

Hvilke faktorer påvirker skolelederens mulighet til å prioritere og gjennomføre pedagogisk lederarbeid?

NJÅL WEBERG MOEN

VEILEDER

Harald Baldersheim

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for Samfunnsvitenskap

Institutt for Statsvitenskap og ledelsesfag

Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på masterprogrammet i erfaringsbasert ledelse ved Universitetet i Agder, fakultet for samfunnsvitenskap.

Jeg har fullført dette studiet kombinert med jobb. Det har vært et hektisk og tungt arbeid, men veldig givende. Jeg har fått oppdatert og interessant kunnskap jeg kan ta med videre i livet.

Jeg vil takke familien for at de har vært tålmodige og gitt meg mye tid til å arbeide med oppgaven. Videre vil jeg takke min veileder, Harald Baldersheim, for trygg og god veiledning mot målet, konstruktive innspill og spennende tanker.

Til slutt vil jeg rette en takk til alle de fire rektorene som tok seg tid, i en hektisk hverdag, til å la seg bli intervjuet, og dermed ga meg empirien jeg trengte.

Kristiansand, 15.06.23

Sammendrag

Utgangspunktet for oppgaven min har vært en nysgjerrighet rundt spørsmålet om hvorfor ikke skoleledere har tid nok, eller får prioritert og gjennomført, pedagogiske lederoppgaver. Dette har jeg sett og opplevd gjennom 25 år i skolen, men blitt mer bevisst som skoleleder siste seks årene. Spesielt undersøkelsene til Rudi Kirkhaug for Skolelederforbundet og boka til Viviane Robinson («Elevsentrert skoleledelse»), har gitt meg motivasjon og interesse av å grave dypere på dette området.

Min problemstilling er: «Hvilke faktorer påvirker skolelederens mulighet til å prioritere og gjennomføre pedagogisk lederarbeid?». Ut fra dette formulerte jeg to forskningsspørsmål jeg ønsket svar på i løpet av forskningen, nemlig:

1. Hvordan organiserer og leder skoleledelsen arbeidet med å realisere intensjonene i læreplanverket (LK20), sett i forhold til sine mål og planer?
2. Med utgangspunkt i at både ledelse og ansatte ønsker at det brukes mer tid på pedagogiske lederoppgaver (jfr undersøkelsene til Kirkhaug): Hvilke faktorer fremmer og hemmer skoleledelsen i å nå sine mål når det gjelder pedagogisk leder- eller utviklingsarbeid?

Jeg ønsket å finne ut av hvordan skolelederne prioriterer og gjennomfører pedagogiske lederoppgaver, og da benyttet jeg Galbraiths «Stjernemodell» (Galbraith m/fl, 2002) som teoretisk rammeverk. Jeg ville se hvordan skolelederne organiserte og ledet arbeidet med innføringen av den nye læreplanen (LK20), for å nå de mål de har satt seg, innenfor de fem komponentene i modellen. Klarte de det eller ikke? Jeg har vært mest opptatt av å finne ut hva som hemmer faktorer i modellen, for å finne ut hva som gjør at de ikke får fremgangen som trengs for å nå mål.

Min forskning har vært en kvalitativ undersøkelse av fire case, en komparativ casestudie. Informantene jeg har intervjuet, er fire rektorer fordelt på to skoler i to kommuner. I analysedelen har jeg presentert beskrivelser fra hver skole gjennom de fem komponentene i stjernemodellen. Jeg var først interessert i å finne ut hvordan de «løste» oppgavene innenfor hver komponent. Deretter ønsket jeg rektorenes vurdering av sitt pedagogiske leder- og utviklingsarbeid. I drøftingsdelen har jeg vært opptatt av hvor langt skolene kom i sitt

utviklingsarbeid, og hva som har fremmet og hemmet skolelederne eller skolene på veien. Til slutt har jeg stilt spørsmålet om rektorene har klart å prioritere og gjennomføre pedagogisk lederarbeid. Funnene viste at de i ganske stor grad klarte dette, og selv om skolene ikke kom helt i mål, virket rektorene fornøyde, på tross av at det er mindre og større forklaringsfaktorer som hemmer rektorene i sitt pedagogiske lederarbeid.

Med utgangspunkt i Galbraiths stjernemodell, har jeg funnet ut at noen komponenter hemmer rektorenes og skolenes mulighet til å nå mål, nemlig «hovedkomponenten» «Strategi», som handler om de planer og mål som skolen setter seg for utviklingsarbeidet. De andre faktorene må settes i sammenheng med og virke i forhold til strategien. Jeg har videre funnet ut at komponenten «Belønning» også hemmet utviklingsarbeidet. Til slutt har jeg sett at komponenten «Prosess» i en viss grad også har hemmet arbeidet mot målet. Derimot har funnene vist at komponentene «Kompetanse» og «Struktur» har vært fremmende. Det er viktig å understreke at alle de fem faktorene i modellen må harmonere for at det skal bli best effekt og læring i organisasjonen. Bak hver og en av disse komponentene har det vært flere forklaringsfaktorer som har virket inn på hvor godt rektorene har klart å organisere og lede.

Det kommer tydelig frem at rektorene savner en overordnet strategi, fra kommunalt nivå, men en ser også at skolene selv burde hatt en overordnet og helhetlig strategi og plan. Det ble heller ikke prioritert godt nok å belønne for å nå mål. Til slutt ser vi at det å sikre et sterkt, jevnt og godt samarbeid, i et profesjonelt læringsfellesskap, er utfordrende. Funnene tilsier at det i hovedsak er mangel på tid og mange andre oppgaver som skal løses, som gir flere av disse utslagene.

I kapittel 6 presenterer jeg hovedlinjene i hva jeg har funnet ut, og jeg skisserer også forslag til hva forskningen, skolene og overordnet nivå kan gjøre for å forske videre på, eller fremme muligheten til å jobbe med pedagogisk lederarbeid for skolelederne.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag.....	3
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for oppgaven	7
1.2 Historisk tilbakeblikk og relevans	10
1.3 Avgrensning til arbeid med den nye læreplanen.....	12
1.3.1 Den nye læreplanen (LK20).....	12
1.3.2 Lokalt læreplanarbeid.....	13
1.3.3 Hvilke forventninger og ansvar har skolene i arbeidet med LK20?.....	14
1.3.4 Hva forteller funn i evalueringer av læreplanen så langt?.....	15
1.4 Problemstilling	16
2.0 Teoretisk forankring	17
2.1 Galbraiths «Stjernemodell»	17
3.0 Metodisk tilnærming	20
3.1 Forskningsdesign og valg av metode.....	20
3.2. Komparativ casestudie.....	22
3.2.1 Valg av case.....	24
3.3 Hvordan samle inn data?.....	25
3.4 Databehov	28
3.4.1 Valg av informanter.....	29
3.5 Forberedelse og gjennomføring av intervjuet	30
3.6 Transkripsjon og forberedelser til analyse	32
3.7 Validitet, reliabilitet og etiske betraktninger	34
4.0 Funn og analyse av data	37
4.1 Presentasjon av funn.....	37
4.1.1 Fire rektorer sine beskrivelser i stjernemodellens fem komponenter.....	38
4.2.2 Hvordan vurderer rektorene sitt pedagogiske leder- og utviklingsarbeid?	66
4.2.3 Samlet oppsummering av skåringer i komponentene.....	75
5.0 Drøfting	76
5.1 Hvor langt kom skolene - hva har fremmet og hemmet arbeidet?.....	76
5.2 Oppsummerende drøfting.....	86
5.2.1 Fremmende og hemmende faktorer i komponentene for skolene samlet	86
5.2.2 Har rektorene klart å prioritere og gjennomføre pedagogisk lederarbeid?	89
6.0 Oppsummering, konklusjon og etterord	96
6.1 Kritisk metodevurdering.....	96

6.2 Hva ser vi?	98
6.3 Veien videre.....	101
6.4 Etterord.....	103
7.0 Litteraturliste.....	107
8.0 Vedlegg.....	111

1.0 Innledning

Temaet for denne oppgaven dreier seg om faktorer som påvirker skolelederens mulighet til å prioritere og gjennomføre pedagogisk lederarbeid. Pedagogisk lederarbeid bruker jeg som en samlebetegnelse for pedagogisk ledelse, personalledelse og pedagogisk utviklingsarbeid (jfr Kirkhaug, 2021 og 2022).

Mitt spørsmål er hva som fremmer og hemmer rektors mulighet til å prioritere og gjennomføre pedagogisk lederarbeid.

I oppgaven velger jeg å se dette i sammenheng med mitt teoretiske og forskningsmessige utgangspunkt, «Stjernemodellen» til Galbraith. Som en motivasjon for, og et bakteppe til min teoretiske forankring, starter jeg med å presentere noen undersøkelser som har sett på tid skoleledelsen bruker på administrativt- og pedagogisk arbeid, samt litteratur som beskriver aktuelle og viktige lederverktøy for skoleledere.

Jeg konkretiserer problemstillingen og forskningen min ved å undersøke spesielt hvordan det pedagogiske arbeidet vises i implementeringen av den nye læreplanen, LK20 (Fagfornyelsen). Da vil jeg kunne få svar på hvordan ledelsen ved utvalgte skoler har organisert og ledet prosessen sett i forhold til de mål og planer som er gjeldende (strategien). Jeg benytter altså Galbraiths «Stjernemodell» for å identifisere faktorer som potensielt påvirker prioritering og gjennomføring av pedagogisk lederarbeid.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

«Den mest effektive måten skoleledere kan utgjøre en forskjell for elevenes læring er å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine»
(Robinson, s. 101).

Prioriterer og gjennomfører skolelederne oppgaver som fremmer dette?

Mitt engasjement for ledelse, med dette fokuset, springer ut fra min stadig økende interesse for spørsmålet gjennom mine 25 år som ansatt i skolen, forskning, litteratur og den historiske beskrivelsen av ledelse i skolen.

Når statlige dokumenter, internasjonale undersøkelser, forskning og litteratur viser at det er krav om rapportering og dokumentasjon samt økning i administrative oppgaver som følge av skolelederens ansvar for skolen som resultatenheter, mens det på den andre siden snakkes om viktigheten med pedagogisk ledelse, skurrer det når vi ser hvordan skolehverdagen er i praksis. Ledelse av pedagogisk arbeid blir løftet opp som svært viktig for skolens kjernevirksomhet, nemlig elevenes læring. Hvorfor er det slik at selv om forskning og litteratur sier at det er viktig med pedagogisk lederarbeid, så blir det ikke prioritert godt nok i praksis? Hvorfor får ikke skolene dette til?

Jeg ønsker å se på det pedagogiske lederarbeidet, og hvordan det foregår, ved å undersøke i hvilken grad ledelsen prioriterer og gjennomfører aktiviteter som knytter seg til dette.

En undersøkelse, referert til i rapporten «Ledet til ledelse» (NIFU/NTNU, 2011, s.20), som ble gjennomført i 2010 (Vibe og Sandberg, 2010), forteller at skoleledelse i grunnskolen og videregående fordeler arbeidet sitt slik:

- 40% av arbeidstiden brukes til interne administrative oppgaver
- 13% til å representere skolen utad
- 12% på å svare på henvendelser fra kommunal, fylkeskommunal eller statlig forvaltning.
- 16% av tiden ble brukt til å tilrettelegge undervisning, klasseromsobservasjon og oppfølging og veiledning av lærere.
- 10% til egen undervisning.

Det var liten forskjell mellom grunnskole og videregående skole. Undersøkelsen er et eksempel på at ledelsen prioriterer og gjennomfører administrativt arbeid. Man kan anta at dette går på bekostning av viktig pedagogisk lederarbeid.

En viktig bakgrunn for mitt valg av tema er Rudi Kirkhaugs to undersøkelser gjennomført for Skolelederforbundet i 2021 og 2022, med den hensikt å finne ut av hvordan skoleledere arbeider og ønsker å arbeide, samt hvordan ansatte ønsker at skoleledelsen skal fokusere sitt arbeid. Disse forteller at skoleledere opplever stor grad av administrativt arbeid. Kirkhaugs undersøkelser forklarer at både ledelse og ansatte ønsker større fokus og arbeid med pedagogisk ledelse, personalledelse og utviklingsarbeid fremfor administrative lederoppgaver.

Den ene undersøkelsen er «Hva betyr lederskap i skolen?» (Kirkhaug, 2021, Skolelederforbundets lederundersøkelse), og den andre er «Ønsker og krav fra medarbeiderne til lederne» (Kirkhaug, 2022, Skolelederforbundets medarbeiderundersøkelse).

Rudi Kirkhaug nevner, i sine undersøkelser, flere punkter som er viktig med tanke på organisering og ledelse av pedagogisk arbeid. De mest relevante oppgavene som skoleledere ønsker mer av er: Motivering av medarbeidere, sosial omsorg og ivaretagelse, ros og oppmuntring, organisasjonsutvikling og forbedringer, tilrettelegging for erfaringslæring, snakke med medarbeiderne om mål og verdier, veiledning av lærerne og pedagogisk utviklingsarbeid (Kirkhaug, 2021 s.8).

Oppsummert står at «lederne ønsker å bruke mindre tid på rene administrative funksjoner, og mer tid på kjernefunksjoner som personalledelse, pedagogisk ledelse og utviklingsprosesser» (Kirkhaug, 2021, s. 12)

De ansatte mener følgende er nødvendig for å være en god leder. Leder må kunne: være et forbilde, motivere, være omsorgsperson, være tett på, veilede, initiere samarbeid, engasjere seg i pedagogisk utvikling og legge til rette for erfaringslæring.

Oppsummert bør lederskapet handle om, mener lederne selv og lærerne: Å være god til å lede mennesker, være et forbilde, å motivere, å styre utviklingsprosesser og å kunne koordinere fagene (Kirkhaug, 2022, s. 17).

Som en teoretisk tilføyelse ønsker jeg å vie litt oppmerksomhet til Viviane Robinson og hennes bok «Elevsentrert ledelse». Robinson er opptatt av at skoleledere må ha tre ferdigheter som er viktige for å lykkes i å engasjere seg i de fem dimensjonene av elevsentrert ledelse.

De tre ferdighetene er (Robinson, 2014 s. 29-48):

- *Å anvende relevant kunnskap.* Lederen må ha oppdatert og evidensbasert kunnskap om hvordan elever lærer, og om hvordan undervisning fremmer læring. Deretter må leder anvende kunnskapen når leder f.eks. evaluerer med lærerne, tildeler ressurser og rapporterer.

- *Å løse komplekse problemer.* Leder må forstå spenningene, hindringene og utfordringene, og finne ut hva det handler om, for deretter å finne løsninger sammen med sine ansatte.
- *Å bygge tillitsrelasjoner.* Leder viser respekt ved å lytte og forstå andres meninger, utviser personlig omsorg, er opptatt av kompetanse hos seg selv og andre, og har integritet som handler om at lederen holder ord og løser konflikter på en rettferdig måte.

Robinsons fem ledelsesdimensjoner:

- *Etablere mål og forventninger* (Robinson, 2014 s. 50-62). Det viktigste her er å kommunisere og etablere spesifikke mål, forplikte og motivere medarbeiderne, sikre en relasjonell og involverende prosess, at medarbeiderne må ha tro på at de har evnen til å nå målene.
- *Strategisk bruk av ressurser* (Robinson, 2014 s. 63-80). Det viktigste her er at ledelsen må ta «gjennomtenkte og velinformerte beslutninger om hva slags personal- og undervisningsressurser som mest sannsynlig vil fremme måloppnåelse» (rekruttering og ansettelsesprosesser).
- *Forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis* (Robinson 2014, s 81-99). Det handler om å jobbe med personalet for å utvikle progresjon i undervisningsmål for fagene (læreplanene), at lederne er involvert i diskusjoner om undervisning, klasseromsobservasjon og tilbakemeldinger, samt sørge for at personalet systematisk følger med på og følger opp elevenes fremgang.
- *Lede lærernes læring og utvikling* (Robinson, 2014 s. 100-118). Dette handler om å fremme og å delta i lærernes læringsprosesser. Leder er involvert, synlig og diskuterer med like begreper og på samme nivå som lærerne. Her er også kollektivt samarbeid, refleksjon, læring og å bygge felles kapasitet viktig.
- *Sikre et velordnet og trygt læringsmiljø* (Robinson, 2014 s. 104-134). Dette handler om at de ansatte opplever et trygt og godt miljø, et godt og omsorgsfullt miljø, tydelig og konsekvent håndhevede regler og høye forventninger til prososial atferd.

1.2 Historisk tilbakeblikk og relevans

Et viktig skille, når det gjelder ledelse i skolen, kom på 1980-tallet med overgang til New Public Management (NPM). Skolene skulle nå få økt ansvar i forhold til effektivitet, marked,

brukere, målstyring og resultatoppnåelse. Det var sterk statlig styring, men der enhetene skulle utføre og ha mer ansvar, der de tidligere i større grad hadde fått beskjed om hva de skulle gjøre (Øgård, 2014). Tidlig på 80-tallet kom et økende fokus på skoleledelse og autonomi. Nå dukket også begrepet pedagogisk ledelse opp (Robinson, 2014 s. 81).

St.meld. nr. 30 (2003–2004) la grunnlaget for innføringen av reformen Kunnskapsløftet i 2006. Med Kunnskapsløftet i 2006 fikk skoleledere et tydeligere definert ansvar for: Økonomi, organisering og personal, læringsutbytte, elevs trivsel og sosiale velferd, og elevresultater som grunnlag for beslutningstaking og reformimplementering. Kunnskapsløftet medførte en kvalitetsreform med hovedmål å kvalitetsforbedre skolen. Her ble målstyring redskapet. Det ble en økende mengde administrative oppgaver i skolen.

Samtidig hevdet undersøkelsene fra PISA og St.meld 30 at skolelederen måtte ha nødvendige egenskaper for at det skulle bli kvalitet på undervisningen. Det var tydelig at skolelederen var viktig for elevenes læring.

I rapporten «Ledet til ledelse» nevnes spesielt en rapport fra OECD «Improving school leadership, policy and practice» (2008) som sier at skoleledelse har en vesentlig innvirkning på elevenes læring og læringsmiljø. Dette fremheves, i rapporten, også av Robinson som belyser lærernes motivasjon og arbeidsforhold, som igjen «antas å påvirke elevenes læringsutbytte». Videre står det i rapporten at «desentralisert styring og overgang til tonivå organisering i mange kommuner har bidratt til å overføre mange administrative oppgaver fra skoleeier til skoleledelsen, noe som potensielt kan svekke rektors kapasitet for å utføre faglige oppgaver» (NTNU, 2011, s. 11).

Stortingsmelding 28, Fag, Fordypning, Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet (2015-2016) sier: *Skoleledelsen har ansvar for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider om å gi elevene en opplæring som er i tråd med målverket. (...) Ledelse i skolen handler både om hvordan skoleledelsen legger til rette og støtter opp om lærernes profesjonelle arbeid og hvordan lærere leder endringsarbeidet i klasserommet.* (Kunnskapsdepartement, 2016, pkt 7.1). Videre påpekes «*at det skal etableres gode profesjonelle læringsfelleskap med høy grad av tillit, gode relasjoner og et godt samarbeid mellom deltakerne, og at dette er skoleledelsens jobb*». (Kunnskapsdepartement, 2016)

I 2017 kom ny overordnet del av læreplanen: «Verdier og prinsipper for grunnopplæringen». Her står: «Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse», og det tilsier at skoleledelsen må bruke tid på å forstå, delta, samskape og utvikle det pedagogiske arbeidet ved skolen. Være en dyktig pedagogisk leder.

Den fortalte at ledere og lærere utvikler faglig, pedagogisk og didaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.18-19). Det påpekes også her at det er ledernes oppgave å gi retning til, og tilrettelegge for, elevenes og lærernes læring. Det skal være et lærende fellesskap der skoleleder leder det pedagogiske og faglige samarbeidet. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

En god ledelse vil kunne bidra i positiv retning, men da må også forutsetningene ligge til grunn, med f.eks. gode mål og planer for skolen, fornuftig organisering, positiv og utviklingsrettet kultur, økonomi, rett folk og støtte fra skoleeier. Det er også av betydning hvilke arbeidsoppgaver skolelederen har fokus på, har tid til, bruker tid på, eller har krav om å gjennomføre. Jeg ønsker å gå videre med å undersøke dette. Hva gjør at skoleledelsen ikke får prioritert og brukt god nok tid på pedagogisk lederarbeid? Kan implementeringen av LK20 fortelle oss noe om hvordan skolelederne jobber med dette?

1.3 Avgrensning til arbeid med den nye læreplanen

For å konkretisere hvordan det arbeides med pedagogisk lederarbeid i skolen, vil jeg se nærmere på og undersøke hvordan skoleledelsen jobbet med innføringen av den nye læreplanen. Hva nevnes om LK20, fra statlige dokumenter, overordnet del av læreplanen, og i evalueringen av arbeidet med læreplanen hittil? Hva handler den nye læreplanen om, og hvilke forventninger til skolens utviklingsarbeid finner vi her?

1.3.1 Den nye læreplanen (LK20)

Den nye læreplanen skulle gjelde for 1-9. trinn fra høsten 2020. Fra høsten 2022 har alle trinn i grunnskole og videregående tatt i bruk den nye læreplanen. Læreplanen inneholder en del nye elementer sett i forhold til læreplanen fra 2006 (LK06), som den nye læreplanen bygger på.

Fagfornyelsen er navnet på arbeidet med å fornye læreplanene i Kunnskapsløftet. Den bygger på «Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Kompetansebegrepet var en stor endring ved innføringen av LK06. Overgangen til Kunnskapsløftet i 2006 innebar at vi gikk fra å beskrive innhold elevene skulle møte i undervisningen, til å beskrive utbytte av undervisningen, altså hva elevene selv skal kunne vise kompetanse i på ulike trinn (Blikstad-Balas & Solbu, 2019). Videre er det i forlengelsen av K06 fortsatt fokus på grunnleggende ferdigheter og mange av de samme prinsippene for læring er nå integrert i overordnet del. Noe av hovedpoenget med fagfornyelsen har vært å redusere omfanget og utvikle kjerneelementer som bedre utgangspunkt for lokalt arbeid. De nye læreplanene skal hjelpe skolene å fokusere på det viktigste i faget, altså det mest sentrale elevene må lære for å mestre faget. Det elevene skal lære skal være relevant og i takt med samfunnets og arbeidslivets endringer. Dybdelæring, ny overordnet del, tverrfaglige temaer og ny læreplanstruktur står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I Formålsparagrafen (Opplæringsloven §1-1) og i overordnet del av lærerplanen står om verdiene som skal vises i undervisningen og fagene i læreplanen. Lov og læreplan er styringsdokumentene fra statelig hold. I tillegg ligger føringer i veilederne til læreplanvisningen. Ellers er det en intensjon om at det lokalt skal finnes løsninger på hvordan læreplanen skal brukes og hvordan undervisningen skal foregå. Her er det tydelig at skoleeier og spesielt skoleleder og lærere skal jobbe sammen i et profesjonelt læringsfellesskap for å utvikle gode løsninger.

1.3.2 Lokalt læreplanarbeid

Lokalt læreplanarbeid har gjennom flere tiår hatt en sentral plass i den norske skolen, men forventningen til, og innholdet i, det lokale læreplanarbeidet har endret seg. Mens mønsterplanen for grunnskolen av 1987 og Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 var relativt detaljerte i sine beskrivelser av innhold og metode på de ulike trinnene i opplæringen, er gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet, en kompetanse- og læringsutbyttebasert læreplan hvor det er opp til det lokale nivået å velge både innhold og metode (Sivesind, 2013; [Aasen et al., 2015](#)). Med revideringen i 2020 har vi sett nye styringssignaler for det lokale læreplanarbeidet. Det har for eksempel blitt innført et eget kapittel i læreplanverkets overordnede del om profesjonsfellesskapet på skolen. (Støren, 2022)

Det står videre noe interessant i artikkelen til Kristin Støren, spesielt i avsnittet «Kompleksiteten i det lokale læreplanarbeidet med LK20». Mens det tidligere var større nasjonal styring ved innføringen av læreplanen har det nå gått over til å bli mer opp til det lokale å finne løsninger. Det handler egentlig om at det ikke har blitt lettere for det lokale handlingsrommet. Det er fortsatt styring, og det er en del støtte. Men det er ikke lagt opp til at det profesjonelle felleskapet skal bli flinke til å være innovative og kreative samt drive lokal kunnskapsproduksjon. Det står at elevene skal gjøre det, men ingen steder at lærerne skal gjøre det. Styringsdokumentene sier kun at læreplanen skal styre det lokale læreplanarbeidet. Naturlig nok sammen med formålsparagrafen og overordnet del av læreplanen. Ellers er det få føringer. Man får et inntrykk av at det profesjonelle læringsfellesskapet ikke skal utvikle seg og lære noe særlig, bare gjøre. Da må jo det lokale finne svar på dette selv, noe som kan være utfordrende. Hvordan skal de gjøre det? Styringsdokumenter sier for eksempel ingenting om hvordan skape lærende organisasjoner og jobbe innovativt. Som nevnt står det kun noe i overordnet del om profesjonelle læringsfellesskap. Læreplandokumentene sier ingenting om hvordan lærerfellesskapet kan utvikle seg innovativt og kunnskapsbasert. Da kan ikke lærerne bruke dette styringsdokumentet til å utvikle seg godt nok. Eller kan de det? Dette krever at skoleledelsen må være enda mer på i arbeidet, for å legge til rette for læring og utvikling (Støren, 2022).

1.3.3 Hvilke forventninger og ansvar har skolene i arbeidet med LK20?

Utdanningsdirektoratet (Udir) skriver på sin nettside at det er skoleeier i kommunen som har et overordnet ansvar for at elevene får opplæring som er i tråd med læreplanverket. Udir nevner her forventninger og ansvar som pålegges skolene. Kort oppsummert handler det om at skolene må ha god kompetanse i læreplananalyse, samarbeide, sette av nok tid og prioritere arbeidet, at skolens ledelse legger til rette for deltakelse, delingskultur og kontinuerlig praksisutvikling, at skoleeier og skolens ledelse må vurdere kompetanseutvikling og utviklingstiltak, samt at skoleeier skal stille nødvendige ressurser til disposisjon, og sørge for rammebetingelser som gir skolene mulighet til å sette seg inn i og ta læreplanverket i bruk på en god måte. (Udir, 2022).

1.3.4 Hva forteller funn i evalueringer av læreplanen så langt?

I LK20, i overordnet del under «Prinsipper for skolens praksis», punkt 3.5

«Profesjonsfelleskap og skoleutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18) finner vi følgende beskrivelse av skoleledelsens oppgaver:

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg.

Dersom vi ser på hvordan Kunnskapsløftet har blitt innført i skolen, slik det kommer frem i evaluering av Fagfornyelsen (Evafag 2025): Realiseringer av læreplan i spesifikke fag (Burner et al, 2022, s.3), står det: «Funnene i denne delrapporten viser at skoleledelsen er viktig for implementering av Fagfornyelsen, men at lærerne opplever støtte og organisering i varierende grad». Videre står det i evaluering av Fagfornyelsen, første samlerapport (Bergsgard m/fl, 2022, s.19):

«Skoleledelsen er viktig for implementering av fagfornyelsen, men det er ikke alltid lærerne opplever at skoleledelsen er «på». Her finner vi konklusjon av begge typer: i noen tilfeller virker skoleledelsen til å være støttende og tilrettelegge godt for implementering av fagfornyelsen, mens skoleledelsen i andre tilfeller virker å være fraværende og lærerne savner mer organisering og begeistring for den nye læreplanen. Der hvor skoleledelsen holder tak i implementering av fagfornyelsen, virker det til å være mer aktivitet, særlig når det gjelder å jobbe tematisk over tid i og på tvers av fag».

Videre står (ibid, 2022, s.27): «Så hva har vi da funnet ut? Det som trer fram er en type ambivalens, det vi har kalt spenninger. Vi finner et sprik mellom den overordnede implementeringen, både fra sentralt hold og skoleledelsen, og det som konkret skjer i det enkelte fag i det enkelte klasserom.

Fra rapporten «Underveis med nytt læreplanverk: Ledelse, styring og støtteressurser»

(Gunnulfson m.fl, 2022, s. 29 og 30) står: «I overordnet del stilles høye forventninger fra myndighetenes side til skoleledere som iverksettere av offentlig skolepolitikk som for eksempel en læreplanfornyelse. Det forutsettes systematisk arbeid med å utvikle gode relasjoner i personalet for å sikre en god samarbeidskultur. Kunnskapsutvikling er kontinuerlige prosesser som inngår i det daglige arbeidet. Dette handler om ledelse som kunnskapsarbeid (Møller, 2020). Selv om ansvaret for kontinuerlig kunnskapsarbeid foregår kollektivt, har studier vist at skolelederne spiller en avgjørende rolle gjennom å tilrettelegge rammene og gjennom å sette premissene for innholdet i arbeidet (Hermansen, 2019)».

Man kan lure på hvordan ledelsen av det pedagogiske arbeidet har blitt gjennomført i implementeringen og videre arbeid med LK20. Det kan virke som om noen lykkes og andre ikke lykkes like godt.

1.4 Problemstilling

Hvilke faktorer påvirker skolelederens mulighet til å prioritere og gjennomføre pedagogiske lederoppgaver?

Jeg er opptatt av å finne ut hva som hemmer og fremmer denne prioriteringen og gjennomføringen, hva som forklarer variasjonen på gjennomføringen av pedagogiske lederoppgaver, og da spesielt sett i forhold til hvordan det pedagogiske lederarbeidet blir hemmet. Spesifikt ønsker jeg å se om det er noe som påvirker prioritering og gjennomføring av pedagogiske lederoppgaver ved å undersøke «Stjernemodellens» fem komponenter. Kan fremmende og hemmende faktorer knyttes til disse fem komponentene?

I oppgaven, og i tilknytning til problemstillingen, stiller jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan organiserer og leder skoleledelsen arbeidet med å realisere intensjonene i læreplanverket (LK20), sett i forhold til sine mål og planer?
2. Med utgangspunkt i at både ledelse og ansatte ønsker at det brukes mer tid på pedagogiske lederoppgaver (jfr undersøkelsene til Kirkhaug): Hvilke faktorer fremmer og hemmer skoleledelsen i å nå sine mål når det gjelder pedagogisk leder- eller utviklingsarbeid?

2.0 Teoretisk forankring

Formålet med dette kapittelet er å presentere et teoretisk rammeverk jeg kan knytte analysen med hemmende og fremmende faktorer til.

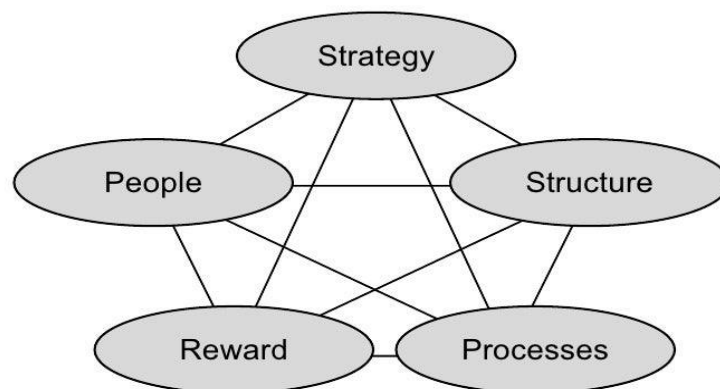
Jeg benytter Galbraiths «Stjernemodell» som teoretisk rammeverk. Stjernemodellen er grunnlaget for undersøkelsen min og førende for mine funn og min drøfting. Det viktige er hvordan det pedagogiske arbeidet er organisert og ledet gjennom strategien skolen har satt seg ved innføringen av LK20. Spørsmålet er hvordan skolelederen legger opp til en helhetlig og systematisk tanke og et arbeid med å prioritere og gjennomføre pedagogisk arbeid for å nå utviklingsmål.

2.1 Galbraiths «Stjernemodell»

Galbraiths «Stjernemodell» kan brukes for å skape en oversikt, som et grunnlag for undersøkelsen, og vil kunne gi svar på hva som skal til for å nå de mål kommunen og/eller skolen har satt seg. Jeg velger å undersøke dette ved å sette arbeidet med LK20 inn i rammeverket, for å se hvordan skolene i utvalget innrettet seg best mulig i innføringsprosessen med den nye læreplanen. Fikk skolene til å implementere læreplanen på en god måte? Hvordan fikk de det i så fall til? Hvilke faktorer hemmet eller fremmet dette? Hvilken betydning har valg av aktiviteter å si for fremgang? Hvordan viser ledelsen at de har en klar strategi, en god organisering, riktig belønning, rett kompetanse og solide prosesser?

Figur 1: Galbraiths stjernemodell

The Star Model (Galbraith, 2002)



Galbraith, J. Designing Organizations, San Francisco; Jossey-Bass, 2002

I boka «Designing dynamic organizations» (Galbraith, J., Downey, D. og Kates, A. (2002), skriver forfatterne om å forme organisasjonen, og at det sannsynligvis er det viktigste en leder kan gjøre. Ved å fokusere på designet, de fem kategoriene som nevnes i boka, vil det føre til effektive organisasjoner som er rustet til å nå organisasjonens mål. De fem kategoriene er strategi, struktur, prosesser, belønninger og kompetanse. De fire siste områdene støtter opp under strategien. Dersom komponentene harmoneres eller justeres, til å passe hverandre, vil organisasjonen få utnyttet sitt fulle potensial til å nå sine mål og bli effektive.

