



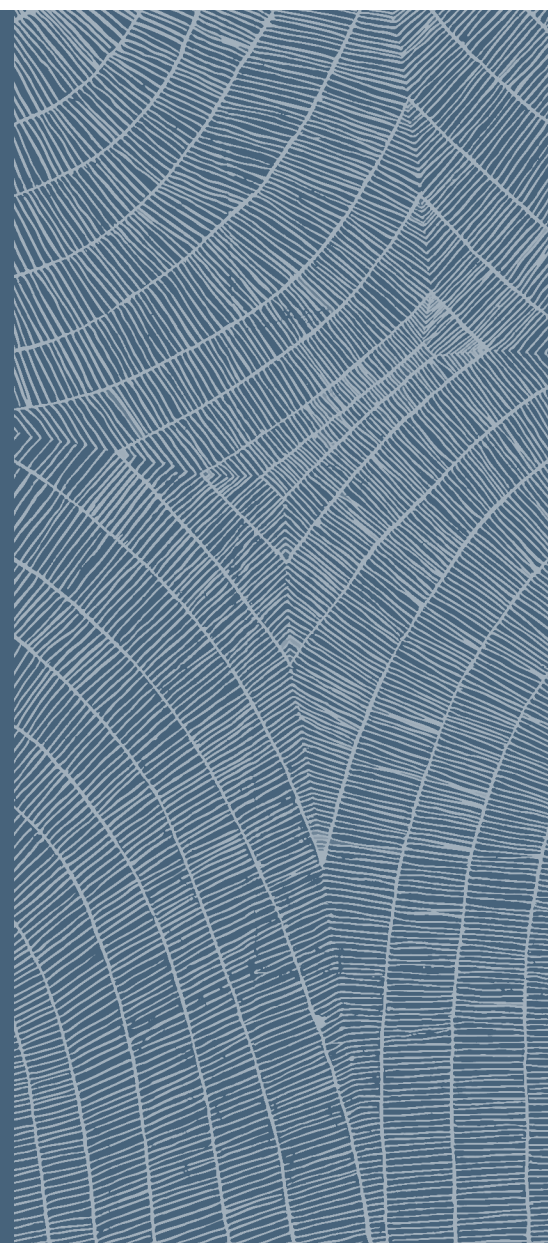
## Styring og ledelse i realiseringen av nytt læreplanverk:

Tillit, tolkning og tid

---

Ann Elisabeth Gunnulfsen, Hedvig N. Abrahamsen, Jeffrey Hall  
og Hilde Madsø Jacobsen

# EVA2020





**Styring og ledelse i realiseringen av nytt læreplanverk:  
Tillit, tolkning og tid**

Ann Elisabeth Gunnulfsen, Hedvig N. Abrahamsen,  
Jeffrey Hall, Hilde Madsø Jacobsen

Sluttrapport delprosjekt 2  
EVA2020  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Universitetet i Oslo

Prosjekt: Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)

Rapport nr. 8

Utgivelsesår: 2024

Utgiver: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Adresse: Postboks 1161 Blindern, 0318 Oslo

Nettsted: <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>

Layout: Shane Colvin, Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Foto: Shane Colvin

ISBN 978-82-93847-13-7 (Trykt)

ISBN 978-82-93847-15-1 (ePub)

Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet

Om oppdraget: Rapporten er en del av Utdanningsdirektoratets evalueringsprogram for fagfornyelsen. Evalueringen pågår i perioden 2019 til 2025.

## Forord

Denne rapporten er den åttende i rekken av rapporter i det forskningsbaserte evalueringsprosjektet *Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)*. Evalueringsprosjektet gjennomføres i perioden 2019–2025 av forskere ved Utdanningsvitenskapelig fakultet (UV) ved Universitetet i Oslo. EVA2020 er organisert i fire ulike delprosjekter som har et overordnet formål om å bidra med kunnskap som er nyttig for beslutningstakere, forvaltning, skolens praksis og elevenes læring.

Denne sluttrapporten er den tredje og siste i rekken i delprosjekt 2: Styring og ledelse av læreplanarbeid. Til denne siste rapporten er det gjennomført datainnhenting på tre tidspunkter knyttet til tre faser i delprosjektet. Den første fasen i delprosjektet hadde som mål å belyse hvordan skoleeiere og skoler *forberedte* seg på fagfornyelsen og innføringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Ottesen mfl., 2021). I den andre fasen ble det undersøkt hva som skjedde lokalt på skoleeier- og skolenivå *underveis* i arbeidet med iverksettingen av det nye læreplanverket (Gunnulfsen mfl., 2022). Rapporten oppsummerer hele delprosjekt 2 og belyser særlig siste fase, som kan knyttes til det *pågående* arbeidet med styring og ledelse i realiseringen av intensjonene i LK20.

Vi retter en stor takk til alle informantene som takket ja til å bli intervjuet og observert, og vil også takke forskerkolleger i EVA2020-prosjektet, som har bidratt med nyttige kommentarer og innspill. Vi retter også en særskilt takk til professor Rolf Vegar Olsen og vitenskapelig assistent Morten Rasmus Puck, som har vært til uvurderlig hjelp med fremskriving av resultater fra undersøkelsen «Spørsmål til Skole-Norge».

Oslo, 1. desember 2024

Ann Elisabeth Gunnulfsen  
Hedvig N. Abrahamsen  
Jeffrey Hall  
Hilde Madsø Jacobsen

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	7
<b>Summary</b> .....	11
Kapittel 1: Innledning .....	15
1.1 Styring og ledelse av læreplanarbeid – rapportens kontekst.....	16
1.2 Formål, forskningsspørsmål og teoretisk og metodologisk tilnærming.....	17
1.3 Relevante funn i EVA2020 .....	19
1.4 Rapportens oppbygning.....	23
Kapittel 2: Teoretisk og analytisk rammeverk.....	24
2.1 Styring av utdanningssektoren .....	24
2.2 Institusjonelt og strategisk arbeid.....	25
2.3 Ledelse av utviklings- og endringsarbeid i skolen.....	27
Kapittel 3: Datamateriale og metodisk tilnærming.....	30
3.1 Studiens design.....	30
3.2 Studiens caser.....	31
3.3 Metoder og datakilder .....	33
3.4 Analyse.....	38
3.5 Forskningsetikk .....	39
Kapittel 4: Resultater fra spørreundersøkelsene til skoleledere og skoleeiere .....	40
4.1 Resultater fra spørringene i fase 1 og 2.....	40
4.2 Roller og ansvar blant skoleledere og skoleeiere.....	41
4.3 Skolers og skoleeieres planer og strategier .....	44
4.4 Støtteressurser for skoler og skoleeiere.....	47
4.5 Utfordringer i arbeidet med fagfornyelsen.....	51
4.6 Oppsummering av funn fra spørreundersøkelsen.....	53
Kapittel 5: Funn og analyser fra intervjuer og observasjoner.....	55

5.1 God oppslutning og avspenning – men også nye spenninger? .....	55
5.2 Tillit, involvering og handlingsrom for skolens aktører .....	62
5.3 Eksterne aktører – fra trygghetsgaranti til samarbeidende støtte? .....	69
5.4 Ledelse av læreplanarbeid – kontinuerlige tolkningsprosesser .....	74
5.5 Oppsummering .....	80
Kapittel 6: Verdier og visjoner som tekst – funn og analyser fra dokumentanalysen .....	82
6.1 Visjoner og intensjoner i skoleeierens kvalitets- og strategiplaner .....	82
6.2 Verdiformuleringer og praksis i skolens strategiplaner .....	87
6.3 Oppsummering av funn fra dokumentanalysene .....	90
Kapittel 7: Oppsummering av funn samlet .....	91
Kapittel 8: Diskusjon .....	94
8.1 Stort handlingsrom, men utrygt tolkningsrom? .....	94
8.2 Åpenhet, tillit og autonomi – forventningsbasert verdistyring? .....	96
8.3 Eksterne aktører – fra leverandørrolle til reelle partnere? .....	98
8.4 Skoleledelse i læreplanarbeid – rolle som døråpner og portvokter? .....	99
Kapittel 9: Konklusjoner og implikasjoner .....	104
9.1 Oppsummering av hovedfunn og konklusjoner .....	104
9.2 Implikasjoner .....	107
Referanser .....	110
Vedlegg .....	115
Vedlegg 1 Intervjuguide skoleeier .....	115
Vedlegg 2 Intervjuguide skoleleder .....	116
Vedlegg 3 Tematiske områder – fokusgruppeintervjuer .....	117
Vedlegg 4 Informasjon og samtykkeskjema til kommunenivå/skoleeier .....	118
Vedlegg 5 Informasjon og samtykkeskjema til skoleleder/rector .....	121
Vedlegg 6 Informasjon og samtykkeskjema til lærere .....	124

## Tabeller

Tabell 3.1:	Oversikt over caseskoler.....	31
Tabell 3.2:	Informanter og tidspunkter for innsamling av intervjudata (fase 1) .....	32
Tabell 3.3:	Arena for observasjon og tidspunkter på skolenivå (fase 1) .....	32
Tabell 3.4:	Informanter og tidspunkter for innsamling av intervjudata (fase 2) .....	32
Tabell 3.5:	Oversikt over innsamling av videodata fra møter i skolene (fase 2) .....	33
Tabell 3.6:	Informanter og tidspunkter for innsamling av intervjudata (fase 3) .....	33
Tabell 3.7:	Eksempler på temaer og informanter som har vært inkludert i «Spørsmål til Skole-Norge» .....	35
Tabell 3.8:	Oversikt over type og antall dokumenter .....	37

## Figurer

Figur 1.1:	Visualisering av denne sluttrapportens plassering .....	17
Figur 1.2:	Illustrasjon av de tre datainnhentingsfasene.....	18
Figur 4.1:	Roller og ansvar – svar fra skoleleder grunnskole .....	42
Figur 4.2:	Roller og ansvar – svar fra skoleledere videregående .....	42
Figur 4.3:	Roller og ansvar – svar fra skoleeier kommune .....	43
Figur 4.4:	Roller og ansvar – svar fra skoleeier fylkeskommune .....	43
Figur 4.5:	Planer og strategier – svar fra skoleleder grunnskolen .....	45
Figur 4.6:	Planer og strategier – svar fra skoleleder videregående .....	45
Figur 4.7:	Planer og strategier – svar fra skoleeier kommune .....	46
Figur 4.8:	Planer og strategier – svar fra skoleeier fylkeskommunen.....	47
Figur 4.9:	Støtteressurser og kompetanseheving – svar fra skoleleder grunnskole .....	48
Figur 4.10:	Støtteressurser og kompetanseheving – svar fra skoleleder videregående .....	49
Figur 4.11:	Støtteressurser og kompetanseheving – svar fra skoleeier kommune .....	49
Figur 4.12:	Støtteressurser og kompetanseheving – svar fra skoleeier vgs.....	50
Figur 4.13:	Utfordringer – svar fra skoleleder grunnskole .....	52
Figur 4.14:	Utfordringer – svar fra skoleleder videregående .....	52
Figur 8.1:	Illustrasjon over skoleledelsens rolle i læreplanarbeidet.....	102



## Sammendrag

Tema for denne sluttrapporten er styring og ledelse i innføringen av det nye læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) på fylkeskommunalt nivå, kommunalt nivå og skolenivå. Rapporten gjør rede for overordnede og oppsummerende analyser og funn i delprosjekt 2: Styring og ledelse av læreplanarbeid i prosjektet *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)*. Gjennom datainnhenting over fire år og i tre faser har delprosjekt 2 undersøkt hvordan skoler og skoleeiere *forberedte* seg på innføringen av fagfornyelsen, og dernest hvordan arbeidet med realiseringen av intensjonene i fagfornyelsen foregikk *underveis* i innføringsperioden. I den tredje og siste fasen har vi undersøkt styring og ledelse av skolenes *pågående* og kontinuerlige arbeid med realisering av intensjonene i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). De tre fasene gjelder både delprosjektets faser for datainnhenting og skolenes og skoleeiers faser i arbeidet med realisering av fagfornyelsen.

Tre overordnede forskningsspørsmål ligger til grunn for analysene i rapporten. For det første identifiseres hvilke strategier for det lokale læreplanarbeidet som formuleres av skoleeiere og skoleledere samt hvordan strategiene kommer til uttrykk. For det andre undersøkes hvordan skoleeiere, skoleledere og lærere fortolker og legitimerer læreplanverkets intensjoner. Til slutt studeres hvordan læreplanverket fungerer som styrings- og arbeidsredskap i profesjonsfellesskapet.

For å bidra til forståelse for denne rapportens tematiske sammenheng med hovedprosjektet innleder vi rapporten med en presentasjon av utvalgte og relevante funn fra de hittil publiserte delrapportene i EVA2020. Utvalget av de relevante funnene er foretatt med utgangspunkt i styring og ledelse av læreplanarbeid som er delprosjekt 2 sitt tematiske område.

For å forstå prosessene i læreplanarbeidet fra nasjonalt nivå til skolenivå har vi anvendt teorier om styring, rettsliggjøring, tillit og ansvarliggjøring i utdanningssektoren, institusjonelt arbeid, samt teorier om ledelse av endrings- og utviklingsarbeid i skolen. Disse analytiske inngangene til det empiriske materialet har hatt som intensjon å bidra til økt kunnskap om fortolkning og legitimering av læreplanen og de prosessene som inngår i dette på regionalt og lokalt nivå. Videre bruker vi det teoretiske rammeverket til å belyse hvordan ulike tolkninger kan

manifestere seg i strategier og strukturer i det lokale arbeidet med læreplanene, og hvordan ledelse inngår i dette.

I studien har vi lagt opp til et longitudinelt design med få case, som gir oss anledning til å gå i dybden på tematikker og å følge casene tett på praksis. Å samle omfattende data fra ulike datakilder over tid har gitt oss mulighet til å fange rikholdighet som utgangspunkt for syntetiserende analyser. Datamaterialet som inngår i denne sluttrapporten, består av fem caser. Materialet omfatter individuelle intervjuer med skoleeiere og skoleledere, fokusgruppeintervjuer med lærere i fem casekommuner, samt plan- og strategidokumenter fra skoler og skoleeiernivået i de fem casene. Materialet er samlet inn i perioden 2020 – 2024. I analysene inngår også kvantitative data som ble samlet inn i samme tidsrom gjennom «Spørsmål til skole-Norge».

Sluttrapporten bidrar med kunnskap om hvordan læreplanverket fungerer som styrings- og arbeidsredskap i profesjonsfellesskapet. Rapporten bidrar videre med kunnskap om hvordan ansvar fordeles, og hvordan myndighet utøves. Et sentralt område har vært å evaluere hvordan støtteressurser brukes i skolenes læreplanarbeid, og hvilken betydning den desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling (dekomp) har for det lokale arbeidet.

### **Skoleeieres og skolelederes strategier for det lokale læreplanarbeidet**

Det forberedende og det pågående arbeidet med det nye læreplanverket gjennomføres med relativt stor variasjon i praksis både i og mellom kommunene og skolene. Analysene har identifisert hva de ulike skolene og skoleeierne har vektlagt i innføringen, og hvor «langt» de opplever at de har kommet. Et fellestrekk for de fem skoleeierne og skolene er at alle erfarer at de «er i gang» med det nye læreplanverket, selv om innholdet, strategiene og prosessene varierer. Informantene uttrykker at det er vanskelig å stadfeste om de er «godt» i gang, og vanskelig å bekrefte at de nå «realiserer» intensjonene i LK20. Funnene viser at tid og ressurser til fortolknings- og strategiarbeid har relativt stor betydning for hvilke prosesser som er igangsatt, og hvor langt aktørene opplever å ha kommet.

