelsen, og at det settes av tid til gjennomføring.

Spørreundersøkelsen besvares digitalt, ved bruk av datamaskin, den er ikke egnet for mobiltelefon. Det tar ca. **10 min** å besvare spørreundersøkelsene. Undersøkelsene inneholder spørsmål om Kunnskapsløftet 2020 generelt, og meninger omkring innføringen av Kunnskapsløftet 2020 i skolen.

Prosjektet ledes av Hans Otto Ringereide og Inger Marie Dalehefte.

Spørsmål rettes til:
Nadia Abu Salah, nadia.abu-salah@uia.no

Hans Otto Ringereide, Førstelektor
hans.o.ringereide@uia.no

Inger Marie Dalehefte, Instituttleder
inger.m.dalehefte@uia.no

Vedlegg 5: Informasjonsskriv med samtykke- intervjuer

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Skoleledelse og læreplanarbeid – Kunnskapsløftet 2020»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å avdekke yrkesfaglærernes samarbeidsmetoder i implementeringsprosessen av den nye læreplanen i Kunnskapsløftet 2020. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en del av forskning knyttet til min masteroppgave v/institutt for pedagogikk på UiA Kristiansand. Målet er å intervju 2-4 skoleledere pr skole. *Temaet går ut på skoleledernes rolle underimplementeringsarbeidet av nye læreplaner.*

Forskningsspørsmålene er følgende:

På hvilken måte opplever skoleledelsen støtte fra og tillitt til de sentrale utdanningsmyndigheter?

På hvilken måte legger skoleledelsen til rette for at personalet i skolen skal ta eierskap til implementerings prosessen?

Overordnet problemstilling:

«I hvor stor grad tar skoleledere eierskap til implementeringsprosessen av læreverket for Kunnskapsløftet 2020, og hvilken rolle spiller deres tillit til sentrale myndigheter for engasjementet for implementering i egen skole?»

Forskningsspørsmål 1 På hvilken måte opplever skoleledelsen støtte fra og tillitt til de sentrale utdanningsmyndigheter?

Forskningsspørsmål 2: På hvilken måte legger skoleledelsen til rette for at personalet i skolen skal ta eierskap til implementerings prosessen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk v/UiA Kristiansand er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er valgt ut på bakgrunn av at din skole deltar i et forskningsprosjekt (Kunnskapsløftet 2020) knyttet til institutt for pedagogikk v/UiA, ledet av Senter for yrkesfag og opplæring i arbeidslivet (SYA). Din leder har bedt oss ta kontakt med deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, innebærer det at du deltar i et intervju, som varer i ca. 15-20 min. Intervjuet blir tatt opp på båndopptaker, og slettet etter transkribering. Opplysningene vil bli anonymisert, og transkriberingen blir slettet når oppgaven er avsluttet, november 2021.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun Nadia Abu-Salah og Bojana Njerve (masterstudenter), samt Inger Marie Dalehefte (veileder til masterstudentene v/institutt for pedagogikk v/UiA Kristiansand) som vil ha tilgang til intervjuet.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet transkriberes, noe som etter planen er april 2021. Personopplysninger vil erstattes med kode og opptak vil bli slettet etter november 2021.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk v/UiA Kristiansand har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Bojana Katahrina Njerve, masterstudent ved Institutt for pedagogikk v/UiA Kristiansand, Bojana.njerve@uia.no
- Inger Marie Dalehefte instituttleder ved Institutt for pedagogikk v/UiA Kristiansand inger.m.dalehefte@uia.no
- Ina Danielsen personvernombud ved UiA ina.danielsen@uia.no

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

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

SideskifMed vennlig hilsen

Bojana Katharina Njerve Inger Marie Dalehefte

Prosjektansvarlig student Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Skoleledelse og læreplanarbeid – Kunnskapsløftet 2020*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)