Her følger en beskrivelse av de fem komponentene (s. 1-18, Galbraith, J., Downey, D. og Kates, A. (2002):

1. **Strategi.** Denne setter retningen til organisasjonen. Det handler om hvilken plan, visjon, verdier og mål man har. Det er viktig at strategien er tydelig, og at det er enighet i ledelsen. Dersom det ikke er det, vil irrasjonelle beslutninger og valg bli realiteten, noe som skaper disharmoni i stjernemodellen og vil hindre effektivitet i organisasjonen. Videre vil det, dersom strategien mangler, er uklar eller ikke er enighet om, føre til forvirring. Dette spesielt i forhold til at folk går i ulike retninger og at beslutninger baseres på dårlig eller feil grunnlag. Viktige spørsmål er: Er strategien tydelig? Er det enighet i ledelsen? Hvor er vi og hvor vil vi? Hva og hvordan gjør vi det?
2. **Struktur** handler om hvem som har formell makt og autoritet, men også hvordan man grupperer folk i organisasjonen for på best måte å skape en slags tilhørighet («home») og dermed kanalisere energien i organisasjonen. Forfatteren beskriver strukturen som kroppens skjelett, altså hvordan formen til organisasjonen ser ut. I tillegg er rollene viktige, altså hvordan de skal forholde seg til hverandre. Dette beskrives som kroppens organer og muskler. Det er her jobben blir gjort. Dersom ikke strukturen er justert i forhold til strategien vil det føre til friksjon, noe som går ut over hensiktsmessig utførelse av arbeidet, og det vil bli vanskelig å mobilisere ressurser og energi i organisasjonen. Viktige spørsmål er: Ansvar (hvem gjør hva?), beslutningsmyndighet (hvem bestemmer hva?) og koordinering av arbeidet (hvordan skjer arbeidet og hvem bidrar?).

3. **Prosesser** beskrives billedlig som kroppens nettverk av blodårer og nerver. Det handler om at kommunikasjon og informasjonsflyt må skje på bestemte måter og steder, ved at man samler folk i team eller ulike nettverk, slik at man får de rette folkene sammen for å løse utfordringer, finne muligheter og ta gode beslutninger. Det handler altså om å organisere et godt samarbeid innenfor strukturene. Dersom dette ikke fungerer godt vil samarbeidet bli fastlåst, noe som går ut over informasjonsflyt, beslutninger, utvikling, læring og innovasjon.
4. **Belønninger** handler om å belønne rett atferd og prestasjon som fører til oppnåelsen av organisasjonens mål. Belønninger kan være lønn, ros, anerkjennelse og forfremmelse. Dersom ikke disse belønningene fungerer godt nok, ved at de ikke treffer på målene, vil det kunne føre til intern konkurranse, med konsekvenser som frustrasjon, turnover, lav standard og feil resultater.
5. **Menneskelige ressurser (kompetanse)** handler om den kompetansen, kunnskapen og ferdighetene de ansatte har i organisasjonen. Ledelsen må ha kompetente ansatte, ut fra strategien, som bidrar til å nå målene. Dersom de ansatte ikke har den rette kompetansen vil det føre til lav prestasjon, noe som gir dårlige resultater og misfornøyde ansatte og kunder.

Rammeverket identifiserer utfordringer som skoleledelsen må mestre for at det skal bli fremgang mot oppsatte mål. Skoleledelsen må organisere og lede, det vil si utforme og sette inn aktiviteter som gir høy gjennomføringsgrad i de fem komponentene. Det viktige er altså i hvilken grad fremgang mot LK20-relaterte mål kan knyttes til god håndtering av disse utfordringene for skolene jeg undersøker.

3.0 Metodisk tilnærming

Jeg må, ut fra problemstilling og forskningsspørsmål, velge design på det jeg ønsker å undersøke. Det handler om at jeg må ha en plan for forskningen, et forskningsdesign, altså en redegjørelse for hva slags undersøkelse jeg gjennomfører, hvem som er informanter, og en argumentasjon om hvorfor jeg undersøker nettopp dette (Elgueta, forelesning, 16.02.22).

Min problemstilling handler om hvilke faktorer som påvirker skolelederens mulighet til å prioritere og gjennomføre pedagogiske lederoppgaver. Den er i hovedsak beskrivende, og jeg ønsker dermed å beskrive funnene fra intervjuene. Jeg konkretiserer dette ved å undersøke hvordan fire rektorer i fire skoler og fra to kommuner, beskriver det å ha klart å innføre den nye læreplanen, LK20, på sine skoler. To viktige spørsmål er: Hvordan organiserer de dette arbeidet, og hva er det som hemmer og fremmer dette arbeidet.

Det er regler for hvordan data skal oppbevares og anonymiseres. Jeg har søkt SIKT kunnskapssektorens tjenesteleverandør, om tillatelse til datainnsamling, og fått det godkjent. Se vedlegg 8.3. Dette er nødvendig og viktig for å sikre at etiske retningslinjer blir fulgt.

3.1 Forskningsdesign og valg av metode

Postholm og Jacobsen forklarer at «et grunnleggende utgangspunkt i all empirisk forskning er at man skal velge det forskningsdesign som er best egnet til å belyse problemstillingen eller svare på forskningsspørsmålet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 61). Jacobsen legger til at hensikten med forskning er å frembringe gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten, og at for å klare det må forskeren ha en strategi for hvordan han eller hun skal gå frem. Det kalles metode (Jacobsen, 2015, s. 15). «Metode dreier seg om hvordan man tilnærmer seg og forsøker å «avdekke» virkeligheten» (ibid, s. 16). Valg av undersøkelsesopplegg vil ha store konsekvenser for undersøkelsens gyldighet eller validitet. Han forklarer videre at en undersøkelse er en metode til å samle inn empiri, og at den bør tilfredsstillende to krav:

1. Empirien må være gyldig og relevant (valid). Gir empirien svar på det vi spør om? Jacobsen deler opp i intern gyldighet (dekning i våre data for konklusjoner vi trekker) og ekstern gyldighet (overførbarhet).

2. Empirien må være pålitelig og troverdig (reliabel). Er undersøkelsen til å stole på, og er den gjennomført på en troverdig måte?

(Jacobsen, 2015, s. 16-17).

Dette er forhold som må vurderes hele veien, for å sikre at svarene jeg får er riktige og relevante. Derfor har det mye å si hvordan undersøkelsen gjennomføres.

Jacobsen forklarer videre: «Metode er de teknikker som anvendes for å tilegne seg kunnskap om virkeligheten» (Jacobsen, 2015, s. 23). Her mener Jacobsen at man må ha en debatt om ulike tilnærminger til metode, som jeg vil komme noe innom i løpet av gjennomgangen:

1. Induktiv eller deduktiv
2. Individualisme eller holisme
3. Avstand eller nærhet
4. Kvalitative eller kvantitative data

Jacobsen er opptatt av to begreper når det gjelder oppfatning av virkeligheten og kunnskap: Ontologi («slik ting faktisk er», forståelsen av virkeligheten) og epistemologi («læren om kunnskap», forståelse av hvordan kunnskap tilegnes). Her skriver han videre at det er to tilnærminger til dette, en positivistisk («det som faktisk finnes», det objektive) og en hermeneutisk eller fortolkningsbasert vitenskap (fortolkning og mening av virkeligheten, det subjektive) (Jacobsen, 2015, s. 24-30). Disse tilnærmingene gir utslag i hvilken metode som passer best, eller hva slags undersøkelse du skal gjennomføre.

Jeg støtter meg til en tredje måte, en pragmatisk (Jacobsen, 2015, s. 34-39), der jeg benytter ulike tilnærminger tilpasset min undersøkelse og min problemstilling. Kort sagt handler det om at virkeligheten er menneskeskapt og konstruert, at kunnskap om virkeligheten kan oppnås utenfor oss selv, og at metoder velges ut fra hensikten til forskeren (Jacobsen, 2015, s.42). Som Jacobsen skriver: «..valg av metodisk tilnærming skal være et pragmatisk valg ut fra hva som egner seg i en gitt problemstilling» (ibid, s.41).

Jeg lot meg inspirere av fenomenologisk tilnærming, det vil si «studier som beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av fenomenet» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 41). Det finnes flere retninger innenfor fenomenologien, og i psykologisk fenomenologi står individet i fokus. Her er målet enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som man prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av

flere enkeltindivider. Kvale og Brinkman forklarer at i følge Giorgi (1975, s. 83) er fenomenologi «studiet av strukturen og variasjonene i strukturen i den bevissthet som en ting, hendelse eller person fremtrer for». Videre nevner de at i følge fenomenologien handler det om, som metode, at man beskriver det gitte så presist og fullstendig som mulig – å beskrive, snarere enn å forklare og analysere (Merleau-Ponty, 1962). (Kvale og Brinkman, 2015, s. 45).

Rammene jeg er underlagt i dette studiet begrenser tid brukt på blant annet metode. Jeg velger å intervju fire rektorer da jeg tenker det er tilstrekkelig for å få de svar jeg ønsker. Det er et intensivt opplegg der jeg skal gå i dybden på noen få enheter for å få detaljert informasjon om det jeg ønsker å beskrive og finne svar på (Jacobsen, 2015, s. 133). Intensive opplegg har liten statistisk generaliseringskraft, men større teoretisk generaliseringskraft (Jacobsen, 2015, s. 90-91). Mitt mål er å foreta en beskrivelse av en situasjon eller et fenomen, et typisk deskriptivt design (Jacobsen), nemlig skolens innføring av LK20 innenfor den kommunale rammen, og det er hvordan disse skolelederne formidler sin mening om dette som er av betydning.

Min problemstilling fordrer at jeg finner svar gjennom samtaler med personer som har en personlig opplevelse av situasjonen, altså innføringen eller implementeringen av LK20. Hvordan leder og organiserer rektorene, for å oppnå målene de har satt seg i forbindelse med innføringen av LK20? Jeg er opptatt av informantene sitt arbeid innenfor de fem kategoriene i Galbraiths stjernemodell. Det krever at de har god kunnskap og erfaring med det de har planlagt og gjennomført. Rektorene jeg intervjuer har førstekunnskap og sterk tilknytning til dette arbeidet. De har de beste forutsetningene for å gi meg en best mulig beskrivelse ut fra sin mening.

3.2. Komparativ casestudie

Hos Jacobsen (2015) blir det tatt til orde for å være pragmatisk når man velger metodisk tilnærming. Formulering av forskningsspørsmål bestemmer valg av metode som igjen bestemmer oppfatning av virkeligheten. Denne tankegangen gjør at jeg velger å forske kvalitativt på få enheter, hvor hver enhet er en case. Min forskning, og mitt grunnleggende metodevalg, er derfor en komparativ casestudie der mine teorier bevisst trekkes inn for å tolke eller forklare det jeg studerer (Andersen, 1997). (Jacobsen, 2015, s. 22).

Casestudie defineres som «en inngående studie av en eller noen få undersøkelsesenheter» (Jacobsen, 2015, s. 97). Jacobsen skriver videre at vi kan ha mange ulike typer enheter eller

caser. De kan avgrensnes både i tid og rom. Skolen, som case, vil være det han kaller «Kollektiv enhet» (ibid, s. 97). Case kan også være en spesiell situasjon eller hendelse, altså noe spesielt som har skjedd. Avgrenset i rom (f.eks. skole) og i tid (f.eks. mens innføringen av LK20 skjedde). I mitt tilfelle er case skolens arbeid med LK20 innenfor den kommunale rammen.

Jacobsen forklarer (ibid, s. 99) at det skiller gjerne mellom enkeltcase og sammenlignende casestudier (Geoge og Bennett, 2005). Gjennom avgrensning i tid og rom kan man få en «virkelighetsnær» beskrivelse, forklarer Jacobsen. Casestudier er godt egnet til å gi «tykke beskrivelser», det vil si detaljerte beskrivelser av virkeligheten. Disse beskrivelsene gjør at man kan utvikle ny forståelse, og dermed nye hypoteser og teorier. Disse studiene vil ha eksplorerende eller utforskende preg, der man leter etter noe nytt eller forsøker å forstå noe som er overraskende eller uforståelig. Jacobsen mener det egner seg godt til teoretisk generalisering (Jacobsen, 2015, s.99). Videre sier han at det blir lettere å avdekke kausale mekanismer og prosesser ved slike beskrivelser, men ikke til å etablere kausale sammenhenger (kun i en case). Men det er vanskelig å generalisere statistisk, så da må man f.eks. se på flere caser.

Jeg ønsker altså informasjon om hvordan et fenomen opptrer i flere kontekster og velger dermed et forskningsdesign som er mer ekstensivt, det vil si at de innbefatter mange studieenheter. «Slike utgangspunkt vil ofte trekke i retning av forskningsdesign dominert av bredde og avstand, noe som vanligvis betyr komparative casestudier» (Postholm og Jacobsen, s. 61). Felles for dem er at de alle studerer «en case», noe som er avgrenset i tid og rom (sted). Casestudier kalles derfor ofte studier av «bounded systems» (Creswell, 2013; Stake, 1995) (Posthold om Jacobsen, 2018, s. 61).

Postholm og J skriver videre at komparative casestudier er flere caser som studeres og deretter sammenlignes. Her er nødvendig å ha et blikk for konteksten som skal studeres. En viktig hensikt for min del er at flere caser utvider kunnskapen til flere kontekster (Yin, 2018). Jo flere caser, desto mer innsikt vil man få. Hovedproblemet er ressurser (tid). Mens enkeltcaser ofte er best egnet til problemstillinger med en hensikt om dypere forståelse og innsikt, vil det å sammenligne case egne seg godt hvis problemstillingen er siktet inn mot å forklare noe (Yin, 2018). Ulike caser er jo nettopp forskjellige kontekster, mennesker og fenomener (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 68). Jeg har derfor først og fremst et eksplorerende design i mitt studie, men har også elementer av forklarende tilnærming ved at jeg ønsker å forklare forskjellene i skolens fremgang, dersom det finnes slike forskjeller.

Jeg er opptatt av å finne ut årsaker til fremgang når det gjelder innføringen av LK20, og da velger jeg et tilfeldig utvalg fra kommunene i Agder, men beholder relativt lik skolestørrelse (med tanke på ansatte og elever) på de fire skolene. Min tanke er at størrelse kan ha en viss betydning for hvordan ledelsen kan jobbe med utviklingsarbeid. Det er sannsynligvis enklere å jobbe med utviklingsarbeid, og få oversikt over arbeidet, i en skole med 15 ansatte enn i en skole med 70 ansatte. Det er ikke dermed sagt at resultatet behøver å bli annerledes med tanke på fremgang, men i og med at jeg er opptatt av rektors beskrivelse av dette arbeidet, tenker jeg at de stiller likt når de har omtrent samme arbeidsforhold (antall ansatte). Det er sannsynligvis vanskeligere å beskrive fremgang i en skole med mange flere ansatte. I min oppgave har jeg også som nevnt valgt to relativt like kommuner.

3.2.1 Valg av case

Jeg valgte altså relativt tilfeldig fire skoler som ligger i to kommuner, i Agder. Dette er barneskoler som er omtrent like store, med omtrent 400 elever. Skolene ligger i typiske bykommuner, og den fysiske avstanden mellom kommunene er ikke stor. Kommunene har små forskjeller når det gjelder antall innbyggere (ca 10000) og antallet skoler (ca 10). Kommunene har sine planer for skolen, der kompetanse, livsmestring, verdsetting og inkludering er viktige ord. Jeg har altså valgt å holde skolene noenlunde like for å unngå at det har en påvirkning. Rektorene rapporterer til sine overordnede som er kommunalsjef for oppvekst. Det er viktig å merke seg at dette ikke handler om skoler som i utgangspunktet har gjort det dårlig eller bra, eller at de har ulike faktorer jeg skal kontrollere i undersøkelsen. Jeg ønsker å finne ut, i løpet av intervjuet og prosessen i etterkant, hvor langt skolene har kommet med innføringen av den nye læreplanen. Deretter vil jeg prøve å finne ut om skolene har hatt fremgang, og hva som fremmet og hemmet dette. Da må jeg også se på forskjellene mellom skolene. Jeg sammenligner skolene med tanke på organisering og ledelse av utviklingsarbeid, først og fremst med tanke på hva som hemmer skolene, fordi jeg er opptatt av å finne ut hva som påvirker muligheten til å prioritere og gjennomføre pedagogisk lederarbeid.

På bakgrunn av mitt undersøkelsesdesign, med kvalitativ metode, et semi-strukturert intervju, sammenlignende caser, og en eksplorerende tilnærming der jeg foretar tykke beskrivelser og etterlater mange sitater, kan jeg generalisere svarene til en viss grad. Uttrykket «Moderate generaliseringer» er interessant, der forfatteren av denne vitenskapelige publikasjonen refererer til Payne og Williams (2005). Her hevdes at «kvalitative forskere kan generalisere,

men at vi må være moderate når det gjelder styrken og rekkevidden av påstandene vi kommer med. Generaliseringer bør forstås som forslag som er åpne for empirisk testing, og som kan bli bekreftet eller avkreftet gjennom videre forskning» (Nadim, 2015).

3.3 Hvordan samle inn data?

Det finnes tre hensikter med å foreta en innsamling av data:

1. Beskrivelse - der en ønsker å få økt innsikt
 2. Forklaring – der en ønsker å finne ut noe om årsak - virkning
 3. Prediksjon – der en forsøker å spå fremtiden ut fra gitte funn
- (Jacobsen, 2015, s. 14).

Jeg har valgt en beskrivende hensikt, da jeg ønsker å få mer innsikt i hvordan innføringen av LK20 ble organisert og ledet. For å kunne tilegne seg denne kunnskapen, kan man vanligvis velge mellom to ulike tilnærminger: Induktiv og deduktiv tilnærming. I den induktive tilnærmingen går man fra virkelighet til teori. Her må forskeren samle inn data med så åpent sinn som mulig. Min problemstilling kan defineres som deduktiv, ved at den er teoridrevet. Her tas utgangspunkt i teori og utvikler spørsmål og hypoteser (antagelser). Jacobsen nevner at en deduktiv tilnærming starter med noen antagelser som kan underbygges eller forkastes av empirien som samles inn (Jacobsen, 2015, s.23). Samtidig har jeg ikke helt typiske antagelser eller hypoteser i min undersøkelse. Likevel er det slik at det er sammenheng mellom det at skolene når sine mål, og at de mestrer de fem komponentene. Skolene vil nå sine mål dersom de klarer å løse utfordringene knyttet til de fem komponentene. Jeg velger å si at jeg har en retningsgivende hypotese.

Når vi tenker i disse baner har jeg i tillegg element av forklarende hensikt, ved at jeg ønsker å avdekke sammenhenger (Jacobsen, 2015, s.83). Min problemstilling innebærer spørsmål som både handler om å intervjuer for å få beskrivelser og finne mening, men også for å se om det er sammenhenger i beskrivelsene fra informantene, slik at jeg får en oversikt over organisering og ledelse av utviklingsarbeidet. Dette vil gi meg informasjon om hva som fremmer og spesielt hemmer arbeidet. Jeg ønsker å finne ut av skolelederens mulighet til å prioritere og gjennomføre pedagogisk lederarbeid.

Jeg har i så måte, som nevnt, et eksplorerende casesdesign, fordi jeg ønsker å forklare noe, men vet ikke hva de mulige årsakene er (Postholm og Jacobsen, 2018, s 68). For å finne årsakene må jeg lete. Jeg hadde i utgangspunktet ikke informasjon om eventuelle forskjeller mellom skolene hverken når det gjaldt framgang med pedagogisk utviklingsarbeid, eller når det gjaldt organisering og ledelse av dette arbeidet. Mitt hovedspørsmål gjelder om det er en sammenheng mellom fremgang og organisering og ledelse av arbeidet, det vil si om det er trekk ved organisering og ledelse som fører til eller henger sammen med framgang i arbeidet. Gjennom mitt design med fire like case (barneskoler, lik størrelse og to kommuner med flere fellestrekk), håper jeg å kunne kontrollere for andre «forstyrrende» faktorer enn eventuelle forskjeller i organisering og ledelse.

For å samle inn data har jeg valgt en kvalitativ innsamlingsmetode. Jacobsen nevner at: “En kvalitativ tilnærming har som utgangspunkt at virkeligheten er for kompleks til å reduseres til tall, og at man derfor må samle inn informasjon i form av ord som åpner for mer nyanserikdom” (Jacobsen, 2015, s. 24). Postholm og Jacobsen utdyper at kvalitative metoder innhenter informasjonen om virkeligheten gjennom ord eller språk. Det er beskrivelser av virkeligheten som fremstilles i tekster, enten i form av rene nedskrivninger av hva folk sier, eller i en form der forskeren selv skriver ned hva han eller hun observerer. Hovedformålet er å beskrive og forstå «den andre» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 89).

Den kvantitative tilnærmingen tar utgangspunkt i at forskeren ønsker å måle den sosiale virkeligheten ved hjelp av tall og/eller statistiske teknikker (Jacobsen, 2015, s.24). Dette er en mer lukket tilnærming og innebærer faste, gitte spørsmål hvor mange enheter undersøkes (Jacobsen, 2015, s.141).

Det finnes fordeler og ulemper ved begge metodene. Kvantitative data er ofte standardiserte og kan gi store mengder informasjon. Denne informasjonen er ofte oversiktlig og kan raskt grupperes. I en slik informasjonsmasse vil det også være enklere å strukturere og finne hovedfunn og forskjeller. Ulemper ved en slik metode kan være at funnene er preget av overflatefunn, og derfor kan bli virkelighetsfjern. Det vil være svært vanskelig å få frem alle variasjoner som finnes i en gruppe mennesker. I tillegg er ofte spørsmålene bestemt av forskeren, som har valgt dette ut fra hva man synes er viktig (Jacobsen, 2015, s.134,135). Ved innsamling av kvalitative data vil forskeren vektlegge et nært møte med den/de som blir undersøkt. Spørsmålene er ikke preget av faste mønster med faste svaralternativer og legger få føringer for respondenten. Dermed kan en si at en slik tilnærming har høy relevans for meg.

Ulempene er at denne prosessen kan være svært tidkrevende. Forskeren må nøye seg med et lite utvalg, og dette utvalget vil derfor ofte være valgt av forskeren selv. Informasjonen som kommer frem kan være kompleks og uoversiktlig, noe som gjør at viktig informasjon kan forsvinne når vi «ser noe og overser noe annet», altså en «ubevisst siling» (Jacobsen, 2015, s 131 og 132).

Det er i utgangspunktet tre intervjuformer (Fontana og Frey, 2000; Kvale og Brinkmann, 2015, s.120):

1. Det strukturerte intervjuet, der alle får samme spørsmål. Forskeren går frem på en standardisert måte.
2. Ustrukturert intervju, der ingen spørsmål er utformet på forhånd.
3. Det semi-strukturerte intervju, der spørsmålene er klare på forhånd.

Jeg har valgt semi-strukturerte intervju. Her er forskeren ikke opptatt av å stille spørsmålene i bestemt rekkefølge, da man er åpen for andre ting som dukker opp. Altså stadig pendling mellom deduksjon og induksjon (abduksjon) (Kvale og Brinkman, 2015, s. 120).

Jeg har på forhånd laget en intervjuguide, med de teoretiske kategoriene fra Stjernemodellen, og ut fra disse formulert relevante spørsmål. Disse spørsmålene er satt opp i rekkefølge, men jeg følger ikke alle «slavisk». Det vil være avhengig av informasjonen jeg får fra intervjupersonen. Jeg er opptatt av at informanten kan snakke fritt innenfor de temaene jeg har satt opp på bakgrunn av teori. Samtidig har jeg spørsmål som dekker det jeg ønsker svar på, skrevet ned, slik at jeg har en mulighet til å følge med om rektorene svarer på det jeg ønsker svar på. Et viktig poeng i min kommunikasjon eller intervju, er ikke å avbryte, eller avbryte minst mulig, når den jeg intervjuer prater. Det har med at jeg ønsker vedkommende sin mening og tanker fullt ut. Jeg ønsker å hente frem mest mulig informasjon, og av erfaring vet jeg at i de fleste tilfeller kobles ny og viktig informasjon hele tiden i et kommunikasjonsforløp. Det gjør, oftest, at personen husker mer, og at jeg får ytterligere beskrivelser og meninger jeg kan bruke i min empiriske forskning. Dette vil også bidra til et mest mulig gyldig bilde, da jeg i mindre grad har behov for å tolke for å forstå. Samtidig er det viktig at jeg styrer samtalen slik at vi holder oss på rett vei. Derfor har jeg også flere spørsmål som kan benyttes, men at jeg også vil være oppmerksom på ord som blir nevnt, slik at jeg i så fall kan «spinne» videre på disse, for å få frem betydning og et best mulig svar i forhold til det jeg spør om og trenger forklaring på. Der det stopper opp, prøver jeg å ta opp

tråden fra det som er sagt og vinkler det inn på spørsmål som «fyller opp» kategorien eller temaet jeg er interessert i.

3.4 Databehov

Jeg trenger data om organisering og ledelse av arbeidet med LK20 for å besvare problemstillingen, nettopp for å beskrive skolens arbeid i lys av stjernemodellen.

Den *avhengige variabelen* handler om fremgang i arbeid med LK20. Hva har ledelsen gjort, av organisering og ledelse, gjennom de fem kategoriene i Stjernemodellen, som påvirker fremgang sett i forhold til oppnåelse av mål? Hadde skoleledelsen tilstrekkelig fremgang og tid til å gjennomføre det utviklingsarbeidet som krevdes for å få innført LK20 i personalet?

Videre ønsker jeg å se på *uavhengige variabler*, som spiller inn på hvordan skoleledere prioriterer og gjennomfører. Disse variablene vil bidra til å fremme eller hemme utviklingsarbeidet, og da hvordan, hvilke og hvor mange aktiviteter eller lederoppgaver som blir utført. Dette vil være de fire komponentene i stjernemodellen som skal harmonere sammen og med den femte komponenten, «Strategi».

Jeg ønsker å finne svar i de fem komponentene i Galbraiths stjernemodell (Galbraith, J., Downey, D. og Kates, A., 2002, s. 1-18):

1. Strategi.

Det handler om kommunens eller skolens strategi for økt fokus og arbeid med innføringen av LK20. Vil en klar strategi fremme aktiviteter som når mål man setter seg? Her må vi se på retningen skolen velger å synliggjøre gjennom sin visjon, sine verdier, mål og planer. Det handler om tydelig strategi, enighet i ledelsen, «hvor er vi og hvor vil vi» og «hva og hvordan gjør vi det».

2. Struktur

Kommunen og/eller skolens strukturering av arbeidet rundt LK20. Jeg ønsker å se på ansvarsfordeling (hvem gjør hva), beslutningsmyndighet (hvem bestemmer hva) og koordinering av arbeidet (hvordan skjer arbeidet og hvem bidrar).

3. Menneskelige ressurser (kompetanse)

Hva slags kompetanse har de ansatte i skolen, med ansvar for å drive utviklingsarbeid? Det handler om den menneskelige kompetansen, kunnskapen, ferdigheten, utdanningen og motivasjonen (for endring). Dette gjelder både ledelse og medarbeidere. Kan skolen benytte seg av overordnet og ekstern kompetanse for å styrke arbeidet med LK20?

Har skoleledelsen en bevisst tanke om hvem som kan bidra og hvorfor?

4. Belønning

Har skoleledelsen et belønningssystem som benyttes for å nå mål i arbeidet med LK20?

Det kan dreie seg om belønninger i form av ros, anerkjennelse, oppmuntring, oppfølging, tilbakemeldinger, positivt fokus og positive ytringer fra ledelsen i fellesskapet. Det kan også handle om at ledelsen igangsetter praktiske tiltak som fremmer målet, f.eks. å avsette tid, gi nedsatt tid og yte ressurser.

5. Prosesser

Det handler om hvilke prosesser skoleledelsen har satt i gang for å realisere overordnet strategi? Hvordan sikrer skoleledelsen en god og åpen informasjonsflyt og kommunikasjon, et godt samarbeid og gode beslutninger, på ulike aktuelle arenaer.

Med utgangspunkt i strategien og aktiviteter brukt på å nå utviklingsmål for innføringen av LK20, stiller jeg to spørsmål:

1. Har skolene opplevd fremgang etter innføringen av LK20? Hvilke faktorer kan forklare hvor langt de kom? Hva kan forklare at de ikke kom så langt?
2. Har rektorene fått til vellykket eller god ledelse av pedagogisk arbeid og harmonisering av de fem komponentene i stjernemodellen, opp mot strategien?

3.4.1 Valg av informanter

Når det gjelder hvor mange informanter det er behov for i et forskningsintervju, skriver Kvale og Brinkman: «Intervju så mange personer som trengs for å finne ut det du trenger å vite». Videre nevner de at det avhenger av formålet (Kvale og Brinkman, 2015, s. 148).

Postholm og Jacobsen anbefaler, innenfor det fenomenologiske intervjuet at (s. 113), fra 3 personer (få personer), at de er valgt ut fra de samme kriterier, og at de har erfaring fra samme konteksten (barneskoler).

I mitt studie intervjuet jeg fire informanter fra fire skoler i to kommuner. Jeg ønsket å velge skoleledere med ansvar for utviklingsarbeidet og da spesielt innføringen av LK20. Mine informanter har alle jobbet noen til flere år som rektorer, og de jobber i barneskoler.

Rektorene er alle «godt voksne» og har tidligere erfaringer med arbeid i skolen. Det var tilfeldig at det var to menn og to damer.

Jeg har ikke snakket med disse rektorene tidligere, bortsett fra ei som jeg har studert med. Vi har snakket lite sammen på forhånd, så vi har ikke god kjennskap til hverandre. Jeg visste heller ikke til bakgrunnen deres før jeg tok kontakt. Det skal også sies at jeg valgte ikke å søke opp personene på nett, for å bli mer kjent med deres bakgrunn, da jeg tenkte at jeg skulle starte med helt «blanke ark», det vil si kun med den kunnskapen jeg hadde om personen, etter telefonsamtalen. Denne samtalen var altså en samtale som handlet om informasjon med tanke på oppgaven, løs prat om skolen og en stor takk for deltakelsen.

3.5 Forberedelse og gjennomføring av intervjuet

Jeg skal i det følgende skrive litt om hvordan jeg forberedte og gjennomførte intervjuet. Det er viktig at leseren vet hvor data eller informasjon kommer fra, da det sier noe om undersøkelsesgyldighet (troverdighet). Jeg hentyder også hvordan deltakerne ble ivaretatt, noe som er viktige etisk sett.

Jeg har valgt å se på Galbraiths stjernemodell og de fem kategoriene. Ut fra modellen har jeg formulert spørsmål jeg mener treffer kategoriene best mulig. Jeg laget derfor en intervjuguide, med flere relevante spørsmål. Som nevnt har jeg valgt et semi-strukturert intervju, der temaene og spørsmålene står i rekkefølge. Samtidig er det ikke meningen at jeg stiller alle disse spørsmålene slik de står, men at jeg har de som en hjelp.

Etter jeg hadde skrevet intervjuguiden valgte jeg å ta et prøveintervju med en kamerat som er rektor på en skole i Kristiansand. Det viktigste jeg lærte fra dette intervjuet var at spørsmålene var gode og treffende da jeg fikk utfyllende svar og gode beskrivelser, og at de første spørsmålene satt i gang gode tankeprosesser. Jeg merket meg at veldig mye informasjon ble gitt i løpet av de første to eller tre spørsmålene under hver kategori. Det ga meg en ide om å la informantene bruke god tid i starten av hver kategori, og at jeg heller brukte tid på å «utvide» tankene og beskrivelsene ved å stille spørsmål, gjenta eller bekrefte de ordene og meningene som rektorene uttrykte var betydningsfulle eller viktige. Jeg merket også at når det «gikk mot slutten» av beskrivelsen eller tankerekken, kunne jeg bruke positive uttrykk som «så lurt» og

kanskje med et lite oppfølgingsspørsmål eller en liten undring, for deretter å få en liten flyt i praten igjen. Dersom det stoppet helt opp stilte jeg et annet spørsmål, men kanskje også et liknende spørsmål eller spørsmål med ord tatt fra nylige uttalelser, for å få flere tanker rundt det jeg lurte på. Ellers kan jeg lett skrive under på, med alle fem rektorene, at de hadde mye å fortelle. Jeg ble for det meste den som lyttet interessert, men som også stilte noen spørsmål som for eksempel: Hvorfor skjedde det, hva gjorde du da, hva fikk du ut av det osv, for å ikke bli for nær. Nærheten eller det kollegiale tenkte jeg en del på. Det er lett å bli like interessert eller kjenne seg igjen, for å si det slik, da jeg «sitter i samme båt», og det kan absolutt være en fordel når jeg skal forstå, men det var altså et poeng hele veien å passe på at jeg holdt en viss distanse og formalitet rundt det. Det blir som Postholm og Jacobsen skriver, når de nevner Pål Repstad (1993). Han mener at man ikke må tenke enten nærhet eller distanse, men heller evne til å bevege seg mellom de to idealene. «Den gode forsker veksler mellom nærhet og distanse, at man kan forstå den undersøktes virkelighet, men også ha avstand for å sette denne oppfatningen inn i et videre perspektiv» (Posthold og Jacobsen, 2018, s. 107).

Det ble gjennomført intervju med de fire rektorene på Teams. Jeg hadde på forhånd snakket med rektorene på telefon, der jeg forklarte om min oppgave, min teori, om hvordan intervjuet skulle foregå, og om behandling av opplysninger og konfidensialitet. Dette for å bli litt overflattisk kjent med personene, forberede dem slik at de lettere kunne huske tilbake på det som har skjedd, samt vise respekt og takke for at de setter av tid i en hektisk hverdag. I tillegg sendte jeg dem intervjuguiden min på mail i forkant av intervjuet, slik at de kunne se på spørsmålene jeg skulle stille. Samtidig gjorde jeg dem klar over at jeg ikke følger alle spørsmålene slavisk eller at jeg nødvendigvis kom til å stille alle spørsmålene. Jeg sendte mail til hver rektor og ba dem kontakte meg om de hadde spørsmål.