Både skolelederne og skoleeierne uttrykker at det er behov for en «rigg» av planer og strategier slik at lærere ikke føler seg tvunget inn i en praksis de ikke har deltatt i fortolkning og utvikling av. I tilknytning til behovet for planer, møtepunkter og samarbeid blir opplevelse av mangel på tid til prosesser knyttet til fortolkning og strategiarbeid et sentralt funn å rette søkelyset mot.

Denne riggen kan synes å kreve en fremtidig struktur der skoleeiere kan få en slags oversiktsrolle som «koblingsagent» der kontinuerlige tolkningsprosesser står på agendaen. Denne strukturen må innebære stor grad av forutsigbarhet for skolene, slik at de ikke opplever at det plutselig «kommer noe nytt» i form av flere reformer.

### **Fortolkning og legitimering av læreplanverkets intensjoner**

Skoleeiere og skoleledere legitimerer læreplanverkets intensjoner gjennom å gi skolene et betydelig handlingsrom. Dette handlingsrommet oppleves som både en mulighet og en utfordring. Utfordringen kan illustreres som en motsetning mellom at skolens aktører er tilfredse med å ha et stort handlingsrom og fortolkningsrom, og at de samtidig er usikre på om de bruker dette rommet riktig. Blant annet opplever informantene denne usikkerheten når de er oppmerksomme på at det eksisterer ulike fortolkninger av og praksiser med for eksempel elevmedvirkning, dybdelæring og tverrfaglige temaer. Disse ulike praksisene og fortolkningene gjelder både i og mellom skoler og kommuner. Sentrale aspekter i oppsummeringen av analysene handler om behovet for involvering og tillit i og mellom skolenivået og skoleeiernivået for å kunne utvikle kollektive praksiser i profesjonsfellesskapet.

Analyser av dokumenter på skoleeiernivå viste at det var forholdsvis få planer og dokumenter som spesifikt tok for seg strategier, dokumenter eller rutiner relatert til fagfornyelsen. Dette kan synes å gjenspeile profesjonens autonomi og at dokumentene ikke representerer «oppskrifter» til skolens aktører. Intensjoner i det nye læreplanverket er lagt til – og tillagt vekt – i allerede eksisterende planer og dokumenter. Samtidig finner vi i analysene at en overvekt av dokumentene på skoleledernivået og skoleeiernivået er dominert av verdibaserte og visjonsbaserte temaer der læreplanverkets overordnede del synes å bli tillagt størst vekt. I noen av dokumentene kobles verdier og prinsipper for opplæringen opp mot det vi definerer som kvalitetsvurderingsområder. Disse områdene identifiseres i målsettinger som knyttes opp mot tematiske områder i dokumentene, som for eksempel «fullføre og bestå» i videregående skole, «elevenes skolemiljø», strategier som forebygger «mobbing», samt en målsetting om å satse på «grunnleggende ferdigheter» som lesing, regning og digitale ferdigheter.

### **Læreplanverket som styrings- og arbeidsredskap i profesjonsfellesskapet**

Våre analyser kan oppsummeres med at det er god oppslutning om det nye læreplanverket, og at fortolkning og realisering av intensjoner i LK20 er akseptert og omfavnet som et langsiktig og kontinuerlig arbeid. Verdiene og prinsippene i overordnet del fremstår som særskilt godt

mottatt hos både lærerne, skolelederne og skoleeierne. Spenningene knyttet til overgangen fra overordnet del til læreplaner for fag synes å ha blitt redusert fra den første fasen i 2020 og frem til i dag. Reduserte spenninger gjelder også for utfordringene uttrykt hos skoleeiere knyttet til at skoler og kommuner jobber på ulike måter og i ulikt tempo. Noen skoleeiere følger opp med samtaler og dialogmøter, mens andre igjen styrer gjennom forventning og med høy grad av tillit uten formelle og direkte krav om rapportering. Analysene tyder på at ansvaret for realiseringen av LK20 i skolens praksis hviler sterkt på skolelederne, og ledelse av fortolkningsprosesser, forhandlingsprosesser og beslutningsprosesser i profesjonsfellesskapet står særlig sentralt. Det vi har valgt å kalle for avspenning, kommer til uttrykk ved at både lærere, skoleledere og skoleeiere opplever at de kan velge friere i bruk av eksternt kompetanse og støtteressurser. Informantene opplever at de kan velge ulike veier til målet, at de kan velge ulike strukturer for samarbeid, og at de i all hovedsak opplever valgfriheten som positiv. Det at skoler og skoleeiere opplever et stort handlingsrom, kommer til uttrykk i sammenheng med både roller og ansvar, bruk av tid og bruk av eksterne støtteressurser.

## **Summary**

The focus of this final report is the work with the realization of the newly introduced curriculum reform "The Knowledge Promotion 2020" (LK20) at the regional level, municipal level and school level. Through data collection over four years and in three phases, this project has investigated how schools and local authorities prepared for the introduction of the subject renewal and, secondly, how the work on the realization of the intentions in the curriculum reform took place during the introduction period. In the third and final phase, we have examined the schools' continuous work with the realization of the intentions in the LK20. The three phases apply to both the phases for data collection and the schools' and local authorities' phases in the work to realize the reform.

Three overarching research questions form the basis for the analyses in the report. First, the analysis identifies which strategies for local curriculum work are formulated by local authorities and school leaders and how these strategies are expressed. Second, the analysis examines how local authorities, school leaders and teachers interpret and legitimize the intentions of the curriculum. Finally, the study explores how the curriculum functions as a tool for governance and leadership in the professional community in schools.

To contribute to understanding the thematic connection of this report with the main project, we briefly introduce the report with selected and relevant findings from the sub reports published so far in EVA2020. The selection of the relevant findings has been made based on themes related to the governance and leadership of curriculum work, which is the thematic area of this project. To understand the processes in curriculum work from the national level to the school level, we have applied theories of governance, legalization, trust and accountability in the education sector, institutional work, as well as theories of leadership and development work in schools. This analytical framework has the intention of contributing to increased knowledge about the interpretation and legitimation of the curriculum and the processes that are included at the regional and local level. Furthermore, we use the framework to illuminate how different interpretations can manifest themselves in strategies and structures in the local work with the curricula, and how leadership is included in this.

In the study, we have set up a longitudinal design with few cases, which gives us the opportunity to go into depth on thematic areas and to follow the cases closely in practice.

Collecting extensive data from different data sources over time has given us the opportunity to capture richness as a starting point for synthesizing analyses. The data included in this final report contains five cases. The material includes individual interviews with superintendents and school leaders, focus group interviews with teachers in five case municipalities, as well as planning- and strategy documents from schools and the local authority level in the five cases. The material was collected in the period 2020 - 2024. The analyses also include quantitative data that was collected in the same period through "Questions for Schools-Norway".

The final report contributes knowledge about how responsibility is distributed and how authority is exercised. A key area has been to evaluate how support resources are used in schools' curriculum work, and what significance the decentralized system for competence development (decomp) has for local work.

### **Local authorities' and school leaders' strategies for local curriculum work**

The preparatory and ongoing work on the curriculum reform is carried out with relatively great variation in practice both within and between municipalities and schools. The analyses have identified what the various schools and local authorities have emphasized in the introduction and how "far" they feel they have come. A common feature for the five local authorities and the schools is that they all experience that they are "in progress" with the curriculum reform even if the content, strategies and processes vary. The informants express that it is difficult to confirm whether they are "well" underway and that it is difficult to confirm that they are now "realizing" the intentions in LK20. The findings demonstrate that time and resources for interpretation and strategy work are relatively important for which processes are initiated and how far the actors feel they have come. Both the school leaders and the local authorities express that there is a need for a "rig" of plans and strategies so that teachers do not feel forced into a practice they have not participated in the interpretation and development of. In connection with the need for a "rig" of plans, meeting points and collaboration, the experience of a lack of time for processes related to interpretation and strategy work becomes a central finding to direct the spotlight on. This rigging may seem to require a future structure where the county or local school authority can attain a form of overview role as "linking agent", where continuous interpretation processes are on the agenda. This structure must involve a large degree of predictability for the schools, so that they do not experience that suddenly "something new is coming" in the form of new reforms.

### **Interpretation and legitimization of the curriculum reform intentions**

Local authorities and school leaders legitimize the reform intentions by giving the schools considerable room for action. This room for action is experienced as both an opportunity and a challenge. The challenge can be illustrated as a contradiction between the schools' actors being satisfied with having a large room for action and room for interpretation, but at the same time they are unsure whether they are using this room correctly. Among other things, the informants experience this uncertainty when they are aware that there are different interpretations of and practices with, for example, student participation, in-depth learning and interdisciplinary themes. These different practices and interpretations apply both within and between schools and municipalities. Central aspects in the summary of the analyses concern the need for involvement and trust in and between the school level and the local authority level in order to be able to develop collective practices in the professional community. Analyses of documents at the local authority level showed that there were relatively few concrete plans and documents that specifically dealt with strategies or routines related to the curriculum reform. This may seem to reflect the profession's autonomy, and that the documents do not represent "recipes" for the schools' actors. Intentions in the curriculum reform have been added – and given weight in already existing plans and documents. At the same time, we find in the analyzes that a preponderance of the documents at the school leader level and local authority level are dominated by value-based and vision-based themes where the reform's Core Curriculum regarding the values and principles of education seems to be given most emphasis. In some of the documents, values and principles for education are linked to what we define as quality assessment areas. These areas are identified in objectives that are linked to thematic areas in the documents such as "completing and passing" in upper secondary school, "students' school environment", strategies that prevent "bullying", as well as objectives to focus on "basic skills" such as reading, arithmetic and digital skills.

### **The curriculum as a tool for governance and leadership within the professional community**

Our analyses can be summarized by the fact that there is ample support for the curriculum reform and that the interpretation and realization of intentions in LK20 are accepted and embraced as a long-term and continuous work. The values and principles in the Core Curriculum appear to be particularly well received by both the teachers, school leaders and local authorities. The tensions linked to the transition from the Core Curriculum with values and principles, to subject curricula seem to have been reduced from the first phase in 2020 until

today. Reduced tensions also apply to the challenges expressed by local authorities related to schools and municipalities working in different ways and at different paces. Some local authorities follow up with conversations and dialogue meetings, while others manage through expectations and with a high degree of trust without formal and direct reporting requirements. The analyzes indicate that the responsibility for the realization of LK20 in schools' practice rests heavily on school leaders, and management of interpretation processes, negotiation processes and decision-making processes in the professional community is particularly central. What we have chosen to call "relaxation" is expressed by the fact that both teachers, school leaders and local authorities feel that they can choose more freely in the use of external expertise and support resources. The informants feel that they can choose different paths to the goal, that they can choose different structures for collaboration and that they generally experience the freedom of choice as positive. The fact that schools and local authorities experience a large room for action is expressed in the context of both roles and responsibilities, use of time, and use of external support resources.



## Kapittel 1: Innledning

Denne sluttrapporten gjør rede for overordnede og oppsummerende analyser og funn i delprosjekt 2: Styring og ledelse av læreplanarbeid<sup>1</sup> i prosjektet *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)*. Gjennom datainnhenting over fire år og tre faser har delprosjekt 2 undersøkt hvordan skoler og skoleeiere *forberedte* seg på innføringen av fagfornyelsen, og dernest hvordan arbeidet med realiseringen av intensjonene i fagfornyelsen foregikk *underveis* i innføringsperioden. I den tredje og siste fasen har vi undersøkt styring og ledelse av skolenes *pågående* og kontinuerlige arbeid med realisering av intensjonene i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Sluttrapporten bidrar med kunnskap om hvordan strategier for lokalt læreplanarbeid har blitt formulert og kommer til uttrykk gjennom legitimering og fortolkning i skolenes og skoleeierens praksis i hele prosessen med innføringen av fagfornyelsen, samt hvordan læreplanverket fungerer som styrings- og arbeidsredskap i profesjonsfellesskapet. I rapporten undersøker vi spenninger og dynamikker mellom nivåer knyttet til formulering, fortolkning og legitimering av læreplanverkets intensjoner. Rapporten bidrar til å synliggjøre håndtering av læreplanverket som styrings- og arbeidsredskap i lokale prosesser i profesjonsfellesskapet. Et sentralt område har vært å evaluere hvordan støtteressurser brukes i skolenes læreplanarbeid, og hvilken betydning den desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling (dekomp) har for det lokale arbeidet. Sluttrapporten gir dermed kunnskap om skoleeieres og skolelederens vurderinger og intensjoner i alle tre fasene av innføringen av fagfornyelsen: den forberedende fasen, fasen underveis i innføringen og den pågående fasen med læreplanpraksis.

I motsetning til læreplanreformen Kunnskapsløftet (LK06), som er beskrevet som en styringsreform, strukturreform og innholdsreform, innebærer intensjonene i LK20 en *fornyelse av skolens fag*. Det fornyete læreplanverket skal bidra til tydelig prioritering og forbedret progresjon og sammenheng, og gi retning til profesjonens valg av innhold i opplæringen. Hovedprinsippene i LK06 ligger fast: Læreplanen skal fortsatt bygges opp med kompetansemål i fagene som definerer hva elevene skal mestre. Fagene skal fornyes blant annet ved at dybdelæring vektlegges, det gjøres tydeligere prioriteringer, sammenhengen mellom fag og sammenhengen på tvers av læreplanverkets deler styrkes, og tre tverrfaglige temaer prioriteres (se Karseth mfl., 2020). Både LK06 og LK20 er kompetanseorienterte læreplaner (Wahlström, 2016), og derfor må innhold, organisering og undervisning realiseres lokalt. Det forventes at

---

<sup>1</sup> <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/arbeidspakke-2/index.html>

lokale aktører «fortolker og tar i bruk læreplanene ut fra sin forståelse og sin eksisterende praksis» (Meld. St. 28 (2015–2016, s. 67)). I dette delprosjektet har vi hatt som formål å bidra til kunnskap om hvordan kommuner og skoler griper an dette fortolkningsarbeidet i praksis, og hvordan strategier og prosesser legitimeres og håndteres.

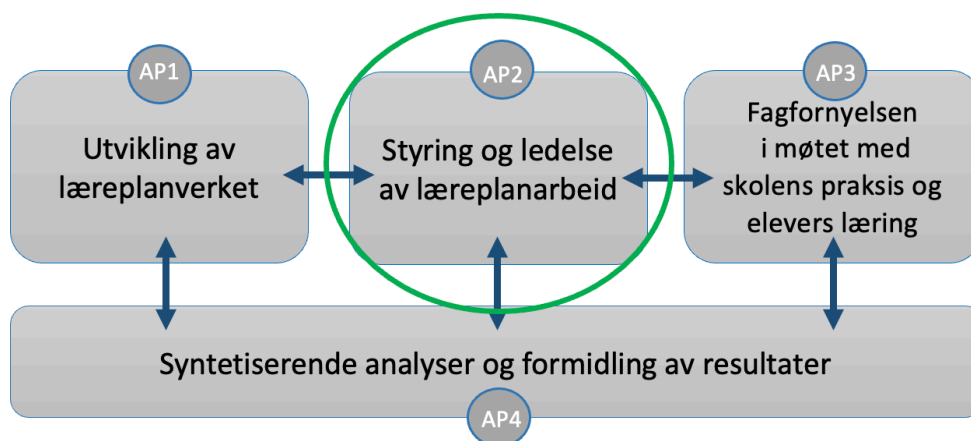
Å mobilisere skolenes profesjonsfelleskap til lokalt arbeid synes å være en grunnleggende forutsetning for et vellykket endringsarbeid, og her spiller ledelse en viktig rolle (Louis, 2015; Stoll mfl., 2006). For å kunne svare på spørsmål om hvordan læreplanverket fungerer som styrings- og arbeidsdokumenter, har vi anlagt et styrings- og ledelsesperspektiv knyttet til prosessene der læreplanverket fortolkes og tas i bruk. Vi har studert hvordan aktører i kommuner/fylkeskommuner og lokalt på skoler håndterer; altså skaper mening om, forhandler om og iverksetter sentrale elementer i læreplanverket (jf. Ball mfl., 2012). Videre har vi sett på hvordan ansvar fordeles, og hvordan myndighet utøves. Et sentralt aspekt er også på hvilke måter lærere og skoleledere samtaler om arbeidet, og hvilke ressurser (som støtteressurser og veiledninger) som anvendes i prosessene.

Internasjonal forskning på reformer har i lengre tid vist at den enkelte skoles praksis preges av høy grad av stabilitet til tross for mange reformer (se for eksempel Cuban, 2022; Datnow, 2002). Med andre ord fører ikke reformer nødvendigvis til omfattende endringer i praksis, og det er et empirisk spørsmål hva som eventuelt endres. Denne rapporten vil dreie seg om funn og analyser fra den siste og tredje fasen av datainnhenting sammenholdt med funn fra de to første fasene, som er lagt frem i tidligere rapporter. Syntetiserende analyser med de øvrige delprosjektene vil bli gjennomført i hovedprosjektets sluttrapport. I neste avsnitt (del 1.1) redegjør vi for denne rapportens kontekst og plassering i hovedprosjektet (EVA2020). Videre presenterer vi forskningsspørsmål og teoretisk og metodologisk tilnærming for denne rapporten i kapittelets del 1.2. For å skape innblikk i helhet og sammenheng med de øvrige delprosjektene presenterer vi i del 1.3 relevante funn fra de til nå publiserte delrapportene i EVA2020. Avslutningsvis, i del 1.4, presenterer vi hvordan sluttrapporten er strukturert.

### 1.1 Styring og ledelse av læreplanarbeid – rapportens kontekst

Det femårige prosjektet *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser* (EVA2020) startet opp ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo i 2019. EVA2020 er finansiert av Utdanningsdirektoratet, og denne forskningsbaserte evalueringen skal bidra med kunnskap som er nyttig for beslutningsdeltakere, forvaltning,

skolens praksis og elevenes læring. I EVA2020 undersøkes innføringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) i fire delprosjekter. Følgende illustrasjon viser de ulike arbeidspakkene og sammenhengen mellom disse. Sirkelen markerer hvor denne sluttrapporten hører hjemme.

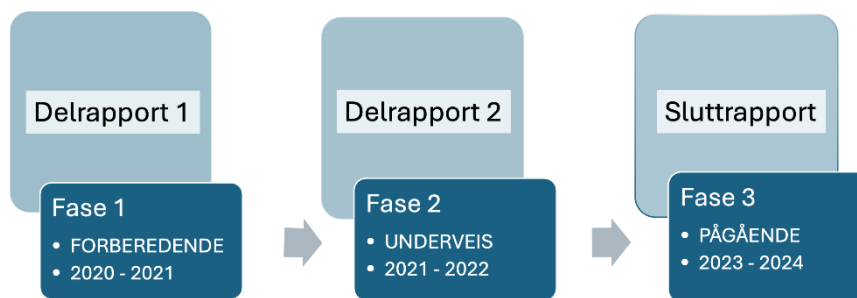


Figur 1.1 Visualisering av denne sluttrapportens og delprosjektets (AP2) plassering innenfor EVA2020.

Gjennom innhenting av longitudinelle data som lokale styringsdokumenter, intervjuer med skoleeiere, skoleledelse og lærere, observasjoner av utviklingsarbeid, samt resultater fra «Spørsmål til Skole-Norge» gjennom fire år, bidrar denne sluttrapporten alt i alt med kunnskap om styring og ledelse i realiseringen og håndteringen av sentrale intensjoner i det nye læreplanverket.

## 1.2 Formål, forskningsspørsmål og teoretisk og metodologisk tilnærming

Datainnhenting har blitt gjennomført i tre omganger (tre faser). Figur 1.2 nedenfor illustrerer de tre fasene og tidsperioden for dem.



Figur 1.2 Illustrasjon av de tre datainnhentingsfasene og tidspunktene i delprosjekt 2.

Datainnhenting i den siste fasen har hatt som formål å undersøke hvordan det *pågående* og etablerte arbeidet med realisering av intensjoner i LK20 foregår hos skoleeiere, skoleledere og lærere. Analysene sees i sammenheng med de to første fasene og det overordnede formålet for delprosjektet, som er å bidra til kunnskap om *styring og ledelse* av LK20 på regionalt og lokalt nivå. De tre fasene gjelder både delprosjektets faser for datainnhenting og skolens og skoleeierens faser i arbeidet med realisering av fagfornyelsen. I denne sluttrapporten har vi samlet sett analysert lokale styringsdokumenter, intervjuer med skoleeiere, skoleledelse, lærere og observasjoner av utviklingsarbeid. I tillegg bygger analysene på relevante funn fra spørreundersøkelsen «Spørsmål til Skole-Norge» (Bergene mfl., 2024). Analysene rettes mot følgende tre overordnede forskningsspørsmål:

1. Hvilke strategier for det lokale læreplanarbeidet formuleres av skoleeiere og skoleledere, og hvordan kommer strategiene til uttrykk?
2. Hvordan fortolker og legitimerer skoleeiere, skoleledere og lærere læreplanverkets intensjoner?
3. Hvordan fungerer læreplanverket som styrings- og arbeidsredskap i profesjonsfellesskapet?

For å forstå prosessene i læreplanarbeidet fra nasjonalt nivå til skolenivå har vi anvendt teorier om styring, rettsliggjøring, tillit og ansvarliggjøring i utdanningssektoren (Hall, 2019; Gunnulfsen & Hall, 2024; Bryk & Schneider, 2003), institusjonelt arbeid (Lawrence mfl., 2009; Lawrence & Suddaby, 2006), samt teorier om ledelse av endrings- og utviklingsarbeid i skolen (Coburn, 2004; Spillane & Burch, 2006).

Disse analytiske inngangene til det empiriske materialet har som intensjon å bidra til økt kunnskap om fortolkning og legitimering av læreplanen og de prosessene som inngår i dette på regionalt og lokalt nivå. Videre bruker vi det teoretiske rammeverket til å belyse hvordan ulike tolkninger kan manifestere seg i strategier og strukturer i det lokale arbeidet med læreplanene, og hvordan ledelse inngår i dette. I analysearbeidet i de tre fasene har vi vært oppmerksomme på parallelle endringsprosesser i caseskolene og casekommunene, som for eksempel kommunale vedtak om sammenslåing, nyansettelser i skolens eller kommunens ledelse, mulig skolenedleggelse, arbeid med elevenes læringsmiljø, skolens vurderingspraksis, prosesser for profesjonsutvikling og ordning for desentralisert kompetanseutvikling. Noen prosesser kan styrke realiseringen av intensjonene i LK20, mens andre prosesser kan bidra til at det blir krevende å avgrense arbeidet for skoleledere og skoleeiere. Vi vil i neste delkapittel kort redegjøre for et utvalg av relevante funn fra de øvrige delprosjektene i EVA2020.

### 1.3 Relevante funn i EVA2020

For å bidra til forståelse av denne rapportens tematiske sammenheng med hovedprosjektet vil vi i dette delkapittelet kort gjøre rede for utvalgte og relevante funn fra de hittil publiserte delrapportene i EVA2020. Utvalget er foretatt med utgangspunkt i temaer med tilknytning til styring og ledelse av læreplanarbeid, som er delprosjekt 2s tematiske område.

#### *1.3.1 Prosesser og sammenhenger mellom politiske intensjoner og det nye læreplanverket (delprosjekt 1)*

I delprosjekt 1 viser analysene i første delrapport at betydningen av profesjonens og de lokale aktørenes vurderinger og eierskap blir tillagt stor vekt i de politiske dokumentene, hvor begrepet *samskaping* står sentralt. Denne første rapporten rettet søkelyset på hvilke spenninger som eventuelt kan oppstå, og hvordan ulike intensjoner håndteres i det øyeblikket man må være konkret i en samskappingsprosess. Dette er en problemstilling som involverer diskusjon rundt hvilke rammer som står fast, og hva som kan forhandles om, og som dermed kan gjøres til gjenstand for samskaping (Karseth mfl., 2020). Selv om refleksjonsarbeid og drøfting vektlegges og verdsettes av nasjonale myndigheter, legger disse, og spesielt Utdanningsdirektoratet, viktige premisser når det gjelder innhold, tolkning og bruk av begreper som er introdusert i fagfornyelsen (Karseth mfl., 2020).

I sin sluttrapport beskriver delprosjekt 1 at det kan være en fare for at den digitale læreplanvisningen til Utdanningsdirektoratet bidrar til en praksis der hovedvekten i læreplanarbeidet legges på kompetansemålene, på bekostning av en mer dynamisk og reflekterende tilnærming til skolefag (Karseth mfl., 2022). Selv om digitale støtteressurser kan skrus av og på etter brukernes ønsker, er det en fare for at grensen mellom forskrift og støtte blir utydelig. Iverksetting på lokalt nivå vil dermed kunne handle om å innvie profesjonen i ideer og praksiser som allerede er bestemt. I sluttrapporten fra delprosjekt 1 problematiseres bruk av støtteressursene knyttet til iverksetting av det nye læreplanverket. Det blir satt spørsmålsteget ved om kompetansepakken fra Utdanningsdirektoratet og andre eksterne støtteressurser kanskje bidrar til å lukke tolkningsrommet fremfor å motivere til å løfte frem meningsforskjeller i lys av forskningsbasert kunnskap. Støtteressursenes brukervennlighet kan dermed bidra til å overskygge behovet for grunnleggende og grundig refleksjon i skolens profesjonsfellesskap.

Det er relevant for denne sluttrapporten i delprosjekt 2 å følge opp betraktningene fra delprosjekt 1 når det gjelder praksisfeltets fortolkningsrom relatert til støtteressurser og kunnskapskilder, med særlig fokus på skoleeieres og skolelederes handlingsrom i iverksettingsarbeidet. Analysene i delprosjekt 1 pekte på en spenning mellom styring og støtte. Ytterligere en spenning handlet om overgangen fra arbeidet med overordnet del – verdier og prinsipper til det innledende arbeidet med læreplaner for fag. I denne siste fasen i delprosjekt 2 vil slike funn fra delprosjekt 1 bidra i analysen av skoleeieres og skolelederes pågående arbeid med LK20 ved at de utgjør et viktig utgangspunkt for undersøkelser av spenninger og dynamikker mellom nivåer knyttet til formulering, fortolkning og legitimering av læreplanverkets intensjoner.

### *1.3.2 Styring og ledelse i den forberedende og iverksettende fasen (delprosjekt 2)*

Funnene i første fase i delprosjekt 2 identifiserte at det forberedende og strategiske arbeidet med innføringen av fagfornyelsen ble tilpasset skolenes og kommunenes allerede eksisterende praksiser (Ottesen mfl., 2021). I den forberedende fasen foregikk det kontinuerlige samarbeidsprosesser med ulike aktører. Dette ga skoler og kommuner fleksibilitet og mulighet for smidige tilpasninger til lokale kontekster. Analysene viste også at deler av det strategiske arbeidet ble fjernet fra ansvarlig instans i kommunen eller på skolen og overlatt til et eksternt kompetansemiljø, først og fremst fordi kommunene hadde «kjøpt» en strategiplan som var utarbeidet av det eksterne kompetansemiljøet på forhånd og tilpasset arbeidet med

fagfornyelsen. Analysene viste at støttemateriellet og kompetansepakkene fra Utdanningsdirektoratet ble tatt i bruk av flere kommuner i den forberedende fasen, delvis i kombinasjon med moduler fra eksternt kompetansemiljø. Det ble identifisert ulike typer dilemmaer knyttet til eksterne støtteressurser og valg av strategier og prosesser i kommunene og på skolene. Disse spenningene ble fulgt opp i delprosjektet 2s andre fase (skolenes og kommunenes underveisfase), der det ble undersøkt hvilken rolle støtteressursene og eksterne kompetansemiljøer spiller i iverksettingsfasen hos skoleeiere og på skolenivået.

Analysene i den andre fasen (underveisfasen) viste at skoleeiere styrer prosesser gjennom forsiktige «dytt» på skolene i det lokale arbeidet. Funnene i denne fasen viste også at skolene arbeidet ulikt og utnyttet støtteressurser på ulike måter. Tilsvarende var det til dels stor variasjon når det gjelder måter skolelederne ledet arbeidet på (Gunnulfsen mfl., 2022). Skoleeieres og skolelederes opplevelse av autonomi og handlingsrom er aspekter som er vektlagt i tidligere faser i delprosjekt 2 (Gunnulfsen mfl., 2022), og som vil bli videre fulgt opp i denne siste fasen knyttet til realisering av LK20.

Som en del av den siste fasen blir det med utgangspunkt i funnene fra tidligere faser i delprosjekt 2 viktig å undersøke kompetansemiljøenes rolle i den *pågående* eller mer etablerte fasen av praksiser med det nye læreplanverket. Det blir viktig å undersøke hvilke støtteressurser som benyttes for å sikre at samarbeid på tvers av skole/kommune og eksterne institusjoner blir produktivt og tar innover seg at skolen som organisasjon er kompleks. Videre vil vi utforske spenninger og dynamikker mellom nivåer knyttet til formulering, fortolkning og legitimering av læreplanverkets intensjoner. Søkelys rettes både mot hvordan oppfølging av skolens praksis foregår fra skoleeiers side, og hvordan læreplanverket fungerer som styrings- og arbeidsredskap i lokale prosesser i profesjonsfellesskapet.

### *1.3.3 Fagfornyelsen i møtet med skolens praksis og elevers læring (delprosjekt 3.1)*

Den første delrapporten til delprosjekt 3.1 retter søkelyset mot faglige, pedagogiske og strukturelle muligheter og utfordringer som kommer til uttrykk i lærernes planlegging og gjennomføring av undervisning om de tre tverrfaglige temaene. Funnene baserer seg på analyser av klasseromsobservasjoner og lærerintervjuer (Furberg mfl., 2023). Analysene identifiserte en variasjon i skolenes tverrfaglige tilnærming. Et sentralt funn er at lærerne er positive til lærersamarbeid om de tverrfaglige temaene, og vektlegger betydningen av ressurser og forankring i profesjonsfellesskapet. Lærerne uttrykker også at tverrfaglig arbeid kan være

krevende. De peker blant annet på at det tar mye tid å planlegge felles undervisningsopplegg, at enkeltfagene ikke blir godt nok ivaretatt, og at noen lærere ofte ender opp med å legge ned betydelig mer arbeid enn andre. Lærerne vektlegger et behov for kollektivt arbeid i skolens profesjonsfelleskap rundt planlegging og gjennomføring av undervisning om de tverrfaglige temaene – i og på tvers av fag. Lærerne understreker viktigheten av at tverrfaglig arbeid er forankret hos ledelsen. De mener det er viktig at skoleledelsen tilrettelegger for slikt arbeid, for eksempel ved å sette av tid og ressurser til felles arbeid i profesjonsfelleskapet, lærersamarbeid og det å forplikte enkeltlærere til å delta i slikt arbeid. Samtidig understreker de betydningen av en ledelse som ivaretar og anerkjenner lærernes autonomi, pedagogiske kompetanse og medbestemmelse.