På dagen for intervju rigget jeg meg opp på et rolig rom på min egen arbeidsplass. Jeg hadde på forhånd avklart med de som kunne komme til å bruke rommet at det ble opptatt i 1,5 time. Intervjuet var ment å vare mellom 1 time og 1,5 time. Alle intervjuene ble gjennomført på en god måte, uten digitale utfordringer eller andre avbrytelser. Min opplevelse var at informantene var interessert i å prate og hadde tid til det.

Jeg gjorde videoopptak i Teams samt lydopptak på egen mobil, og forklarte rektorene at dette ville bli slettet rett etter at jeg hadde transkribert og skrevet dette inn i masteroppgaven. Alle fire godtok dette. Jeg forklarte også at jeg hadde søkt om samtykke og fått godkjent.

Jeg må si at disse fire husket godt det meste av det som har skjedd i løpet av tiden med innføring av den nye læreplanen. Det skal mye til å huske alt, med det tidspresset og den

arbeidsmengden en skoleleder har, og at innføringen skjedde for en stund siden samtidig med en pandemi. Videre synes jeg at selve intervjuet var preget av god fremdrift og vekslning mellom nærhet og distanse. Jeg viste forståelse, og jeg stilte spørsmål ved å undre og utfordre på en empatisk måte. Når jeg utfordret handlet det om å ta tak i ord de benyttet for å finne ut hva de mente med dette og hjelpe dem med videre beskrivelser og tanker rundt dette, ved å stille oppfølgingsspørsmål eller kommentere kort ord de vektla.

Jeg forberedte informantene om at jeg skrev mens jeg intervjuet. Dette er noe jeg behersker godt og tenker er viktig, både i forhold til at jeg da lettere og raskere kan sette i gang arbeidet med meninger og koder i etterkant, men også for å vise den jeg intervjuer at det som blir sagt er viktig (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 131).

Jeg var også opptatt av å reflektere over min egen rolle i forkant og underveis i intervjuet. Postholm og Jacobsen nevner dette som handler om at i og med at jeg forsker i en kontekst jeg er kjent med (skolen), så kan jeg ha «en utfordring med å gjøre det kjente fremmed slik at det kan analyseres og forstås». I utgangspunktet tenker jeg at ingen spørsmål er dumme, og det er heller ingen svar. Jeg ser det nesten som en fordel at jeg kjenner til en del av dette, fordi det gjør at jeg lettere kan stille spørsmål som hjelper informanten å erindre. Jeg er av natur opptatt av å stille spørsmål for å forstå. Vel vitende og forsiktig med å gi mening til noe, men altså bidra til at deres mening kommer frem. Det har i en viss grad med at jeg mener jeg innehar de kvalifikasjonene som Kvale og Brinkman (2015) presiserer er nødvendige som intervjuer: Kunnskapsrik, strukturerende, klar, vennlig, følsom, åpen, styrende, kritisk, erindrende og tolkende. (Kvale og Brinkmann, 2015, s.195).

3.6 Transkripsjon og forberedelser til analyse

Datagrunnlaget i kvalitativ analyse er transkriberte data. Transkribering er å gjøre resultatet klar for analyse. Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen (Kvale og Brinkman, 2015, s.205). Det handler om at jeg måtte overføre de muntlige beskrivelsene til skriftlig språk. Innenfor kvalitativ data er det vanlig å tenke to hovedtyper av analyser: Innholdsanalyse og narrativ analyse (Jacobsen, 2015, s.218). Jeg har valgt innholdsanalyse som handler om å identifisere ulike temaer eller kategorier i en tekst.

Hensikten med kvalitative analysemetoder er for det første å sortere datamaterialet som er samlet inn, i en studie for å kunne gjøre materialet forståelig (Merriam, 2009). Denne formen for analyse hvor materialet struktureres og gjøres rapportvennlig, benevner Postholm (2010)

som en deskriptiv analyse (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 139). Under intervjuet skrev jeg, som nevnt, ned mye av det som ble sagt. Det var flere grunner til det, både at jeg trives med å gjøre det, mestrer det, at jeg virker interessert, og at det blir enklere for meg raskt å sette i gang et arbeidet med å forstå meningen og delene i helheten. Jeg satt meg ned med en gang etterpå og sorterte delene inn i Stjernemodellen sine kategorier. Jeg utviklet subkategorier på bakgrunn av spørsmålene mine, og jeg merket meg enkelte betydningsfulle ord eller koder som jeg noterte meg. Dette for å lette struktureringen av arbeidet.

I tillegg gjorde jeg opptak i Teams (video) samt lydopptak på mobil, både for å sikre meg at jeg ikke mistet dette, men også med tanke på muligheten for transkribering i Teams. Etter jeg hadde benyttet transkriberingsfunksjonen i Teams, redigerte jeg samtidig mens jeg lyttet til intervjuet, da ikke oversettelsen var like god hele veien. Da fikk jeg fullstendige og gode sitater. De viktigste sitatene, på bakgrunn av kategorier, subkategorier og viktige stikkord/koder, kopierte jeg over til et eget dokument. Dette dokumentet, sammen med det jeg skrev under intervjuet, samt video- og lydopptak, ble viktig når jeg gikk over på analysedelen i oppgaven min. Her plukket jeg ut det viktigste innenfor hver kategori, som kunne gi beskrivelsene til informantene sterkest mulig mening og forklaring.

Intervjuene gir en stor mengde data, og det er en møysommelig prosess å systematisere slik at det gir best svar på problemstillingen. Måten å gjøre det på, er å sortere spørsmålene i kategorier ut fra teorien. Da vil ledernes svar kunne ses opp mot det teoretiske rammeverket til Galbraith. Analyser som er kvalitative krever at materialet reduseres til mindre deler, for så å binde de forskjellige delene sammen til en helhet som gir ny innsikt og forståelse.

(Jacobsen, 2015). Materialet i denne undersøkelsen blir strukturert ved at setninger og avsnitt fra de transkriberte intervjuene blir satt inn i en tabell der svarene fra de forskjellige rektorene kan ses i sammenheng. Da blir det mulig å følge de ulike temaene fra teoriene som er relevante for analysen, og det vil bli enklere å veksle mellom å se på deler og helhet. Denne metoden kalles hermeneutisk spiral og er slik (Jacobsen, 2015, s. 198 – 199):

- Materialet som er samlet inn beskrives gjennom transkribering av intervjuene
- Innholdet i dataene blir utforsket gjennom å lete etter forhold som trer fram i dataene
- Systematisere og kategorisere dataene ved å sette deler av det transkriberte materialet inn i analysetabellen
- Trekke opp forbindelser og sammenhenger mellom ulike kategorier og mellom de ulike respondentene.

3.7 Validitet, reliabilitet og etiske betraktninger

Jacobsen skriver om at validitet handler om gyldighet og at reliabilitet handler om pålitelighet (Jacobsen, 2015, s. 173). Han stiller videre spørsmålet: Er det sant det vi har funnet og presentert? Han fortsetter: «Har vi fått tak i det vi ønsker å få tak i (intern gyldighet). Kan vi overføre det vi har funnet, til andre sammenhenger (ekstern gyldighet)? Kan vi stole på de dataene vi har samlet inn (pålitelighet). (Jacobsen, 2015, s. 228)

Når det gjelder intern gyldighet handler det om hvorvidt det er samsvar mellom virkeligheten og forskerens beskrivelse av denne virkeligheten (validering) (ibid, s. 228). For min del blir det helt avgjørende å forstå informantenes virkelighet best mulig, under intervjuet, ved å stille spørsmål om jeg har forstått det de beskriver riktig. Men vil informantene gi en sann beskrivelse? Det må man stole på, selv om faktorer som at arbeidet med LK20 skjedde for en stund siden, de har mye annet å tenke på, og at dette er en intervjusituasjon midt oppe i alt annet som skjer. Som skoleleder selv, vil jeg også kunne kjenne meg igjen i beskrivelsene, noe som vil kunne forsterke opplevelsen av sannhet. I så måte vil også min tolkning av data være så riktig som mulig, både under intervjuet, i transkripsjon, utvelgelse av sitater, kategorisering og tolkning av mening, i etterkant. Jeg vil også være nøye med å se om det er en sammenheng i beskrivelsene informantene gir, slik at troverdigheten kan styrkes. Jacobsen stiller spørsmålet om hvorvidt de funn og konklusjoner jeg trekker, gjenspeiler en virkelighet (ibid, s.229). Jeg har kun en informant fra hver skole, rektor, og jeg har kun benyttet intervju. Det kan påvirke virkeligheten. Kanskje blir det «rose malt» fra rektor? Samtidig har en rektor førstekunnskap om dette og har overordnet ansvar og oversikt. Det er heller ingen grunn til å tro at de lyver eller vrir på sannheten, da det har liten verdi for dem i min forskning, der de også er helt anonyme. I tillegg kan jeg sammenligne det som beskrives i undersøkelsene som Kirkhaug gjorde for Skolelederforbundet (Kirkhaug, 2021/2022), for å se om det er likheter. Intensive undersøkelsesopplegg, som jeg har, «vil dermed skåre høyt på intern gyldighet» (Jacobsen, 2018, s. 91). Jeg må regne med at informantenes beskrivelser er troverdig, også ut fra at jeg har min erfaring, og at jeg vil være nøye med å se etter konsistens og sammenheng i beskrivelsene.

Hva så med ekstern gyldighet som handler om funnene kan generaliseres til andre enn skolene jeg har undersøkt? Som tidligere nevnt har kvalitative metoder en styrke i forhold til teoretisk generalisering, men det å gå fra mitt begrensede utvalg til populasjon er mye vanskeligere

(Jacobsen, 2015, s. 237). Jeg har jo valgt mine informanter for å få god informasjon om noe jeg er interessert i å finne ut av, nemlig hvordan det jobbes med pedagogisk lederarbeid. Jacobsen forklarer at man må se på to forhold: Generalisering internt i casen og generalisering til andre caser. Da må vi se på antall enheter og hvordan enhetene er valgt ut (ibid, s. 238). Begrensninger kan ligge i kommunene og skolene, men jeg har valgt bevisst og kontrollert for skoler og kommuner som er relativt like. Jeg har fire informanter og fire caser, og jeg vil se etter om beskrivelser og informasjon fra disse samstemmer enkeltvis og sammenlagt. Det kan gi svar som kan generaliseres til i hvert fall liknende skoler. Hvordan dette kan generaliseres til andre skoler er vanskelig å si, men min erfaring er at veldig mange skoler står i samme situasjon som disse. Skoler som ikke kan generaliseres til, måtte i så fall kanskje være skoler, i kommuner, som har en tydelig overordnet ledelse som involverer seg i skolens arbeid, en kommune som bruker mye penger på skolen, og kanskje små skoler med få elever, der rektor kanskje også selv underviser, og kan delta i tilnærmet «samtidige oppgaver» som andre ansatte og samtidig sikre oppfølging og flyt i arbeidet. Jeg har tidligere brukt uttrykket «moderate generaliseringer» (Nadim, 2015), og i så måte har jeg forslag som videre empiriske undersøkelser kan støtte seg på, bekrefte eller avkrefte.

Reliabilitet eller pålitelighet handler om det er trekk ved undersøkelsen som har skapt resultatene vi har kommet frem til (ibid, s. 241). Undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og analysen kan påvirke resultatet. Jeg, som forsker, kan bli påvirket av informanten og omvendt. Som Jacobsen skriver er det nesten umulig å kontrollere «undersøkelseeffekter fullstendig» (ibid, s. 243). Likevel er det viktig å være klar over dette, og det var jeg under intervjuet. Jeg kledde meg vanlig og hadde en mild og vennlig innstilling fra første stund. Det første jeg tenkte på og sa, var å takke mye for at de i en travel hverdag hadde mulighet til å stille opp. Rammene for intervjuet var klarlagt, og jeg gjennomførte intervjuet på en rolig, litt humoristisk og forståelsesfull måte. Jeg var opptatt av å holde oppe motivasjon og fokus, ved å vise sterk interesse og glede av å motta deres bidrag. Rektorene var veldig interesserte og flinke til å forklare. Kan jeg ha blitt påvirket av informanten? Jeg mener at det ikke var tilfelle da jeg var nøye på å holde meg til det jeg lurte på, altså en viss distanse.

Rektorene var på kontoret sitt under intervjuet, og jeg satt på et møterom. Det at intervjuet skjedde på skolen, mener jeg kan gi fordeler fordi man er «i situasjonen» som skal beskrives. Samtidig var det en mulighet til at vi kunne bli forstyrret, men intervjuet og tidspunktet var godt planlagt i forhold til å minimalisere ulike forstyrrelser og gi de beste forberedelser.

Hva med analysen? Er den troverdig? Jacobsen mener at de vanligste feilene gjøres i nedtegningen av data og i delen av analysen der vi tilordner enheter til kategorier (ibid, s. 245). Jeg var hele tiden nøye på å knytte sitater og meninger fra informantene, til min teori og «knaggene», altså komponentene i stjernemodellen. Alt av viktige sitater som kunne legges inn i disse komponentene ble hentet fra det transkriberte materialet. Dette skrev jeg rett inn i eget dokument, mens jeg samtidig hadde foran meg det jeg selv skrev under intervjuet. Jeg gikk flere ganger gjennom intervjuene, for å sjekke om det som var blitt transkribert stemte og var vesentlig. Det var rimelig greit å finne det som kunne relateres til komponentene. Eneste utfordring lå i at jeg lot informantene forklare mye fra første stund i intervjuet, noe som ga meg en viss sorteringsutfordring. Likevel falt brikkene på plass etter nøye sammenstilling av beskrivelser og komponenter, kategorier og subkategorier.

Det er viktig å behandle personene jeg intervjuer med respekt, i henhold etiske retningslinjer for forskning. Det betyr at jeg må være bevisst på at personlige data ikke kan avsløre informantens identitet, verken når jeg siterer svar eller viser til svar i analysen. I min oppgave vil jeg bruke skole 1, skole 2, skole 3 og skole 4, slik at svarene ikke kan knyttes til enkeltpersoner. Jeg ønsker å gi et så korrekt bilde som mulig av de funn jeg gjør i analysearbeidet. Dette betyr at min transkribering av intervjuene må være riktige, men samtidig forståelige for leseren. Jeg ser naturlig nok at min forståelse og tolkning vil være subjektiv, og at jeg derfor må være kritisk når jeg presenterer funn fra undersøkelsen. Dette handler om å ivareta informantene. Her tenker jeg er viktig å understreke at det ikke er mulig å få fullstendige svar på alt jeg lurer på. De sammenhengene der det er vanskelig å konkludere, der det som nevnes har en sterk interesse for det jeg ønsker å finne ut av, vil jeg gi alle beskrivelsene til informantene som kan sette et best mulig lys på det jeg har tolket og forstått. Jeg er altså svært opptatt av å referere informantene så korrekt som mulig gjennom å sørge for at leseren får et riktig bilde av informasjonen jeg har hentet ut. Som jeg har vært inne på vil det ligge en svakhet i at det er min tolkning av datamaterialet som ligger til grunn for funn, men jeg vil være nøye med å forstå og finne mening, underveis i selve intervjuet og i de transkriberte sitatene, slik at grunnlaget for analysen er så god som den kan få blitt. Jeg må legge til at informantene ikke hadde noe å utsette på at jeg refererte til dem, og at det som nevnt var full anonymitet. Det vil si at min undersøkelse ikke kan etterprøves. Jeg mener også at konklusjonen i min oppgave ikke vil påvirkes av undersøkelsesopplegget, fordi teorien, metoden, spørsmålene, analysen av funnene og drøftingen vil ha en sterk sammenheng hele veien.

4.0 Funn og analyse av data

I det følgende vil jeg presentere analyse og funn i min undersøkelse. Jeg har foretatt en kvalitativ analyse av datamaterialet. Gjennom de gitte kategoriene i stjernemodellen kan jeg systematisere dataene godt. Dette vil gjøre det enklere å beskrive og oppdage funn. Jeg beskriver så grundig jeg kan innhentet data, sett i sammenheng med problemstillingen.

4.1 Presentasjon av funn

Jeg presenterer kategoriene en etter en. Først viser jeg en enkel skjematisk fremstilling av hver kategori, med sine subkategorier, der jeg gjengir kortfattede beskrivelser fra informantene. Deretter beskriver jeg funnene med aktuelle sitater. Merk at der jeg setter parentes utfyller jeg med ord, ikke for å endre informantens mening, men for å markere eller forklare tydeligere, eller bruke mindre identifiserbare ord.

Til slutt, som en oppsummering av kategorien, vil jeg benytte en selvvalgt skåring, definert som Lav, Middels og Høy, for å vurdere hvor godt de ulike skolene skårer på faktorene i «Stjernemodellen». Skåringen er min vurdering av den beskrivelsen informantene gir meg. Verdien settes på bakgrunn av hvor tilfredsstillende svar jeg får på spørsmål i kategorien, knyttet opp mot strategien skolen har satt seg i arbeidet med LK20. I noen tilfeller er det vanskelig å se hvor nært knyttet arbeidet er til LK20. Da vurderer jeg i hvilken grad arbeidet kan knyttes til LK20, eller ikke. Dersom det ikke kan knyttes tilstrekkelig til arbeidet med den nye læreplanen, blir det lavere skår/verdi.

Det er viktig for meg å poengtere at jeg ikke kommenterer alt i tabellene, da alt ikke er relevant nok for å belyse min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Når jeg likevel velger å ta det med, er det for å gi et mest mulig fullstendig bilde av intervjupersonenes meninger, da de har vektlagt dette i sin informasjon. Jeg ønsker også å forklare at det som handler om beslutninger først og fremst er gjennomgått i prosessfaktoren, ikke som opprinnelig ment i modellen, under begge faktorene «Struktur» og «Prosess». Dette er gjort for å samle mest mulig av disse beskrivelsene på ett sted, slik at det blir enklere å lese og mer oversiktlig.

Jeg ønsker allerede her å opplyse om at den ene skolen (skole 3) etter ett år valgte annet satsingsområde enn de andre skolene i utviklingsarbeidet. Når jeg går gjennom kategoriene en

for en velger jeg å vurdere denne skolen i forhold til sitt arbeid med LK20. Etter gjennomgangen av faktorene i stjernemodellen og dermed videre i oppgaven, beskriver og vurderer jeg skolen på lik linje med de andre med tanke på hvordan skoleledelsen har jobbet med organisering og ledelse i utviklingsarbeidet. Jeg har ikke spesifikt gått inn og grundig gått gjennom hva denne skolen har jobbet med, men ut fra rektorens informasjon kan jeg vurdere dette slik jeg gjør med de andre skolene. Det hører også med til historien at dette satsingsområdet hadde elementer av LK20 i seg, fra overordnet del og i forhold til grunnleggende ferdigheter, og at vi dermed kan se at de har jobbet med deler av dette. Det er, etter min vurdering, først og fremst fagdelen av læreplanen skolen ikke har jobbet strukturert og grundig med da de valgte en annen retning i utviklingsarbeidet. Men det er altså fortsatt et utviklingsarbeid som kan vurderes på lik måte som med LK20.

Informantene er rektorer på fire ulike barneskoler i to kommuner i Agder. Jeg ønsket litt bakgrunnskunnskap når det gjaldt antall år vedkommende har vært rektor.

Skole 1 i kommune 1. Kvinne i 50 årene som har vært rektor i 5 år.

Skole 2 i kommune 2. Kvinne i 40 årene som har vært rektor i 4 år.

Skole 3 i kommune 1. Mann i 60 årene som har vært rektor i 22 år.

Skole 4 i kommune 2. Mann i 50 årene som har vært rektor i 10,5 år.

4.1.1 Fire rektorer sine beskrivelser i stjernemodellens fem komponenter

Jeg velger her å presentere hver komponent for seg sammen med sitater, beskrivelser og kommentarer.

Komponent 1: Strategi.

Denne forklarer retningen og dermed hvilke mål og planer skolene har.

Spørsmål: Har kommunen og/eller skolen hatt en strategi for arbeid med LK20?

Tabell 4.1 : Strategi på skolene

Strategi 1					
Caser	Helhetlig og overordnet strategi	Planer	Mål	Fremhevede metoder/	Fokus fra ledelsen på LK20

				arbeids- måter	
Skole 1	Nei	Delvis. Ingen overordnet plan, men en lokal plan tilpasset valgte fokusområder i LK20. Liten involvering i Dekomp (digital satsing).	Ja	-	Ja, men i perioder avbrutt av korona, dårlig nett og flytting av skole
Skole 2	Nei	Delvis. Ingen overordnet plan, men en lokal plan tilpasset valgte fokusområder i LK20. Men koordinerte med kvalitetsplanen i kommunen. Noe involvering i Dekomp (digital satsing).	Ja	SMMT- modellen IGP	Ja, men i perioder avbrutt av korona og høyt sykefravær.
Skole 3	Nei	Delvis. Ingen overordnet plan, men en lokal plan tilpasset valgte fokusområder i LK20. Valgte ikke å involveres i Dekomp.	Delvis, ikke spesielt mtp LK20	-	Ja, men i perioder avbrutt av korona
Skole 4	Nei	Delvis. Ingen overordnet plan, men en lokal plan tilpasset valgte fokusområder i LK20. Men koordinerte med kvalitetsplanen i kommunen.	Ja	Lærende møter	Ja, men i perioder avbrutt av korona

Beskrivelser og sitater:

De to kommunene har ikke hatt en overordnet strategi for arbeidet med LK20 i de fire skolene. Skolene har selv igangsatt arbeidet, til dels på ulike måter. Men alle skolene har opplevd at overordnet nivå har hatt forventninger om at den nye læreplanen skulle implementeres.

Skole 1

Skolen satt i gang i 2019, på egen hånd, med kompetansepakkene til Udir. Det var ingen på overordnet nivå som sa at de skulle gjøre det ene eller det andre. Det hører med til historien at rektor forklarer at « det har vært bytte av kommunalsjef flere ganger». Rektor forteller videre om hvordan de la opp arbeidet:

Vi la en plan inn i utviklingstiden, i et årshjul, vi hadde jo fast utviklingstid en periode med LK20. Et detaljert opplegg som var lett å legge i en plan. Vi brukte lang tid på pakkene. Jeg husker ikke når vi begynte og når vi sluttet, men vi gikk gjennom alt. Både i utviklingstiden som var felles og på trinntid.

Rektor utdyper:

Kompetansepakkene ga god hjelp. Vi gikk gjennom alt, fra a til å. Hadde fast utviklingstid hver uke. La plan for det. Hva som skulle gjøres hver gang. Var et lett opplegg, så enkelt å jobbe med det..der lå tilrettelagt alt vi kunne bruke av videoer, gruppeoppgaver og individuelle oppgaver.

Vi hadde også noe gjennom dekompp om LK20, med andre kommuner, men gikk mye på Teams og det var ikke så vellykket blant annet pga dårlig nett. Det var ledelsen og de som var ressurslærere som holdt tak i dette.

Hun tilføyer i forbindelse med dekompp: «Skal ikke så mye til i en pedagoggruppe før de gir litt opp, at det blir nedtur».

Rektor forklarer videre om planen:

Vi hadde også noe tverrfaglige temaer som vi jobbet med i grupper (fra ulike skoler) i kommunen. Da var det samling for alle lærerne i utviklingstid, der vi samlet oss og skulle lære. Og finne noe likt skolene kunne gå for. Få tips til hvordan vi skulle gjøre det. Det ble ikke sånn, for det var ulike tanker om hvordan det skulle være.

Faggrupper og tverrfaglige temaer har vi jobbet med over lang tid. Det var flere runder med personalet. Det går noen runder med personalet for at det skal bli bra nok.

Jeg spør videre hvordan fokuset på planene eller arbeidet med LK20 har blitt opprettholdt:

Ja, og det er jo utfordrende, og fordi at det kommer andre ting som vi blir pålagt at vi skal gjøre noe med. Og det har jo personalet uttrykt mye at det er sånn at de har en opplevelse, at det er mange baller i luften på en gang, og så får vi liksom ikke trekt de ned, for det er så mange ting som som skal ordnes og gjøres.

Og at det kommer noe fra sidelinja eller noe nasjonalt eller noe kommunalt, eller noe som som gjør at det er noe som man må ta inn i den utviklingstiden, så er det ikke tid nok, for det er jo begrenset med tid som lærerne har til planfestet tid. Det tenker jeg kan være utfordrende.

Når jeg spør hvilke forventninger overordnet kommunalt nivå har hatt til arbeidet forklarer rektor at «Jeg savner felles kommunal tanke om innføringen, men det er vanskelig å si noe om..».

Skole 2

Rektor forklarer at de ikke hadde føringer eller overordnet strategi, og at de satt i gang i 2019, med det de selv ønsket å sette fokus på.

Jeg spurte om kommunalt nivå hadde kommet med plan, instruksjoner og forventninger for arbeidet med LK20. Rektor svarte da kort, rolig og tydelig: «Veldig enkelt, nei». Jeg spør: Hva med informasjon? Rektor svarer da: «Nei, lite».

Jeg spør om de da selv hadde en plan. Rektor svarer at det hadde de. Videre forteller hun:

Planen var å jobbe videre med udir sine pakker (kompetansepakker). Så kom korona. Vi var hardt rammet. Runde på runde på mange trinn. Da ble det mye fragmentert en lang periode. Høyt sykefravær, ustabilitet. Begynte da på scratsh igjen. Da så vi på overordnet del, årsplaner og tverrfaglig temaer.

Rektor oppsummerer med å si: «Så vi har hatt fokus på å bli kjent med å gjøre på en måte overordna del til en grunnmur for alle, og deretter hvordan vi skal gyve løs på de tverrfaglige temaene.

Det var likevel en viss kobling til LK20, når det gjaldt påvirkning fra overordnet nivå, i en av de to kommunene (for skole 2 og 4). Rektor ved skole 2 forklarer:

Samtidig var det revidering av den kommunale kvalitetsplanen. Den kunne vi se i sammenheng med lk20. Tre områder. Men det handler jo om inkludering og relasjoner og alle de tingene der, og det rimer jo veldig godt og stemmer godt overens med overordnede (del) og prinsipper.

Skole 3

Skolen hadde heller ikke fått en overordnet strategi fra høyere kommunalt nivå. Rektor forklarer at det var «få direktiver fra overordnet nivå», og at «det var overlatt til hver skole». Han sier videre at han i 2019, da han begynte som rektor, prøvde å koble det digitale (digitale læreverk), som skolen var gode på, med LK20. Rektor delegerte til fagleder å jobbe mest med LK20. Fagleder fikk med seg tre pedagoger som lagde et opplegg rundt de tverrfaglige temaene, som deretter skulle brukes på trinnene. Han forklarer at ledelsen informerte ut til personalet om viktige ting ved LK20, f.eks. kompetansepakkene, og at trinnene selv har jobbet med dette. Etter hvert sluttet faglederen og pedagogene, og rektor har i stedet fokusert på satsingsområdene, de fire, som han har fått personalet med på. Disse satsingsområdene har ikke noen direkte kobling til LK20, men har elementer av dette når det gjelder grunnleggende ferdigheter og livsmestring.

Rektor forklarer videre når det gjelder planer og mål:

Vi har fått en ny læreplan som vi må forholde oss til. Målet var å overleve. Altså, nei, men å få dette her til å fungere best mulig. Nå må vi forholde oss til det. Så må vi finne en måte som vi kan få tatt dette i bruk. Og samtidig klare å løse hverdagens utfordringer og oppgaver. Så vi hadde ikke noe veldig høytsvevende og fint formulert mål. Vi må gjøre det på en måte hvor det er elevenes læring som er i fokus, det er det viktigste. Hvordan ta det i bruk og sørge for at elevene lærte. Det var mye spennende diskusjoner og frustrasjoner, for det sto jo så lite tydelig om hva de skulle lære og sånt. Derfor la vi vekt på grunnleggende ferdigheter. Hva trenger barna osv. Ikke bare de 5 grunnleggende ferdighetene, men også det at vi har sett at ordet livsmestring er blitt viktigere og viktigere. Det er for mange barn som sliter med livet sitt. Hva trenger de for å stå sånn noenlunde på egne bein og mestre sitt liv? Det har kommet forskjellige elementer ut av dette, på denne skolen.

Det er altså i denne sammenhengen at rektor fikk med seg personalet til å velge sitt eget satsingsområdet og jobbe videre med dette. Vi ser at overordnet del av læreplanen, dette med livsmestring, samt de fem grunnleggende ferdighetene i læreplanen blir jobbet med. Ellers forklarer rektor at det ikke er spesielt fokus på LK20 lenger. Trinnene jobber selvstendig med dette. Rektor ved skole 3 forklarer deretter hvordan han har organisert dette med leselærere, biblioteklærer, mattelærere og ulike kurs for å bygge opp kompetanse og et lag rundt viktige ferdigheter.

Skole 4.

Rektor forteller at det heller ikke her var noen overordnet strategi fra høyere kommunalt nivå.

Nei, skolesjefen har kun hatt forventninger til at det skal gjennomføres, ikke blandet seg inn (i innhold og hvordan). Det har vært oppe på skoleledermøtet, og vi rektorer har delt erfaringer. Men det har vært slik at man kunne gjøre det som man vil.

Rektor forteller at han selv startet med kompetansepakkene fra Udir:

Vi startet våren 2020 med teamsmøter og jobbet med det overordnede verdigrunnlaget og jobbet oss nedover. Jobbet i begynnelsen med overordnede verdier, mye på teams, først med nye begreper som dybdelæring, tverrfaglige temaer og kompetansebegrepet. Og vi snakket om hva som ville bli annerledes fra forrige læreplan. Så var det etter hvert arbeid med de ulike fagplanene, der vi jobbet på tvers av trinnene. Brukte også kompetansepakkene (fra Udir), og det var nyttig for meg og lærerne, men man må på en måte ta det ned. Volumet kan være mye og teorien kan være utmattende. Vi måtte få det litt folkelig og ta det ned, praksisnært. Det er jo ikke bare sånn plug and play. Det

er ikke bare å hive alt ut og så begynne på noe helt nytt, og det er ikke sikkert det hadde vært det beste for ungene. Og heller ikke for foreldrene som på en måte da må følge med og være påkoblet.

I likhet med skole 2, var det også en forventning fra høyere nivå i kommunen at kvalitetsplanen for oppvekst skulle implementeres. Rektor forklarer:

Kommunens kvalitetsplan avspeilet arbeid med ny læreplan. Jo, det at vi skulle inn i en ny læreplan der det var stor forventning om at mye kom til å bli digitalt. Ny læreplan skulle ikke være på siden, men bygge på kvalitetsplanen til kommunen. For det skjønnte jo alle at her var jo ikke lærebøker enda, og at forlagene jobber mye med digitale løsninger. Så derfor er «digital opplæring» et av tre satsingsområder (i kvalitetsplanen). Og så er det jo dette her med livsmestring og disse her sosiale tingene, så dermed var «relasjoner» og et av tre satsingsområder i kommunen, og det tredje er «ledelse av endring». Man hadde jo med seg tanken om at det kom ny læreplan, sånn at det skulle passe inn i de tre satsingsområdene og ikke på siden. Sånn sett kan du si at kommuneledelsen kunne ha foreslått noe helt annet som bare ville bli opplevd som en tilleggsjobb. I tillegg til det å jobbe med ny læreplan. Men det her, gikk jo veldig sånn hånd i hanske på dette utviklingsarbeidet som da lå på oss.

Strategi fortsetter.

Spørsmål: Hva har skolen valgt å arbeide med?

Tabell 4.2 : Strategi på skolene (fortsettelse)

Strategi 2		
Caser	Hva har skolen jobbet med?	Bestemt fra overordnet nivå?
Skole 1	Kompetansepakkene til Udir Noe arbeid med tverrfaglige temaer Fagplaner og etter hvert årsplaner Noe involvert i digitalt arbeid gjennom Dekomp	Nei
Skole 2	Overordnet del og tverrfaglige temaer (Har nylig begynt med kompetansepakkene) Mye involvert i digitalt arbeid gjennom Dekomp	Nei, men deler av LK20 ble integrert i kvalitetsplanen for kommunen
Skole 3	Grunnleggende ferdigheter Overordnet del Tverrfaglige temaer Fagplaner	Nei

	Lite arbeid med kompetansepakkene Ikke involvert i Dekomp, men jobbet mye med digitale på egen hånd	
Skole 4	Kompetansepakkene, men ikke så gode på tverrfaglige temaer og dybdeløring Overordnet del Fagplaner (faggrupper på tvers av skolene og på trinn)	Nei, men deler av LK20 ble integrert i kvalitetsplanen for kommunen

Kommentarer:

Som man ser ut fra tabellen overfor valgte de fire skolene litt ulikt innhold og fokus fra LK20. Jeg ønsker igjen å bemerke at innholdet, i alle de fire skolene, var selvvalgt. Det var skolen lokalt som sto for prioriteringen av arbeidet. Her var ledelsen aktiv sammen med ressurspersoner lokalt (lærere) og tillitsvalgte, i flere sammenhenger. Overordnet nivå var ikke involvert, men hadde forventninger. Skole 2 og 4 opplevde likevel at arbeidet med Kvalitetsplanen i kommunen passet godt i arbeidet med LK20. Skole 3 skiller seg ut ved at personalet sammen valgte å gå en litt annen vei, altså ikke konkret rettet mot alle delene i LK20, men mer i forhold til overordnet del av læreplanen (trivsel, livsmestring, tverrfaglighet og grunnleggende ferdigheter). Dette var rektor en sterk pådriver for.