Rådene som løftes frem i den første delrapporten i delprosjekt 3.1, handler i korte trekk om at forankring i skoleledelsen er viktig for utvikling av god tverrfaglig undervisning. Skolens ledelse oppfordres til å synliggjøre krav og forventning om tverrfaglig arbeid, men også å gi handlingsrom til profesjonsfelleskapet og anerkjenne lærernes autonomi og pedagogiske kompetanse. Skolens ledelse oppfordres videre til å sette av tid og ressurser til planlegging, gjennomføring og etterarbeid, slik at arbeidsplaner gir rom for felles planlegging og utvikling av undervisningsopplegg på tvers av fag, og at lærere i perioder har mulighet til å undervise sammen. Det er viktig med ledelsens anerkjennelse av at utvikling av gode tverrfaglige undervisningspraksiser er krevende, og at det legges til rette for en utforskende og åpen tilnærming, der både muligheter og utfordringer ved tverrfaglige undervisningsopplegg blir undersøkt og diskutert. Disse funnene og anbefalingene er viktige innspill i det videre arbeidet med analyse og diskusjon av datamaterialet i siste fase i delprosjekt 2.

#### *1.3.4 Tverrfaglige temaer i utviklingen av spørreskjema til elever og lærere (delprosjekt 3.2)*

I den første fasen i delprosjekt 3.2 har det blitt utarbeidet en såkalt teknisk rapport som beskriver utfallet ved utviklingen av spørreskjema til elever og lærere (Brandmo mfl., 2021). Elevene fikk spørsmål som kartlegger deres lærings- og kunnskapssyn, deres tilnærming til læring samt deres kunnskap og handlingskompetanse knyttet til de tre tverrfaglige temaene. Lærerne besvarte spørsmål som har til hensikt å kartlegge hvordan undervisningen legges til rette for at elevene skal utvikle seg på de nevnte områdene. Delprosjekt 3.2 og utviklingen av spørreskjema avdekket stor variasjon i både elevenes og lærernes svar, mens variasjonen mellom skolene derimot var liten. Oppsummert viste resultatene at lærerne har en generelt



positiv holdning til de tverrfaglige temaene. Videre mener en majoritet av lærerne at en tverrfaglig tilnærming med integrering på tvers av fag er positivt, mens de rapporterer mer moderat tilslutning til utsagn om at de tverrfaglige temaene er godt representert i kompetansemålene i fagene. Lærerne rapporterer om en stor variasjon når det gjelder organiseringen av undervisningen i de tverrfaglige temaene. På noen skoler beholdes stort sett en timeplan hvor fagene undervises hvert for seg, mens andre skoler i større grad har innført periodisering, dvs. perioder av året hvor det arbeides med de tverrfaglige temaene. Disse funnene er det aktuelt å undersøke videre i siste fase i delprosjekt 2, med fokus på styring og ledelse av læreplanarbeid, blant annet for å diskutere muligheter og utfordringer med variasjonen mellom skoler.

#### 1.4 Rapportens oppbygning

I kapittel 2 presenteres det teoretiske og analytiske rammeverket vi bruker for å analysere datamaterialet i lys av forskningsspørsmålene. I kapittel 3 gjøres det rede for datamateriale og metodisk tilnærming, hvor vi også beskriver fremgangsmåte i analysen av det empiriske materialet. I kapittel 4 presenteres resultater og analyser fra undersøkelsen «Spørsmål til Skole-Norge», i kapittel 5 presenteres funn og analyser på kommunenivå – intervju med skoleeiere, skoleledere og lærere, i kapittel 6 presenteres funn i dokumentanalyser, før vi oppsummerer funnene i kapittel 7. Deretter følger drøfting av empiriske funn i kapittel 8 og konklusjoner i kapittel 9.

## Kapittel 2: Teoretisk og analytisk rammeverk

Innføringen av et nytt læreplanverk er et komplekst fenomen. Kompleksiteten gjør det nødvendig å aktivere flere teorier og perspektiver. I dette kapittelet vil vi redegjøre for valg av teorier og analytiske begreper som vi har funnet relevante for å analysere arbeidet med innføringen av LK20 på kommunalt nivå og i skolen. Ved å anvende teorier om styring, institusjonelt og strategisk arbeid og ledelse av utviklings- og endringsarbeid vil vi kunne belyse formålet og forskningsspørsmålene som handler om hvilke *strategier* for det lokale læreplanarbeidet som *formuleres* av skoleeiere og skoleledere, og hvordan disse strategiene kommer til uttrykk. Dernest, hvordan læreplanverkets intensjoner *fortolkes og legitimeres* i praksis av skoleeiere og skoleledere, og hvordan læreplanverket fungerer som *styrings- og arbeidsredskap i profesjonsfellesskapet*. Dette kapittelet bidrar derfor med perspektiver på styring av utdanningssektoren (2.1), institusjonelt og strategisk arbeid (2.2) og ledelse av utviklings- og endringsarbeid i skolen (2.3). Innenfor disse valgte analytiske perspektivene retter vi særlig søkelys på hvordan organisasjoners strategier formuleres, og hvilke prosesser og endringer formuleringene fører til, samt at endringer og prosesser ikke bare utføres av organisasjonens leder, men av mange aktører.

### 2.1 Styring av utdanningssektoren

Statlige og lokale utdanningsmyndigheter har behov for å styre skolen, og anvender i denne sammenheng et bredt utvalg av verktøy eller instrumenter som for eksempel lovverk, stortingsmeldinger og kommunale planer for å «stake ut kursen» i en bestemt retning (Hood, 1993). Selv om skoleledere opplever et stort handlingsrom i skolenes faglige utviklingsarbeid, oppfattes handlingsrommet snevert når det gjelder økonomiske disposisjoner (Baldersheim, mfl., 2023). Tidligere analyser i delprosjekt 2 har vist at det stilles mer eller mindre klare forventninger til hva som skal eller bør skje innenfor de enkelte virksomhetene (Gunnulfsen mfl., 2022). Dette gjelder blant annet områder som undervisning, vurderingsarbeid og pedagogisk utviklingsarbeid. De ulike styringsverktøyene kan i et analytisk perspektiv kategoriseres i ulike former, gjennom for eksempel tilførsel av statlige insentiver for å følge et bestemt utviklingsprogram («gulrot»), eller som en «pisk» der skoleeiere i ytterste konsekvens kan bli disiplinert ved for eksempel alvorlige brudd på opplæringsloven (Bemelmans-Videc mfl., 2011). Lovverk gir også klare føringer for hvordan skoler skal drive sin pedagogiske virksomhet, for eksempel om undervisningen er i tråd med læreplanen LK20 (Gunnulfsen & Hall, 2024). Som forskerne konkluderte i første fase av delprosjekt 2, har også skoleeiernivået forventninger til at skolene skal delta i utviklingsprosjekter med eksterne aktører fra for

eksempel UH-sektoren (Ottesen mfl., 2021). Slike pålegg kan også sies å være uttrykk for indirekte styring av skoleeiere og de enkelte skoler.

I forskningslitteraturen skilles det ofte mellom «myk» og «hard» styring. Desentralisering i offentlig sektor fra 1980-tallet, også i Norge, førte til mer indirekte former for styring som et forsøk på å evaluere et mer fragmentert system (Hudson, 2011 Møller & Skedsmo, 2013). Som Hudson (2011) påpeker, kan slike indirekte og tilsynelatende «myke» former for styring være vel så effektive verktøy når statlige og kommunale myndigheter skal utøve kvalitetskontroll av skolenes pedagogiske, forvaltningsmessige og rettslige praksiser. Dette kan også omtales som «styring på en armlengdes avstand» (Clarke, 2014), noe som ble diskutert i funn fra fase to (underveis) (Gunnulfsen mfl., 2022). Slike indirekte former for styring krever betydelig tillit mellom forvaltningsnivåene (Bryk & Schneider, 2003).

Et tredje moment som vi velger å trekke inn, som også er relevant når det gjelder indirekte former for styring, er den rettslige styringen av skolen, hvor skoleledere og andre ansatte må fortolke et omfattende lov- og regelverk. Dette henger sammen med den generelle rettsliggjøringen av utdanningssektoren og samfunnet ellers (Hall mfl., 2024b). Dette fordrer at aktørene må anvende sitt profesjonelle skjønn for å forstå intensjonene til lovgiverne (Gunnulfsen & Hall, 2024). Sammen med kunnskap om lovverket og ikke minst endringer i loven er dette handlingsrommet som indirekte styring gir, nødvendig for å opprettholde profesjonenes behov for autonomi. Slik sett er balansen mellom tillit til profesjonene og myndighetenes behov for å drive kontroll av virksomhetene krevende for de involverte aktørene (Bryk & Schneider, 2003). Analysebegrepene i dette styringsrammeverket sentreres rundt ulike former for *styring* og *støtte*, som for eksempel *direkte* eller *indirekte* styring, styring med *gulrot* eller *pisk*, styring gjennom *forventninger*, styring gjennom *lovregulering* og styring gjennom *tillit*.

## 2.2 Institusjonelt og strategisk arbeid

Innen institusjonell teori søker man å forstå opprettholdelse av eller endring i strukturer, normer og mønstre av sosiale relasjoner i organisasjoner ved å rette oppmerksomheten mot hvordan institusjoner er knyttet til organisasjoners bredere, samfunnsmessige, sosiale og kulturelle omgivelser (Coburn, 2004). Teori som tematiserer *institusjonelt arbeid* (Lawrence mfl., 2009; Lawrence & Suddaby, 2006; Lawrence mfl., 2011), søker å koble institusjon med intensjon, der arbeidet forstås som en fremtidsrettet aktivitet der aktører agerer bevisst og strategisk for å

omforme sosiale situasjoner, eller for å håndtere utfordrende situasjoner her og nå. Institusjonelt arbeid retter oppmerksomheten mot hensiktsmessig orientert og aktiv handling som utføres av individer og organisasjoner med mål om å skape, opprettholde og/eller endre institusjoner (Lawrence & Suddaby, 2006 s. 215).

Til vårt formål i denne sluttrapporten kan en slik teoretisk inngang bidra til å undersøke hvordan skolens aktører arbeider med fagfornyelsen. Teori om institusjonelt arbeid kan belyse hvordan aktører kan benytte *erfaringsbaserte handlingsmønstre* de har hatt nytte av i liknende situasjoner, eller hvordan de intensjonelt kan gå inn for å *endre* tradisjonelle handlingsmønstre (jf. Lawrence mfl., 2011). Oppmerksomheten rettes mot aktiviteter og prosesser, heller enn resultater av slike prosesser (Suddaby mfl., 2013). I denne sluttrapporten identifiserer vi strategier og prosesser som kan karakteriseres som intensjonelle handlingsmønstre innenfor en institusjonell ramme. Institusjonelt arbeid vektlegger det dialektiske samspillet mellom stabilitet og endring. Det er i samspillet mellom institusjon og aktør at strategier formes. På denne måten vil analysen kunne fange både styrte og lineære prosesser, men også de ikke-planlagte prosessene som kommer til syne underveis. Når handlingsmønstre og valg inkluderes i analysen, blir det også relevant å fokusere på individers og kollektivs anvendelse av kunnskapsressurser, relasjoner og det språk når de begrunner og legitimerer arbeidet. Slik kan *institusjonelt arbeid* som begrep være sentralt for å undersøke intensjonelt arbeid i og mellom nivåer, institusjoner og profesjoner, med særlig søkelys på hvordan læreplanverkets intensjoner fortolkes og legitimeres, og hvordan læreplanverket fungerer som styrings- og arbeidsredskap i profesjonsfellesskapet.

I dette delprosjektet er det informantenes formuleringer om strategisk aktivitet gjennom dokumenter, intervjudata og ledermøter som synliggjør aktivitetene og begrunnelsene. Når vi undersøker strategier og prosesser, beveger vi oss inn i et teoretisk felt som gjerne knyttes til management/ledelse. Selv om (eller kanskje på grunn av at) strategi er et begrep som er hyppig i bruk, er det vanskelig å definere akkurat hva strategi er (Mintzberg, 1987). I forskning ble strategier tradisjonelt sett på som noe som ledere og organisasjoner har (Whittington, 2006). Eksempelvis har det vært fokus på den rasjonelle siden av strategier i planlegging som innebærer analytiske, formelle og delte rutiner og strukturer for atferd. Blant slike formelle og delte rutiner finner vi normer, tradisjoner, regler, prosedyrer og logiske prosesser der formuleringen er avhengig av kunnskap om eksterne og interne omgivelser. Forskning innen denne tradisjonen har fokus på å avdekke og forstå hvordan organisasjoners strategier

formuleres, og hvilke prosesser og endringer formuleringene fører til (Andrews mfl., 2009; Whittington, 2006). Et viktig poeng er at *strategisk arbeid* ikke bare utføres av organisasjonens leder, men at mange aktører bidrar, for eksempel lærerne, eksterne eksperter og utviklingspartnere, og støtteressurser som strukturerer arbeidet. Det kan ligge makt i profesjonsfelleskapene som er utviklet over tid på en arbeidsplass, og gruppedynamikk kan både motivere, inspirere og aktivere strategisk handling.

Teorier om strategisk arbeid (Whittington, 2006) spiller inn i perspektiver på mikropolitiske prosesser og gruppedynamikker hvor ulike aktører på ulike nivåer forsøker å realisere styringsinitiativ knyttet til LK20. *Mikropolitisk arbeid* i skolen refererer til hvordan profesjonelle aktører som lærere og ledere oversetter, forstår, forhandler om, utformer og praktiserer politiske forventninger innad i skolen (Gunnulfsen, 2020). I dette delprosjektet har vi gjennom to av tre faser analysert deltakende praksis gjennom våre observasjoner av ledermøter og fellesmøter på skolene. Et *mikropolitisk perspektiv* har gitt oss anledning til å drøfte strategisk iverksetting av det nye læreplanverket, hvordan det styres og ledes, og hvilken rolle støtteressursene spiller i arbeidet. Dette perspektivet gir oss også anledning til å studere hvilke diskusjoner som oppstår, og hvilke utfordringer og muligheter som kan identifiseres i dette arbeidet. På engelsk har forskere brukt begrepet «crafting of policy coherence» (Honig & Hatch, 2004) om prosessene som foregår når skolens aktører arbeider for å realisere politiske initiativ som for eksempel innføring av nye læreplaner. I en norsk utdanningskontekst kan slike prosesser handle om å skape en sammenheng mellom sentral politikkutforming og skolens tilpasning av fagfornyelsens intensjoner til egen kontekst.

### 2.3 Ledelse av utviklings- og endringsarbeid i skolen

Ledelse i skolen er i sitt vesen både relasjonelt og normativt, noe som betyr at ledelse utøves i relasjoner der ulike mål og forventninger skal fortolkes, konkretiseres og realiseres. I forskning på utdanningsledelse skilles det gjerne mellom ulike innramminger av begrepet ledelse. Én innramming knytter ledelse til utførelse av spesifikke oppgaver og til resultater, og én innramming knytter ledelse til *overordnede hensikter* (Gunter, 2016). Sistnevnte innramming har vært spesielt viktig i dette delprosjektet. Begge innramminger innebærer en forståelse av at ledelse kan utøves av mange. Selv om ledelse kan forstås som en praksis der mange aktører deltar, har formelle ledere i kraft av sin posisjon likevel et særlig ansvar for å sikre at skolen utvikler seg i henhold til skolens mandat og formål (Møller, 2019). I overordnet del av LK20 stilles det forventninger fra myndighetenes side til skoleledere som iverksettere av intensjoner

om verdiløft og faglig fornyelse. Det forutsettes systematisk arbeid med å utvikle gode relasjoner i personalet for å sikre en god samarbeidskultur:

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. (UDIR, 2021)<sup>2</sup>

Endrings- og utviklingsarbeid foregår i kontinuerlige prosesser i skolen. Disse prosessene handler blant annet om ledelse som kunnskapsarbeid (Møller, 2020). Selv om kontinuerlige utviklingsprosesser også foregår kollektivt, har studier vist at skolelederne spiller en avgjørende rolle gjennom å tilrettelegge rammene og sette premisene for innholdet i arbeidet (Hermansen, 2019). Reformprosesser kan forstås som kunnskapsutvikling i et nettverk av betingelser og virkninger der konsekvenser av handlinger i én kontekst kan utgjøre betingelser for handling i en annen. Hvilke koblinger som etableres mellom kontekster og aktører i og utenfor den enkelte skole eller kommune, kan få betydning for utfallet av reformen (Lasky, 2005; Coburn, 2004; se også Aasen mfl., 2012). Koblinger mellom kontekster kan bidra til dialog og forhandling mellom sentralt gitte reforminitiativ og kommuners og skolars praksis, for eksempel om felles forståelse på tvers av nivåer. Ledelsens rolle antas ofte å være spesielt viktig i dette arbeidet (Coburn 2004; Diamond & Spillane 2004; Spillane & Burch 2006), men koblinger kan også etableres på andre måter. Eksempler kan være eksterne aktører som bidrar i lokalt reformarbeid, eller materielle ressurser utviklet for å støtte profesjonens arbeid med læreplanene.

Myndighetene har forventninger om at skolens ledelse skal utvikle og lede profesjonsfellesskapet slik at det utvikles ny praksis i tråd med verdier og prinsipper i opplæringen. Vi forstår disse prosessene som utviklingsprosesser. I våre analyser av prosessene som utspiller seg i skolens og kommunens arbeid med å realisere intensjonene i det nye læreplanverket, har vi i vårt delprosjekt spesielt rettet oppmerksomheten mot utviklingsprosessene i skolen, og mellom skoleeier og skolenivå. Vi har undersøkt hvordan samspillet mellom nivåer og lokale kontekster har bidratt til prosesser og dilemmaer i den innledende fasen, underveis i innføringen og i det pågående arbeidet med realisering av

---

<sup>2</sup> <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling?lang=nob>

reformen. Ved å studere strategiene som iverksettes av aktører på ulike nivåer og spenninger som utspiller seg i kommuners og skolars praksiser, kan vi identifisere måter læreplanverkets intensjoner argumenteres for og konstitueres på, og hva som tillegges betydning ved gjennomføringen av reformen. Vi forstår spenningene i aktørenes realiseringsarbeid som institusjonelle prosesser der tolkninger av læreplanens intensjoner manifesteres i strategier og strukturer for gjennomføring av det lokale arbeidet med læreplanene. Spenning forstås som motsetningsfylte dilemmaer som skoleeiere, skoleledere og lærere må forholde seg til, håndtere og leve med. Spenning innebærer å måtte stå i den usikkerheten som oppstår i dilemmaer og som regelmessig settes i spill i skolehverdagen (Møller, 2022). Et spenningsforhold kan være forholdet mellom *endring* og *stabilitet*, noe som utgjør sentrale analysebegreper knyttet til ledelse i dette delprosjektet.

## Kapittel 3: Datamateriale og metodisk tilnærming

Ledelse og styring av fagfornyelsen utgjør et komplekst forskningsobjekt som spiller seg ut på flere nivåer og i flere faser, noe som også reflekterer valg av studiens design, valg av metoder for datainnsamling og valg av analysemåter. Videre i dette kapittelet presenterer vi kort studiens design i delkapittel 3.1. Vi presenterer de fem casene i delkapittel 3.2, studiens metoder i delkapittel 3.3 samt metoder for analyse i delkapittel 3.4.

### 3.1 Studiens design

Denne studien har et casesdesign (Yin, 2003). I designet har vi lagt opp til en longitudinell studie med få caser, noe som gir oss anledning til å gå i dybden på tematikker og følge casene tett på praksis. Å samle omfattende data fra ulike datakilder over tid har videre gitt oss mulighet til å fange rikholdighet som utgangspunkt for syntetiserende analyser. Det ble opprinnelig lagt opp til seks caser, men på grunn av frafall inneholder datamaterialet som inngår i denne sluttrapporten, fem caser. Materialet omfatter individuelle intervjuer med skoleeiere og skoleledere, fokusgruppeintervjuer med lærere i fem casekommuner samt plan- og strategidokumenter fra skoler og skoleeiernivået i de fem casene. Materialet er samlet inn i perioden 2020–2024. I analysene inngår også kvantitative data som ble samlet inn i samme tidsrom gjennom «Spørsmål til Skole-Norge». Tre av fire casekommuner er de samme som i de to første fasene i delprosjektet. En av de fire casekommunene med tilhørende caseskole fra de to første datainnhentingsfasene trakk seg i januar 2024. Begrunnelsen handlet om mangel på ressurser og tid. To planlagte nye casekommuner er kommet til i den tredje datainnhentingsfasen. I sluttrapporten for hovedprosjektet EVA2020 vil vi ved å analysere data fra de to delprosjektene i sammenheng frembringe kunnskap om hvilken betydning krav og forventninger fra skoleeiere og skoleledere får for lærernes utvikling av profesjonsfaglig kompetanse og gjennomføring av undervisning i tråd med intensjonene i læreplanverket. I denne sluttrapporten vil funnene fra de totalt fem casene bli analysert og diskutert med utgangspunkt i formål og forskningsspørsmål knyttet til delprosjekt 2: Styring og ledelse av læreplanarbeid.

Datagrunnlaget for denne sluttrapporten er noe redusert sammenliknet med de to første tidspunktene for datainnhenting i delprosjektets fase 1 og fase 2. Det totale datamaterialet er likevel omfattende. I fase 1 og 2, som handlet om *forberedelsene* til og arbeidet *underveis* med innføringen av LK20, filmet vi ledermøter, fellesmøter og teammøter med lærere. I denne siste fasen, som har handlet om skolenes *pågående* arbeid med LK20, ønsket flere av skolene å avstå



fra videofilming av ledermøter og lærermøter. Det er samlet intervjudata fra både skoleeier- og skolenivå i til sammen fem skoler i fem kommuner. Under intervjuene ba vi om å få tilsendt eller utlevert skolenes og skoleeierens planer og strategidokumenter for pågående praksis knyttet til LK20. Alle skoleeierne sendte planer og dokumenter til forskerne, mens fire av de fem skolene sendte sine. Dokumenter og planer ble i tillegg søkt opp og lastet ned fra internett.

### 3.2 Studiens caser

Et hovedkriterium for utvalget av studiens fem caser har vært geografisk og skolebasert variasjon. Dataene er samlet fra kommuner i ulike deler av landet, og valg av case er foretatt med strategisk utgangspunkt i geografisk spredning. Størrelsen på skoler i Norge varierer, og også hvilke årstrinn og elevgrupper som er inkludert. Til denne studien er det derfor valgt ut skoler med ulikt antall elever fra skoler med barnetrinn, ungdomstrinn og videregående skoler. I denne tredje og siste runden med datainnsamling besto utvalget av de allerede utvalgte grunnskolene, med unntak av en 1.–10.-skole, som trakk seg. Til sammen hentet vi intervjudata fra en 1.–7.-skole, to 8.-10.-skoler samt to videregående skoler med både studiespesialiserende og yrkesspesialiserende programmer. Elevtallet strekker seg fra under 100 elever til rundt 600.

I presentasjonene av funn omtales de fem casene som case 1, skoleeier / case 1, leder, b.trinn, osv. Samtlige rektorer omtales som menn, og samtlige skoleeiere omtales som kvinner for å anonymisere dataene. Tabellen under (3.1) gir en oversikt over casene.

**Tabell 3.1** Oversikt over caseskoler

	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4	Skole 5
Geografisk	Nordøst	Vest	Sørøst	Sør	Nord
Antall elever	Ca. 300	Ca. 600	Ca. 400	Ca. 200	Ca. 300
Trinn/ program	1.–7. b.trinn	11.–13. vgs. Studie- og yrkesforb.	8.–10. u.trinn	11.–13. vgs. Studie- og yrkesforb.	8.–10. u.trinn

Innsamlingen av data startet i januar 2024 og ble avsluttet i mai 2024. Individuelle intervjuer med rektorer og skoleeiere samt fokusgruppeintervjuer med lærere ble gjennomført både fysisk og på den digitale plattformen Zoom av praktiske hensyn. Den digitale datainnhenting

foregikk først og fremst av årsaker knyttet til tidsbruk og etter ønske fra skolene og skoleeiere. Tabellene 3.2–3.6 under gir en oversikt over informanter og tidspunkter for intervjudataene i delprosjekt 2.

**Tabell 3.2** Informanter og tidspunkter for innsamling av intervjudata (fase 1)

	Kommune 1	Kommune 2	Kommune 3	Kommune 4
Skoleeiernivå	1 representant	1 representant	1 representant	1 representant
Tidspunkt	Februar 2020	Februar 2020	Februar 2020	Februar 2020
Skolenivå	Rektor	Rektor	Rektor	Rektor
Tidspunkt	Februar 2020	Februar 2020	Februar 2020	Februar 2020

**Tabell 3.3** Arena for observasjon og tidspunkter på skolenivå (fase 1)

	Kommune 1	Kommune 2	Kommune 3	Kommune 4 <sup>3</sup>
Arena	Plangruppemøte	Ledergruppe	Ledergruppe	
Tid	September 2020	September 2020	September 2020	

**Tabell 3.4** Informanter og tidspunkter for innsamling av intervjudata (fase 2)

	Kommune 1	Kommune 2	Kommune 3	Kommune 4
Skoleeier	1 repr.	1 repr.	2 repr.	2 repr.
Tidspunkt	Mars 2021	Mars 2021	Mars 2021	Mars 2021
Skolenivå	Rektor	Rektor	Rektor	Rektor
Tidspunkt	Mars 2021	Mars 2021	Mars 2021	Mars 2021

<sup>3</sup> Vi rekrutterte en annen skole i kommune 4, og i fase 2 og 3 ble det samlet data på den skolen.

**Tabell 3.5** Oversikt over innsamling av videodata fra møter i skolene (fase 2)

	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4
Deltakere	Ledergruppe	Ledergruppe	Ledergruppe	Plangruppe
Tidspunkt	Jan 2022	Jan 2022	Nov 2021	Nov 2021
Deltakere	Fellestid	Fellestid	Fellestid	Fellestid
Tidspunkt	Nov 2021	Nov 2021	Nov 2021	Nov 2021

**Tabell 3.6** Informanter og tidspunkter for innsamling av intervjudata (fase 3)

	Kommune 1	Kommune 2	Kommune 3	Kommune 4	Kommune 5
Skoleeier	2 repr.	1 repr.	1 repr.	1 repr.	1 repr.
Tidspunkt	April 2024	Mars 2024	Mars 2024	Januar 2024	April 2024
Skoleledere	Rektor, ass. rektor	Rektor	Rektor	Rektor	Rektor
Tidspunkt	Mars 2024	Mars 2024	Febr 2024	Mars 2024	April 2024
Lærere	6 lærere	-	-	4 lærere	4 lærere
Tidspunkt	Juni 2024			Mars 2024	Mars 2024

Som vi ser av tabellene over, er det samlet intervjudata fra representanter fra skoleeiernivå og skolenivå i tre faser.

Informantene fra skoleeiernivå hadde ulike roller og funksjoner (for eksempel spesialrådgivere hos statsforvalteren, kommunalsjef og skolesjef). På skolenivå gjennomførte vi individuelle intervjuer med rektorene. I to av intervjuene stilte både assisterende og konstituert rektor sammen, og i et annet intervju stilte assisterende og fungerende skolesjef opp sammen. Vi har til slutt gjennomført fokusgruppeintervjuer med en utvalgt gruppe lærere ved tre av fem caseskoler i fase 3. Skolens ledelse valgte ut fokusgruppene, som kunne variere mellom alle lærerne i et fagteam, alle lærerne i et trinnsteam eller en gruppe bestående av en lærer fra hvert trinn på skolen.

### 3.3 Metoder og datakilder

Det er i denne tredje og siste fasen samlet data fra spørreundersøkelsen «Spørsmål til Skole-Norge» samt intervjuer for å utforske styring og ledelse av læreplanarbeid, med et særlig blikk på hva som karakteriserer arbeidet med realisering av fagfornyelsen og skolens og

skoleeierne *pågående* arbeid med realisering av det gjeldende læreplanverket. Formålet har også vært å undersøke hvilken rolle støtteressursene og det eksterne kompetansemiljøet spiller i realiseringsarbeidet hos skoleeiere og på skolenivået. Analysene er rettet mot fortolkningsarbeid, strategier og praksiser, og hvilke utfordringer og dilemmaer som kan identifiseres, og hvordan de håndteres.

Allerede i datainnsamlingen i den første forberedende fasen fant vi at covid-19-pandemien påvirket det forberedende arbeidet med innføringen av det nye læreplanverket. I innsamlingen av data i den andre fasen (underveis) erfarte vi å måtte utsette enkelte avtaler om datainnhenting på grunn av forsinkelser i det planlagte innføringsarbeidet. I innsamlingen av data til denne sluttrapporten erfarte vi at skolene og skoleeierne vegret seg for å motta besøk for tredje gang på fire år. I den tredje og siste fasen ble det ikke gjort bruk av videoobservasjon av lærermøter og ledermøter, men forskerteamet valgte å være deltakende til stede på fellesmøter og lærerTEAMmøter i de situasjonene der caseskolene åpnet for det. Observasjonsdataene blir benyttet som kontekstuelle data i siste fase, sammenholdt med analyser fra observasjonsdata fra første og andre fase. Til tross for tidkrevende prosesser med utsatte avtaler om datainnhenting i siste fase så har delprosjekt 2 innhentet et relevant empirisk grunnlag for en grundig samlet analyse av de tre fasene sett i sammenheng med hverandre.

### *3.3.1 Spørreundersøkelse*

I delprosjekt 2 har vi siden 2020 vært så heldige å få inkludert spørsmål i «Spørsmål til Skole-Norge». Dette er en spørreundersøkelse som gjennomføres blant skoleledere og skoleeiere på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, der hensikten er å koordinere sektorens informasjonsbehov. Spørringene erstatter dermed det som opprinnelig var et større antall frittstående undersøkelser, og på denne måten reduseres belastningen på sektoren. Hver undersøkelse inkluderer derfor spørsmål knyttet til en rekke ulike temaer som endres fra år til år. Hovedansvaret for å gjennomføre undersøkelsen er lagt til Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

NIFU<sup>4</sup> gir hvert år ut en egen rapport med relativt kortfattede redegjørelser for resultatene (jf. Bergene mfl., 2024). Prosjektet EVA2020 har siden 2020 kunnet gi innspill til spørsmål og temaer som er relevant for å kunne beskrive og evaluere innføringen av fagfornyelsen. En

---

<sup>4</sup> <https://www.nifu.no/nifu-alle-publikasjoner/>

oversikt over temaene, og hvilke av gruppene som har besvart de ulike temaene, vises i tabell 3.7 under.