Oppsummering av spørsmål om strategi:

Overordnet nivå i de to kommunene har ikke hatt en overordnet strategi for arbeidet med LK20. To av skolene, fra samme kommune, har likevel jobbet med en kvalitetsplan for oppvekst, der deler av LK20, som går på mer overordnede mål, har blitt integrert. Dette har preget arbeidet positivt, men skolene har også valgt sine egne planer, innhold og retning. En oppsummert fremstilling av de strategiske elementene kan vises skjematisk i en tabell:

Tabell 4.3: Skåring – strategi

Strategi	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4
Mål	Middels	Middels	Lav	Middels
Planer	Middels	Middels	Middels	Middels
Metoder	Middels	Høy	Middels	Høy
Overordnede plan og forventninger	Lav	Middels	Lav	Middels
Fokus fra ledelsen på LK20	Middels	Middels	Lav	Middels
SUM:	Middels	Middels pluss	Lav pluss	Middels pluss

Kommentarer:

Vi kan si at alle skolene har hatt mål for arbeidet med LK20. Det har ikke vært overordnede mål for arbeidet, skriftliggjort i en strategisk handlingsplan. I stedet får vi inntrykk av at deler av læreplanen har vært implementert, og at mål og planer knyttet til disse delene har vært fokuset. Derfor vil ingen av skolene oppnå høy skåringsverdi når det gjelder mål, men middels. Skole 3 utmerker seg ved å ha valgt en annen retning, både med å overlate mest til trinnene å jobbe med LK20, uten særlig oppfølging og tydelige krav til arbeidet, men også, etter hvert, å velge et annet satsingsområde enn LK20. Riktignok velger ledelsen (og personalet) å jobbe med områder som handler om elevenes trivsel, livsmestring og grunnleggende ferdigheter, noe som også er en del av overordnet del av læreplanen, men opplegget er knyttet til en annen plan enn den som tar for seg LK20. Derfor skårer også skolen lavt på strategiske mål knyttet til LK20 i denne vurderingen. Senere i oppgaven vil jeg vurdere skolens bidrag med nytt satsingsområde på lik måte som de andre.

Skolene har laget planer for arbeidet med LK20, men det har altså ikke vært en overordnet plan for arbeidet med helheten, verken fra overordnet nivå eller skolene. Derfor vil det helhetlige arbeidet bli vurdert til middels prestasjon når det gjelder skolens planer.

Alle rektorene har hatt et godt fokus på arbeidet med det de har valgt å jobbe med, innenfor den nye læreplanen, men skole 3 har valgt å gå sin egen vei og vil derfor skåre lavt på dette delområdet (subkategorien). En høy skår kan ikke gis til noen skoler da en helhetlig tanke eller plan på arbeidet med LK20 ikke har vært høyt prioritert eller etablert.

Jeg ønsker å legge inn subkategorien «Metode» under strategi, men kunne like godt ha vært i kategorien «Struktur». Grunnen er at en god plan og mål for arbeidet, ville eller burde inkludere hvordan man skal jobbe med den nye læreplanen. To av skolene har fokus på en strukturert metode. Skole 2 har valgt å jobbe med SMMTE-metoden samt IGP, mens skole 4 har valgt en gjennomgående struktur med sine «Lærende møter». Dette er metoder som skaper godt fokus og fremdrift i arbeidet. I tillegg har rektor på skole 4 vært opptatt av å oversette arbeidet, slik at det er lettere for personalet å forstå og komme inn i det.

Komponent 2. Struktur.

Struktur handler om hvordan skolene fordeler oppgaver, hvem som har ansvar og bestemmer. Spørsmål: Hvordan har skolene valgt å strukturere arbeidet med LK20?

Tabell 4.4: Struktur på skolene

Struktur				
Case	Arbeidsformer (organisering)	Arbeidsinnsats	Ledelse og andre med ansvar	Involvering – overordnet/eksternt
Skole 1 Fra våren 2019. Frem til nå.	Personalmøter Teammøter Trinnmøter Faggrupper Planleggingsdag Utviklingsgruppa (to teamledere og ledelsen) Ledergruppa	Jevnt i perioder, men ble avbrutt av korona og flytting Faggrupper og tverrfaglige temaer Jevnt og teamledere var med å planlegge og gi tilbakemeldinger. En gang i uka i lang periode	Ledelse Teamledere støtter	Kompetansepakkene fra Udir Ingen involvering fra overordnet nivå Dekomp fungerte ikke særlig bra
Skole 2 Fra våren 2019. Frem til nå.	Personalmøter Teammøter Trinnmøter PU-gruppa Dekomp Ledergruppa	To/tre hele onsdager hvert halvår Alle jevnlig	Ledelse og Ressurslærere Teamledere støtter	Dekomp Ikke involvering fra overordnet nivå
Skole 3 Fra 2019 til 2020. Lite etter det.	Personalmøter Trinnmøter To planleggingsdager Fagleder og tre pedagoger (plan for tverrfaglige temaer på trinn) Ressursgruppa (3 lærere og 3 ledere) Ledergruppa	Jevnlige møter Jevnlige møter første året Møter hver 14. dag første året.	Ledelse og ressurslærere (senere først og fremst rektor)	Overordnet nivå informert, ikke involvert. Foreldregruppa (ikt og barns trivsel) Noe fra kompetansepakkene
Skole 4 Fra start av korona. Over to år	Personalmøter Trinnmøter Teammøter Ledelse og ressurslærere Ledergruppa	Omtrent hver 5. uke (lærende møter) Teamlederne bidro til å holde arbeidet varmt Årsplaner/fagplaner ble holdt varmt	Ledelse og ressurslærere Teamledere støtter	Hadde samlinger på overordnet nivå der LK20 ble drøftet (rektormøter) Kompetansepakker Dekomp

	Faggrupper	Hver 6.uke		
--	------------	------------	--	--

Beskrivelser og sitater:

Skole 1.

Jeg spør rektor hvordan de har strukturert arbeidet med LK20. Rektor forklarer:

Vi har både hatt faggrupper og felles utviklingstid der vi har jobbet sammen alle, fra 1-7, og vi har hatt noe 1-4 og noe 5-7 og vi har hatt arbeid på trinn. Det har vært ulik jobbing i perioder, ut fra hva vi jobbet med. Også i forhold til at vi har satt sammen ulike trinn på tvers, for at man snakker med andre man ikke har snakket med.

Utviklingsarbeid ble fordelt på to timer felles og noe tid på trinnet, hver uke.

Jeg spør videre hvordan de med ansvar for arbeidet jobbet sammen. Rektor svarer:

Ledelsen hadde hovedansvaret der vi hadde møter fast en gang i uka. Så når det var i grupper fikk de ansvar for å gjøre et arbeid til neste gang. Ledelsen fulgte dette opp i alle sammenhenger. I tillegg ble alt lagt på Teams, slik at alle kunne finne det. Vi (ledelsen) hadde også møter i en periode med en fra småtrinn og en fra mellomtrinn, som var med på gruppemøter. Da var de med for å planlegge og gi tilbakemeldinger (arbeidet med LK20).

Jeg spør om de hadde egne ressurslærere med ansvar. Rektor svarer: «Vi kalte teamlederne ressurspersoner. De var sammen med ledelsen en periode og jobbet med læreplanarbeidet». Rektor forklarer videre at kommunalt nivå ikke har vært med på møter, men at skolen har benyttet seg av eksternt opplegg, nemlig Dekomp-opplegget samt kompetansepakkene. Hun fortsetter: «Dekomp-opplegget var organisert mye på teams pga korona. Noe var ålreit. Noe hadde vi dårlig erfaring med, fordi vi var hakket foran, og noe var på grunn av tekniske problemer og dårlig nett. Ble utfordrende. Det var en spesiell periode fordi det var annerledes da». Jeg spør hvem som styrte organiseringen av dette. Rektor svarer da: «Jeg hadde den overordnede styringen på dette og la opp «hva» og «hvordan». Tok utgangspunkt i det vi fikk av stoff fra Udir».

Skole 2.

Jeg spør rektor hvordan de strukturerte arbeidet med LK20:

Jeg har plangruppe eller PU-team, som vi kaller det, som er satt sammen av storteamledere/ressurslærere (tre teamledere). Vi har hovedansvaret. Vi veksler på utviklingstidene, med refleksjons- og arbeidsprosesser i hele personalet, på storteamene og på trinn. Vi har plan for utviklingstid for et halvt år om gangen, der rytmen for samarbeidet kommer frem.

Rektor forteller også at hun «driver litt på samme måte med fagarbeiderne, et møte hver uke en klokke time, der de får det samme med en litt annen innpakning som handler om sin rolle». Jeg spør om eksterne støttespiller har vært involvert. Rektor svarer: «Dekomp, at Uia kommer og driver kurs om pedagogisk bruk av digitale programmer, slik at alle er i god stand til å gi elevene den opplæringen de skal ha i følge læreplanen».

Rektor forklarer videre at det har stått LK20 på planen og agendaen hver gang, «men at de (lærerne) også har ansvar for egen læring, og det har jeg en tydelig forventning om.

Skole 3.

Jeg spør hvordan skolen strukturerte arbeidet med LK20. Rektor svarer:

Faglederne og ressurslærerne jobbet med dette. Da har det vært satt av god tid på planleggingsdager, så har vi satt av jevnlig i kompetansetid. Vi har to timer i uka, som ledelsen styrer, med pedagogene. I tillegg ble det jobbet på trinn. Det er her det meste har vært gjort. Det året der det sto på som mest hadde vi tre i ledelsen møter med ressurslærerne. Jevnlig. Der ble det besluttet ting. Der ble det satt retning på ting, avgrensning og tilskyndelser. Vi hadde også jevnlig oppfølging på trinnene en periode.

Jeg spør rektor hvordan nivået over involverte seg. Han svarer da: «Kommunalt nivå var informert, ikke involvert. Rektor tok kontakt med skolesjefen og fortalte hvordan vi skulle gjøre det. Han synes det var interessant. Siden dette ble gjort annerledes, ble også ppt interessert i å høre hvordan vi tenkte». Rektor hadde altså noen samtaler med ppt og skolesjef. Rektor forklarer at noen fra ppt sa, i et møte: «Endelig er det noen som tenker tverrfaglig og mer helhet, og ikke bare ser på antall timer, men ser på et tema».

Rektor presiserer hans fokus og interesse for tverrfaglig tenking: «Vi jobber mer temabasert på trinnene, uten at det er nedfelt veldig formelt. Det har blitt slik at vi bare har fortsatt med det, slik at elevene ser det er en sammenheng mellom de ulike fagene. Ting henger sammen. Verden er jo ikke delt opp i fag».

Rektor avslutter spørsmål rundt organiseringen med å si: «Det er rart å snakke om dette, fordi for vi er liksom ikke så veldig på innføring av Lk20 lenger».

Skole 4.

Jeg spør rektor hvordan de strukturerte arbeidet med LK20.

Rektor forklarer: «Jeg hadde mye av disse samlingene med de kompetansepakkene i starten. Ressurslærerne hadde noe etter hvert (fagplaner/årsplaner). Etter overordnet del gikk vi over på fag».

Du kan si at jeg tok det med den overordnede biten og kompetansepakken. Alt det, også når det gled over til å jobbe med matematikk eller regning da som tema og realfagsløyper. Så tok jeg første samling, og så var det ressurslærerne som dro det videre.

Når jeg spør om forventningene til arbeidet forklarer rektor: «Det er sånn at lærerne på en måte fikk tid, og at det var en forventning om at de brukte den tiden, ikke til å forberede neste time, men å jobbe langsiktig... Dette var høsten 2019 og våren 2020».

Jeg spør rektor hvordan møtene var organisert og strukturert, i personalet. Han svarer følgende:

Ja, det er jo dette med lærende møter, utprøving og tilbake igjen. Dette er modellen vi har jobbet etter i 8 -10 år her på skolen, så det er ikke nytt for oss. Vi har hatt det med språkløyper og realfagsløyper og.

Rektor tilføyer: «Sånn i det store og det hele veldig lojale på å gjøre mellomoppdrag og komme forberedt til samlingen og at de deler med andre. Så det er en godt innarbeidet arbeidsmetodikk hos oss».

Når det gjaldt møter mellom ledelsen og ressurslærerne forklarer rektor:

Vi hadde møter med jevne mellomrom (ca hver 6.uke) i den gruppen her med med de tre ressurslærerne og assisterende rektor og meg, så diskuterte vi hvor veien skulle gå videre, sånn mer overordnet, med de fra gang til gang, så valgte de oppdrag og pakker og kanskje kjørt en runde en gang til, for som jeg sa det er ikke om å gjøre å åpne flest mulig pakker, men å få til en endring. Så hadde vi også teamledere som var med å holde arbeidet varmt (på sine teammøter).

Rektor forteller videre at de jobbet mye i personalet med overordnede oppgaver, og at det ble mer arbeid på tvers av trinn og på trinn når det kom til fagplaner og årsplaner. Rektor kommenterte: «For det er jo hele tiden (et spørsmål) om hva som er nyttig (organisering)».

Når jeg spør om de har fått ekstern hjelp, svarer rektor: «Kun de kompetansepakkene, på nett. Der har det jo vært professorer og universitetsfolk og sånt»

Jeg spør rektor om noe har vært utfordrende med organiseringen. Han svarer at «Nei, jeg synes ikke det, i og med at vi har hatt en såpass god rigg på det fra før, altså det å være i læring sammen».

Oppsummering av spørsmål om strukturen:

Skolene kan sies å ha hatt en god struktur og møtevirksomhet, i forhold til å jobbe med hele personalet og på trinn. Dette mener jeg er de viktigste arenaene i skolen for å jobbe med

utviklingsarbeid. Det har også vært jobbet jevnt med det de har hatt fokus på. Skole 3 utmerker seg ved ikke å ha særlig fokus på LK20 lenger. De hadde et relativt godt arbeid med dette som varte omtrent et år. LK20 ble som nevnt avløst eller valgt bort til fordel for eget satsingsområde etter omtrent ett år. Rektor på skole 3 forklarer at trinnene nå jobber mer selvstendig med læreplanen.

Overordnet nivå har ikke involvert seg i utviklingsarbeidet. Ekstern hjelp, i en viss grad, handler om Dekomp (digital læring), i skole 2 og kompetansepakkene spesielt i skole 1 og 4.

En oppsummert fremstilling av det strukturelle elementet kan vises skjematisk i en tabell:

Tabell 4.5: Skåring – struktur

Struktur	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4
Arbeidsformer	Høy	Høy	Høy minus	Høy
Arbeidsinnsats	Høy	Høy	Høy	Høy
Ledelse involvert	Høy	Høy	Middels	Høy
Overordnet/ekstern involvering	Lav pluss	Lav pluss	Lav	Lav pluss
SUM:	Høy minus	Høy minus	Middels pluss	Høy minus

Kommentarer:

Rektorene ved de fire skolene er tydelige på at de er involvert i arbeidet sammen med personalet. Det har vært i ulik grad, men de har vært deltakere, og de har stått for implementeringen, både i planlegging og gjennomføring. Det er ingenting som tyder på at de har hatt muligheten til å følge opp dette arbeidet systematisk på trinnene.

Jeg vurderer «høy» skåring på arbeidet med arbeidsformer og arbeidsinnsats på de fire skolene. De har satt av tid og lagt en plan for hvordan det skal gjøres, hva som skal gjøres og hvor ofte.

Kategorien om at ledelsen er involvert er også vurdert som «Høy» på tre av skolene. Skole 3 får verdien «Middels» av den grunn at ledelsen ikke har involvert eller fokusert mye på hvordan LK20 ble jobbet med. Det var opp til ressurslærerne, å lage en plan, som trinnene skulle jobbe med på egen hånd. Likevel har rektor vært opptatt av at læreplanen skulle jobbes med det året de hadde størst fokus, og han var selv med på å legge til rette for arbeidet.

Det har ikke vært noen overordnet eller ekstern involvering med tanke på organiseringen, bortsett fra kompetansepakkene til udir, som spesielt skole 1 og skole 4 har jobbet mest med. Det er likevel ikke en fleksibel og tilpasset støtte til dette arbeidet, men mer et valgt og satt opplegg man følger.

Komponent 3. Kompetanse.

Handler om den kompetansen, kunnskapen og ferdighetene de ansatte har, spesielt de med ansvar for arbeidet, som bidrar til å nå mål.

Spørsmål: Har skolene intern og/eller eksternt kompetanse?

Tabell 4.6: Kompetanse på skolene

Kompetanse				
Caser	Kompetanse	Kompetansecfokus fra ledelse	Motivasjon	Støtte overordnet/eksternt
Skole 1	Teamledere/ressurspersoner Ledelsen Satt nye lærere sammen med erfarene lærere (ny kunnskap med erfaring)	Mindre/lav	Veldig entusiastiske fagledere	Ingen støtte fra overordnet eller eksterne
Skole 2	Tre storteamledere/ ressurslærere Ledelsen	Mindre	Flinke og ledet teamene gjennom arbeidet. Motiverte og fikk med andre	Ingen involvering eller støtte
Skole 3	Tre ressurslærere Benytter også erfarene lærere f.eks. i faggrupper	Mindre	De tre ressurslærerne begynte arbeidet på egenhånd og presenterte sine ideer for ledelsen	Ingen involvering eller støtte
Skole 4	Tre ressurslærere	Mindre	Høyt motiverte. Vært på samlinger og lært skoleutvikling	Ingen involvering eller støtte

Beskrivelser og sitater:

Skole 1:

Jeg spør rektor hva slags kompetanse de med ansvar for utviklingsarbeidet har hatt. Hun svarer:

Altså. Jeg tenker jo at alle har ansvar for utviklingsarbeidet da, så lenge det er pedagogikk i skolen, så har en det ansvaret. Og da er det jo ulike fagkombinasjoner de ulike har, og alle er jo pedagoger, både vi som er ledere og lærerne.

Vi satt sammen ulike personer på tvers, også nye og eldre lærere, slik at man fikk delt kompetansen...så må en sikre at gruppen har noen av de som har vært en stund, som må ha den driven i seg fortsatt.

Noen tenker at de har jobbet nok med læreplaner i sitt liv, og når den stemmen blir for høy da så er det ikke så lett for de unge å være så entusiastiske, så det har vi snakket en del om og prøvd å finne ut hvordan vi skal få det til. Og det er da vi har omgruppert i gruppene litt, for å sikre entusiasmen og viktigheten av arbeidet.

Det er en ulik motivasjonsfaktor til å ferdigstille eller jobbe med dette. Ledelsen har snakket om dette med ulik motivasjon, og det er da vi f.eks. har omgruppert gruppene litt for å få opp entusiasmen og viktigheten av dette arbeidet. Det gjøres.

Jeg har veldig entusiastiske fagledere som liker å jobbe med læreplanarbeidet. De har kunnskap og kompetanse.

Hun forklarer også at det var to fra ledelsen og to lærere en periode de holdt på med LK20.

Dette var møter med en fra småtrinn og en fra mellomtrinn (teamansvarlige). De skulle planlegge og gi tilbakemeldinger fra teamene. Videre nevner hun at det endret seg «fordi det kom nye folk inn (teamansvarlige)». Dermed ble det ikke så stabilt og god hjelp.

Når jeg spør om kompetansebidrag fra overordnet nivå, svarer rektor kort og tydelig: «Jeg har egentlig ikke opplevelse av støtte og deltakelse fra overordnet nivå».

Skole 2.

Jeg spør rektor hva slags kompetanse de med ansvar for utviklingsarbeidet har. Hun svarer:

«Teamlederne har lang erfaring og derigjennom også ferdigheter og de har et spesielt engasjement og har lyst å være den ressurspersonen. Og det er ofte de som har videreutdanning og er totalt sett egnet for oppgaven». Hun fortsetter: «De var veldig motiverte og fikk med andre. Det er ikke tilfeldig hvem som får den rollen».

Jeg spør om de har gjort noe som har gitt positiv effekt. Rektor svarer: «Ja, de har f.eks. hatt utviklingsprosjekter i utviklingstid, men også i storteamene sine».

Ekstern kompetanse, som støtte, har ikke vært aktuelt. Rektor forklarer: «Det koster å få folk inn så vi har brukt lokale (ansatte) i arbeidet med lk20».

Vi snakker videre om deling av ideer i personalet. Rektor svarte: «Vi har delingskultur, men delingsstruktur er dårligere. De deler mye på trinntid. For eksempel vikarer og studenter som er her, sier at alle er på tilbudssiden, og at de deler mye».

Jeg spør om de har fått støtte og kompetanse fra overordnet nivå? Rektor svarer:

Nei, det skulle jeg ønske. Det er det vi etterspør også, når ting er vanskelig. Det er lite støttefunksjoner i kommunen, utenom ppt, men de har aldri tid. Da må man i så fall kjøpe støtte. Men, så er det jo litt av det som er intensjonen med Dekomp satsingen da, at vi får støtte.

Skole 3.

Rektor forklarer om kompetente og motiverte ressurslærere med ansvar for LK20:

Ressurslærerne begynte på egenhånd å se på dette. Så gikk vi ut i hele personalet og sa at vi ønsker å sette ned en hel gruppe til å jobbe med LK20, på vegne av fellesskapet. Da ville mange være med i starten, men ganske snart var det tre lærere igjen som ville bruke av fritiden sin og så fikk de også noe tildelt tid. De gjorde en kjempejobb med å lage planene til trinnene. Men det førte til at mange ikke hadde så stort eierforhold til resultatet. Det passet ikke helt inn i deres tankegang og deres måte å ønske å drive undervisning og planlegge året på. Det var der vi fikk diskusjoner: Må vi bruke dette eller kan vi bruke det som ligger i Skolestudio, så kan vi helle bruke tid på å tilpasse det inn for elevene våre etter det. Så var det en periode hvor trinnet kunne velge hvordan de ville strukturere det.

Skole 4.

Jeg spør hvilken kompetanse de med ansvar for utviklingsarbeidet hadde. Rektor svarer:

For ressurslærerne, så var det jo nytt og så var en del skifte av ressurslærer i den tiden. Sånn at det var ikke så mange av de altså. De hadde vært deltakere selv og på lærerne møter og så videre, så de kjente det på den siden. Men de har jo på en måte blitt skolert litt etter hvert og har vært på litt samling og sånn, sånn at de har fått noe input på det å drive skoleutvikling. Men i og med at det har vært såpass innarbeidet i kulturen og strukturen vår lenge, å jobbe på den måten så var det jo kjent for dem hva dette gikk i.

Man kan ikke bare lokke med twist og kaffe, men må ha pisk og gulrot. Må sette noen forventninger og ha støtte for å få folk til å jobbe. Men det er klart at når du har hodet fullt av klasser og elever og alt, og skal over i utviklingsmodus, så må litt krutt til da, positivt sett, for å få det til å funke.

Rektor fortsetter: «Men det har liksom ikke skjedd særlig, at det blir sånn. Nå er det pinlig å komme på samlinger å ikke ha noe å dele».

Hvilke arenaer møtte disse med ansvar for utviklingsarbeidet, lurer jeg på. Rektor forklarer at disse var i møter med ledelsen.

Videre sier rektor at: «Ressurslærere blir valgt ut når det er naturlig å rullere, og de søker på jobben. Det er jo i utgangspunktet motiverte folk som er med på dette. Man oppmuntrer også de man mener er viktige». Rektor presiserer «Ressurslærere brukes kun til utviklingsarbeid».

Oppsummering av spørsmål om kompetanse i arbeidet:

Alle rektorene er opptatte av at man bruker kompetansen man har på huset, og da personer som allerede har dette som en funksjon i stillingen sin (ledelsen og ressurslærere eller teamansvarlige). Alle benyttet ressurspersoner samt ledelse i dette arbeidet, personer med kompetanse og interesse for arbeidet. I tillegg valgte spesielt skole 1 og skole 4 å sette sammen grupper på tvers, men også i forhold til nye ansatte og eldre med erfaring. Dette for å utnytte kompetansen som lå hos de ulike gruppene. Det ble også brukt andre personer med fagkompetanse i skolene. Skole 1 har benyttet teamledere som ressurspersoner, i en periode og i en viss grad (tilbakemeldinger og planlegging), og har ut fra beskrivelsene ikke på samme måte som de andre, utnyttet like fullt ut kompetansen og samarbeidet fra personalet. Naturlig nok bortsett fra faglederne (ledelsen) som var veldig «på» i arbeidet.

En oppsummert fremstilling av kompetanseelementet kan vises skjematisk i en tabell:

Tabell 4.7: Skåring – kompetanse

Kompetanse	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4
Kompetanse fra ansatte	Middels	Høy	Høy	Høy
Kompetansefokus fra ledelse	Middels minus	Middels	Middels	Middels
Motivasjon blant de med ansvar	Høy	Høy	Høy	Høy
Overordnet/eksternt bidrag	Lav	Lav	Lav	Lav
SUM:	Middels	Middels pluss	Middels pluss	Middels pluss

Kommentarer:

De ansatte i skolen har i utgangspunktet, med sin utdanning og erfaring, høy kompetanse på arbeid med læreplaner og undervisning. Det blir som rektor i skole 1 er inne på når hun sier: «Jeg tenker jo at alle har ansvar for utviklingsarbeidet da, så lenge det er pedagogikk i skolen, så har en det ansvaret».

Når jeg vurderer middels skåring på denne subkategorien på skole 1, handler det om at ressurslærerne/teamansvarlige ikke hadde et jevnt, overordnet eller koordinert ansvar for utviklingen i arbeidet med læreplanene. Rektor forteller at disse lærerne var i møter med ledelsen en periode «for å planlegge og gi tilbakemeldinger».

Jeg vurderer det slik at tanken rundt kompetanse var «mindre» for skolene. Derfor velger jeg å sette «Middels» effekt på kompetansecykelen til ledelsen, av den grunn at det ikke er noen plan eller gjennomtenkt tanke om hvilken kompetanse de med ansvar skulle ha i forbindelse med arbeid med ny læreplan. Samtidig benyttes personer som allerede brukes til disse oppgavene, mer generelt (ressurspersoner, teamansvarlige og ledelsen). Det var mer naturlig at nettopp disse fikk oppgaven. Det ville de fått uavhengig av arbeidet med LK20. Men at de har kompetanse for oppgavene er rektorene enige i.

Når det gjelder «Motivasjon» vurderer jeg det slik at alle skolene forteller at disse ressurslærerne hadde høy grad av interesse for arbeidet og utviklingen, bortsett fra at de på skole 1 ikke var delaktige på samme måte. Det betyr ikke nødvendigvis at disse teamansvarlige ikke var motivert, men at det ikke var lagt opp til at disse hadde en sterk rolle i utviklingsarbeidet. Dermed ble heller ikke deres mulighet eller interesse som pådriver åpenlys eller uttalt. Rektor forteller i stedet at: «Jeg har veldig entusiastiske fagledere som liker å jobbe med læreplanarbeidet. De har kunnskap og kompetanse». I så måte har rektor ansatte med kompetanse, men det er i større grad i ledelsen enn blant medarbeiderne.

Når det gjelder overordnet ledelse og eksternt bidrag, har ingen av skolene opplevd helhetlig kompetansebidrag. De har selvfølgelig benyttet seg av «indirekte bidrag» i form av forventninger fra overordnet nivå, at to av skolene har deltatt gjennom et interkommunalt prosjekt (Dekomp), samt jobbet med en del av den nye læreplanen i forbindelse med Kvalitetsplanen for oppvekst i kommunen. Jeg vurderer dette som lavt bidrag, da det gir liten innflytelse på den helhetlige kompetansen i skolen med innføringen av LK20.

Komponent 4. *Belønninger.*

Belønninger handler om ulike former for insentiver som er rettet mot å nå mål.

Spørsmål: Hvordan har arbeidet med LK20 blitt belønnet?

Tabell 4.8: Skolenes belønning

Belønning				
Caser	Ytre belønning	Indre belønning	Bevisst fokus fra ledelse	Overordnet Belønning
Skole 1	Twist og frukt ved oppstart av kompetansepakkene/arbeid med LK20	Anerkjennelse Umiddelbar tilbakemelding	Nei	Nei

	Trinnene deler på å ta med i fellestid.			
Skole 2	Ikke knyttet spesielt til innføring og arbeid med LK20, mer generelt	Anerkjennelse Løfte opp og heie på	Ja, delvis	Nei
Skole 3	Ikke fokus	Ros, anerkjennelse og tid	Ja, delvis	Nei
Skole 4	Ikke fokus	Ikke spesielt fokus. Legge til rette for at folk gjør en god jobb.	Nei	Nei

Beskrivelser og sitater:

Skole 1.

Rektor forteller at hun på første møte satte frem mye twist og frukt, og at det ga en positiv start på arbeidet med LK20. Når jeg spør om dette med belønninger videre svarer hun:

Det å holde det gående underveis og få driven over tid...hva slags belønninger en kan gi da. Nei, det synes jeg er vanskelig.

Ja, det med anerkjennelse for å gjøre en god jobb i arbeidet er jo viktig, og det er lett å glemme.

Jeg spør da: «Men hadde du en sånn bevisst tanke om å bruke belønning som en type motivasjon da i utviklingsarbeidet? Rektor svarer: «Jeg tenkte ikke på belønning som motivasjon for dette arbeidet». Hun fortsetter:

«Det er vel litt sånn at jeg tenker vi skal gjøre en jobb, og vi har et samfunnsoppdrag. Men, jeg tenker at den umiddelbare er det viktigste. At en ser noe blir gjort og gir tilbakemelding med en gang. Jeg har jo sagt det felles, men det har ikke gitt virkning. Det har ikke så mye for seg. Man må ta den enkelte i å gjøre noe bra for at det skal bli virkning».

Skole 2.

Hva tenker du om belønninger, spør jeg. Rektor smiler bredt, og jeg spør hva hun tenker på. Rektor svarer:

Nei, vi har gjennomført arbeidsmiljøundersøkelse og diverse ting, et opplegg som heter «En bra dag på jobben» fra Stami, for det er jo høyt sykefravær, men samtidig ser vi at trivselen er skyhøy. Det som er vanskelig, er å gi alle en anerkjennelse for det

de gjør. Jeg har tro på jevnlig sosiale ting, pusterom sammen. Det er kjempeviktig. Vi har faste ting som skjer hvert år. Jeg har ikke et bevisst forhold til å kunne si at det og det er belønning.

Videre forklarer rektor: «Jeg har mer tro på jevnlig små drypp, der en kan dele morsomme historier og positive ting. Vi må løfte opp og heie på hverandre. Det passer vi på å gjøre på morgenmøtene». Hun tenker seg litt om og legger til: «En føler seg ikke verdsatt som lærer for tiden. Det må man tenke på».

Skole 3.

Jeg spør rektor om hva slags belønninger han benyttet og hva han tenker om dette. Han svarer:

Vi prøvde å balansere det og gi de ros og anerkjennelse, men samtidig ikke hausse opp alt for mye, de få. Noen hadde veldig gode ideer, som var alternativer til det som ble presentert. Så her ble det en balansegang å anerkjenne de ulike stemmene. I dette her vokser behovet frem, som vi snakket om, at vi må ende opp på noen satsingsområder som vår skole går for. Det er alle med på, de er fornøyde og glad for det, denne understrekingen av det helt grunnleggende.

Skole 4.

Når jeg spør om hvilke tanker rektor gjorde seg om bruk av belønninger, svarer han: «Jeg er dårlig på det. Ære og berømmelse er jo ikke noe... jeg har troa på at når folk føler de gjør en god jobb, så er det en drivkraft i seg selv. Og når man setter ting i system, så er det bra».

Gleden av å få ting til er viktigere enn kake», svarer rektor med latter i stemmen.

Han presiserer til slutt: «Jeg la ikke merke til at det var noen spesielle belønninger som motiverte spesielt».

Oppsummering av spørsmål om belønning av arbeidet:

Jeg mener vi kan si at alle skolene har et forhold til belønninger, at de vet at det er viktig, og at de benytter det i ulike sammenhenger og ulik grad. Samtidig kommer det klart frem at de i liten grad har et bevisst fokus, tanker eller en plan for dette, når de jobber med mål i utviklingsarbeidet. Rektorene har litt ulike meninger om hva som virker. Skole 1 er opptatt av å gi umiddelbar tilbakemelding til noen som gjør noe bra. Skole 2 og skole 3 vurderer det slik at fellesskapets anerkjennelse er av betydning, der skole 3 snakker om drypp og skole 3 uttrykker en type balanse i måten å anerkjenne, for ikke å la stemmer i «feil retning» blir

dominerende og får for stort fokus. Rektor på skole 4 mener at den viktigste belønningen ligger i å få ting til, og at det viktigste er at ledelsen legger til rette for det.

En oppsummert fremstilling av elementet belønning kan vises skjematisk i en tabell:

Tabell 4.9: Skåring – belønning.

Belønning	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4
Ytre	Middels	Middels	Lav	Lav
Indre	Lav	Middels	Middels	Middels
Bevisst fokus fra ledelse	Lav	Middels	Middels	Lav
Overordnet belønning	Lav	Lav	Lav	Lav
SUM:	Lav pluss	Middels	Lav pluss	Lav

Kommentarer:

Rektorene på skole 1 og skole 2 har vært noe opptatt av å benytte ytre belønninger i form av f.eks. twist og kake. Skole 1 har i tillegg, i senere tid, laget et system for belønninger i fellestid ved at trinnene, på omgang, har med noe å bite i samt deler kunnskap med de andre. Jeg vurderer det til middels effekt. De to andre skolene har ikke hatt fokus på dette, og dermed vurderes dette som lav effekt.

Når det gjelder indre belønning, så er det ordene anerkjennelse og ros som går igjen. Det handler om å gi umiddelbare tilbakemeldinger (skole 1), heie på hverandre og jevnlig drypp sammen (skole 2) og gi balansert støtte til gode ideer (skole 3). Rektor ved skole 4 har en forestilling om at ansatte opplever belønning gjennom arbeid de mestrer, og at han legger til rette for dette («rigger»). Jeg vurderer det slik at det i liten grad er lagt opp til at belønninger er en synlig og viktig nok del av det å nå mål. Dermed får to av de fire skolene lav skår på denne kategorien. Når jeg velger å gi skole 2 og skole 3 en middels skår på dette punktet, har det med at ledelsen legger opp til jevnlig fokus og har det i bakhodet. Skole 2 bruker anerkjennelse bevisst på for eksempel morgenmøtene. Det ligger en type bevissthet i måten hun legger opp til belønninger på denne måten, selv om hun selv moderer seg og sier at hun ikke har et «bevisst forhold til å kunne si at det og det er belønning». Skole 3 er tydelige på at de balanserer dette i ulike sammenhenger, og at det var en grunn til at personalet sammen beveget seg mot sitt eget satsingsområde.