**Tabell 3.7** Eksempler på temaer og informanter som har vært inkludert på styring og ledelse i de årlige undersøkelsene «Spørsmål til Skole-Norge» i perioden 2020–2024

<b>Tema</b>	<b>Skoleledere grunnskole</b>	<b>Skoleledere videregående</b>	<b>Kommune</b>	<b>Fylkeskommune</b>
Roller og ansvar	X	X	X	X
Planer og strategier	X	X	X	X
Støtteressurser og kompetanseheving	X	X	X	X
Utfordringer knyttet til arbeidet med fagfornyelsen	X	X		

I tillegg til temaene som er listet opp i tabellen over, inkluderer hver undersøkelse spørsmål knyttet til en rekke andre temaer, tiltak og satsinger uavhengig av dette delprosjektet.

De som har svart på undersøkelsen i grunnskolene og de videregående skolene, er stort sett rektorer. På skoleiernivå er det fortrinnsvis skolefaglig ansvarlige (for eksempel skolesjef) som har besvart undersøkelsen. Andelene som valgte å svare på undersøkelsen i løpet av de fire årene EVA2020 har pågått, er til dels lave. Det største avviket i spørringen for 2024 er en underrepresentasjon av kommuner i Midt- og Nord-Norge på 9,6 prosentpoeng. Mens svarprosenten i den siste runden for spørringen våren 2024 for skoleledere i grunnskoler og videregående skoler er på henholdsvis 37,9 og 46,2 prosent, er tallet 46,7 prosent for kommunale skoleeiere, noe som er lavere enn tidligere år, da svarprosenten har ligget på rundt 60. Svarprosenten for de videregående skolene varierer betydelig mellom fylkene. Totalt ni fylkeskommunale skoleeiere svarte på spørringene. De varierende svarprosentene i spørringen innebærer at resultatene må tolkes og leses med varsomhet, spesielt gjelder dette for skoleiernivået. Når det gjelder øvrige detaljer knyttet til utvalg, svarprosent og gjennomføring av undersøkelsen, viser vi til NIFUs rapport (Bergene mfl., 2024).

Det strategiske utvalget av resultatene er særskilt knyttet til styring og ledelse når det gjelder disse tematiske områdene: «Roller og ansvar», «Planer og strategier», «Støtteressurser og

kompetanseheving» og «Utfordringer i arbeidet med realiseringen av læreplanverket». De andre temaene har blitt, og vil bli, inkludert i andre rapporter fra EVA2020. Et stort antall av spørsmålene har blitt gjentatt i flere år. Imidlertid ble et relativt stort antall spørsmål endret betydelig etter spørringene i 2020. Den gangen var spørsmålene rettet mot forberedelsesarbeidet, mens senere undersøkelser har vært knyttet til arbeidet med å realisere intensjonene i det nye læreplanverket. Vi vil derfor kunne rapportere endringer over alle tre fasene i delprosjekt 2 når det gjelder noen av spørsmålene.

Med unntak av noen nye spørsmål som ble inkludert i 2022, var spørsmålene formulert før den kvalitative datainnsamlingen ble gjennomført for foreliggende rapport. Spørsmålene uttrykker derfor fenomener eller forhold som vi på forhånd fastsatte som sentrale i forbindelse med innføringen av LK20, og som samtidig egnet seg for å bli kartlagt og beskrevet gjennom bruk av spørreskjema. Når vi i ettertid ser disse spørsmålene opp mot observasjoner og intervjuer fra casene, blir det tydelig at de til sammen kun dekker deler av disse større temaene – og slik vil det alltid være når komplekse temaer skal dekkes i et begrenset spørreskjema. Det bør også tilføyes at temaene griper inn i hverandre. Eksempelvis berører mange utsagn som er plassert i temaet «Støtteressurser og kompetanseheving», også «Planer og strategier» som skolene og kommunene har for dette.

### *3.3.2 Intervjudata*

I studien er det gjennomført semistrukturerte, kvalitative forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015) basert på lydopptak fra skoleeiernivå og skolenivå i de fem casene. Datagrunnlaget utgjør 15 intervjuer, hvorav fem individuelle intervjuer med skoleeiers representant, fem individuelle intervjuer med rektorer og fem fokusgruppeintervjuer med lærere. Intervjuene varte i 45–80 minutter. Om lag halvparten av intervjuene ble gjennomført på den digitale plattformen Zoom. To av representantene for skoleeierne har vært i stillingen i flere år, og to av representantene var relativt nylig tiltrådt i stillingen som skolesjef. Det betyr at informantene hadde noe ulik erfaring. Samtlige rektorer med unntak av én hadde lang erfaring i stillingen.

### *3.3.3 Observasjonsdata*

Vi har totalt samlet inn videodata fra ledermøter og plangruppemøter på skolene i to faser. Møtene ble filmet med to kameraer med tilkoblede mikrofoner. Hvert opptak varer om lag 60 minutter. Videoetnografi (Heath & Hindmarsh, 2002) er spesielt godt egnet til å dokumentere

pågående prosesser som både inkluderer interaksjoner mellom aktører og mellom aktører og verktøy (for eksempel kompetansepakker, presentasjoner etc.). Tabellene 3.3 og 3.5 gir en oversikt over settinger og tidspunkter for datainnhenting for hver case i første og andre fase.

### 3.3.4 Dokumenter

Det er samlet inn et variert utvalg av dokumenter fra skoleeiernivå og skolenivå i de fem casene. Disse ble samlet inn i forbindelse med intervjuer av skoleeiere og rektorer, der vi spurte om skoleeierne eller skolene hadde dokumenter eller planer knyttet til endrings- og utviklingsarbeid og læreplanarbeid. Noen planer og dokumenter ble ettersendt på e-post etter forespørsel, mens andre planer og dokumenter ble lastet ned fra skolens og kommunens nettsider. Dokumentene ble samlet inn i løpet av vår og tidlig høst 2024. Tabellen under (3.8) gir en oversikt over antall og type dokumenter fra hver av de fem casene. Når vi senere viser til disse i teksten, signaliserer bokstavene SE at dette dreier seg om dokumenter på kommunalt nivå, og bokstaven S viser til dokumenter på skolenivå. Med mål om anonymisering har vi tidvis og delvis endret på titlene på dokumentene. Det samme gjelder gjengivelse av formuleringer i eksemplene fra de ulike casene. Justeringene på formuleringer og språk er imidlertid foretatt uten at vi har endret de tematiske og innholdsmessige områdene i dokumentet.

**Tabell 3.8** Oversikt over type og antall dokumenter som er samlet inn fra den enkelte skoleeier og skole

	Skoleeier (SE)	Skole (S)
Kommune 1	1. Kvalitet i barnehage og skole - strategisk plan	1. Leseplan 2. Skolens profil 3. Utviklingsplan
Kommune 2	1. Handlingsplan for psykisk helse 2. Kvalitetsmelding 3. Arbeid mot frafall 4. Satsingsområder 5. Styringsdialogen 6. Entreprenørskap	1. Handlingsplan mot mobbing 2. Pedagogisk praksis 3. Psykisk helse 4. Skolemiljø og inkludering 5. Skolens kultur og praksis 6. Skolens pedagogiske grunnlag 7. Tiltak for godt læringsmiljø
Kommune 3	1. Strategisk plan 2. Leseplan 3. Plan for læringsstrategier	-

Kommune 4	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Skoleutvikling</li> <li>2. Utviklingsdialogen</li> <li>3. Møteplan for skoleeier</li> <li>4. Utviklingsavtale</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gode møter</li> <li>2. Informasjonshefte</li> <li>3. Praksisplakat</li> </ol>
Kommune 5	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aktivitetsplan</li> <li>2. Skoleutviklingsplakat</li> <li>3. Kvalitetsutviklingsplan</li> <li>4. Plan for kvalitetsoppfølging</li> <li>5. Samhandlingsplan</li> <li>6. Oppvekstplan</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Plan for trygt skolemiljø</li> <li>2. Oversikt tverrfaglige prosjekter</li> <li>3. Faglærerrapport</li> <li>4. Plan for fellestid</li> </ol>

---

Som vi ser av tabellen over, er det totalt samlet fra 1 til 10 dokumenter i hver av de fem casekommunene og -skolene. Nettsider er lastet ned, lagret i formatet Word og samlet tematisk til sammenslåtte dokumenter. Vi har i presentasjonen av funnene og analysene valgt å kun referere til hvilken casekommune eller caseskole dokumentet er hentet fra. I videre fremstilling vil for eksempel dokument nummer 1 fra *skoleeier* i case 1 refereres til som dok1SE1, og dokument nummer 3 fra *skolen* i case 5 vil refereres til som dok3S5. Vi har analysert dokumentene tematisk og på tvers av casene, på grunnlag av forskningsspørsmålene og hovedformålet med delprosjekt 2. Analysene har hatt som mål å gi innsikt i forventninger og ansvarsfordeling i arbeidet med LK20, samt gi kunnskap om de lokale prosessene på formuleringsnivå, og hvordan læreplanarbeid forankres i prosesser i skolens profesjonsfelleskap.

### 3.4 Analyse

Alle intervjuene fra den siste datainnhentingsfasen med skoleeiere, skoleledere og lærergrupper er transkribert. Transkripsjonene er analysert kollektivt i løpet av to 2-dagers analyseverksteder i forskerteamet. I tillegg har forskerteamet arbeidet med analyser både i par, individuelt og kollektivt i forkant og etterkant av analyseverkstedene. Vi har i tillegg gjennomført kvalitative innholdsanalyser (Bryman, 2012) av dokumentdata, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og det analytiske rammeverket. Totalt har analysearbeidet blitt gjennomført i fire faser. Forskerteamet har først studert transkripsjonene og dokumentene for å danne seg et foreløpig inntrykk både i og på tvers av caser. I andre analysefase ble det foretatt analyser basert på de ulike typer data som var samlet inn, der materialet ble fordelt på medlemmene i teamet. Empiriske innholdsanalyser ble gjennomført og drøftet, samt mulige teoretiske innganger. I tredje analysefase ble det gjennomført teoretiske analyser, og funn ble drøftet i lys av tidligere funn i EVA2020 samt det teoretiske og analytiske rammeverket. Fjerde analysefase innebar å sammenfatte analysene på tvers av casene og det empiriske materialet,



og slutføre rapporten. Analysene av det empiriske grunnlaget for denne sluttrapporten er sammenholdt med analysene av datagrunnlaget for de to første fasene, der også observasjon av fellesmøter, lederteammøter og lærerteammøter er en sentral del.

De kvalitative innholdsanalysene har samlet sett bidratt til innsikt i hva som karakteriserer styring og ledelse i arbeidet med realisering av fagfornyelsen, hvilken rolle støtteressursene og eksterne kompetansemiljøer spiller i realiseringsarbeidet på skolenivå, og hvilke utfordringer og dilemmaer som kan identifiseres, og hvordan de håndteres i praksis. Overførbarhet i denne studien vil dreie seg om hvorvidt våre funn har gyldighet utover utvalget og konteksten, og i hvilken grad funnene er relevante og anvendbare i andre situasjoner. I kvalitativ forskning er overførbarhet knyttet til om man kan kjenne igjen meningen, og om denne meningen gir innsikt av betydning (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.5 Forskningsetikk

I alle faser av datainnhenting har vi holdt oss til gjeldende prinsipper og krav til forskningsetikk i Norge. Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata / Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt), og datainnsamlingen har blitt gjort i henhold til Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Samtlige informanter har blitt informert om sine rettigheter som gjelder deltakelse i prosjektet, og hvilke typer data som skal bli samlet inn. Vi har innhentet informert samtykke fra alle informanter, hvor vi har understreket at deltakelse er frivillig, og at deltakerne når som helst kan trekke seg fra prosjektet hvis de skulle ønske det, og uten begrunnelse. (Se informasjonsskriv og samtykkeerklæringer i vedlegg 4, 5 og 6.) En av casekommunene og tilhørende caseskole trakk seg fra prosjektet i januar 2024 uten begrunnelse. I gjengivelsen og transkriberingen av data i rapporten har vi anonymisert alle skoler og deltakere, slik at det verken vil være mulig å gjenkjenne kommune, by, skole, rektor, lærere eller skoleeiers representant. Vi har endret på kjønn på informantene<sup>5</sup> og endret titler og begreper på tematiske områder i dokumentanalysen, selv om innholdet er beholdt. En GDPR-tilpasset (General Data Protection Regulation) forskningsinfrastruktur ved UiO har blitt benyttet i lagringen av dataene, og alle data er oppbevart på krypterte servere og dermed sikret på en forsvarlig måte.

---

<sup>5</sup> Alle skoleeiere er blitt kvinner og rektorer er menn

## Kapittel 4: Resultater fra spørreundersøkelsene til skoleledere og skoleeiere

Resultatene som presenteres, er basert på spørsmål der respondentene er bedt om å ta stilling til i hvilken grad et sett av utsagn passer for deres skole/kommune/fylkeskommune. Gitt det lave antallet respondenter for flere av gruppene har vi valgt å rapportere svarprofilene ved å slå sammen de to øverste og naboliggende svarkategoriene («I svært stor grad» og «I stor grad»). Dette innebærer at diagrammene som presenteres, må forstås med utgangspunkt i at de tre kategoriene i Likert-skalaen («I noen grad», «I liten grad» og «I svært liten grad») ikke er inkludert. Presentasjonen av resultatene gir likevel et innblikk i noen tendenser i spørringene knyttet til styring og ledelse av læreplanarbeid de siste fire årene.

Vi vil i første delkapittel kortfattet gjøre rede for resultatene fra tidligere spøringer fra fase 1 og fase 2 (4.1). Deretter vil vi som en del av fase 3 presentere resultater etter fire spøringer knyttet til roller og ansvar (4.2), planer og strategier (4.3), støtteressurser (4.4) og utfordringer i arbeidet med fagfornyelsen (4.5). Avslutningsvis oppsummerer vi kortfattet funnene fra spørreundersøkelsen (4.6). Vi har i analysene rettet søkelyset mot de resultatene som synes å vise tydelige endringer og tendenser.

### 4.1 Resultater fra spørringene i fase 1 og 2

I spøringen i fase 1 var analysene rettet mot skolenes og kommunenes forberedende arbeid (Ottesen mfl., 2021). Analysene avslørte en relativt stor variasjon mellom skoleeierne og skolelederne når det gjaldt oppfatningen av å ha tilstrekkelig tid til å forberede innføringen av LK20. Samtidig mente en større andel av rektorene i grunnskolene enn videregående skole at tiden hadde vært tilstrekkelig. Det er også viktig å fremheve at både skolelederne og skoleeierne oppfatter sin rolle i arbeidet med innføringen av fagfornyelsen som tydelig, selv om oppfatningen av handlingsrommet var noe forskjellig mellom de ulike respondentgruppene. En større prosentandel av skoleeierrepresentantene i kommunene enn i fylkeskommunene svarte positivt på at skolene samarbeider tett med innføringen av LK20 i kommunen. Når det gjaldt utarbeidelsen av planer og strategier for det forberedende arbeidet med innføringen av LK20, svarte henholdsvis 77 og 73 prosent av skolelederne i grunnskolen og videregående skole at de i stor grad hadde en overordnet plan. Dette kan tyde på at det forberedende arbeidet

med innføringen av fagfornyelsen inngikk i skolenes strategiske arbeid. I den innledende fasen kom det også frem at skoler og skoleeierrepresentanter i stor grad hadde tatt i bruk støtteressursene. Blant skolelederne i videregående skole var det en noe større andel som rapporterte at de kun har brukt disse ressursene i noen grad. Det ser ut som direktoratets støtteressurser og kompetansepakker i mindre grad er tatt i bruk i forbindelse med innføringen av LK20 i de videregående skolene enn i grunnskolene. Særlig er forskjellen stor mellom skolelederne i kommunene og fylkeskommunene. Samtidig svarte representantene på skoleeiernivå omtrent det samme, uavhengig av om det er på kommunalt eller på fylkeskommunalt nivå.