Kategori 5. Prosess.

Det handler om hvordan man organiserer et godt samarbeid innenfor strukturene.

Spørsmål: Hvordan har det vært jobbet med personalet og utviklingsarbeidet?

Tabell 4.10: Skolenes prosess

Prosess							
Caser	Kommunikasjon Informasjonsflyt	Samarbeid	Oppfølging	Agenda	Referat	Beslutninger	Overordnet involvering
Skole 1	Tydlig om retningen i begynnelsen, ikke etter hvert	Ikke sankjørt med andre skoler Fokus på samarbeid (også nye/erfarende lærere) Faggrupper og tverrfaglige grupper, på tvers, ble ansvarliggjort mtp å følge opp arbeidet	Faglederne er på trinn Ledelsen følger opp gruppene Vanskelig å følge godt opp pga andre ting som kommer inn fra sidelinja	Ja	Ja	Ledelse og i fellesskap	Ofte bytte av kommunal- sjef Ingen involvering
Skole 2	Kommunisert tydelig retning og forventninger Teamlakaten om god kommunikasjon og samarbeid	Teamlakaten om godt samarbeid. Forventningene her.	Ledelsen er opptatt av å være synlig og involvere seg. Går inn og bidrar der det stopper opp	Ja	Ja	Ledelsen, etter innspill i personalet	Ingen involvering, men samtaler

Skole 3	Kommuniserer retning i samarbeid med personalet	Fokus på godt samarbeid	Ledelsen er på trinn	Ja	Delvis	Ledelsen, etter innspill fra personalet	Ingen involvering, men samtaler
Skole 4	Ja, ofte på morgenmøter og teammøter	Fokus på samarbeid, også på tvers i faggrupper	Holdes varmt på morgenmøter og teammøter	Ja	Delvis	Ledelse og ressurslærere tok beslutninger gjerne etter innspill	LK20 var tema på rektormøter. Ingen involvering.

Beskrivelse og sitater:

Skole 1.

Jeg spør rektor hvordan det var med kommunikasjon og forventninger om mål, planer og samarbeid i forbindelse med LK20. Hun svarer da: «Ja, det tenker jeg jo at det var den gangen». Hun legger så til: «Men sånn gjennomgående, så er det lett å glemme det når en er inne i det, at vi bare må få gjort det der. At det er fort gjort å glemme. At man må ta det opp igjen på nytt og på nytt».

Hun forklarer videre: «Jeg kjenner ofte på at det er det der tidspresset som gjør at den liksom bare ja, men vi må komme dit, vi må få begynt sånn at vi blir ferdig i dag, ikke sant..før dere skal gå hjem, så det er jo ulempen med planfestet tid».

Ja, blitt sånn mangel i kommunikasjonen også fra min side fordi at alt en periode under covid gikk over teams eller på mail som ikke var noe bra da, tenker jeg, men det var jo sånn det ble. Og nå må vi ta igjen den tiden og få snakke sammen fysisk.

Jeg spør videre i hvilken grad det har vært godt samarbeid og informasjon. Rektor forklarer at det har vært godt samarbeid felles og på trinn, men også på tvers av trinn. Rektor svarer videre på hvordan kommunikasjon rundt dette har vært: «Tenker at det har vært ulikt i ulike stadier, tenker jeg da». Hun tenker på covid, og at det gjorde ting utfordrende. «Det ble mangel i kommunikasjonen, også fra min side, som ikke var noe bra. Men det var slik det ble». Rektor tilføyer:

Det er jo og sånn som er lett å glemme tenker jeg, fordi at man ruser videre og så tenker man ikke helt over hvordan man samarbeider, hvordan ting kommer ut, hvordan ting blir oppfattet, tolket eller alt det her, og så ruser man videre også. Så var det noe man skulle gjort, sagt eller ikke sagt.

Hun sier det er lettere dette året: «Nå snakker vi sammen. Vi har hatt tydelig agenda, men bedre nå enn før, pga at vi flyttet skole. Det var «helt texas». Nå etter jul har det blitt bedre. Vi har laget gode årsplaner og årshjul, systemer og fått på plass fagledere».

Nå etter jul har det kommet seg godt, laget ordentlige årsplaner, faglederne er på plass og vi har gode systemer som fungerer. Vi har f.eks. årshjul som viser alt vi skal. I forkant av utviklingstid har vi tydelig agenda for hva vi skal gjøre. Det har blitt bra og tydeliggjort. Referat ligger også på teams, som alle har tilgang til.

Jeg spør om hvordan beslutninger har foregått. Rektor svarer:

Det har vært ulike tanker om hvordan ting skal gjøres. Vi har av og til gjort det slik (siste tiden) at vi har hatt avstemning på skjema. At de individuelt kan krysse av det alternativet de vil ha. Da kommer de personene frem som ikke alltid kommer frem. At det ikke alltid blir den sterkestes rett i et lærerkollegiet. At de kommer frem de med kunnskap og kompetanse, som ikke alltid kommer frem med det.

Ledergruppa snakker om ting som kommer frem i personalet. Noen ganger beslutter ledelsen uten å spørre personalet, det kommer an på hvor fort vi vil ha noe videre da. Andre ganger tar vi det tilbake til gruppene/personalet. Noen ganger oppleves demokratiet som sinkende så en ikke kommer noen vei, fordi man skal gå gjennom saken så mange ganger. Noen ganger er også tillitsvalgt og hele hms-gruppa involvert. Da tar ting mer tid.

Når jeg spør hvordan rektor følger opp samarbeidet forklarer hun at hun og faglederne leder utviklingstiden med personalet, og at spesielt fagleder er ute på trinnene og sjekker hvordan de ligger an.

Skole 2.

Jeg spør rektor hvordan forventninger til kommunikasjon og samarbeid i arbeidet med LK20.

Hun svarer:

Jeg må ta utgangspunkt i hvordan vi jobber hele tiden, ikke bare med LK20. Da har vi Teamplakaten. Den er laminert og er gjennomarbeidet med storlederne. Den viser hvordan vi skal ha det sammen. Så det er min måte å være tydelig på forventninger til både samarbeid og kommunikasjon.

Jeg spør rektor om hvor gode de er med agenda og lagring av referater. Hun svarer da at: «Møtene hadde en tydelig agenda, når vi jobbet med lk20..og alle referatene blir lagt ut i Teams til alle ansatte». Hun føyer til at «på Teams ligger også alle planer».

Jeg spør hvordan de jobbet med LK20 og rektor svarer da at de har brukt SMMTE-modellen (Sammenheng, Mål, Tegn, Tiltak og Erfaring). Den er godt innarbeidet på skolen. Hun opplever en god struktur og plan med modellen. Hun forklarer:

Det er en pedagogisk modell som kan brukes til alt mulig. Jeg hadde den med fra tidligere arbeid med inkluderende læringsmiljø. Denne har vi implementert og bruker i mange sammenhenger. Brukes for å ha klare mål og gode sammenhengsbeskrivelser. Den hjelper oss å identifisere og fokusere mål og tiltak.

Jeg spør videre om hvordan det er med beslutninger i arbeidet med LK20. Rektor svarer: «Jeg må jo bestemme til slutt, uansett». Hun fortsetter: «Jeg blir litt satt ut av at noen voksne tror at når det er snakk om medbestemmelse, så tenker de at de skal bestemme. Jeg er opptatt av at de skal få spille inn sine synspunkter og så blir det tatt en beslutning».

Hun presiserer videre om beslutninger:

«Det kommer an på hva det gjelder. Er det rent pedagogisk i forhold til lk20 så tar vi det i pu, storteam eller i hele personalet. Vi bruker da IGP (Individuelt – Gruppe – Plenum). Så må jeg ta en beslutning til slutt. Tillitsvalgte er også med, for å ta beslutningene sammen. Tillitsvalgte er med i PU».

Jeg spør videre om rektors rolle i forhold til samarbeid og beslutninger. «Noen vil kalle det sterk. Jeg har nok et potensiale med ikke å slippe, slippe kontrollen. Det er ikke noe problem, men jeg liker å sikre strukturene, at de faktisk funker. Sånn at jeg kan delegerer mer».

Rektor fortsetter:

Men jeg tenker for min del, så er det helt vesentlig å involvere meg og være synlig, men mest som en fasilitator. Da handler det om å lage tydelige rammer for prosessene, men at de selv innenfor de rammene er autonome, altså aktive i egne prosesser for å fylle de med eget innhold og samarbeide. Når vi har tatt en beslutning og de ikke har gjort det, da må jeg inn og spørre. Men jeg vurderer hvor nødvendig det er i så fall.

Skole 3.

Jeg spør rektor om dette med forventninger til kommunikasjon og samarbeid. Han svarer:

Ligger litt i medarbeiderkulturen og dette med belønning. Vi var oppmerksom på hvilken posisjon de ulike lærerne hadde i personalet. Hvem blir lyttet til og hvem blir fulgt etter. Fra ledelsens side var vi ganske bevisste å styrke på der det var nødvendig med anerkjennelse og dytt, og dersom noen profilerte noe som ikke var så viktig så sa vi at de kan prøve det. Vi understreket sterkt det vi ønsket å få frem og balanserte og

dempet det som ikke var så bra. Det kunne lage noe bråk, da dempet vi ned og sa det var alternativer også. Vi korrigerer uten å irettesette, men styrker det som vi ønsker mer av og demper det som nødvendigvis eller at et er avgjørende at det går den retningen da. Igjen, fokuset var hva er hovedsatsingen vår: Hva er det elevene trenger?

Hvordan var det med oppfølging, spør jeg rektor. Han svarer:

Det var tydelig satt av tid og tema og at nå jobber dere i teamene videre med de og de temaene. Vi hadde tidspress stadig vekk, så vi kunne ikke bare holde på med prosesser, men sørge for at det var noe vi kunne møte elevene med.

Hvordan var det med lagring av planer, spør jeg. Rektor fortsetter:

Det som er vel verdt å merke seg er at planene de lagde på trinn ble lagret i Teams, slik at uansett hva de valgte, skulle de lage tydelige planer for perioder og temaer, slik at nye kunne følge dette når de tok over trinnet. Alle kunne gå inn på dette.

Hva med referater, lurer jeg på. Rektor forklarer:

Ikke referater fra arbeidet med ny læreplan...det var nok dårlig med det. Mer resultater av diskusjoner og samtaler som endte opp der. Der hører du igjen at min sterke side ikke er byråkrati og referater.

Jeg spør om eksternt bidrag. Rektor svarer da at de var med i Dekomp, om digitale læringsressurser, men at de ganske raskt ikke fortsatte dette arbeidet da «Vi, som pilotskole, for digitale ressurser, ble demotivert av at de ikke hadde kommet lenger».

Jeg spør rektor hvordan beslutninger ble gjennomført. Han svarer da:

Det ble noen friske diskusjoner i utviklingstid, og da er det noen som er sterke stemmer i fellesskapet og noen som ikke er så tydelige, men ikke målbærere av dette. Vi hadde gode innspillsrunder vi tok med oss. Metoden vår var at vi sa: Dette tar vi med oss og tar en avgjørelse. Da var det vi tre i ledelsen som tok avgjørelsen.

Jeg stilte ham spørsmålet: Godtok alle det? Rektor svarte da: «Ja, langt på vei».

Skole 4.

Jeg spør rektor om de har vært tydelige på forventninger til kommunikasjon og samarbeid.

Rektor svarer: «Ja, jeg synes det, gode forventninger til kommunikasjon og samarbeid. Men man må holde vedlike og booste det. Holde det opp og prioritere». Rektor fortsetter:

På morgenmøter minner vi om dette. Så tar vi det i småpratene innimellom. Tas også opp på teammøtene, med teamlederne. De er med på å ta tempen der ute. Så kan teamlederne si at noe var vanskelig, så tok vi det videre med ressurslærerne.

Han legger til at alt de trenger for å få oversikt når det gjelder arbeidet «står på årshjulet, altså hva vi skal jobbe med hele tiden».

Jeg spør videre i hvilken grad det har vært forventninger og fokus på hvordan samarbeid og kommunikasjon skal foregå. Rektor svarer: «Ja, det mener jeg med hele den riggen vi har. Det ligger i det. Men alt renner ut i sanden om ikke man vedlikeholder og booster det. Man minner om det, f.eks. på morgenmøter. Og det er jo disse små samtalene innimellom, og også i teammøtene». Jeg spør hvordan arbeidet følges opp. Rektor svarer:

Jeg har inntrykk av at det følges opp, tar litt sånn tempen ute på teammøtene. Noen ganger kommer de og sier at nå var oppdraget alt for avansert. Eller dette traff ikke helt ok, så det er en viktig sak å ta videre til ressurslærerne igjen. For selv om de er ute med de samme folka, så kan de fange opp sånne signaler, så det er jo en informasjonsflyt.

Rektor forklarer at han ofte startet opp arbeidet, introduksjon og de første samlingene, og at det deretter var ressurslærerne som tok over.

Han bemerker at det var mye arbeid felles og på trinn, men at det også var arbeid på tvers av trinn og på trinn når det kom til fagplaner og årsplaner.

Jeg spør om det alltid ble skrevet referat. Rektor svarer: «Referat ble ikke alltid skrevet. Vet ikke hvor, det var pinlig spørsmål... Det er vi ikke spesielt gode på. Men det som blir lagt frem (presentasjonene) er tilgjengelig og oppdragene er tilgjengelig».

Når det gjelder hvordan beslutninger blir tatt, forklarer rektor at «Ressurslærerne eller jeg tar en prosess med personalet, der vi spør om ting. Så går det tilbake til ledelse og ressurslærere. Så knar vi det sammen og så er det slik det blir».

Oppsummering av spørsmål om prosessen i arbeidet:

Skolene har som nevnt ikke hatt en overordnet strategi for arbeidet med LK20, men har som nevnt, i større grad heller valgt å fokusere på deler av LK20, kanskje bortsett fra skole 1 som har gjennomgått kompetansepakkene fra Udir. Når de har jobbet med delene har det vært gode planer for arbeidet, eller at de har benyttet planen som opplegget ga dem (f.eks. kompetansepakkene). Vi kan derfor si at planene og agendaene har vært gode og tydelige, og ledelsen har vært flinke til å kommunisere, informere og sette av tid til arbeid med dette, i samarbeid med ressurspersoner og personalet. Skole 1 og 4 har i deler av arbeidet, spesielt med fagplaner, valgt å jobbe på tvers av trinn. Dette for å utnytte kompetansen til ulike ansatte og få et annet driv inn i samarbeidet.

Skolene skårer noe ulikt på hvor gode de er til å lage og lagre referat, slik at alle kan ha tilgang til det som har blitt gjort. Skole 1 og skole 2 er opptatt av at alt skal være tilgjengelig, mens skole 3 og 4 ikke er like opptatt, eller har ikke samme oversikt om det har blitt gjort. Når det kommer til beslutninger er det et tydelig forløp på det, i alle skolene. Rektor har en god hånd med i alle vesentlige beslutninger i arbeidet med LK20.

En oppsummert fremstilling av prosesselementet kan vises skjematisk i en tabell:

Tabell 4.11: Skåring – prosess

Prosess	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4
Kommunikasjon Informasjonsflyt	Middels	Høy	Middels/høy	Høy
Samarbeid	Middels	Høy	Middels/høy	Høy
Ledelse involvert	Høy	Høy	Middels/høy	Høy
Overordnet og ekstern involvering	Lav	Lav	Lav	Lav
Agenda	Høy	Høy	Høy	Høy
Referat	Høy minus	Høy	Middels	Lav
Beslutninger	Høy	Høy	Høy	Høy
SUM:	Middels pluss	Høy minus	Middels/høy minus	Middels pluss

Kommentarer:

Her må vi se prosessen opp mot strategien. Hvordan har informasjon, kommunikasjon og samarbeid fungert opp mot de mål og planer skolen har satt seg?

Når vi her ser på hvordan prosessen har vært knyttet opp mot overordnet strategi, vil vi se at det ikke finnes en direkte kobling da skolene ikke har benyttet en overordnet plan for det helhetlige arbeidet med LK20. Dermed kan vi heller ikke si at eller måle klart at de har en fullkommen prosess. Jeg velger derfor å vurdere hvorvidt prosessen har vært god knyttet opp mot planen skolen selv har satt seg, med det fokuset og arbeidet de selv har valgt å holde på med. Det har jo vært et arbeid med LK20, på alle skolene, selv om de har valgt noe ulik retning og gjennomføringsgrad. Har de klart å holde gode prosesser med dette?

I det store og hele er svaret «Ja». Rektorene er opptatt av å kommunisere ut hva de skal jobbe med og hvordan det skal samarbeides. Noen skoler er tydeligere på dette enn andre (spesielt skole 2), men det er ingen tvil om at alle har forventninger til at det skal skje et samarbeid om hva og hvordan de har bestemt seg for å gjøre det. Skole 2 og 4 skiller seg noe ut ved at de har

vært opptatt av å holde dette varmt gjennom perioden, ved å minne om dette på ulike arenaer, f.eks. morgenmøter. Skole 2 og 4 har i tillegg benyttet gode metoder for å sikre god læring (SMMTE og lærende møter). Det har vært samarbeid mellom ledelse og ressurspersoner, med faste møter og med agenda, og det har vært møter i fellesskap med alle ansatte jevnt, og det har vært møter i teamene (med ulike trinn). I tillegg har trinnene hatt sitt samarbeid i forbindelse med den nye læreplanen. Skole 1 og skole 4 var i tillegg opptatt av å blande trinnene, altså jobbe på tvers av trinn, for å skape en ny dynamikk og utnytte ulik kompetanse. Rektorene har også vært involvert i arbeidet, både i planlegging og gjennomføring. De er på i arbeidet og er opptatte av at ting skal bli gjort. Spesielt skole 1, 2 og 4 har vært koblet på i prosessen store deler av veien. Rektor ved skole 3 har også vært påkoblet arbeidet, men valgte å gå en annen vei med personalet sitt, nemlig med sitt eget satsingsområde, som ikke direkte handler om læreplanen. Rektor ved skole 3 kan likevel sies å være middels involvert i arbeidet da han var opptatt av at det de valgte å gå for, skulle gjennomføres på en god måte. Det er viktig å merke seg at rektor i mye større grad var involvert i arbeidet med det nye satsingsområdet, og at «Ledelse involvert» vil bli vurdert som «høy» videre i oppgaven min. Det samme gjelder subkategoriene «kommunikasjon» og «samarbeid». Dette, samt oppjustering av «sum», har jeg markert med skråstrek i tabellen over.

Alle rektorene var opptatt av å ha en tydelig agenda når de jobbet med LK20. Derfor vurderes skåringen til høy. Referater er en måte å dokumentere og tilgjengeliggjøre innhold, kunnskap og retning. Rektorene ved skole 1 og skole 2 var svært opptatt av å skrive og lagre referater. Riktignok har skole 1 blitt mye flinkere til dette i senere tid. Rektorene ved skole 3 og 4 var ikke så gode til å følge opp dette, noe som gir dem lavere skår (henholdsvis middels og lav). Alle rektorene har vært tydelige på hvordan beslutninger tas. Skole 1 forklarer at ledelsen tar beslutningene, men at det også kan tas beslutninger i fellesskapet. De andre tre rektorene er tydelige på at det vanligvis blir tatt beslutninger i samarbeid med ressurslærerne og ledelsen etter innspillsrunder i personalet. Effekten av denne subkategorien vurderes til høy hos alle skolene.

4.2.2 Hvordan vurderer rektorene sitt pedagogiske leder- og utviklingsarbeid?

Jeg ønsker avslutningsvis å få et bedre inntrykk og en bedre oversikt, når det gjelder hvordan skoleledelsen har brukt tid og jobbet med sin organisering og ledelse av utviklingsarbeidet.

Tabell 4.12: Spørsmål om prioritering og gjennomføring av pedagogisk lederarbeid:

Pedagogisk ledelse	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4
Kom skolen så langt som den ønsket i arbeidet med LK20?	Ja, men har tatt mye lenger tid enn vi hadde tenkt	Ja, men ikke så langt vi kunne med LK20 (alt), og vi holder på enda.	Vi kom et annet sted enn jeg trodde. Jeg synes vi egentlig har kommet lenger enn jeg tenkte meg	Vi kunne sikkert ha kommet lenger, men det er greit nok.
Hva har dere fått til?	Kompetansepakene Vi har fått til mye, tenker jeg, selv om ikke alt er skriftliggjort.	Tverrfaglig og overordnet del Noe arbeid med kompetansepakken e. Felles forståelse og planer hele veien.	Det største vi har fått til er en holdningsdreining i personalet Fått til et godt system med å lagre planene og de gode ideene	Relativt god forståelse for de overordnede delene av planen, verdigrunnlaget og kompetansegrunnlaget
Hva har dere ikke fått til?	Ikke fått til å gå i dybden på alt pga tiden og andre oppgaver som «dette ned»	Ikke en felles forståelse, felles språk for hva vi mener når vi f.eks.snakker om dybdelæring.	Ikke fått til et lagret dokument som sier: Sånn ser innføringen av LK20 ut	Ikke spesielt gode til å jobbe tverrfaglig, de tverrfaglige temaene og dybdelæring.
Har du nok tid til å drive med pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid?	Nei, jeg tenker jo ikke det, og det burde jo være det	Ikke realistisk. Vi har den tiden vi har, og så er min viktigste oppgave å prioritere oppgaver	Nei. Et klart og tydelig nei. Fanges av hverdagen	Nei. Jeg er alltid på etterskudd, aldri ajour, alltid mye å gjøre.
Hvordan har din involvering vært i arbeidet?	Hovedansvar for innføring av LK20, litt i samarbeid med ressurslærere. Ledelsen følger opp arbeidet blant annet på trinn.	Hovedansvar for innføring av LK20, noe i samarbeid med ressurslærere. Rektor sterk rolle mtp planer, mål og forventninger samt sikre strukturene. Rektor involverer seg og er synlig	Hovedansvar for innføring av LK20, men mye overlatt til ressurslærere. Ledelsen opptatt av å være synlig, lytte og involvere seg. Går inn og bidrar der det stopper opp.	Hovedansvar for innføring av LK20, men en del overlatt til ressurslærere. Tillitsbasert. Rigger, holder vedlike og booster arbeidet.

			Sterk og tydelig pådriver ved nytt satsingsområde. Involverer seg og følger opp.	
Hva er det viktigste du har lært?	Ville vært tydeligere på at man må legge bort noe annet. Det er så mye annet man skulle gjort.	At ting tar tid	Lærere er ikke enkleste å lede alltid. Finne balansen mellom felles mål, struktur og autonomi	Den overordnede biten. Lært å jobbe med store endringer, under press, på så kort tid. Må akseptere at det er andre ting som skjer.

Beskrivelse og sitater:

Rektorene er stort sett fornøyde der de har kommet i arbeidet, og med hvordan de har ledet og organisert, sett i forhold til rammene de har for å drive utviklingsarbeid. En av skolene kom ikke så langt som de ønsket, skole 4, en skole kunne kommet lenger (skole 2), skole 1 tenker at de har kommet dit de ønsket, men at det tok lenger tid enn antatt, mens skole 3 ikke kom der de i utgangspunktet skulle, men er likevel fornøyd med å ha kommet et annet sted.

Skole 1.

Rektor forteller at arbeidet med LK20 har: «Tatt mye lenger tid enn vi hadde tenkt. Jeg tenkte kanskje vi skulle være ferdig i 2020, da vi startet i 2019».

Når det gjelder hva skolen har fått til, svarer rektor: «Jeg tenker vi har fått mer struktur på læreplanarbeidet og mer bevisstgjøring i endringen av læreplanen, sammenlignet med tidligere læreplaner. Vi har fått til mye, tenker jeg selv om ikke alt er skriftliggjort».

Jeg spør hva skolen ikke har fått til. Rektor svarer kort og tydelig at de «Ikke fått til å gå i dybden på det på grunn av tiden og andre oppgaver som detter ned et eller annet sted».

Jeg spør videre om det er nok tid til utviklingsarbeid og pedagogisk ledelse. Rektor svarer:

Nei, jeg tenker jo ikke det, og det burde jo være det. Altså ut ifra forskning og alt så sies det jo at man skal bruke ganske mye av tiden sin til utviklingsarbeid, egentlig 30% av jobben. Altså. Det blir kanskje 10% som går til utviklingsarbeid, for resten er ad hoc eller dokumentasjon eller sånne tidstyver som tar tiden både fra ledelse og lærere. Og med tanke på at den planfestede tiden blir mindre på en måte, etter hvert, så blir

det mindre tid til å gjøre dette i fellesskap. Og med tanke på at vi skal drive skolen i fellesskap så er det slik det ser ut nå, kjempeutfordrende. Vi må gjøre dette i fellesskap. Da vil en bruke så lang tid at det ikke blir ordentlig. Så det hadde vært allright å ha mer tid.

Jeg spør om rektors involvering i arbeidet. Hun svarer: «Noen ganger står jeg frem i utviklingstiden, andre ganger fagleder. Vi snakker i forkant om hvem som skal gjøre hva. Vi gjør det litt samlet i ledergruppa, hvem som gjør hva og følger det opp. Og vi er en del ute på trinnene og ser hvordan det ligger an. Det er mest fagledere som gjør».

Rektor forteller videre om sin rolle: «Min rolle, både som fagleder og etter hvert rektor, var å holde tak i dette arbeidet».

Jeg undrer hva som er det viktigste skolen har lært i dette arbeidet. Rektor forklarer:

Ville fortsatt begynt på kompetansepakkene, men vært tydelige på at man må legge bort noe annet. Det er så mye annet man skulle gjort. Og det å komme tilbake til hva er målet med dette, og verdien for elevene, og det som vi snakker mye om nå: Verdien for lærerne og deres arbeid, og denne tidsklemma de har for alt de skal ha gjort. Om det er et godt læreplanarbeid som har blitt gjort, der alt ligger inne med gode ressurser og verktøy, så vil det lette arbeidet for lærerne i årene som kommer. Og at en kan videreutvikle ting på en mye mer artig måte enn om man sitter der med en sånn halvferdig plan.

Rektor fortsetter:

Det å klare å holde fokus på det en har valgt av utviklingsarbeid, og ikke la seg forstyrre av flere elementer, at man klarer å skille ut det som er viktig. At det tar tid, og at man MÅ klare å få tatt den tiden og fjerne noe annet. Og kommunisert dette ut slik at det blir forstått og lærerne ser hvor viktig det er for deres egen arbeidshverdag.

Konklusjon: Rektor på skole 1 mener hun har fått til mye da de har holdt seg til planen som rektor har tatt tak i hele veien, hun har vært involvert, hatt for det meste god kommunikasjon og veldig god struktur på læreplanarbeidet. Men det er faktorer som gjør det vanskelig å holde fokuset på utviklingsarbeidet. Det handler først og fremst om liten tid og mangel på kommunikasjon underveis i arbeidet, spesielt i forhold til målet, men også å skape forståelse for arbeidet i personalet som rektor mener er viktig.

Skole 2

Jeg spør rektor om de kom så langt de ønsket med arbeidet. Rektor svarer tydelig: «Neida, vi holder på enda».

Hun fortsetter: «Vi har ikke fått begynt på kompetansepakkene, men gjort vår variant.

Definere de tverrfaglige temaene og snakket om hvordan vi driver tverrfaglig undervisning.

Vi har ikke gått grundig inn i fagpakkene, men den (pakken) med skolemiljø har vi brukt noe.

Tverrfaglig og overordnet del har vi jobbet med».

Hva har dere fått til i arbeidet med LK20?

Vi fikk til felles forståelse og planer. Videre fikk vi til dette med elevmedvirkningen. Altså hvordan en skal få elevene med på å oppleve at det har noe å si på en måte både innhold og arbeidsmåter og sånne ting og det. Hører også av og til om praktisk og variert undervisning og få tilpasset for alle. Og Dybdelæring, programmering, med og uten digitale verktøy, for å si det sånn. Vi har årsplaner fra læreverkene, men ingenting er gjennomarbeidet enda.

Rektor oppsummerer at skolen hadde «god driv i utviklingsarbeidet, men samtidig er jeg litt utålmodig og skulle ønske vi var kommet lenger». Hva har dere ikke fått til, spør jeg? Hun svarer at de «ikke kommet så langt som jeg hadde håpet. Ikke kommet så langt at vi har en felles forståelse, felles språk for hva vi mener når vi f.eks. snakker om dybdelæring». Hun tilføyer: «Det viktigste jeg har lært er at ting tar tid».

Altså læreplanene er der og jeg tar fatt, men en forventer ikke at alt skal være på plass fra dag en, og det er det jo aldri likevel. Men det er jo på en måte gitt litt med døra der også, at vi skulle fortsette med alt utviklingsarbeid, samtidig som vi skulle håndtere alt det andre. Og det forklarte seg selv at det går jo ikke.

Rektor fortsetter:

Og det er den skvisen vi står i hele tiden, ikke sant? Og så tenker jeg det med den der flommen av tidsfrister og planer som skal leveres til budsjett og rapporter og personal. Og det er tilsettingen og det er alt mulig, så taper på en måte det pedagogiske arbeidet, fordi det er ikke noe sånn veldig tidsfrist på samme måte. Men med mindre vi setter den selv, og det gjør vi jo. Det er der vi har blitt bedre, føler jeg. At vi har forpliktet oss gjennom det vi har planlagt i utviklingstiden. Da skal det og det skje. Vi har fått gode driv i det også. Men så er det en kamp, som du sier det, å finne tid til de der litt sånn uformelle samtalene er jo en ting, men det å være ute blant elever og lærere i det daglige, annet enn når det gjelder å hoppe inn og hjelpe i

konfliktløsning eller elever som aldeles tar av gårde. Det går utrolig mye tid til det, altså.

Jeg spør om det er nok tid for dere i ledelsen? Rektor svarer:

Vi har den tiden vi har, og så er min viktigste oppgave å prioritere oppgaver. Det er aldri flere timer i døgnet eller arbeidsdagen enn det er timer i løpet av dagen. Vil helle snu på spørsmålet: Hvordan bruker vi den tiden vi har tilgjengelig til å løse alle oppgavene? Jeg sier fra til min overordnede at det og det får vi ikke gjort. Skal være lojal og ryddig, men samtidig åpen og si at det og det får vi ikke gjort.

Vi må få det til, så lenge kommune og stat kunne samkjørt. Apropos demokrati og råderett. Politikerne sier at vi skal være dysleksivennlige, grønt flagg osv. Og i dekompi skal alt være skolebasert. Ut i fra det tenker jeg at vi må snu litt på spørsmålet. Vi må være flinkere til å synliggjøre hva som er realistisk. Det er et politisk arbeid, men det er ikke realistisk å få til alt.

Rektor fortsetter:

Et godt eksempel. Det er i forhold til LK 20, at til tross for korona og alt det vi skulle hive oss rundt og håndtere, så var vel Norge ett av landene som ikke firte på kravene. En god hjelp til skolen kunne jo ha vært å si at vi skyver litt på dette. Ikke bare fortsette med utviklingsarbeid og alt det andre samtidig. Det er ikke realistisk at det er forventninger til skolene om å klare alt utviklingsarbeid.

Rektor avslutter med å fortelle litt om hvordan hun opplever pedagogisk ledelse:

Nei, det står på planen at vi f.eks. skal innom alle klassene og drive skolevandring. Det går ikke. Men vi kan ikke slutte å prøve å få det til. Denne skvisen står vi i hele tiden, mellom administrativ og pedagogisk ledelse. Det er en flom av tidsfrister og planer som skal leveres, og rapporter og tilsetninger, så taper det pedagogiske arbeidet fordi det ikke er satt en tidsfrist. Men det må vi gjøre, og da har vi forpliktet oss med planen i utviklingstiden. Da skal det og det skje. Men det er stadig kamp til de uformelle samtalene og det å være ute blant elevene i det daglige. Det går utrolig mye tid til andre ting.

Jeg spør om rektors involvering i arbeidet. Hun svarer:

Det er helt vesentlig å involvere meg og være synlig, men mest som en fasilitator. Da handler det om å lage tydelige rammer for prosessene, men at de selv innenfor de rammene er autonome, altså aktive i egne prosesser, for å fylle de med eget innhold og samarbeide

Rektor forteller videre om sin lederrolle: «Jeg har nok et potensiale til ikke å slippe, slippe kontrollen. Det er ikke noe problem, men jeg liker å sikre strukturene, at de faktisk funker. Sånn at jeg kan delegere mer».

Jeg spør om hva som er det viktigste hun har lært i arbeidet. Hun sier at «det er at ting tar tid». Videre sier hun at det er viktig å «ha en plan for utviklingsarbeidet, ha gjennomføringsevnen og å være bevisst hvor lang tid det tar å få alle i båten».

Hun snakker videre om arbeidet:

Vet ikke om vi egentlig har jobbet med LK20, eller om jeg sitter med sterk følelse av at vi har gjort det, men vi har jo selvfølgelig det. Og når vi har gjennomført medarbeidersamtaler og arbeidsundersøkelser, så er jo personalet fornøyd med tydelig ledelse, det er en plan og struktur. Det er ikke alltid jeg tror alle vet om det og det, men det gjør de. Det er ikke lett å vite eller se resultatet, jeg har ikke peiling.

Rektor avslutter: «Apropos belønning, se hvor langt vi likevel har kommet, slik personalet uttrykker seg, kjempebra!».