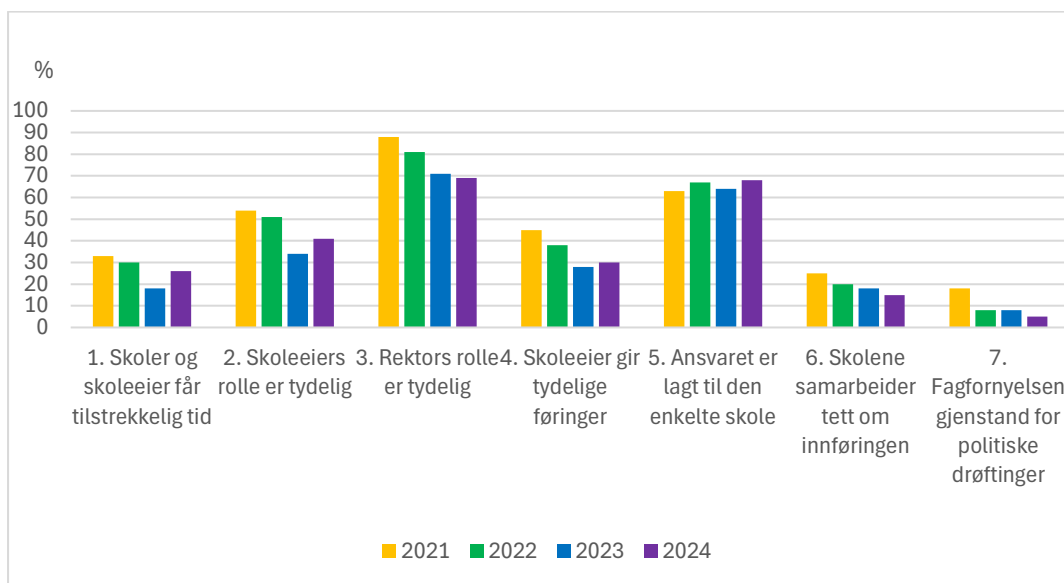
I den andre spørringen i fase 2 og i perioden da skolene og skoleeierne var underveis i arbeidet med innføringen av fagfornyelsen, viste funnene fremdeles en stor variasjon i skolenes og skoleeierens planer og praksis, bruk av støtteressurser, opplevelse av å ha tilstrekkelig tid og utfordringer med innføringen (Gunnulfsen mfl., 2022). Der noen rapporterte om god støtte, fungerende samarbeid og tydelighet, rapporterte andre om det motsatte. Det foreløpig mest interessante funnet på tvers av flere utsagn var en tendens til en markant nedgang i noen konkrete aktiviteter knyttet til fagfornyelsen. Dette er spesielt aktiviteter knyttet til kompetanseheving. Samtidig viste resultatene at hovedansvaret for arbeidet med fagfornyelsen i større grad ble lagt til hver enkelt skole.

#### 4.2 Roller og ansvar blant skoleledere og skoleeiere

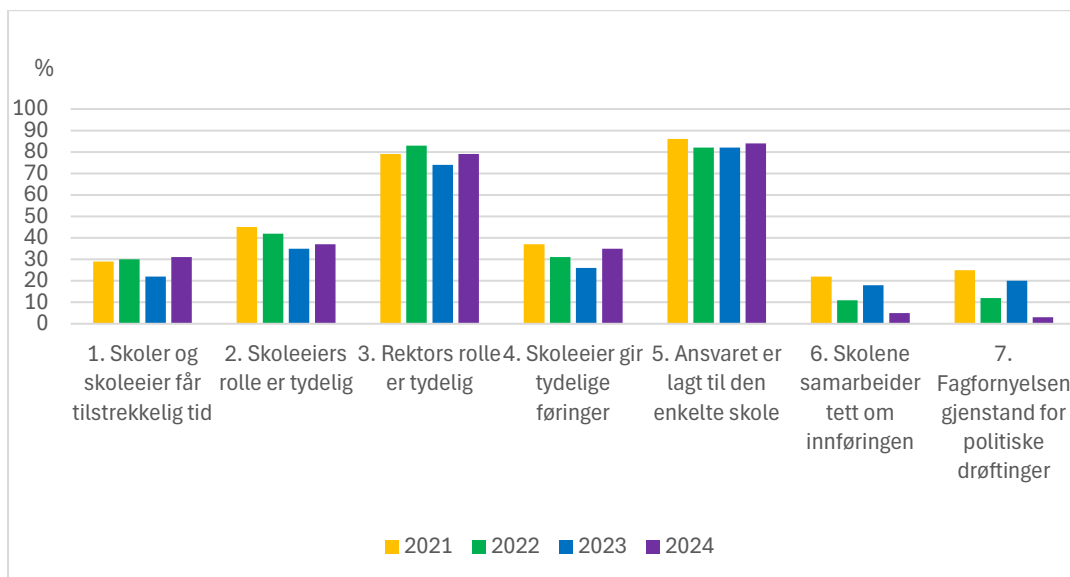
Dette temaet ble presentert i spørreskjemaet ved noen overordnede spørsmål knyttet til skolelederes og skoleeieres fordeling av ansvar, i hvilken grad de ulike nivåenes roller oppfattes å være avklart og tydelige, og i hvilken grad fagfornyelsen involverer samarbeid på tvers av skoler. I tillegg er det et spørsmål om skoleledere og skoleeiere opplever å ha tilstrekkelig tid i arbeidet med fagfornyelsen, et spørsmål som vi også vil komme tilbake til under temaet «Utfordringer». De sju utsagnene som skolelederne og skoleeierne skulle ta stilling til, er listet opp nedenfor.

##### *I hvilken grad passer disse utsagnene for din skole/kommune/fylkeskommune?*

1. Skolen/kommunen/fylkeskommunen får tilstrekkelig tid til å forberede innføringen av fagfornyelsen.
2. Skoleeiers rolle i innføringen av fagfornyelsen er tydelig.
3. Rektors rolle i innføringen av fagfornyelsen er tydelig.
4. Skoleeier gir tydelige føringer for skolenes arbeid med fagfornyelsen.
5. I vår kommune/fylkeskommune er ansvaret for arbeidet med fagfornyelsen lagt til den enkelte skole.
6. I vår kommune/fylkeskommune samarbeider skolene tett med innføringen av fagfornyelsen.
7. Fagfornyelsen har vært gjenstand for politiske drøftinger i kommunen/fylkeskommunen



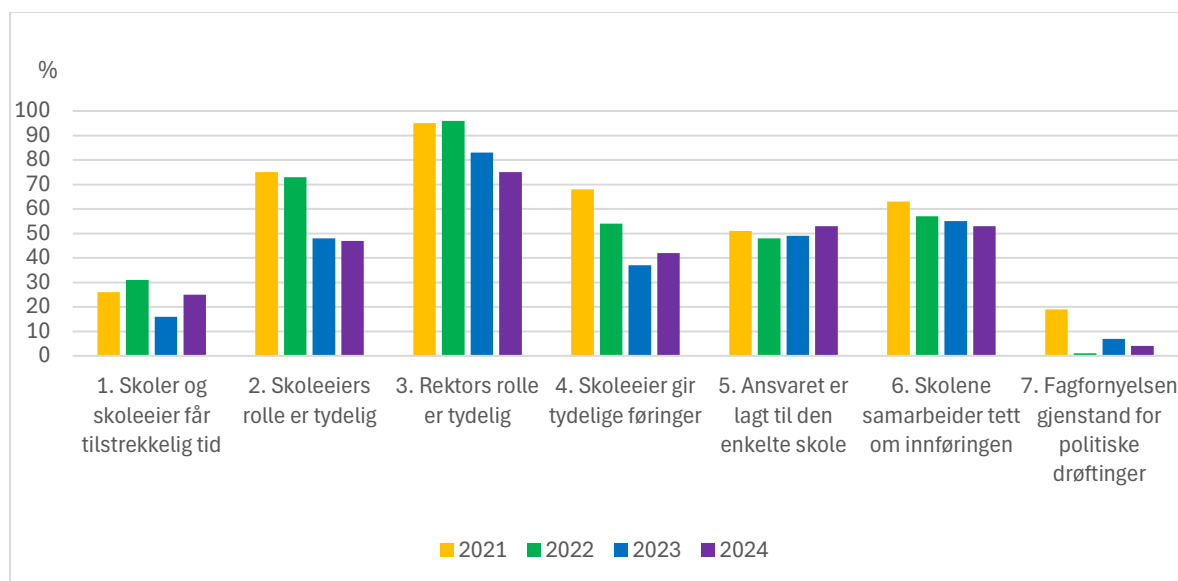
Figur 4.1 Roller og ansvar – svar fra skoleledere i grunnskolen



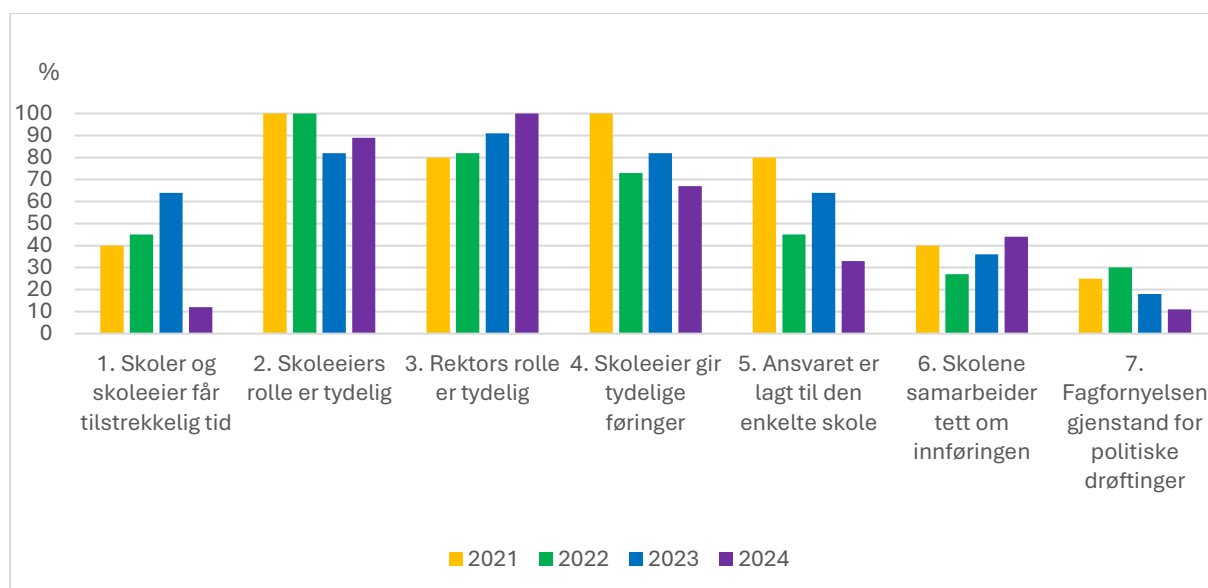
Figur 4.2 Roller og ansvar – svar fra skoleledere i videregående skole

I figur 4.1 og 4.2 ser vi at rektorene i grunnskolen og videregående skole vurderer sin egen rolle i innføringsarbeidet som tydeligere enn skoleeiers. Opplevelsen av at rollen er tydelig i innføringsarbeidet synes å være noe mindre for skoleledere i grunnskolen enn for fire år siden. Vi finner at svarfordelingene for de fleste utsagnene er relativt stabile, men det kan synes som

om det er en synkende tendens i forbindelse med noen av spørsmålene. Spesielt ser vi en svak synkende tendens på samarbeid mellom skolene og at læreplaninnføringen er gjenstand for politiske drøftinger. Vi ser en noe økende tendens til at arbeid med det nye læreplanverket legges til den enkelte skole, selv om disse svarene også er relativt stabile. Av resultatene som utmerker seg, er den høye svarprosenten på at rektorene opplever egen rolle som tydelig, og at ansvaret er lagt til den enkelte skole.



Figur 4.3 Roller og ansvar – svar fra skoleeier på kommunenivå



Figur 4.4 Roller og ansvar – svar fra skoleeier på fylkeskommunenivå

I analysene av svarene fra skoleeierne (figur 4.3 og 4.4) er det viktig å merke seg at antall respondenter er lavt, spesielt ettersom det er kun 11 fylkeskommuner i Norge. Det er særlig få respondenter hos skoleeierne i fylkeskommunene (N=9) selv om svarprosenten er 80 i siste spørring (2024). Vi ønsker også å gjøre oppmerksom på at det totale antallet kommuner som har svart, kun er 80, noe som gjør at også svarene fra skoleeier på kommunenivå må tolkes med en viss forsiktighet. Det bør også bemerkes at spesielt tolkninger av alle svar fra utvalget som gjelder skoleeier på fylkeskommunalt nivå, må gjøres med varsomhet.

Skoleeierne i utvalget svarer noe ulikt på om de oppfatter at rektors rolle er tydelig. Skoleeierne i fylkeskommunen svarer at rektors rolle er tydeligere enn for fire år siden, mens en motsatt tendens kommer frem i svarene til skoleeierne i kommunene. Dette funnet synes å stå i en motsetning til resultatet som viser at skoleeierne i fylkeskommunen i synkende grad vurderer at arbeidet med fagfornyelsen er den enkelte skoles ansvar, mens resultatet for grunnskolen er relativt stabilt og delvis noe økende på samme utsagn. Et interessant trekk på tvers av svarene fra de fire respondentgruppene er en opplevelse av at skolene i kommunene samarbeider tettere om innføringen av fagfornyelsen enn skolene i fylkeskommunene, og at dette samarbeidet oppfattes som tettere av skoleeierne enn av skolelederne.