Konklusjon: Rektor ved skole 2 forklarer at de har hatt god driv i utviklingsarbeidet. Hun har fått til gode planer, god struktur, kommunikasjon, informasjonsflyt og beslutninger. Det har vært utfordrende med tid og andre oppgaver som har kommet inn til skolen.

Skole 3.

Kom skolen så langt du tenkte deg, med LK20. Rektor svarer: «Vi kom et annet sted enn jeg trodde en periode. Men jeg synes vi egentlig har kommet lenger enn jeg tenkte meg. Det har kommet mer ut av det enn jeg trodde i starten».

Han fortsetter: «Det største vi har fått til er en holdningsdreining hos personalet. At målet er ikke å få gjennomført så mange timer i ulike fag, men målet er elevens læring. Ikke lærerens undervisning. Og at verden er tverrfaglig og det bør også skolehverdagen i stor grad være. Der vi ser ting i sammenheng».

Jeg spør om de har lagret arbeidet slik at alle har tilgang. Rektor svarer:

Vi har fått til et godt system med å lagre planene og de gode ideene i innføringen, i et felles tilgjengelig arkiv. En levende ressursbank, ikke et ferdig dokument.

Ikke fått til en tydelig struktur, et lagret dokument som sier: Sånn ser innføringen av LK20 ut på (vår) skole.

Jeg spør om det er nok tid til å drive pedagogisk utviklingsarbeid? Rektor svarer: «Der er det et klart og tydelig nei. Vi fanges av hverdagen og oppgaver. Elevsaker, oppfølging av

personal, rapporteringer osv». Han fortsetter: «Jeg sier til meg selv: Hva i den administrative ledelsen kan jeg smette inn litt med pedagogisk ledelse? For eksempel kan jeg ta det opp på morgenmøtet eller når en lærer kommer innom med et eller annet. Jeg spør for eksempel hva tror du foreldrene vil si? Livet er en helhet, jeg må også være tverrfaglig og må moderere tverrfaglighet i min ledelse».

Jeg spør om rektors involvering i arbeidet. Han svarer at han har «stått i front for de nye satsingsområdene, han har kommunisert, organisert, fått til samarbeid, har lyttet og fått med seg folk». Rektor er synlig og involverer seg, og han forklarer at han «går inn og bidrar der det stopper opp». Hva er det viktigste du har lært i arbeidet med LK20, spør jeg. Rektor svarer med latter: «Livet er komplisert». Han fortsetter med en alvorligere tone:

Lærere er ikke den enkleste gruppa å lede alltid. Finne balansen mellom felles mål, autonomi og struktur. Det er noen temaer som har sin løsning ved at det stadig blir jobbet med og at vi ikke kommer til en konklusjon. Men at sånn er det nå, og at vi kanskje må justere i neste runde. Noe med å la de som brenner for noe, la de få lov til å brenne, men på en slik måte at ikke de rundt brenner opp. Vi har mange engasjerte og gode fagpersoner som har mye å bidra med, men vi må få det frem på en konstruktiv måte som gjør at ikke andre blir stessa og tenker nå må vi gjøre mye.

Rektor fortsetter å snakke om ledelse:

For det er jo dette som jeg synes er spennende og interessant med ledelse for å ta litt om det sånn på slutten. At ledelse er jo ikke å bare ha noen planer og gjennomføre sånn statisk. Da kunne vi snart hatt en robot til å være leder hvis det var bare direktiver som skulle settes i ut i livet. Men ledelse er jo dette håndverket. Ja, kanskje kalle det et kunsthåndverk. Prøve å få ting til å spille sammen og få foredlet det som skal foredles og få ryddet opp og ryddet bort det som er ødeleggende. Både i mennesker og i menneskenes omgivelser.

Rektor oppsummerer med å si at «livsmestring er det viktigste i alt vi har snakket om, og at dette er en viktig oppgave for alle». Han avslutter med å si at hans oppgave er «å bidra til å bygge samfunnet».

Konklusjon: Skole 3 kom omtrent dit de ville med det ene temaet de jobbet med i forhold til den nye læreplanen. Han satte av tid og prioriterte arbeidet, som ressurslærerne sto mest for. Han hadde en synlig og tydelig, men ikke særlig involverende rolle. En markant forskjell, i spesielt prosesselementet, har vært tydelig i forbindelse med satsingsområdet de satt i gang

med etter omtrent ett år. Rektor har i større grad, enn i arbeidet med LK20, styrket de tre subkategoriene «kommunikasjon», «samarbeid» og «ledelse involvert».

Skole 4

Kom skolen så langt som du tenkte deg med LK20? Rektor svarer: «Ja, men vi kunne sikkert kommet litt lenger, men det er greit nok». Hva har du fått til i arbeidet med læreplanen, spør jeg? Rektor svarer:

Fått til relativt god forståelse for overordnet del av planene, verdigrunnlaget og kompetansebegrepet. Ikke så gode med de tverrfaglige temaene, midt på treet, tenker jeg. Dybdeløring er vi også midt på treet. Vi er ikke en pilotskole som folk kan hente ideer fra, men vi driver heller ikke etter gammel praksis.

Jeg spør hva det viktigste rektor har lært i arbeidet med LK20? Han svarer:

Nei, det er ikke så lett å svare på, synes jeg. Det jeg jobbet mest med selv var den overordnede biten, for den jobbet jeg mest med selv og det var da jeg virkelig dro personalet. Fagplanen vet jeg ikke om har blitt så bra, for jeg har ikke stått veldig for den. Så har vi også lært litt om hvordan det er å jobbe med såpass store endringer, under press, over såpass kort tid. Hvis en skal gå for 100% så stresser du folk så mye at de kneler. Det er det å akseptere at det er en hverdag og vanlige timer som skal gå sin gang og at vi samtidig skal begynne på noe nytt og tenke annerledes. Så den balansen der er viktig å jobbe med. Det er derfor jeg på en måte sier at vi kanskje er middels på dette. Skulle vi vært helt i toppsjiktet så hadde det nok vært folk som ikke hadde klart å stå i det. De voksne må stå støtt og være trygge i sin rolle. Ellers blir det ikke god læring og læringsmiljø.

Rektor forklarer videre at hans rolle som leder er ikke å ikke hive seg på alt, og at det de jobber med må legges på «et passe nivå». «Vi skal jobbe seriøst og ordentlig med det, men ikke fullgodt på alt. Det kan bli for mye møllers tran», svarer han med et smil.

Jeg spør om det er nok tid for ledelsen til å jobbe med pedagogisk arbeid? Rektor svarer:

Jeg har akkurat svart på en arbeidsmiljøundersøkelse. Der skrev jeg at jeg er alltid på etterskudd, jeg er aldri ajour, jeg har alltid mye å gjøre. Så når en skal jobbe med utviklingsarbeid så må en bare prioritere og sette av tid, så må den andre lista bli litt lenger innimellom. Det å ha struktur på det og ha faste møtetidspunkter er viktig og man må forplikte seg til leder og stå i det. Jeg får ikke mulighet til å være på et veiledningsnivå ovenfor lærerne. Det er helt tillitsbasert. Det har jeg ikke kapasitet til. Det ville være helt utopisk i min jobb. Det er de fellessamlingene og rammene på det,

og forventninger på trinnene at man tar det videre der. Og, de lærende møtene er veldig genialt for der tar du det med alle. Du deler erfaringer, og tenker og lufter ting og temaer sammen med personalet.

Jeg spør om rektors involvering i arbeidet. Han svarer at han er opptatt av at ting skal være tillitsbasert, og at han rigger til arbeidet, holder vedlike og booster det.

Konklusjon: Rektor ved skole 4 har vært opptatt av gode planer, struktur, rigge til arbeidet og godt samarbeid, og at han balanserer «trykket» på mengden arbeid for personalet. Det har vært utfordrende med at det er liten tid, og at det alltid er mye å gjøre.

4.2.3 Samlet oppsummering av skåringer i komponentene

Tabell 4.13: Samlet skåring fordelt på skolene

Kategoriene	Skole 1	Skole 2	Skole 3*	Skole 4
Strategi	Middels	Middels pluss	Lav pluss/middels pluss	Middels pluss
Struktur	Høy minus	Høy minus	Middels/middels pluss	Høy minus
Kompetanse	Middels	Middels pluss	Middels pluss	Middels pluss
Belønning	Lav pluss	Middels	Lav pluss/middels minus	Lav
Prosess	Middels pluss	Høy minus	Middels/høy minus	Middels pluss
SUM:	Middels pluss	Høy minus	Middels/middels pluss	Middels pluss

*Merk at jeg har satt skråstrek for justering av skåring for skole 3 sitt fokus med annet satsingsområde enn LK20. Se ellers vedlegg 8.4.

5.0 Drøfting

Jeg skal først se på forklaringsfaktorer som har hemmet og fremmet arbeidet i skolene gjennom de fem komponentene. Det handler om de uavhengige variablene. Da får vi et inntrykk av hvilke prioriteringer og fremgang skolene har hatt (avhengig variabel). Deretter ser vi det samlet, på alle skolene, for å få oversikt over hvor godt rektorene har klart å organisere og lede arbeidet i de fem komponentene. Til slutt drøfter jeg hvorvidt rektorene har klart å prioritere og gjennomføre pedagogisk leder- og utviklingsarbeid i sammenheng med stjernemodellen.

5.1 Hvor langt kom skolene - hva har fremmet og hemmet arbeidet?

I det følgende skal vi se på faktorer som fremmer eller hemmer arbeidet med LK20 for hver skole. Jeg gjør oppmerksom på at jeg her også viser skole 3 sitt arbeid med nytt satsingsområde (se ellers vedlegg 8.4)

Tabell 5.1: Skole 1 - hva fremmer og hemmer arbeidet?

Skole 1		
Kategorier	Fremmer	Hemmer
Strategi	Egen plan fra Udirs selvinstruerende kompetansepakker Bevisstgjøring av ny læreplan i forhold til forrige læreplan	Arbeidet med LK20 har tatt mye lenger tid enn jeg trodde. Liten tid, andre oppgaver. Savner felles kommunal tanke om å jobbe sammen. Burde informert tydeligere underveis om mål. Ikke realistisk å klare alt som forventes av arbeid fra kommune og stat. Korona.
Struktur	Møter i ledelsen, personal, team og trinn. Jevnlige møter. Fagledere som holder tak. Er ute i lærergruppa. Bevisstgjøring mtp sammensetning av grupper. Arbeid på tvers av trinn. Noe samarbeid med teamansvarlige.	Dekomp hadde vi dårlig erfaring med, spesielt pga det tekniske. Ble ikke samkjørt med andre skoler Utskifting av teamansvarlige
Kompetanse	Fagledere med kompetanse og motivasjon.	
Belønning	Umiddelbar tilbakemelding på arbeid er viktig. Ledelsen har snakket mye om motivasjon	Ikke bevisst knyttet til mål.

Prosess	Individuelle avstemninger i personalet for å få frem ulike synspunkter (i senere tid). Opptatt av at lærerne får eierskap til arbeidet. Alt av arbeid ble gjort synlig for alle i Teams. Beslutninger mest i ledergruppa. Samarbeid på tvers (faggrupper).	Korona gjorde at det ble litt mangel på kommunikasjon. Flytteprosess. Noen ganger oppleves demokratiet som sinkende på arbeidet. Rushet fort videre.
----------------	---	--

Skole 1

Skolen fulgte planen som ble servert fra Udir sine kompetansepakker. Rektor forklarer at den var «lett å følge og var til god hjelp». Hun informerte personalet godt i starten av arbeidet og planene var svært enkle å følge. Hun legger til at «jeg burde informert tydeligere underveis om målene, ikke bare i starten» (i arbeidet med kompetansepakkene).

Rektor forklarer at det har tatt mye lenger tid enn hun antok i utgangspunktet, å jobbe med kompetansepakkene. Hun forklarer at i 2019 tenkte hun at de var ferdige med arbeidet i 2020. Hun opplever ikke at det var tid nok, fordi det er «for mange tidstyver». Personalet har også følt at «det er mange baller i lufta, og at de ikke har blitt tatt ned». Hun forklarer også at lærerne har begrenset med tid til utviklingsarbeid, og at det går ut over det de skal gjøre. Hun opplever at «vi har rushet fort videre».

Hun forklarer videre at de ikke kom ordentlig i dybden på alt, grunnet korona, fordi skolen var i en flytteprosess store deler av perioden, og fordi det kom flere andre oppgaver til skolen fra «utsiden». Perioden med korona gjorde også sitt til at kommunikasjonen fungerte dårligere, da det «ble mye informasjon på mail og Teams».

Hun nevner at faglederne holdt tak i arbeidet og fulgte opp. De hadde kompetanse og motivasjon. Teamansvarlige (lærere) har bidratt med planlegging og tilbakemeldinger, men at det var flere bytter av teamansvarlige i perioden. Hun er videre opptatt av at lærerne skal få et eierforhold til arbeidet, og at ledelsen jobbet aktivt for å motivere medarbeiderne. Samtidig nevner rektor at «Noen ganger oppleves demokratiet som sinkende på arbeidet fordi man skal gjennom saken så mange ganger».

Rektor sier de gjennomførte alle pakkene fra «a til å». Det ble satt av tid, både i felleskap og på trinn, slik at de ansatte fikk jobbet med dette. Rektor er fornøyd med at de kom der de kom: «Vi har fått til mye, tenker jeg selv om ikke alt er skriftliggjort». Hun fortsetter: «Jeg tenker vi har fått mer struktur på læreplanarbeidet og mer bevisstgjøring i endringen av læreplanen, sammenlignet med tidligere læreplaner». Beslutninger i arbeidet ble først og fremst gjort i ledergruppa, og av og til etter innspill fra de ansatte.

Det som kunne være et bidrag eksternt, via Dekomp, hadde de «dårlig erfaring med, spesielt det tekniske». Rektor forklarer at «da ble det utfordrende» for personalet. Et annet bidrag kunne vært et felles samarbeid med andre skoler i kommunen (om tverrfaglige temaer), men det fungerte ikke godt når rektor sin opplevelse var at «vi ble ikke samkjørt med andre skoler». Det var samarbeid på tvers av trinn (faggrupper).

Hun nevner også at hun skulle ønske det var en «bedre kommunal tanke om samarbeid mellom nivåene og enhetene».

Rektor mener ikke det er tid nok til pedagogisk ledelse, og «at det burde være det».

Hun avslutter med å si at man i alt utviklingsarbeid må være «tydelige på at man må legge bort noe annet. Det er så mye annet man skulle gjort».

Konklusjon: Skole 1 kom ganske langt i forhold til strategien, men det er ulike faktorer som har hemmet fremgang og gjort at de ikke har fått gått i dybden på alt, og at arbeidet tok mye lenger tid enn forventet. Dette handler først og fremst om lite tid på grunn av mange andre oppgaver, korona, en flytteprosess, mangel på overordnet koordinering og samarbeid mellom skolene, utskiftninger av teamansvarlige, opplevelse av treghet i fremgang grunnet demokratiske prosesser og lite informasjon og kommunikasjon underveis om mål.

Tabell 5.2: Skole 2 – hva fremmer og hemmer arbeidet?

Skole 2		
Kategorier	Fremmer	Hemmer
Strategi	Plan og mål for arbeidet med overordnet del, tverrfaglige temaer og årsplaner. Kvalitetsplanen i kommunen. SMMTE og IGP. Har hatt felles forståelse og planer hele veien.	Mange skifter av rektorer over flere år. For mye som kommer inn i skolen. Kommune og stat må samkjøres bedre. Skulle ønske at det var mer hjelp fra overordnet.
Struktur	Møter i ledelsen, personal, team og trinn. Jevnlige møter. Morgenmøter. Dekomp. Rektor har sterk rolle. Er synlig, har forventninger og involverer seg.	Høyt sykefravær under korona
Kompetanse	Storteamlederne/ressurslærerne er motiverte og drar folk med seg. Benytter også intern kompetanse/folk	

Belønning	Morgenmøter tre dager i uka med fokus på gode historier og deling av ting. Løfte opp det vi får til. Heie på folk. Opptatt av anerkjennelse.	Ikke bevisst knyttet til mål.
Prosess	Rektor involverer seg og er synlig. Teemplakaten, tydelige forventninger til arbeidsoppgaver, samarbeid og kommunikasjon. God delingskultur (trinn og team). Agenda og referat i Teams.	Noen ansatte tror at medbestemmelse er det samme som å bestemme. En jobb å få alle med i båten for å følge planene.

Skole 2

Skolen har jobbet med overordnet del, tverrfaglige temaer og årsplaner. Når jeg spør rektor om de kom så langt som de ønsket i arbeidet, svarer hun: «Neida, vi holder på enda». Hun forklarer at overordnet del og tverrfaglige temaer har vært jobbet godt med. Andre ting har ikke vært gjennomført grundig (kompetansepakker og årsplaner). Skolen har heller ikke fått felles forståelse og språk når det gjelder enkelte temaer som f.eks. dybdeløring. Når det gjelder rektors rolle i arbeidet med mål og planer forklarer hun at «jeg har hatt en veldig sterk rolle». Videre sier hun at «jeg har vært tydelig på forventninger til samarbeid». Dette har bidratt til at «vi har hatt felles forståelse for planer hele veien».

Hun forklarer at det var en del ustabilitet i arbeidet på grunn av korona. Det var svært høyt sykefravær blant de ansatte.

Kvalitetsplanen i kommunen, som ble jobbet med i samme periode, var positivt i forhold til arbeidet med LK20 fordi «det stemmer godt med overordnet del og prinsippene», forklarer rektor.

Det har vært møter i ledelsen, i personalet, på team og trinn jevnlig, der LK20 har vært oppe på agendaen. Morgenmøtene har vært en viktig informasjons-, motivasjons- og delingskanal. Rektor er opptatt av å gi anerkjennelse til de ansatte, og bruker spesielt morgenmøtene hver uke til å løfte opp ting de får til. Da kan vi «heie på hverandre», sier hun.

Rektor forklarer at ressurslærerne er kompetente, motiverte og drar folk med seg. Hun benytter også andre folk på huset med kompetanse. Rektor forklarer at metodene de brukte i arbeidet, spesielt IGP og SMMTE, var godt innarbeidede og gode måter å jobbe på.

Proessen fungerer godt med ressurslærerne som koordinerer og en ledelse som er på. I tillegg har skolen en delingskultur og alle referater er tilgjengelige i Teams. Beslutninger tas av

ledelsen på bakgrunn av innspill fra personalet. Hun nevner videre at det kan være utfordrende at noen ansatte «tror at det å ha medbestemmelse er det samme som å bestemme». Rektor skulle ønske det var bedre «samkjøring mellom stat og kommune», da det er «for mye som kommer inn i skolen». Det er mange oppgaver skolene må utføre, som f.eks. Grønt Flagg, Dekomp og Dysleksivennlig skole. Hun fortsetter: «Det er ikke realistisk å få til alt. Tenk korona. I Norge firte man ikke på kravene. En god hjelp ville vært at vi utsatte litt. Skulle gitt litt ved døra der. Ikke bare fortsette med utviklingsarbeidet og alt det andre samtidig». Hun legger til at hun «skulle ønske det var mer hjelp fra overordnet nivå, men det er få støttefunksjoner, nesten bare ppt, men de har liten tid». Rektor mener at det er «lite realistisk å få til pedagogisk ledelse», men at hun «velger å prioritere oppgaver så godt hun kan». Hun avslutter med å si at hun har lært at «ting tar tid».

Konklusjon: Skole 2 kom ganske langt i forhold til strategien, med de to områdene de valgte å arbeide mest med, selv om rektor sier hun kunne kommet lenger. Samtidig opplever hun at ulike faktorer har hemmet arbeidet: Korona og høyt sykefravær, for mange ting skolen skal håndtere (innenfra og utenfra), og at det er en jobb å «få alle med i båten» når de har jobbet med planene.

Tabell 5.3: Skole 3 – hva fremmer og hemmer arbeidet?

Skole 3		
Komponenter	Fremmer	Hemmer
<u>Strategi</u>	Med LK20: Egen plan og mål: Tverrfaglige temaer (Overordnede målene ble arbeidet med) Rektor prioriterte og ryddet plass til arbeidet Rektor ga tid til arbeidet. Opptatt av eierforhold.	Med LK20: For liten tid. Andre ting tar tiden. Ingen store mål for arbeidet. Ikke noen «høytsvevende» plan om hvordan LK20 ser ut på skolen
	Med nytt satsingsområde: Personalet ga tilslutning til retningen og plan for annet satsingsområde skolen valgte. Både planer og mål, men i ulik grad og presisjonsnivå	Med nytt satsingsområde: Liten tid og mange andre oppgaver
<u>Struktur</u>	Med LK20: Ledermøter, personalmøter, (teammøter?) og trinnmøter. Jevnlige møter. Ivrig fagleder jobbet med ressurslærere	Med LK20: Trinnene har endret sammensetting over tid

	<p>Brukte også interne ressurspersoner.</p> <p>Ledelsen oppmerksom på posisjon og roller hos lærerne. Fokus på å styrke der det var behov for anerkjennelse og dytt, for å skape felles ansvar</p>	
	<p>Med nytt satsingsområde:</p> <p>Planleggingsdager, felles kompetansetid/plantid, trinnmøter, ressursmøter med lesepedagog og bibliotekar, ressursmøter med IKT-koord., FAU-møter og ledermøter</p>	<p>Med nytt satsingsområde:</p>
<u>Kompetanse</u>	<p>Med LK20:</p> <p>Ressurslærere var engasjerte og motiverte. Mange engasjerte og gode fagpersoner.</p>	<p>Med LK20:</p>
	<p>Med nytt satsingsområde:</p> <p>Ledelsen (rektor og fagledere), lesepedagog, skolebibliotekar, ikt-koord., sos.ped.rådgiver. Flere har hatt ansvar i ulik grad og på ulikt nivå (delegert ansvar).</p>	<p>Med nytt satsingsområde:</p>
<u>Belønning</u>	<p>Med LK20:</p> <p>Balansere ros og anerkjennelse i personalet</p>	<p>Med LK20:</p> <p>Ikke bevisst knyttet til mål</p>
	<p>Med nytt satsingsområde:</p> <p>Balansere ros og anerkjennelse i personalet</p>	<p>Med nytt satsingsområde:</p> <p>Ikke bevisst knyttet til mål</p>
<u>Prosess</u>	<p>Med LK20:</p> <p>Ledelsen var synlig. Var rundt og hentet kompetanse, lyttet og motiverte. Agenda og planer i Teams. Ledelsen beslutter sammen med ressurslærerne, etter innspill fra personalet</p>	<p>Med LK20:</p> <p>Personalet fikk ikke særlig eierforhold til de tverrfaglige temaene. Skrives ikke alltid referat, men alt av diskusjoner og beslutninger ligger ute Tidspress stadig vekk</p>
	<p>Med nytt satsingsområde:</p> <p>Informasjon på morgenmøter, felles info i kompetansetid, infokanalen på teams (chat). Involvering av personalet i forhold til retning og fokus. Synlig ledelse. Sterk medarbeider- og delingskultur. Personalet fikk delta og påvirke Rektor opptatt av at lærerne får eierforhold.</p>	<p>Med nytt satsingsområde:</p> <p>Referat skrives delvis. Ressursdeling og planer gjøres skriftlig. Det er delvis agenda til møtene</p>

	Flere involvert, endelig beslutninger tas av ledelsen. Det jobbes både på trinn og på tvers av trinn. Deling av erfaring og kompetanse – også i felles ressursbank på Teams.	
--	--	--

Skole 3

Skolen jobbet godt og jevnlig med LK20 i ett år og valgte da å fokusere på tverrfaglige temaer. Rektor forklarer at de tre i ledelsen hadde møter med de tre ressurslærerne. En ivrig fagleder, sammen med ressurslærerne, lagde gode planer som trinnene kunne bruke i arbeidet med tverrfaglige temaer. Rektor forklarer at etter dette «kjørte trinnene sitt i forhold til LK20». Rektor nevner at de ikke har hatt store mål eller planer for arbeidet med LK20. Videre sier han: «Vi spør ikke mye om læreplan, kompetansemål og overordnet del (lenger). Vi spør: Hvordan går det med elevene».

Det var en del frustrasjoner på denne tiden, med ny læreplanen. I tillegg fikk ikke trinnene spesielt eierforhold til planen for tverrfaglige temaer fordi det ble for mye styrt av fagleder og ressurslærere. Trinnene endret også sammensetning over tid. Dessuten ble Skolestudio valgt som grunnlag for årsplaner på trinnene. Årsplanene ble altså ikke laget som eget dokument, men «kopierte» fra denne nettsiden.

Rektor forklarer at «vi begynte å jobbe med grunnleggende ferdigheter, ikke bare de fem, men vi har sett at dette med livsmestring blir viktigere og viktigere». Han fortsetter: «Det kom mange elementer ut av dette», i denne perioden. Skolen valgte etter hvert å gå over på et eget satsingsområde. Rektor forklarer:

Er det kompetansemålene som er viktig eller er det de overordnede målene og grunnleggende ferdighetene. Der leser jeg fra forskjellig pedagogisk hold at de mener ulikt. I disse satsingsområdene våre, så vi beveger oss litt fra altfor mye fokus på detaljer i kompetansemål, til mer overordnede og grunnleggende ting.

Satsingsområdene tok for seg ikt, elevens trygghet og trivsel, elevens leselyst og medarbeiderkultur. I tillegg ble skole/hjem-samarbeid inkludert i denne modellen.

Satsingsområdene hadde noen elementer av LK20 i seg.

Rektor forklarer at de ansatte var enige i satsingsområdet. Det hadde vært jobbet med over tid i personalet, og de hadde fått delta og påvirke. Det var en ønsket retning.

Rektor holdt fast ved dette arbeidet, og han var opptatt av å rydde bort ting, som f.eks.

Dekomp, også fordi skolen selv hadde kommet mye lenger enn dette la opp til.

Rektor forklarer videre at han var synlig i arbeidet, involverte, motiverte og la opp til samarbeid. Han var opptatt av at lærerne skulle få et eierforhold. Han forteller at skolen har sterk medarbeider- og delingskultur. Han benyttet flere interne ressurspersoner til ulike oppgaver i arbeidet med satsingsområdet.

Rektor var opptatt av å balansere anerkjennelse og ros, og at alle fikk komme med sine innspill. Han forklarer tanken hans på følgende måte: «Det er noe med å la de som brenner få brenne, uten at de brenner opp andre».

Han avslutter med å si at det har vært et arbeid med LK20, men at det har blitt overlatt mer til trinnene. Det har vært informert og snakket om, jevnt, men fokuset har vært på satsingsområdet. Rektor utdyper:

Så ser jo det, at vi skal også få på plass noen formaliteter for all del, så det er ikke sånn at jeg er rabiatt her, men det er noe med å stadig minne oss om hva er det vi holder på med. Det er ikke først og fremst å lykkes med å innføre en læreplan, men vi må lykkes i at (alle) elevene skal dyktiggjøres til å mestre livet sitt. Det er et holdningsarbeid jeg stadig holder på med, f.eks. på morgensamlingen vi har hver dag.

Rektor forklarer at det er for lite tid til pedagogiske ledelse, «den fanges av andre ting, f.eks. oppfølging av elevsaker, personal, rapportering, digitale kurs osv», men at han «prøver å smette inn litt, både på morgenmøter og i møter med ansatte». Rektor mener det er «tidspress stadig vekk».

Når jeg spør om skolen kom så langt som den ønsket, svarer rektor: «Vi kom et annet sted enn jeg trodde. Jeg synes vi egentlig har kommet lenger enn jeg tenkte meg».

«Det viktigste vi har fått til er en holdningsendring hos personalet», i sammenheng med satsingsområdet, forklarer rektor.

Konklusjon: Skole 3 kom ikke så langt i lys av sin opprinnelige strategi i forhold til LK20, men mye lenger med strategien og arbeidet de gjennomførte i forbindelse med satsingsområdet sitt. Spesielt ser vi det i komponenten «Prosess», men også i «strategi», «struktur» og «belønning». Det som har hemmet arbeidet handler mest om: For liten tid, andre oppgaver skolen må gjennomføre, trinnene har endret sammensetning over tid, og at det sjeldent skrives referat.

Tabell 5.4: Skole 4 – hva fremmer og hemmer arbeidet?

Skole 4		
Kategorier	Fremmer	Hemmer
Strategi	Kompetansepakkene (overordnet del, verdigrunnlaget og kompetansebegrep) Kvalitetsplanen i kommunen.	Kort tid, få læremidler klare og korona Overordnet nivå har ikke vært involvert, kun via rektormøter og Kvalitetsplanen. Kun forventninger. Usikkerhet i starten mtp hva slags læreverk man skulle velge Realfagspakkene var veldig akademiske og ikke praktiske. Vanskelig å forstå.
Struktur	Jevnlige møter i ledelsen, personal, team og trinn. Morgenmøter. Struktur, faste møter og tider. Lærende møter. Teamlederne har holdt arbeidet varmt på teammøter	
Kompetanse	Ressurslærere og ledelse	
Belønning	Pisk og gulrot (forventninger og støtte) for å få folk til å jobbe	Ikke bevisst knyttet til mål.
Prosess	Tillitsbasert. Rektor opptatt av å oversette arbeidet best mulig for lærerne, forenkle og gjøre forståelig. Teamledere som holder LK20 varmt jevnlig på teammøter Påminnelser på morgenmøter Rektor opptatt av å booste, holde oppe, holde vedlike og prioritere samarbeid og kommunikasjon. Opptatt av å rigge, med plan for møter og tid. Agenda og oppdrag ligger på Teams. Lite referater på Teams. Ble gitt tid til arbeidet.	Vært en del skifte av ressurslærere i perioden. Skrives ikke alltid referat, men oppdragene er tilgjengelig

Skole 4

Skolen jobbet hovedsakelig med overordnet del, verdigrunnlaget og kompetansebegrepet. Rektor er fornøyd med hvor langt de kom, og mener personalet har «relativ god forståelse for dette, selv om «vi sikkert kunne kommet lenger». Han forklarer videre: «Fått til relativt god

forståelse for overordnet del av planene, verdigrunnlaget og kompetansebegrepet. Ikke så gode med de tverrfaglige temaene, midt på treet, tenker jeg. Dybdeløring er vi også midt på treet. Vi er ikke en pilotskole som folk kan hente ideer fra, men vi driver heller ikke etter gammel praksis». De fikk gjennomført noe over 50% av kompetansepakken, og her var det spesielt de tverrfaglige temaene og dybdeløringen som de ikke fikk jobbet godt og mye med. Det var utfordrende at de opplevde å ha kort tid, at det var korona, en del utskiftninger av ressurslærerne, at få læremidler var klare på denne tiden, og en usikkerhet i personalet i forhold til hvilke læreverk de skulle velge.

Rektor og ressurslærerne har vært opptatt av å oversette en del av arbeidet med LK20 i personalet, da det var et akademisk og vanskelig språk på en del av dette. «Det var vanskelig å forstå», sier rektor. Han har vært opptatt av å se LK20 i sammenheng med den forrige læreplanen. Han har også passet på at ikke skolen «hiver seg på alt». For rektor har det vært viktig å gi tid, rigge arbeidet godt til for personalet, holdet det vedlike og booste det. Han sier de ikke kan jobbe «fullgodt med alt», og derfor har de blant annet benyttet ferdige årsplaner gjennom Cappelen sine årsplaner, men han tilføyer at lærerne «måtte sette sitt preg på det». Skolen jobbet samtidig med kvalitetsplanen i kommunen. Denne hadde elementer av LK20 i seg, «en hadde med seg tanken om at det kom ny læreplan som skulle passe inn i disse tre satsingsområdene», noe rektor mener gikk mye «sånn hånd i hanske». Ellers var det ingen involvering i arbeidet med LK20 fra overordnet nivå. Rektor nevner at han dro i gang et samarbeid mellom skolene i forhold til faggrupper som skulle vurdere digitale og fysiske læreverk.

Skolen hadde jevnlig møter i personalet, på team og trinn, for å jobbe med LK20. Rektor forklarer at det var tydelig struktur med faste møter og tider. De benyttet også lærende møter hver femte uke, en arbeidsmåte personalet var godt kjent med og fikk mye ut av. Teamlederne var også flinke til å holde arbeidet «varmt» på sine teammøter. Rektor sier at det ikke har vært noe utfordrende i forhold til organiseringen, fordi «vi har hatt såpass god rigg på det fra før, at vi er vant til å være i læring sammen». Rektor sier han «ikke er god på» belønninger.

Når det gjelder agenda og referater forklarer rektor at alle oppdragene lå tilgjengelig på Teams, men at de ikke har vært så flinke med å skrive referater fra møter.

Rektor er opptatt av at det skal være tillitsbasert. Derfor ble arbeidet også mye lærerstyrt. Han sier videre at han har forventninger til arbeidet, og at han er opptatt av å støtte der det trengs. Rektor opplever ikke å ha tid nok til pedagogisk ledelse: «Nei, Jeg er alltid på etterskudd, aldri ajour og har alltid mye å gjøre». Han legger til at morgenmøtene var gode til å snakke om hvordan det gikk i arbeidet, samt minne på og dele ting.

Rektor avslutter med å si at de har «lært å jobbe med store endringer, under press, på så kort tid. Må akseptere at det er andre ting som skjer».

Konklusjon: Skolen kom ikke så langt de ønsket i lys av sin strategi, men synes likevel det er «greit nok». Følgende har vært hemmende i arbeidet: Liten tid, noe av arbeidet var vanskelig å forstå, noe skifte av ressurslærere i denne perioden, og at det ikke alltid skrives referat.

Avsluttende kommentar: Her har vi fått en oversikt over fremmende og hemmende forklaringsfaktorer i komponentene, sett i forhold til strategien eller måloppnåelsen til skolene (uavhengige variabler). Dette er en oppsummering for avhengige variabel som handler om hva slags fremgang skolene har hatt eller hvor langt de kom. Videre vil jeg gi en samlet oversikt for alle skolene, sett i sammenheng med hva som fremmer eller hemmer komponentene i stjernemodellen og dermed måloppnåelse.

5.2 Oppsummerende drøfting

Jeg skal i det følgende se på komponentene samlet for alle skolene, og til slutt svarer jeg på om rektorene har klart å prioritere og gjennomføre pedagogisk leder- eller utviklingsarbeid.

5.2.1 Fremmende og hemmende faktorer i komponentene for skolene samlet

Jeg vil her vise hvilke faktorer som har fremmet og hemmet komponentene i stjernemodellen for alle skolene samlet (fra vedlegg 8.5 og 8.6). Jeg gjør oppmerksom på at jeg her har satt inn alt fra det nevnte datamaterialet, som jeg forstår har hatt en positiv eller negativ betydning for hvor langt skolene kom. Tall i parentes betyr antall skoler med dette som forklaring.

Tabell 5.5 : Fremmende og hemmende faktorer samlet sett

Komponenter	Fremmende faktorer		Hemmende faktorer	
	Likt	Ulikt	Likt	Ulikt
Strategi	Egen plan og mål for arbeidet (4)	Egen plan fra Udir (2) Hvor er vi, hvor skal vi (2) Kvalitetsplan i kommunen (2) Felles forståelse (2) Hvor er vi, hvor skal vi? (2) IGP og SMMT (1) Lærende møter (1)	Korona (4) Ingen overordnet strategi (4) Lite tid (4)	Mange andre oppgaver (3) Rakk ikke alt (2) Læremidler var ikke klart fra forlagene (1) Standhaftig kultur (1) Burde informert tydeligere om mål (1)

		Nytt satsingsområde (1) Ansatte delaktige med plan og mål (1)		Savner hjelp fra overordnet nivå (1)
Struktur	Jevnlige møter på aktuelle arenaer (4) Satt av tid (4)	Ledelse med ressurslærere styrer (3) Morgenmøter (3) Ressurslærere med stort ansvar (3) Teammøter (3) Teamansvarlige har ansvar (2) Møter med andre skoler (1) Bevisstgjøring ved sammensetning av grupper (1) Ledelse styrer (1) Dekomp (1)	-	Ikke samkjørt med andre skoler (1) Dekomp (1) Utsifting av teamansvarlige (1) Høyt sykefravær under korona (1) Trinn har ofte endret sammensetning (1) Utsifting av ressurslærere (1)
Kompetanse	Ledelse (4) Fagpersoner (4)	Ressurslærere (3) Intern kompetanse (3) Teamledere/teamansvarlige(2) Omgrupperer for å utnytte kompetanse i grupper (1) Dekomp (1)	-	Benytter i mindre grad andre enn ledelsen (1) Savner bidrag fra overordnet nivå (1) Utsifting av ressurslærere (1)
Belønning	-	Umiddelbar tilbakemelding (1) Små drypp. Heie på folk (1) Balansere ros/anerkjennelse(1) Forventninger og støtte (1)	-	Ikke bevisst (2) Mindre bevisst (2)
Prosess	Synlig ledelse (4) Involvert ledelse (4) Informasjonsflyt (4) Prioriterer og setter av tid (4) Agenda (4) Involvering før beslutning (4)	Tvers av trinn (faggrupper) (3) Tvers av trinn (StorTEAM) (3) Referat (2) Ledelsen følger opp på trinn (2) God delingskultur (2) Eierskap hos ansatte (2) Rektor oversetter oppgavene (1)	Lite tid (4)	Få referat fra møter (2) Mangel på kommunikasjon (1) Flytteprosess (1) Hastverk og tidspress (1) Demokratiet sinkende (1) Beslutninger mest i ledergruppa (1) Noen ansatte vil bestemme mye (1) En jobb å få «alle i båten» (1)

		Rigger til (1) Omgruppert grupper (1) «Teamlakaten» (1)		Noe av arbeidet var vanskelig å forstå. Måtte oversettes (1) Ikke kapasitet til å følge opp tett (1)
--	--	---	--	---

Kommentarer

Ser vi alle skolene under ett, vil følgende være fremtredende:

Strategikomponenten er hemmende, for skolene, fordi det ikke var lagt opp til en tydelig, helhetlig og overordnet strategi. Dette har ikke blitt gjort fra skolen selv, eller fra overordnet nivå (kommunalsjef for oppvekst). Overordnet nivå har bidratt med forventninger og noe informasjon, men lite involvering, bidrag og støtte. Når ikke en slik «fullstendig» strategiplan ligger klar, vil man ha utfordringer med å prioritere arbeidet godt nok, og det blir vanskeligere å få med seg ansatte på veien. Det ser vi for eksempel når rektorene forklarer at det var liten tid, mange andre oppgaver, og de ikke opplever involvering eller bidrag fra overordnet nivå. Noen rektorer opplevde også noen utfordringer med å få med personalet, spesielt i starten, noe som kan ha en sammenheng med dette.

Belønning er i størst grad hemmende for måloppnåelsen for skolene, da ingen skoler har et bevisst forhold til bruk av belønninger for å nå mål. Rektorene gir inntrykk av at de vet hvor viktig det er, og at de benytter det i en viss grad, på ulike måter. Likevel er det ingen direkte kobling mellom arbeidet med LK20, og det som gis av belønning. Det er mer rettet mot kos og pauser, positive tilbakemeldinger der det passer, og en tro på at belønninger kommer som en naturlig konsekvens av å få til noe. Noen skoler har likevel noe bevissthet her. Skole 2 og skole 3 knytter ikke belønninger direkte til mål, men bruker det til å forsterke motivasjon og fokus på arbeidet.

Strukturkomponenten fremmer måloppnåelsen for skolene, særlig fordi det legges opp til jevnlig møter på aktuelle arenaer. I tillegg har skolene en ledelse og ressurspersoner som tar ansvar, styrer arbeidet og beslutter.

Komponenten som handler om *kompetanse* er fremmende i arbeidet, for skolene. Rektorene benytter ansatte og ressurspersoner som har kompetanse, ferdigheter og gjennomslagskraft. Disse personene samarbeider tett med ledelsen og følger opp planer og beslutninger skolen har bestemt.

Prosesskomponenten viser seg fremmende for skolene, samlet sett. Det er en synlig og involverende ledelse som sikrer informasjonsflyt gjennom samarbeid på viktige arenaer, planer for arbeidet, agenda og i stor grad referater. Arbeidet prioriteres, og det settes av tid. Det blir også tatt viktige beslutninger i ledergruppen i samarbeid med ressurslærerne, etter innspill fra personalet. Utfordringer her virker til å være om det er satt av tilstrekkelig tid til arbeidet, og i hvilken grad det har vært god sammenheng, kontinuitet og flyt i arbeidet. Altså, har det vært utvikling og læring i god nok grad, i et profesjonelt læringsfellesskap? Når rektorene svarer at de ikke kom helt i mål med arbeidet, og at de ikke har god tid til pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid, kan det være en forklaring på det. Tid, korona og mange andre oppgaver er forklaringsfaktorer som hemmer arbeidet.

Konklusjon i arbeidet med LK20 for alle skolene:

Komponentene «Struktur», «Kompetanse» og i en viss grad «Prosess» betyr mest for skoleledernes mulighet til å nå mål. «Strategi», «Belønning» og i en viss grad «Prosess» vil være mest hemmende i arbeidet med å nå målene i arbeidet med LK20.

5.2.2 Har rektorene klart å prioritere og gjennomføre pedagogisk lederarbeid?

Her vil jeg sjekke ut hvordan rektorene har klart å prioritere og gjennomføre pedagogisk leder- og utviklingsarbeid, i stjernemodellens fem komponenter (Galbraith, 2002, s..

Komponent 1: Strategi

Galbraith mener strategien setter retningen til organisasjonen. Viktigste spørsmål her handler om skolenes plan, visjon, verdier og mål.

- a) Er strategien tydelig?
- b) Er det enighet i ledelsen?
- c) Hvor er vi og hvor vil vi?
- d) Hva og hvordan gjør vi det?

Galbraith poengterer at det er viktig at strategien er tydelig, og at det er enighet i ledelsen. Man får et sterkt inntrykk av at ledelsen har stått sammen, og at de fikk med seg ansatte. Strategien ved skolene har vært tydelig, men på de områdene skolene valgte å jobbe med. Vi ser at de ansatte visste hva som skulle skje, og hva de skulle gjøre. De opplevde ingen overordnet strategi, som kunne vært et positivt bidrag i forhold til å lette arbeidsbyrden ved å rydde andre oppgaver og prioritere dette, koordinere aktiviteter, holde fokus og retning og få øvrig hjelp fra overordnet og eksterne aktører. Samtidig var det slik at to av skolene arbeidet

med kommunens kvalitetsplan, noe som ga en viss drahjelp, noe for eksempel den ene skolen beskrev passet som «hånd i hanske». Galbraith nevner videre at det kan føre til forvirring blant ansatte dersom strategien er utydelig, og at beslutninger baseres på feil eller dårlig grunnlag. Det vil skape disharmoni i modellen/helheten. Kan vi se tegn på forvirring? Beslutninger ble gjort, av ledelsen med ressurslærere, etter gode innspillsrunder i personalet, og deretter synliggjort. Dette vil redusere muligheten til å forvirre. Rektor ved skole 2 forklarer to områder som kan ha noe med forvirring å gjøre når hun nevner at noen ansatte tror at medbestemmelse er det samme som å bestemme, samt at det er en jobb å få «alle med i båten» for å følge planene. Jeg vurderer det likevel slik at dette er naturlig i alt arbeid i skolen: Noen ønsker å ta mer styring på ting, enten fordi de vil ha det på sin måte, eller at de tenker at vi bare må bli ferdig med dette. Det å få med alle i båten er alltid vanskelig og krever god kommunikasjon, struktur, oppfølging og involvering. Dette har rektorene vært tydelig på store deler av veien. Rektor ved skole 1 forteller at de ansatte opplever «mange baller i luften som ikke blir tatt ned» og at «jeg burde informert tydeligere underveis om målene, ikke bare i starten». Kan denne type «forvirring» også ha noe med at hun selv mener hun burde vært flinkere til å kommunisere mål for arbeidet? Det kan være, men vi ser også at alle skolene opplever tidspress og mange oppgaver, så det kan like gjerne være en naturlig følge av høyt arbeidspress på skolene. Rektor ved skole 4 forklarer at kulturen var «rimelig standhaftig og det er naturlig mekanismer der man tenker at man holder på det man har troen på, sett virker, og er trygg på og kan», og i tillegg var det en utfordring at ikke læremidlene var tilgjengelig enda. En standhaftig kultur kan bety at de ikke var helt forberedt på hva som skulle skje eller at de rett og slett opplever stort arbeidspress generelt. Uansett var rektor ved denne skolen opptatt av å oversette oppgavene for de ansatte, rigge til slik at det ble mulig for godt samarbeid på viktige arenaer, og han sier han er opptatt av at personalet vet hvor de er og hvor de skal. Galbraith poengterer at det er viktig at ansatte vet noe om hvor vi skal i arbeidet, altså «Hvor er vi, og hvor skal vi?». To av skolene gir uttrykk for at de var tydelige på dette. Rektor ved en skole forklarer: "En tydelig retning og en begrunnelse for hvorfor en endring må skje er viktig, men her lå det i kortene at alle skolene i Norge skulle ha ny læreplan, slik at alle ansatte var noe forberedt på dette». Rektorene har samlet sett vært flinke til å informere om hva de skulle gjøre og hvordan de skulle gjøre det, slik at ansatte var klar over retningen og måten arbeidet skulle gjennomføres. Med en synlig og tydelig ledelse, som også involverer ressurspersoner, og som viser at de prioriterer arbeidet, har de kommet langt i å nå mål, men ikke helt i mål. Det har vært en pandemi, og de forklarer at det er mange andre oppgaver og

liten tid. Organisering og ledelse har blitt hemmet ved fravær av en helhetlig overordnet strategi, fra kommunalt nivå og fra skolen selv.

Komponent 2: Struktur

Galbraith mener det handler om hvem som har formell makt og autoritet, men også hvordan man grupperer folk i organisasjonen. Det er her jobben blir gjort. Tilhørighet er viktig. Dersom ikke dette fungerer, vil det bli vanskelig å få gjort en god jobb. Dersom ikke strukturen er justert i forhold til strategien vil det føre til friksjon, noe som går ut over hensiktsmessig utførelse av arbeidet, og det vil bli vanskelig å mobilisere ressurser og energi i organisasjonen. Viktige spørsmål her handler om hvordan arbeidet organiseres og følges opp.

- a) Ansvar – hvem gjør hva?
- b) Beslutningsmyndighet – hvem bestemmer hva?
- c) Koordinering av arbeidet – hvordan skjer arbeidet og hvem bidrar?

Alle rektorene etablerte viktige og kjente samarbeidsarenaer. De var for det meste synlige, fulgte opp der de kunne, først og fremst i fellesmøter, og de har involvert seg. Skolene var også tydelige på hvem som bestemte og holdt styringen med arbeidet, ledelsen og ressurslærere. Ledelsen har sammen med ressurspersonene styrt utviklingsarbeidet, og de har sammen tatt viktige beslutninger. Galbraith forklarer at tilhørighet er viktig, og i så måte kan vi si at rektorene var flinke til å tenke på dette, blant annet ved å ha forventninger til samarbeid og kommunikasjon, være bevisst sammensetningen av grupper, sikre tid til møtene, tydelig agenda og legge ut viktige dokumenter til gjennomlesing. Dette taler for at viktige forutsetninger er der for å oppnå mål i denne komponenten. Samtidig har det vært utfordrende å holde på strukturene da det var pandemi som gjorde det vanskelig å få til godt og stabilt samarbeid over tid. Ansatte kunne ikke samles slik de var vant til før pandemien. Mye foregikk på nett som begrenser mulighetene for et jevnt samarbeid. I tillegg var det høyere sykefravær, og skolene opplevde også utskiftninger av ansatte på trinnene og blant viktige ressurspersoner. Pandemi og utfordringer med samarbeid gjorde også at det for en rektor vanskeliggjorde samarbeid med eksterne aktører på grunn av begrensninger av fysiske møter og noen ganger dårlig nettilgang. Det har vært hindringer som har gjort det vanskeligere å organisere og lede mot mål, men ledelsen forklarer at de sto i det, prioriterte og motiverte så godt de kunne.

Komponent 3: Kompetanse (eller menneskelige ressurser)

Galbraith forklarer at det handler om den kompetansen, kunnskapen og ferdighetene de ansatte har i organisasjonen. Dersom de ansatte ikke har den rette kompetansen vil det føre til lav prestasjon, noe som gir dårlige resultater og misfornøyde ansatte.

Det blir litt som rektor i skole 1 nevnte, at i en skole har alle lærerne pedagogisk kompetanse. Alle som jobber med utviklingsarbeid har kompetansen. Samtidig er det mye nytt, og det er mange meninger som skal koordineres. Da trenger man personer som leder dette. Rektorene benyttet ressurslærere som hadde dette som funksjon, og som var spesielt kompetente og fikk med seg folk. I tillegg var også ledelsen involvert med sin kunnskap. Flere rektorer brukte også teamansvarlige og fagpersoner i arbeidet, noe som styrker viktigheten av arbeidet, men også læringen og betydningen for alle ansatte. Det blir flere som snakker om det samme og har likt fokus, noe som gjør at retningen blir lettere å gå sammen. En rektor tenkte også på kompetanse når hun satt sammen grupper som skulle samarbeide. Rektorene var videre opptatt av at de ansatte fikk komme med innspill og være delaktige, noe som vil virke positivt på fornøydhets og prestasjon. Likevel opplevde noen skoler utskiftninger av personer med kompetanse, og det var en mangel på overordnet bidrag. Det har vanskeliggjort organisering og ledelse på vei mot måloppnåelse, men har nok ikke vært avgjørende.

Komponent 4: Belønninger

Galbraith forklarer at det handler om å belønne rett atferd og prestasjon som fører til oppnåelsen av organisasjonens mål. Dersom det ikke blir gjort på en god måte, vil det kunne føre til intern konkurranse, med konsekvenser som frustrasjon, turnover, lav standard og feil resultater. Rektorene hadde ingen bevisst tanke når det gjaldt bruk av belønninger relatert til målene i arbeidet. Samtidig er alle opptatt av at folk skal trives, og rektor på skole 2 forteller om en arbeidsmiljøundersøkelse som forklarte at trivselen var «skyhøy». I denne forbindelse sier hun at det er viktig med små drypp av anerkjennelse, at de har fokus på sosiale treff og pusterom, samt at hun benytter morgenmøtene til å «heie på» personalet. Dette viser at det generelt sett blir gjort et arbeid med belønninger. Men det har altså ikke vært belønninger rettet direkte mot mål. Rektorene har ikke hatt en bevisst tanke, og et par skoler forklarer det på denne måten: «Det er lett å glemme» og «jeg er dårlig på det. Ære og berømmelse, det er jo ikke noe særlig». Kan det være at det har preget personalet? For skole 2 sin del, kan det være noe av grunnen til at rektor har en opplevelse av at noen ønsker å bestemme mer enn de skal (intern konkurranse), og det kan være grunnen til at de ikke kom så «langt som vi kunne». Samtidig tenker jeg, ut fra hennes beskrivelser, at det sistnevnte har mer naturlige

årsaker. Ansatte er ulike når det kommer til ønske om gjennomslag og retning, og det at de ikke kom så langt forklarer rektor tydelig hadde mest med tid, andre oppgaver og korona å gjøre. Galbraith nevner også dette med frustrasjon, sykefravær og dårlige resultater. Jeg har ikke belegg for å si at verken frustrasjon på grunn av «mange baller i lufta» eller høyt sykefravær, som et par av skolene nevner, under en pandemi, kan være konsekvenser av dårlig belønning. Men man kan ikke se bort fra at denne tregheten noen skoler snakker om, f.eks. ved at noen skal bestemme og at ting tar tid i demokratiske prosesser, kan være et tegn på frustrasjon. Men om det kan knyttes til belønninger er vanskelig å si. Rektorene har hatt ulike tilnærminger til måten å belønne, og vi kan i hvert fall si at de er opptatt av å ta vare på de ansatte, involvere dem i arbeidet, rydde tid, ved å heie på dem, passe på pauser, ha noe mat og drikke samt være synlige og interesserte. Organisering og ledelse av dette arbeidet har ikke vært bra nok, med tanke på å nå mål.

Komponent 5: Prosess

Galbraith forklarer at det handler om å organisere et godt samarbeid innenfor strukturene. Dersom dette ikke fungerer godt vil samarbeidet bli fastlåst, noe som går ut over informasjonsflyt, beslutninger, utvikling, læring og innovasjon.

Rektorene har vært opptatt av godt samarbeid, og kommuniserte og hadde forventninger til dette. De har for det meste prøvd å følge opp samarbeidet på de aktuelle arenaene, og noen rektorer forklarer at de gikk inn og hjalp til dersom det var nødvendig. Samtidig er rektorene tydelige på at de ikke har mulighet til å følge opp alt, da det ikke er tid og mye annet som skal gjøres. Derfor kan vi også sette et lite spørsmålstegn ved hvor god utviklingen (og kanskje også i en viss grad læringen) var for arbeidet med LK20. Hvor god flyt har det vært? Funnene gir ikke entydige svar på det, men flere rektorer forklarer at de ikke kom helt dit de ønsket, eller at de ikke kom i dybden, og at de har endret på planen underveis. Alt dette kan ha vært en forklaring sammen med pandemi og andre oppgaver som har dukket opp.

Rektorene har benyttet ulike viktige arenaer for informasjon, f.eks. morgenmøter og personalmøter. I tillegg har rektorene vært opptatt av at agenda, planer og tildels referater ble gjort synlig for alle. Ressurslærerne og teamansvarlige har også utført arbeidet med personalet, sikret informasjon om det som skal skje, samt organisert og gjennomført ulike aktiviteter. Ressurslærere og ledelse har hatt faste møter, for å koordinere og planlegge arbeidet. Det er ingenting som tyder på et fastlåst samarbeid, men som det ble sagt fra noen rektorer er det utfordrende, ved at det er vanskelig å få «alle med i båten» og at man «rusher videre og så tenker hun ikke helt over hvordan man samarbeider, hvordan ting kommer ut,

hvordan ting blir oppfattet, tolker eller alt det her». Det handler om pandemi, tidspress, i noen grad mangel på kommunikasjon, informasjon og få tilgjengelige referater, og at noen rektorer opplever at det kan være utfordrende med prosesser i personalet der man må bruke mye tid for å komme frem til løsninger, og der mange har mye å si eller bestemme. Samtidig har alle rektorene preget prosessen positivt med å være synlig, involvere ansatte, sikre informasjonsflyt, prioritere og sette av tid, ha en tydelig agenda for møtene og tar viktige beslutninger etter innspillsrunder i personalet. Dette sikrer et godt samarbeid og en viss fremdrift i arbeidet. Det har også, ved flere skoler, vært arbeidet på tvers av vanlige samarbeidsarenaer, men også noe med eksterne aktører. Måten rektor har organisert og ledet arbeidet i prosesselementet, har vært i god grad vært viktig for måloppnåelse.

Konklusjon:

Rektorene har vist at de prioriterer og gjennomfører pedagogiske lederarbeid på flere områder. Det er mange verktøy de benytter i dette arbeidet, som vi ser i stjernemodellen til Galbraith. Når det likevel ikke er slik at de når målet sitt fullstendig, med innføring av LK20, har det både med hindringer på veien som ikke lett kan «styres», og at noe lederarbeid også burde vært gjort bedre. Det som ikke lett kan styres fra rektor, men vil ha innvirkning på det pedagogiske lederarbeidet, er en overordnet plan fra nivået over rektor, kommunalsjef for oppvekst. Det ville være et bidrag i forhold til å gi retning, rydde i oppgaver og få bistand og støtte. Videre forklarer flere av rektorene at det ofte dukker opp saker i hverdagen som tar tiden, for eksempel elev- og foreldresaker og rapporteringer. At det kommer mange andre oppgaver inn til skolene, hjelper heller ikke, og en av rektorene er opptatt av at statelig og kommunalt nivå burde samordnes bedre, og sammen funnet ut hva som kunne prioriteres, utsettes eller forkastes av oppgaver. Pandemi er noe som har vært umulig å unngå, og det er klart at det har påvirket en del, blant annet samarbeid og kommunikasjon. Samtidig er det oppgaver som kunne vært gjort bedre. I stjernemodellen ser vi at det å lage en overordnet plan som viser vei, med tydelige mål, milepæler og retning, samt kommunisere dette fra start til slutt, er viktig. Det har ikke vært bra nok generelt sett. Vi ser også at det å være bevisst belønning for å oppnå mål er en utfordring, og noe ledelsen må være flinkere til. Det er videre viktig, i prosesselementet, å prioritere god tid og fokus på arbeidsoppgaver og samarbeid, og rydde vekk eller utsette andre oppgaver, slik at belastningen og arbeidspresset på ansatte blir mindre, og at fokuset kan rettes mot det man velger å gå for. Her er overordnet nivå en nødvendig og viktig deltaker. Det er nødvendig å følge opp arbeidet og samarbeidet bedre fra skoleledelsens side, ved å sikre enda bedre og jevnere prosesser og erfaringslæring, i det

profesjonsfaglige læringsfelleskapet, samt løfte opp informasjon- og delingskultur. Dette sikrer at man er i samme båt når man ror.

6.0 Oppsummering, konklusjon og etterord

6.1 Kritisk metodevurdering

Jacobsen nevner fire punkter som er viktig å ta opp når jeg skal vurdere hvor godt jeg mener mine valg har fungert i forhold til reliabilitet og validitet. Det handler om å vurdere påliteligheten til dataen, den begrepsmessige gyldigheten, den interne gyldigheten er og den eksterne gyldigheten (Jacobsen, 2015, s. 390).

Når jeg skal vurdere hvor god påliteligheten til dataene har vært, vil jeg si at spørsmålene i intervjuet var åpne og lukkede, men gode. Som nevnt var jeg opptatt av at informantene fikk prate mest mulig, slik at jeg fikk mest mulig informasjon. Har jeg ledet samtalen for mye? Nei, jeg opplever ikke det, da informantene fikk prate om det de ville, og jeg gikk ikke over til neste spørsmål før informanten ikke hadde særlig mer å si. I den grad jeg ledet, var det for å få utfyllende beskrivelser rundt noe de tok opp som var interessant for mitt studie. Da stilte jeg spørsmål som gjorde at vedkommende fortsatte praten. Jeg opplevde heller ikke at jeg påvirket informanten på noen måte. Det var et åpent og fint intervju, der jeg tydelig viste respekt og interesse, ved å følge med og eventuelt kommentere støttende med småord eller bekræftende lyder. Det var viktig for meg å få fullstendige beskrivelser av informantenes mening, ikke min egen. De jeg intervjuet viste tydelig at de ønsket å fortelle meg mest mulig. Jeg var vel vitende om at informantene kunne «pynte» på beskrivelsene sine, men jeg opplevde ikke det, da det var sammenheng hele veien. De var også veldig ærlige når de for eksempel forklarte at ting ikke hadde gått så bra. Når det gjelder selve dataen og analysen, var jeg nøye på å skrive nøyaktig det jeg ble fortalt. Som nevnt gikk jeg over videointervjuet flere ganger i etterkant, for å forsikre meg om at sitatene ble helt korrekt notert. Det var riktignok en utfordring å feste sitatene til kategoriene, men jeg hadde skrevet ut alle sitatene etter transkriberingen, slik at jeg lettere kunne trekke sitatene på rett plass. Jeg opplevde dette som en tidkrevende, men grei jobb, da jeg i utgangspunktet hadde tydelige spørsmål til hver kategori. I tillegg var informantene, i all hovedsak, flinke til å gi tydelige svar. Det neste som er viktig å vurdere er hvor god den begrepsmessige gyldigheten var. Jeg opplever å ha fått den informasjonen jeg trengte. Jeg valgte kvalitativ metode og intervju fordi jeg ville ha en dyp beskrivelse fra informantene når det gjaldt det jeg lurte på. Det ville ikke vært aktuelt å velge en kvantitativ undersøkelse, da jeg ønsket å gå i dybden og få en grundig forståelse av informantens mening. Jeg kunne selvfølgelig ha intervjuet flere, men jeg synes

jeg fikk nok informasjon til å finne ut av det jeg lurte på. Det ville heller ikke vært mulig, rent tidsmessig, å foreta mange flere intervjuer.

Når det gjelder den interne gyldigheten har jeg tidligere nevnt dette i metodekapittelet, og jeg vil derfor gjenta noe av dette sammen med hvilken opplevelse jeg har hatt etter intervjuene. For min del, har det vært helt avgjørende å forstå informantenes virkelighet best mulig, under intervjuet, ved blant annet å stille spørsmål om jeg har forstått det de beskriver riktig. Jeg må stole på at informantene prater sant, selv om det er lenge siden de startet opp arbeidet med LK20, de har mye annet å tenke på, og at dette er en intervjusituasjon midt oppe i alt annet som skjer. Men de husket svært godt, og det var samsvar i beskrivelsene i løpet av intervjuet. Det virket svært troverdig, og informantene var som nevnt også opptatt av å beskrive det som ikke var så bra. Som skoleleder selv, kjente jeg meg igjen i beskrivelsene, noe som forsterker opplevelsen av at de snakker sant. I så måte vil også min tolkning av data være så riktig som mulig, både under intervjuet, i transkripsjon, utvelgelse av sitater, kategorisering og tolkning av mening, i etterkant. Jacobsen stiller spørsmålet om hvorvidt de funn og konklusjoner jeg trekker, gjenspeiler en virkelighet (ibid, s.229). Jeg hadde kun en informant fra hver skole, rektor, og jeg benyttet intervju. Det kan påvirke virkeligheten. Men jeg opplever at jeg fikk de svar jeg trengte, og jeg opplevde ingen «rosemaling» fra rektor. Jeg mener jeg fikk en ærlig og oppriktig beskrivelse fra informantene. Informantene har hatt førstekunnskap om dette og har hatt et overordnet ansvar og svært god oversikt. Jeg merket heller ingen tegn til at de løy eller prøvde å vri seg bort fra noe. Det ville uansett hatt liten verdi for dem i min forskning, der de er helt anonyme. I tillegg kjenner jeg som tidligere nevnt igjen flere av beskrivelsene til rektorene i undersøkelsene som Kirkhaug gjorde for Skolelederforbundet (Kirkhaug, 2021/2022), noe som forsterker inntrykket av realitetene. Intensive undersøkelsesopplegg, som jeg har, «vil dermed skåre høyt på intern gyldighet» (Jacobsen, 2015, s. 91). På bakgrunn av at jeg opplever informantenes beskrivelser som svært troverdig, ut fra min erfaring, konsistente ytringer og beskrivelser fra de jeg intervjuet, vil jeg si at mine konklusjoner er gjeldende for virkeligheten.

Det siste som må vurderes er den eksterne gyldigheten. Dette har jeg tidligere gjennomgått i metodedelene. Som nevnt har jeg vært klar over begrensningene som kan ligge i antallet informanter og utvalgte kommuner og skoler, men jeg har valgt bevisst og kontrollert for skoler og kommuner som er relativt like. Jeg har fire informanter og fire caser og kunne valgt flere for lettere å generalisere statistisk, men det har jeg ikke hatt mulighet eller tid til, så det viktige for meg i løpet av intervjuene var å se hvor mye informasjon jeg fikk, og om det tilfredsstilte behovet for informasjon i mitt studie. Jeg opplevde det, også på bakgrunn av den

erfaringen jeg selv har som skoleleder. Svarene jeg fikk stemmer med mitt inntrykk av hvordan det er på mange skoler. Men det var nødvendig og viktig at jeg opplevde å få et fullstendig bilde av det jeg ønsket svar på. Det fikk jeg av disse fire informantene. Jeg opplevde at beskrivelser og informasjon fra disse samstemte enkeltvis og sammenlagt. De ga meg utfyllende og svært mye informasjon om hvordan de opplevde innføringen av LK20, og jeg kunne lett se at de snakket om flere like saker, og at de var veldig like i beskrivelsene på disse områdene. I så måte fikk jeg gyldige resultater, som kan gjelde for flere skoler, i hvert fall i liknende tilfeller. Det vil i så fall kunne gjelde veldig mange skoler i Norge.

6.2 Hva ser vi?

Utgangspunktet for min undersøkelse er min egen erfaring med skolelederens pedagogiske arbeid, gjennom mange år i skolen, men også undersøkelsene til Rudi Kirkhaug for Skolelederforbundet (2021 og 2022) og inspirasjon fra litteratur, spesielt Viviane Robinson sin bok «Elevsentrert skoleledelse» (2014).

Min problemstilling er: «Hvilke faktorer påvirker skolelederens mulighet til å prioritere og gjennomføre pedagogisk lederarbeid?». Ut fra dette formulerte jeg to forskningsspørsmål jeg ønsket svar på i løpet av forskningen, nemlig:

1. Hvordan organiserer og leder skoleledelsen arbeidet med å realisere intensjonene i læreplanverket (LK20), sett i forhold til sine mål og planer?
2. Med utgangspunkt i at både ledelse og ansatte ønsker at det brukes mer tid på pedagogiske lederoppgaver (jfr undersøkelsene til Kirkhaug): Hvilke faktorer fremmer og hemmer skoleledelsen i å nå sine mål når det gjelder pedagogisk leder- eller utviklingsarbeid?

Skolene forklarer at de kom langt i arbeidet, men ikke i mål eller så langt de ønsket. En skole valgte en helt annen vei, med et annet satsingsområde der rektor opplevde å komme langt. Det viktigste for meg har vært å forske på hvilken mulighet skolelederne har til å drive med pedagogisk lederarbeid, altså først og fremst finne ut hva som har hemmet organisering og ledelse, og da innenfor komponentene i stjernemodellen.

Jeg hadde en del tanker, på forhånd, om hva som kunne hemme arbeidet med LK20. For det første hadde jeg i utgangspunktet en antagelse om at tid til å utføre organisering og ledelse av utviklingsarbeid, som LK20, ville kunne være hemmende. Det var det. For det andre så jeg også for meg at pandemien ville være hemmende, noe rektorene forteller den var. For det tredje at mengden andre oppgaver som «kommer inn» i skolen hemmer arbeidet. Det gjorde det. For det fjerde vil det være mer eller mindre naturlige og ikke så naturlige mekanismer eller reaksjoner i en personalgruppe eller en kultur, som vil bidra til å hemme utviklingsarbeidet. Det fikk jeg også inntrykk av i mine funn. Det handlet først og fremst om at det var utfordrende å få med alle ansatte «i båten», de ansatte opplever høyt arbeidspress og «mange baller i luften som ikke blir tatt ned», at noen viser motstand mot det som er nytt, noen ønsker å bestemme i stedet for å medbestemme, men også på grunn av utskiftninger i personalgruppen og høyt sykefravær under en pandemi.

Er det funn som overrasker?

Tar vi utgangspunkt i Galbraiths stjernemodell, ser vi at følgende komponenter i størst grad hemmer rektorenes mulighet til å organisere og lede mot mål: Strategi, belønning og i en viss grad prosess.

Det er i hovedsak fire hemmende forklaringsfaktorer i de respektive komponentene, som gjør det vanskelig å organisere og lede mot mål. Det første er mangel på en overordnet strategi, både fra kommunalt nivå, men også fra skolen selv. I tillegg handler det om at rektorene ikke har et bevisst forhold til belønning med tanke på å nå mål. Til slutt handler det, i prosesselementet, om at det i større grad må brukes tid til samarbeid som sikrer å bygge opp et profesjonelt læringsfellesskap med felles språk og felles ansvar for elevenes læring.

Det er overraskende at overordnet nivå i så liten grad involverer seg i arbeidet med en nasjonal læreplan, og at rektorene opplever så liten støtte. Skoleeier har et overordnet ansvar for at elevene får opplæringen i tråd med læreplanen. I forventningene fra statelig hold står det klart at det er nødvendig at skoleeier må være delaktig. Jeg hadde i det minste forventet at de hadde en helhetlig plan for kommunens skoler, og at de hjalp til underveis. Nå skal det sies at den ene kommunen hadde en kvalitetsplan for oppvekst, men denne handlet ikke spesifikt om LK20. Det er også noe overraskende at ikke rektorene bruker belønning mer bevisst.

Allerede i lærerutdanningen blir dette med belønninger løftet opp som viktig i motivasjon for arbeidet, og som lærer vet man at dette er viktig. Hva er grunnen til at det ikke ligger en mer

bevisst tanke bak det? I funnene finnes ikke et klart svar på dette, men beskrivelsene fra rektorene er tydelige på at de ikke benytter dette på en konstruktiv eller god nok måte. Kan svaret ligge i spørsmålet som handler om tid til pedagogisk ledelse? Rektorene er tydelige på at de ikke har mulighet til å følge opp arbeidet på klasse- eller lærernivå. En rektor svarer, ut fra min vurdering for alle rektoren, at: «Det er helt tillitsbasert, og jeg har ikke kapasitet til å følge opp alt med veiledning». Når man ikke har tid til å være «tett på» der det skjer, vil også mulighetene til å yte anerkjennelse og ros bli mindre.

Det er også, som nevnt, funn som tyder på at det å følge opp arbeidet som skjer, spesielt på klasse- og lærernivå, har vært utfordrende på grunn av lite tid og andre oppgaver. I så måte vil både veiledning av ansatte, og det å organisere og lede profesjonelle læringsfellesskap som bygger felles språk og kapasitet, bli utfordrende. Overordnet del av læreplanen har som nevnt et eget kapittel om profesjonelle læringsfellesskap. Det er lagt opp til at det lokale nivå, skoleeier og skoleleder, skal finne løsninger på hvordan de skal implementere læreplanen og utvikle læring gjennom profesjonelle læringsfellesskap. Det er som nevnt ingen sentrale styringsdokumenter som bestemmer metode og innhold (Støren, 2022). Slik sett vil det bety at lokalt nivå og rektor i større grad må definere dette, noe som gjør det vanskeligere å drive et slikt arbeid preget av utvikling og læring. Dette blir enda mer utfordrende uten at kommunalt nivå bidrar med hjelp og prioritering av arbeidet.

Til slutt ønsker jeg å vie noen ord om skole 3, som overraskende valgte en helt annet vei og satsingsområde. Rektor sier at de kom «lenger enn jeg tenkte meg» i arbeidet, blant annet fordi skolen fikk til en holdningsendring. Det er noe usikkert hvordan rektor med sine ansatte klarte det, men ut fra beskrivelsene gir han inntrykk av at han er genuint interessert i å jobbe med dette, og at han samtidig fikk med seg personalet i denne retningen, der de bygget på og bygget opp et felles språk og et jevnt og helhetlig samarbeid. Det handlet om de grunnleggende ferdighetene (lese, skrive, regne, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter), og at i tillegg dette med livsmestring kom inn som et viktig begrep. Det var nettopp med dette begrepet det ble satt i gang en prosess mot det nye satsingsområdet. Kan det være at nettopp dette arbeidet var så viktig, for alle og for akkurat denne skolen, at det bare måtte gå bra? Faktorer som bidrar til å forsterke dette er at han selv sier han er opptatt av at de ansatte får et eierforhold til arbeidet, at det er en sterk medarbeider- og delingskultur, og at han er involverende, rydder bort andre oppgaver, løfter opp viktige saker jevnlig på for eksempel morgenmøter (der han også diskuterer fagartikler og fokuserer på mestring i personalet), engasjerer flere fagpersoner med delegert ansvar, og at han har en helhetlig tanke rundt dette,

blant annet ved å involvere foreldrene. Samtidig gir beskrivelser fra rektor forklaringer på at han opplevde flere av de samme utfordringene som de andre rektorene når det gjaldt hemmende faktorer på vei mot målet. Det skjedde spesielt det året de jobbet med LK20, men da var det også hemmende forklaringsfaktorer, som nevnt, i flere av komponentene: Strategi, til dels struktur, belønning og spesielt prosess.

6.3 Veien videre

I denne masteroppgaven ønsket jeg å finne ut om mulighetene skoleledere har til å drive med pedagogisk leder- og utviklingsarbeid. Dette ble gjort innenfor det teoretiske rammeverket til Galbraiths stjernemodell.

Jeg fant ut at det er faktorer i alle komponentene som hemmer muligheten til å få prioritert og gjennomført pedagogisk lederarbeid fullgodt for å nå mål, men at de største hindringene ligger i følgende komponenter: «Strategi», «Belønning» og i en viss grad i «Prosess».

Komponent 1 - Strategi

1. Et fravær av overordnet strategi og bidrag fra kommunalt nivå.
2. En lite helhetlig og overordnet strategi og plan, i regi av skolen selv. I tillegg må denne synliggjøres tydeligere og holdes «varm» i personalet.

Komponent 4 – Belønning

3. En lite bevisst tanke, plan og mulighet for å belønne for å nå mål.

Komponent 5 – Prosess

4. En mindre bevisst tanke og mulighet til å være tett på og følge opp ansatte i arbeidet og samarbeidet over tid, for å bidra til best mulig utvikling og læring i fellesskapet.

Forklaringsfaktorer som i hovedsak hemmer komponentene, slik at skolen oppnår mål, tilskrives mangel på tid, mange andre oppgaver, lite overordnet og ekstern støtte, utskifting av ressurspersoner og ansatte, enkelte utfordringer med å få ansatte med «i båten» og en pandemi.

På bakgrunn av min empiri og drøfting vil følgende forslag, for å gi muligheter til skoleleder å prioritere og gjennomføre pedagogisk lederarbeid, være interessant å forske videre på, men naturlig nok også gjøre noe med.

På skolenivå:

Skoleleder må være flinkere til å prioritere tid til arbeidet og rydde vekk andre oppgaver. Dette må rapporteres oppover i systemet, ellers blir ikke kommuneadministrasjon og politikere bevisst hva som hemmer skoleledelsen i arbeidet. I tillegg må skoleledelsen utarbeide en klar strategi og plan for arbeidet, synliggjøre og minne om denne i personalet. Skoleledelsen må også være mer bevisst og prioritere belønning, både som markering av arbeidet, for eksempel i forbindelse med gjennomføring av ulike stadier på veien (milepæler), nedsatt tid for bestemte ressurspersoner og gjerne kjøpe utstyr for å skape en viss entusiasme. Men det viktigste er at skoleledelsen bevisst bruker belønning for å nå mål i arbeidet. Dette må gjøres individuelt og i fellesskap. I størst grad handler det om anerkjennelse og ros som motiverer for innsats. Skoleledelsen må prioritere og bruke god tid på pedagogisk lederarbeid i et profesjonelt læringsmiljø, der gode rammer for samarbeid, synlighet, involvering, jevnt arbeid og oppfølging over tid fører til et kollektivt språk, utvikling og læring.

På overordnet, kommunalt nivå:

Kommuneledelsen må sikre at de vet hva som skjer i skolen, slik at de kan bidra til å prioritere vekk oppgaver, gi tid, støtte og hjelp. Kommuneadministrasjonen må også være tydelige overfor politikere hvordan tilstanden er i skolen, slik at oppgaver kan ryddes vekk, at nødvendige ressurser blir gitt, og at skoleleder og skolene får den støtte og hjelp de trenger. Kommunalsjef for oppvekst må bistå med overordnede planer og mål, i det minste for større utviklingsprosjekter. I noen sammenhenger kan det være en ide å utsette store kommunale planer som involverer skolene, eller i det minste passe på at de passer «som hånd i hanske».

På sentralt nivå:

Det er nødvendig at sentralt nivå er kjent med hvordan det er i skolen og hva som skjer. Slik sett kan de bidra med å rydde vekk oppgaver, prioritere oppgaver samt gi tid til at skoleleder kan prioritere og gjennomføre pedagogiske lederoppgaver som er nødvendig for at skolene skal lykkes best mulig i arbeidet.

6.4 Etterord

Jeg har tidligere nevnt at jeg har en bakgrunn for oppgaven, nemlig Kirkhaugs undersøkelser for skolelederforbundet i 2021 og 2022. I tillegg har jeg en interessant teoretisk tilføyelse i Robinsons bok «Elevsentrert skoleledelse». Jeg ønsker derfor kort å se på hva slags lederoppgaver, med fokus på pedagogisk lederarbeid, som viser seg i mine funn. Hvordan står funnene seg i forhold til undersøkelser og teori om pedagogisk lederarbeid?

Jeg kommenterer i det følgende de mest sentrale punktene, for min undersøkelse, som Kirkhaug refererer til i sine to undersøkelser (Kirkhaug, 2021 og 2022). Jeg har samlet punktene, fra ledelsen og ansatte, som forklarer hva som er ønskelig at skoleledelsen bruker tid på.

Motivering av medarbeidere

Rektorene er synlige og involverte, og de har tydelige strukturer og forventninger. De er også opptatt av å kommunisere og informere om mål og planer.

Sosial omsorg og ivaretagelse

Rektor er opptatt av at alle skal ha det bra, og de gir anerkjennelse og ros, individuelt og i fellesskap.

Organisasjonsutvikling og forbedringer

Rektorene er opptatt av fremgang i arbeidet og legger til rette for dette med jevnlig møter og samarbeid på aktuelle arenaer. Jeg har ikke tilstrekkelig grunnlag for å si i hvilken grad det blir jobbet med kontinuerlige forbedringer, men i mitt materiale gis det inntrykk av at det er jobbet jevnlig med det pedagogiske utviklingsarbeidet.

Tilrettelegging for erfaringslæring

Jeg har ikke tilstrekkelig grunnlag for å si noe om dette, men merker meg at det blir arbeidet i personalmøter, på planleggingsdager, i team, i faggrupper og på trinn, noe som gir gode muligheter for læring. I tillegg er det forventet, fra statelig hold, at man skal jobbe i profesjonsfaglige fellesskap med ny læreplan, slik at mange av de kursene skolene har benyttet i innføringen av LK20 har hatt innhold som legger vekt på dette.

Snakke med medarbeiderne om mål og verdier

Rektorene forklarer at de har hatt fokus på det, men spørsmålet er hvor godt fokuset har vært. I tillegg nevner ingen rektorer at de har snakket om verdiene.

Veiledning av lærerne

Jeg har ikke grunnlag for å si noe om hvor godt rektorene veileder lærerne sine, men merker meg at de er involvert og følger opp arbeidet, først og fremst med hele personalet samlet. Det er verdt å merke seg at alle rektorene opplever liten tid til pedagogisk ledelse på individnivå, der de er tydelige på at de ikke klarer å følge opp det som skjer i klasserommet og med enkeltlærere.

Engasjert i pedagogisk utviklingsarbeid

Rektorene forklarer at de er delaktige og har ansvar for utviklingsarbeidet, ofte sammen med resten av ledelsen og ressurslærerne.

Være tett på

Det å være «tett på» handler om å være der læringen skjer, både blant lærerne og i klasserommene. Rektorene forklarer at de ikke har tid til å følge det som skjer i klasserommet, og er på den måten avhengig av å være tettere på de ansatte. De har naturlig nok medarbeidersamtaler, men ellers liten tid til å følge opp de ansatte en og en.

Initiere samarbeid

Rektorene er opptatt av samarbeid, og de har flere arenaer der det legges opp til dette.

Konklusjon: Vi ser at rektor har nødvendige lederegenskaper på flere områder, men at det er for lite, eller mindre tydelig pedagogisk lederarbeid rettet mot ros og oppmuntring, forbedringer med tanke på organisasjonsutvikling, tilrettelegging for erfaringslæring, veiledning av lærerne, og det å være tett på.

Viviane Robinson er opptatt av at rektorene skal utføre god pedagogisk ledelse (Robinson, 2014 s. 50-134), ved å:

1. Etablere mål og forventninger

Rektorene er opptatt av tydelig kommunikasjon og informasjon om mål og planer og av motivering og involvering. Det ligger forpliktelser i dette, men det kan stilles spørsmål om rektorene er gode nok til å synliggjøre hvordan tilstanden er nå, i forhold til hvordan de ønsker at det skal se ut.

2. Strategisk bruk av ressurser. Den andre dimensjonen er ikke aktuell i min oppgave.

3 Forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis

Her er rektorene tydelige på at de ikke har god nok tid til å følge opp arbeidet på klassenivå, og at det gis inntrykk av at de først og fremst har forventninger til kvalitet, og at dette er tillitsbasert.

3. Å lede lærernes læring og utvikling

Denne dimensjonen er ifølge Robinson den som har størst effekt og påvirkning på elevresultater. Her kommer det profesjonelle læringsfellesskapet inn, som også er tydelig presisert som viktig i statelige dokumenter, med tanke på arbeidet med LK20. Robinson presiserer at et kollektivt ansvar for elevenes læring er viktig. Rektorene forteller om jevnligesamlinger i fellestid, på team, trinn og i faggrupper, noe som styrker et kollektivt språk, forståelse og ansvar for arbeidet. Samtidig er det en opplevelse av dårlig tid og mange andre oppgaver, som begrenser muligheten til å følge opp dette og kvalitetssikre det. I denne dimensjonen ligger også en viktig del som handler om oppfølging av lærere og det som skjer i klasserommet. Dette er rektorene tydelige på at de ikke får prioritert godt nok.

4. Sikre et velordnet og trygt læringsmiljø

Rektorene er opptatt av at de ansatte har det godt og trygt, ved å motivere og involvere dem i arbeidet. Rektorene viser ikke klart at de har tydelige regler og forventninger til prososial atferd, men de beskriver at de er opptatt av hvordan de ansatte skal kommunisere og samarbeide, og har tydelige agenda som forteller når, hvor og hva som skal skje. Robinson nevner videre viktigheten av at ledelsen kan identifisere og løse konflikter før de låser seg. I beskrivelsene nevner noen av rektorene at de tenker på dette og er i forkant.

Robinson nevner tre lederferdigheter som må brukes parallelt med disse fem dimensjonene, for at effekten av god ledelse skal være fullstendig. De tre er: Å anvende relevant kunnskap, å

løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner. Jeg opplever at rektorene er delaktig og oppdatert når det gjelder kunnskap om den nye læreplanen, at de jobber for å finne løsninger på utfordringer og konflikter, og at de involverer seg og lytter til innspill, noe som bidrar til å bygge tillitsrelasjoner.

Konklusjon: Rektorene er flinke til å informere om planer og mål, involvere og motivere. De er ikke gode nok til å følge opp det som skjer på lærer- og klassenivå. Det gis heller ikke særlig inntrykk av at rektorene har tid, og prioriterer tid, til å bygge opp og vedlikeholde et kollektivt ansvar for elevenes læring, i et lærende profesjonsfelleskap.

7.0 Litteraturliste

Bergsgard m/fl (2022), Evafag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen. Første samlerapport. Universitetet i Sørøst-Norge. [2022 94 Bergsgaard rapport.pdf \(usn.no\)](#)

Blikstad-Balas & Solbu (2019) (Fagartikkel, Utdanningsnytt.no) [Godt arbeid med læreplaner sammen \(utdanningsnytt.no\)](#)

Burner, Tony m/fl (2022): EvaFag2025: Evaluering av Fagfornyelsen. Realiseringer av læreplanen i spesifikke fag, Arbeidspakke 1, Delrapport 1, Universitetet i Sørøst-Norge. [2022 91 Burner rapport.pdf \(usn.no\)](#)

Elgueta, Nichole M. Silva. Forelesning 16.februar 2022, forskningsdesign.

Galbraith, J.R., Downey, D., Kates, A. (2002): Designing dynamic organizations. New York: Amacom

Gunnulfsen m/fl (2022). Underveis med nytt læreplanverk: Ledelse, styring og støtteressurser. Delrapport 2 arbeidspakke 2, EVA2020, Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo. [eva2020-rapport-5-14-10-22.pdf \(uio.no\)](#)

Jacobsen, D. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (3.utgave)*. Oslo. Cappelen Damm AS

Kirkhaug, R. (2021). "Hva betyr lederskap i skolen?". Undersøkelse på vegne av Skolelederforbundet.

Kirkhaug, R. (2022). "Ønsker og krav fra medarbeiderne til lederne". Skolelederforbundets medarbeiderundersøkelse 2022

Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra [www.regjeringen.no](#)

Kunnskapsdepartementet. (2009-2010). *Tid til læring – oppfølging av tidsbrukutvalgets rapport* (Meld. St. 19 (2009-2010)). Hentet fra [Meld. St. 19 \(2009–2010\) - regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)

Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra www.regjeringen.no

Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet fra www.regjeringen.no

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.* [Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket - regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)

Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend (2015), *Det kvalitative forskningsintervju* Gyldendal Norsk Forlag AS, 2015, 3. utgave, 4. opplag 2018

LOV 2004-07-02-69 *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringsloven).* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Nadim, Marjan (2015, 16.september). *Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning,* [Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning | ST \(idunn.no\)](http://www.idunn.no)

NTNU/NIFU (2011). *Ledet til ledelse – Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv.* [Ledet+til+ledelse+WEB.pdf \(unit.no\)](http://www.unit.no)

Postholm, May Britt, Jacobsen, Dag Ingvar (2018), *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning,* Cappelen Damm as, Oslo, 2018

Robinson, Vivian (2014). *Elevsentrert ledelse.* Oslo. Cappelen Damm AS.

Støren, Kristin (2022). Lokalt læreplanarbeid med Fagfornyelsen. Utdanningsforskning.no. [Lokalt læreplanarbeid med fagfornyelsen \(utdanningsforskning.no\)](http://www.utdanningsforskning.no)

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningdirektoratet (2022). Arbeid med nye læreplaner- forventninger og ansvar. ([Arbeid med nye læreplaner – forventninger og ansvar \(udir.no\)](#))

Øgård, Morten (2014): Fra New Public Management til New Public Governance. Det kommunale laboratorium: Teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering (3.utgave). Fagbokforlaget.

Oversikt over figurer

Figur 1: Galbraiths stjernemodell s. 17

Oversikt over tabeller

Tabell 4.1: Strategi på skolen.....	s 38
Tabell 4.2: Strategi på skolen (fortsetter).....	s 43
Tabell 4.3: Skåring strategi.....	s 44
Tabell 4.4: Struktur på skolene	s 46
Tabell 4.5: Skåring - struktur	s 50
Tabell 4.6: Kompetanse på skolene	s 51
Tabell 4.7: Skåring - kompetanse	s 54
Tabell 4.8: Skolenes belønning	s 55
Tabell 4.9: Skåring - belønning	s 58
Tabell 4.10: Skolenes prosess.....	s 59
Tabell 4.11: Skåring - prosess.....	s 65
Tabell 4.12: Spørsmål om prioritering og gjennomføring av pedagogisk lederarbeid...s	67
Tabell 4.13: Samlet skåring fordelt på skolene	s 75
Tabell 5.1: Skole 1 – hva fremmer og hemmer arbeidet?	s 76
Tabell 5.2: Skole 2 – hva fremmer og hemmer arbeidet?	s 78
Tabell 5.3: Skole 3 – hva fremmer og hemmer arbeidet?.....	s 80
Tabell 5.4: Skole 4 – hva fremmer og hemmer arbeidet?	s 84
Tabell 5.5: Fremmende og hemmende faktorer samlet sett	s 86

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 8.1: Intervjuguide

Vedlegg 8.2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 8.3: Vurdering «SIKT»

Vedlegg 8.4: Utfyllende svar fra rektor ved skole 3

Vedlegg 8.5: Tabell – Faktorer som fremmer måloppnåelse fra hver skole

Vedlegg 8.6: Tabell – Faktorer som hemmer måloppnåelse fra hver skole

8.0 Vedlegg

Vedlegg 8.1: Intervjuguide

Spørsmål om kommunens og/eller skolens <u>strategi</u>:	
Hvilken strategi har skolen gått for ved innføringen av LK20? Hva er målet og hva forklarer planen for utviklingsarbeidet?	
Har dere selv utarbeidet mål og planer eller har dere blitt forelagt fra kommunalt nivå?	
Hva har vært din rolle i arbeidet med å utvikle mål og planer? Hvem har jobbet med det hos dere?	
Hvilke forventninger har skoleledelsen fått fra kommunalsjef/nivåer over?	
Hvordan ble mål og plan kommunisert til de ansatte? Når, hvor og hvordan.	
I hvilken grad er mål, planer og utvikling visualisert/synliggjort for de ansatte på skolen?	
Hvordan opprettholdes fokuset på mål og planer for utviklingsarbeidet?	
Har noe vært utfordrende i dette arbeidet? Hva? Hva har vært enkelt å bli enige om?	
Spørsmål om hvordan skolen har <u>strukturert</u> arbeidet (strukturen):	
Hvordan ble arbeidet med innføringen av LK20 organisert?	
Hvor ofte møtes de som har hovedansvaret for arbeidet? Hva slags møter er det?	
Hvor og hvor ofte har det blitt arbeidet med dette? I ulike grupper (personalmøter, plangruppe, andre?)	
Hva har vært din rolle/skoleledelsens rolle i organiseringen av arbeidet?	
Hvordan har kommunalt nivå vært involvert i arbeidet? Egne møter? Sammen med personalet? Kun med ledelsen? Hvilken støtte har du fått fra kommunen/skolesjef?	
Har dere benyttet ekstern ekspertise? Hvordan har denne blitt brukt? I personalet? Med ledelsen? Andre?	
Har noe vært utfordrende i arbeidet med å organisere arbeidet? Hva har vært enkelt å få til? Hva skjedde eller hva gjorde du/dere? Hvorfor?	
Spørsmål om hva slags <u>kompetanse/menneskelige ressurser</u> skolen har tilgjengelig i arbeidet med innføringen av LK20:	
Hva slags kompetanse (kunnskaper, ferdigheter og erfaring) har de med ansvar for utviklingsarbeidet?	
Hvordan benyttes ansatte med denne kompetansen, i utviklingsarbeidet?	
På hvilke arenaer/møter og hvor ofte deltar ansatte med kompetanse?	
Hvor motiverte er de for oppgaven?	
Hvorfor benyttet du akkurat disse ansatte? (Kun pga kompetanse?)	
Hva har de gjort som har gitt positiv effekt på resultater av innføringen og de ansattes motivasjon for utviklingsarbeidet?	
Hva har skoleledelsen bidratt med av kompetanse? Hvordan ser du det? (I hvilken grad)	
Anser du den menneskelige kompetansen for god nok? Hvorfor? Dersom ikke. Hvorfor?	
Har dere benyttet ekstern hjelp, med spesiell kompetanse, i arbeidet med innføringen? Hvorfor?	
Hva har ekstern hjelp bidratt med? Hvordan ser du det? (i hvilken grad)	

Har dere fått støtte og deltakelse i arbeidet fra overordnet nivå som kanskje har spesialkompetanse?	
Spørsmål om belønninger i arbeidet med innføringen av LK20:	
Hvilke tanker gjorde du deg/dere om hvordan du skulle belønne de ansatte i forbindelse med innføringen av LK20?	
Hva slags belønning har du tro på?	
Hvilken belønning benytter du?	
Hvordan virket belønningen, opplevde du? Hva virket best?	
Hvordan preget belønningen utviklingsarbeidet, tenker du?	
Opplevde du selv å få belønning for din innsats?	
Ytret kommunen sentralt støtte og belønninger i arbeidet for å nå strategimål?	
Spørsmål om prosessen i arbeidet med å realisere overordnet strategi:	
I hvilken grad har verdier, mål og planer blitt kommunisert tydelig?	
I hvilken grad har det vært forventninger/fokus til hvordan samarbeid og kommunikasjon skal foregå?	
Har du/dere tenkt på hvem som samarbeider sammen i de ulike gruppene? At samarbeidet må fungere.	
Hvordan sikres og følges dette opp (god kommunikasjon, godt samarbeid)?	
Har alle møtene en tydelig agenda? Hvem setter opp denne?	
Hvem leder møtene og prosessene?	
Skrives det referat fra alle møtene for å sikre at alle vet hva som skjer og har blitt bestemt? Informasjonsflyt.	
Hvordan skjer beslutninger? Hvordan jobbes frem mot beslutningen? Hvem tar den endelige beslutningen? Hvordan deles beslutningen med resten av personalet?	
Hva er din rolle i prosessen (i samarbeidet, drøftingen, beslutningene og oppfølgingen/veiledningen)?	
Har du opplevd hindringer i prosessen? Hva skjedde? Hvordan ble det løst?	
Har overordnet nivå bidratt i prosessen? På hvilken måte har informasjon, kommunikasjon og beslutninger foregått fra overordnet nivå? Har det vært et samarbeid med overordnet nivå?	
Sluttspørsmål:	
Kom skolen så langt du tenkte deg, med innføringen av LK20? Hvilke tanker gjør du deg om det?	
Hva har du/dere fått til i arbeidet med innføringen av LK20? Hvordan ser du det? Hva mener du er grunnen til dette?	
Hva har du/dere <u>ikke</u> fått til i arbeidet? Hvordan ser du det? Hva mener du er grunnen til dette (andre ting har kommet i veien etc..?)?	
Hva er det viktigste du har lært i arbeidet med innføringen av LK20?	
Er det en realistisk forventning at vi skal gjøre alt utviklingsarbeid som kommune og stat forventer eller pålegger skolen?	
Er det nok tid for dere i ledelsen og personalet til å drive utviklingsarbeid, som f.eks. innføringen av LK20?	
Er det nok tid til å drive pedagogisk ledelse ved å veilede og følge opp læringen og utviklingen hos lærerne, og dermed det som skjer i klasserommet? Hvorfor/hvorfor ikke?	
Hvis du skulle velge tre ting som er det viktigste vi har snakket om. Hva er det?	
Er det noe mer du vil si eller legge til?	
Kan jeg kontakte deg igjen om det blir aktuelt?	

Vedlegg 8.2: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvilke faktorer påvirker skolelederens mulighet til å prioritere og gjennomføre pedagogisk lederarbeid?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt kunnskap om hva som fremmer og hemmer tid til pedagogiske lederoppgaver. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å finne ut i hvilken grad skoleledere får tid til pedagogiske lederoppgaver og hva som hemmer og fremmer dette. Dette er en masteroppgave i ledelse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi skolen din har jobbet med den nye læreplanen, LK20. Det er fire skoler fra Agder med i undersøkelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer deltagelse i et intervju, med mulighet for noen få tilleggsspørsmål i ettertid. Intervjuet vil vare i ca. 60 min. Det kan bli gjort lyd/videoopptak av informanter i intervju.

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 jeg, Njål Weberg Moen, som vil ha tilgang til opplysningene om deg og det du informerer om. I tillegg vil min veileder, professor Harald Baldersheim, få tilgang til svarene i intervjuet.*
- *Dine data vil bli lagret i skytjenesten Onedrive. Samtykkeskjemaet oppbevares atskilt fra datamaterialet. Alle dokumenter, dvs samtykkeskjemaet og intervjuet, vil bli kryptert.*

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Jeg vil da fjerne alt av personopplysninger. Mulig jeg ønsker å beholde datamaterialet til eget bruk, for å lære, på egen skole.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Agder* har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *Universitetet i Agder* ved Njål Weberg Moen, njaalm17@uia.no, tlf.nr. 90138508.
- *Veileder Harald Baldersheim*, harald.baldersheim@stv.uio.no
- Vårt personvernombud: *Trond Hauso*, peronvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Harald Baldersheim
(veileder)

Njål Weberg Moen
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvilke faktorer påvirker skolelederens mulighet til å prioritere og gjennomføre pedagogisk lederarbeid?*, 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)

Vedlegg 8.3: Vurdering av SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

200105

Vurderingstype

Automatisk

Dato

23.03.2023

Prosjekttittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Prosjektansvarlig

Harald Baldersheim

Student

Njål Weberg Moen

Prosjektperiode

03.04.2023 - 15.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2023.

Vedlegg 8.4: Svar på mail 13.06.2023, fra rektor på skole 3, utfyllende svar om annet satsingsområde enn LK20

1. Har det vært/er det plan og mål i forbindelse med dette arbeidet? *Ja, det er både planer og mål – men i ulik grad og presisjonsnivå.*
2. Hvor jobbet/jobber dere med det? (Personalmøte, team, plangruppe, trinn etc?) *Planleggingsdager, felles kompetansetid/plantid, trinnmøter, ressursmøter med lesepedagog og bibliotekar, ressursmøter med IKT-koord., FAU-møter, ledermøter*
3. Hvem hadde/har ansvar for arbeidet? (Ledelse, ressurslærere, teamansvarlige, andre..)? *Ledelsen (rektor og fagledere), lesepedagog, skolebibliotekar. Ikt-koord., sos.ped.rådgiver. Flere har hatt ansvar i ulik grad og på ulikt nivå (delegert ansvar).*
4. Hvordan er fokus på samarbeid? Forventninger til samarbeid? Jobbes det på tvers av trinnene? *Det jobbes både på trinn og på tvers av trinn. Deling av erfaring og kompetanse – også i felles ressursbank på Teams.*
5. Hvordan sikres informasjonsflyt (for å minne på, dele...)? F.eks. morgenmøtene? *Morgenmøter, felles info i kompetansetid, infokanalen på teams (chat).*
6. Er det agenda til møtene? *Delvis*

Vedlegg 8.5 Sitater fra rektorer ved fire skoler

Vedlegg 8.5 : Faktorer som fremmer måloppnåelse fra hver skole

Faktorer som fremmer måloppnåelse				
Komponenter	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4
Strategi	Egen plan fra Udir (komp.pakkene) Hvor er vi, hvor skal vi?	Egen plan og mål Kvalitetsplanen i kommunen IGP og SMMT Felles forståelse	Egen plan for LK20 Et annet satsingsområde med plan og mål. Felles forståelse.	Egen plan og mål Kvalitetsplanen i kommunen Lærende møter Hvor er vi, hvor skal vi?
Struktur	Jevnlige møter på aktuelle arenaer Bevisstgjøring sammensetning av grupper Rektor og fagleder styrer Teamansvarlige har ansvar Satt av tid	Jevnlige møter på aktuelle arenaer Dekomp Prioriterer tid Morgenmøter Rektor styrer Ressurslærere har ansvar	Jevnlige møter på aktuelle arenaer Satt av tid Morgenmøter Ledelsen styrer Ressurslærere har ansvar Møte med andre skoler (tverrfaglige temaer)	Jevnlige møter på aktuelle arenaer Satt av tid Samarbeid med andre skoler Morgenmøter for å minne om Teammøter for å ta tempen Ledelse og ressurslærere styrer Teamledere ansvar
Kompetanse	Fagleder Teamansvarlige Fagpersoner Omgruppert for å utnytte kompetanse	Ledelse Ressurslærerne Fagpersoner Intern kompetanse Dekomp?	Ledelse Ressurslærere Fagpersoner Intern kompetanse	Ledelse Ressurslærere Teamledere Fagpersoner Intern kompetanse
Belønning	Umiddelbar tilbakemelding	Små drypp Løfte opp det vi får til. Heie på folk.	Balansere ros og anerkjennelse	Forventninger og støtte
Prosess	Synlig fagleder Involvert ledelse Informasjonsflyt Tvers av trinn (faggrupper) Storteam (på tvers) Omgruppert pga samarbeid Eierskap hos ansatte Satt av tid	Synlig ledelse Involvert ledelse Informasjonsflyt Teamplakaten Satt av tid God delingskultur Agenda Referat Involvering før beslutning	Synlig ledelse Involvert ledelse Informasjonsflyt Medarbeider- og delingskultur Eierskap hos ansatte Satt av tid Agenda Rydder bort ting	Synlig ledelse Involvert ledelse Informasjonsflyt Rektor oversetter oppgavene Ikke hive seg på alt Satt av tid Rigger til Årshjul Agenda

	Agenda Referat Ledelsen følger opp på trinn Ledelsen beslutter i størst grad	StorTEAM (på tvers) Faggrupper (på tvers)	Involvering før beslutning Ledelsen følger opp på trinn	Tvers av trinn (faggrupper) Ledelse og ressurslærere beslutter etter innspill StorTEAM (tvers av trinn)
--	---	--	--	---

Vedlegg 8.6: Faktorer som hemmer måloppnåelse fra hver skole

Faktorer som hemmer måloppnåelse				
Komponenter	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4
Strategi	Korona Ingen overordnet strategi Burde informert tydeligere om mål Mange tidstyver	Korona Mange oppgaver Savner hjelp fra overordnet nivå Ingen overordnet strategi	Korona Andre ting tar tid Ingen overordnet strategi	Korona Ingen overordnet strategi Lite tid Rakk ikke alt Læremidler var ikke klart fra forlagene Overordnet nivå ikke involvert Standhaftig kultur
Struktur	Dekomp Ikke samkjørt med andre skoler Utskifting av teamansvarlige	Høyt sykefravær under korona	Trinnene har ofte endret sammensetning	Utskifting av ressurslærere
Kompetanse	Benytter i mindre grad andre enn ledelsen	Savner støtte fra overordnet nivå		Utskifting av ressurslærere
Belønning	Ikke bevisst	Mindre bevisst	Mindre bevisst	Ikke bevisst
Prosess	Mangel på kommunikasjon Flytteprosess Hastverk og tidspress Demokratiet sinkende Beslutninger mye i ledergruppa.	Noen ansatte vil bestemme mye En jobb å få «alle i båten»	Skrives sjeldent referat	Noe av arbeidet var vanskelig å forstå Få referat Ikke kapasitet til å følge opp tett