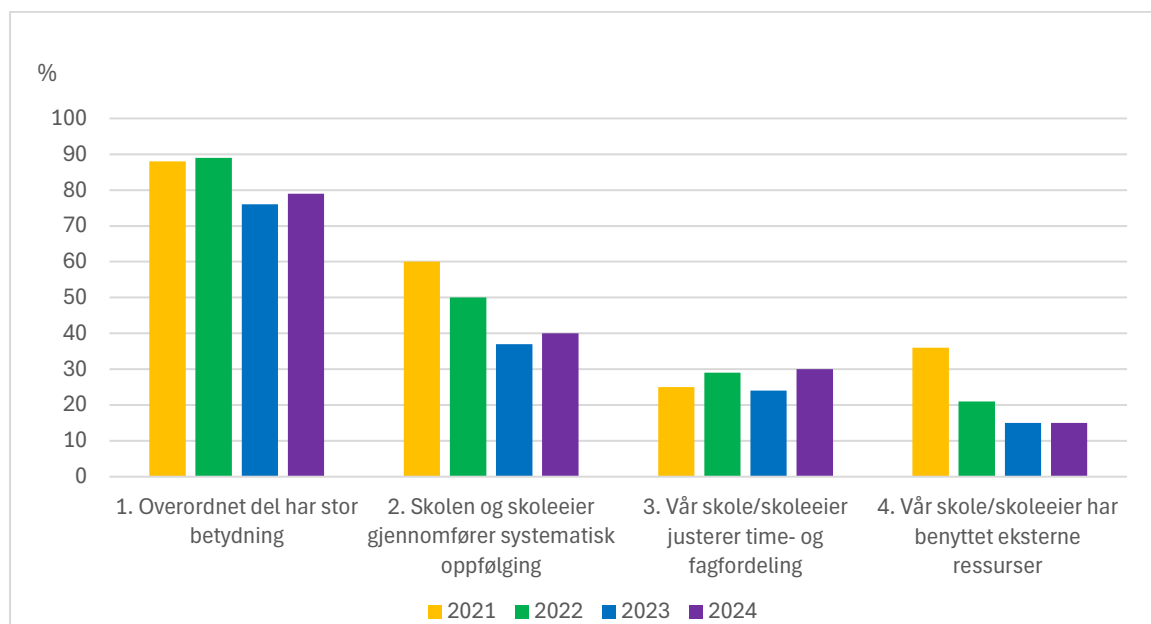
### 4.3 Skolers og skoleeieres planer og strategier

Dette temaet ble presentert i spørreskjemaet ved spørsmål knyttet til overordnet del og dens betydning for arbeidet med fagfornyelsen, hvordan skoler og skoleeiere systematisk følger opp arbeidet med fagfornyelsen, hvordan fag- og timefordeling eventuelt er justert, og om det er benyttet eksterne støtteressurser «utenfor skolens egen stab» i arbeidet med fagfornyelsen. Med støtteressurser «utenfor skolens egen stab» menes for eksempel desentralisert kompetanseordning med involvering fra universitets- og høyskolenivå (UH-sektoren), pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), eksterne foredragsholdere, lokalt næringsliv og samarbeid med private og/eller offentlige aktører som tilbyr kompetanse rettet mot skolene i innføringen av fagfornyelsen. De fire utsagnene er listet opp nedenfor:

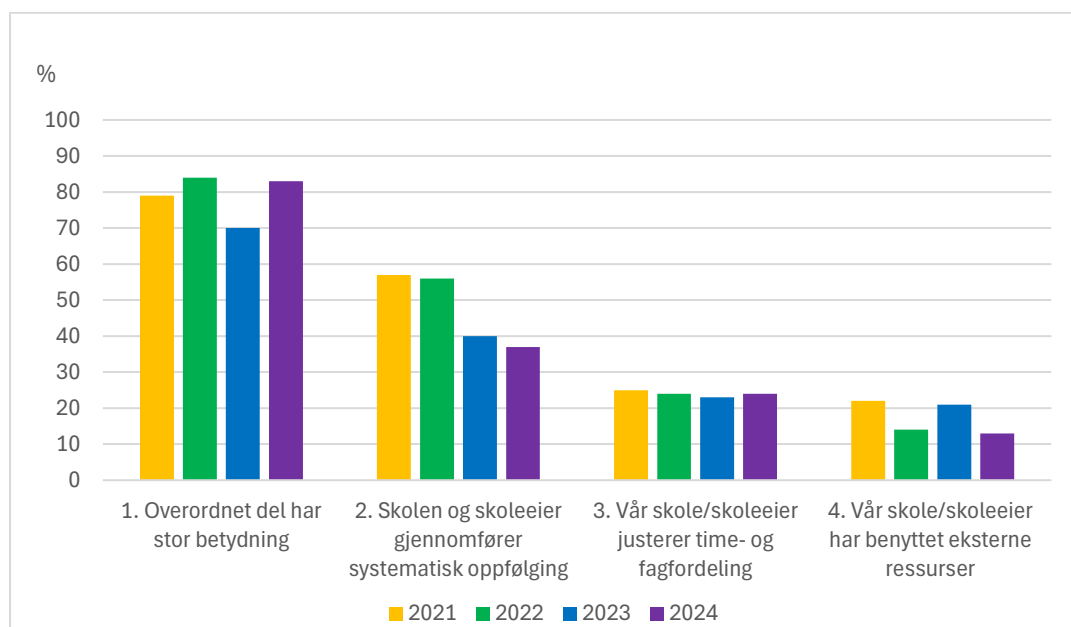
#### *I hvilken grad passer disse utsagnene for din skole/kommune/fylkeskommune?*

1. Overordnet del – verdier og prinsipper har stor betydning for arbeidet med fagfornyelsen i skolen/kommunen/fylkeskommunen.
2. Skolen/kommunen/fylkeskommunen gjennomfører systematisk oppfølging av arbeidet med fagfornyelsen.
3. Vår skole/kommune/fylkeskommune justerer fag- og timefordeling for å ivareta de tverrfaglige temaene.

4. Vår skole/kommune/fylkeskommune har benyttet personressurser utenfor skolens egen stab i arbeidet med fagfornyelsen.



Figur 4.5 Planer og strategier – svar fra skoleledere i grunnskolen

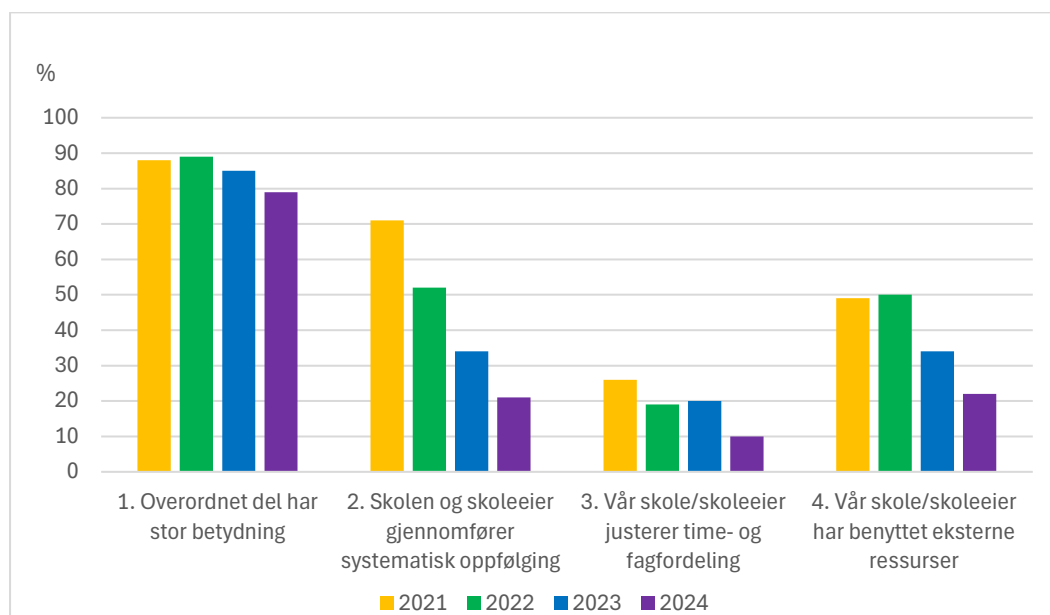


Figur 4.6 Planer og strategier – svar fra skoleledere i videregående

En overvekt av skolelederne (figur 4.5 og 4.6) gir uttrykk for at *overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen* i stor eller svært stor grad har betydning for deres arbeid med

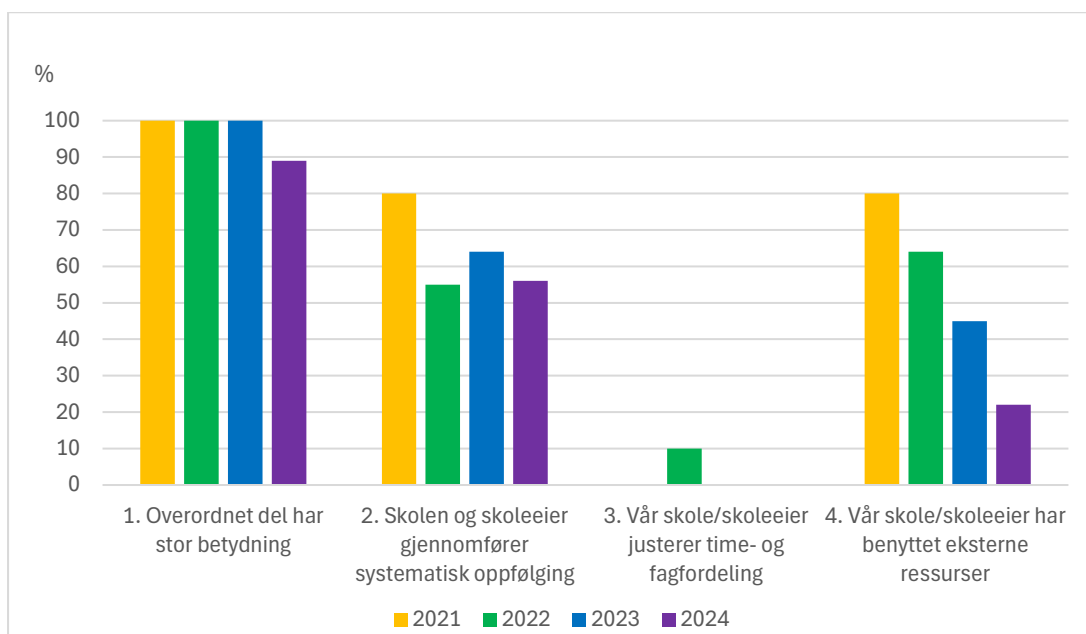
fagfornyelsen. På spørsmål om (fylkes)kommunen gjennomfører systematisk oppfølging av arbeidet med fagfornyelsen, ser vi at mellom 30 og 40 prosent av skolelederne i siste spørring hevder at de i stor eller svært stor grad gjør dette. Det er en tendens til lavere andeler som svarer at de driver med systematisk oppfølging av arbeidet med fagfornyelsen, enn i de første to årene av innføringen.

Når det gjelder justering av fag- og timefordelingen for å ivareta de tverrfaglige temaene, ser vi at en noe høyere andel grunnskoleledere gir uttrykk for at dette gjøres, sammenliknet med skoleledere i videregående. Dette er samme bilde som i tidligere år, men med en noe større variasjon over tid blant skolelederne i grunnskolen. Det ser ikke ut til å være veldig utbredt å benytte ressurser «utenfor skolens egen stab» i arbeidet med fagfornyelsen. Under 20 prosent av skolelederne i begge skoleslag gir uttrykk for at de i stor eller svært stor grad gjør dette, og det er en tydelig tendens i grunnskolen at slike ressurser i mindre grad benyttes nå enn i det første året med LK20 (2020). I sin rapport fant NIFU (Bergene mfl., 2024) at bruk av støtteressurser varierer mellom grunnskoler etter sentralitet. Mens hele 65 prosent av grunnskolelederne i de minst sentrale kommunene oppgir at de ikke i det hele tatt eller i liten grad benytter personressurser utenfor skolens egen stab, er tilsvarende andeler henholdsvis 48 prosent og 42 prosent i de mellomsentrale og mest sentrale kommunene (Bergene mfl., 2024).



Figur 4.7 Planer og strategier – svar fra skoleeier på kommunenivå





Figur 4.8 Planer og strategier – svar fra skoleeier på fylkeskommunenivå

I likhet med skolelederne rapporterer også skoleeierne at *overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen* i stor eller svært stor grad har betydning for deres arbeid med fagfornyelsen (figur 4.7 og 4.8) – med en svak nedgang det siste året. På spørsmål om (fylkes)kommunen gjennomfører systematisk oppfølging av arbeidet med fagfornyelsen, ser vi at om lag 20 prosent av skoleeierne i kommunene hevder at de i stor eller svært stor grad gjør dette, mens om lag halvparten av skoleeierne i fylket oppgir at de i stor grad gjør det. For skoleeierne på kommunenivå er resultatet for systematisk oppfølging betydelig lavere enn tidligere år.

Svært få skoleeiere rapporterer om at de justerer timefordelingen for å ivareta de tverrfaglige temaene, og for skoleeierne i kommunene er det en synkende andel over tid. Skoleeierne rapporterer også over tid om en utfasing i bruk av eksterne ressurspersoner i arbeidet med fagfornyelsen.

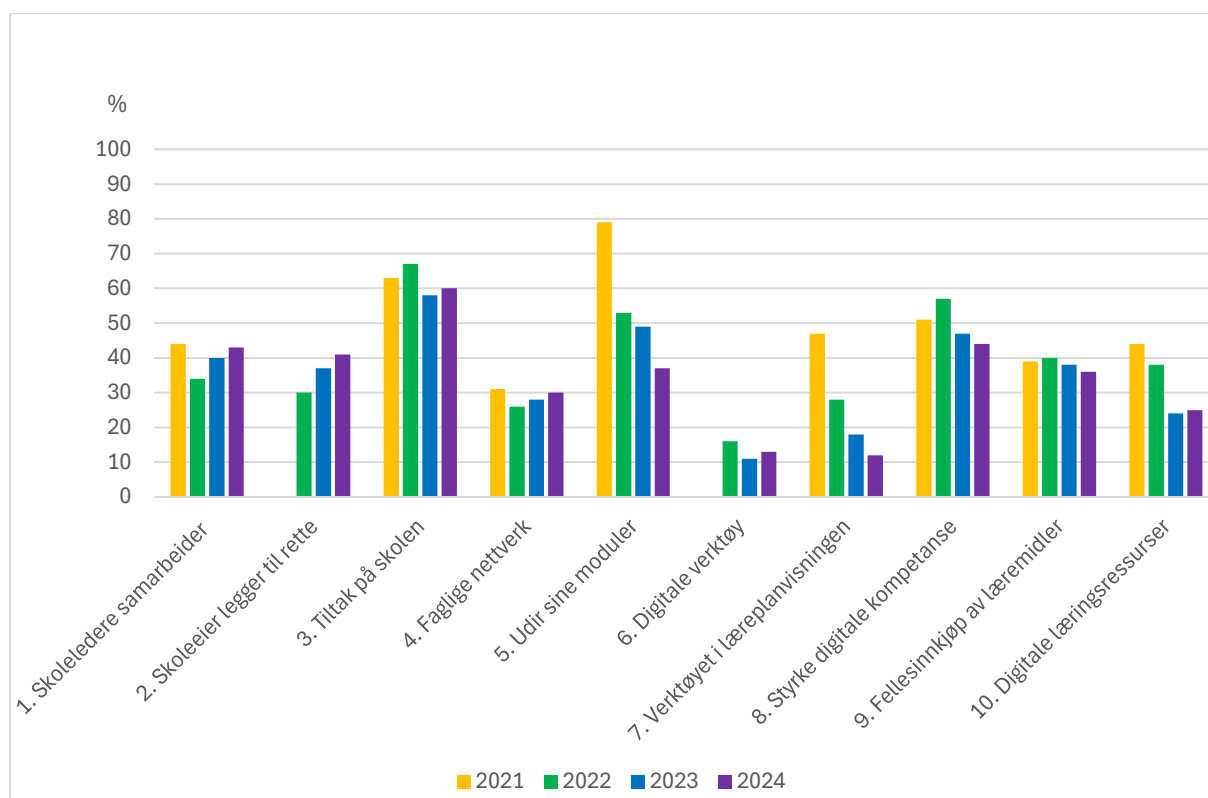
#### 4.4 Støtteressurser for skoler og skoleeiere

Dette temaet ble presentert i spørreskjemaet ved spørsmål knyttet til ti ulike utsagn som handler om skoleledernes samarbeid om kompetanseheving, og om skoleeier legger til rette for samarbeid mellom skolene. Videre handlet utsagnene om tiltak for kompetanseheving enten det foregår innad på skolene, ved regionale nettverk, eller ved Utdanningsdirektoratets moduler. Ytterligere utsagn omhandler i hvilken grad det benyttes digitale verktøy fra private tilbydere, om skoleeier oppmuntret til bruk av planleggingsverktøyet i læreplanvisningen, og

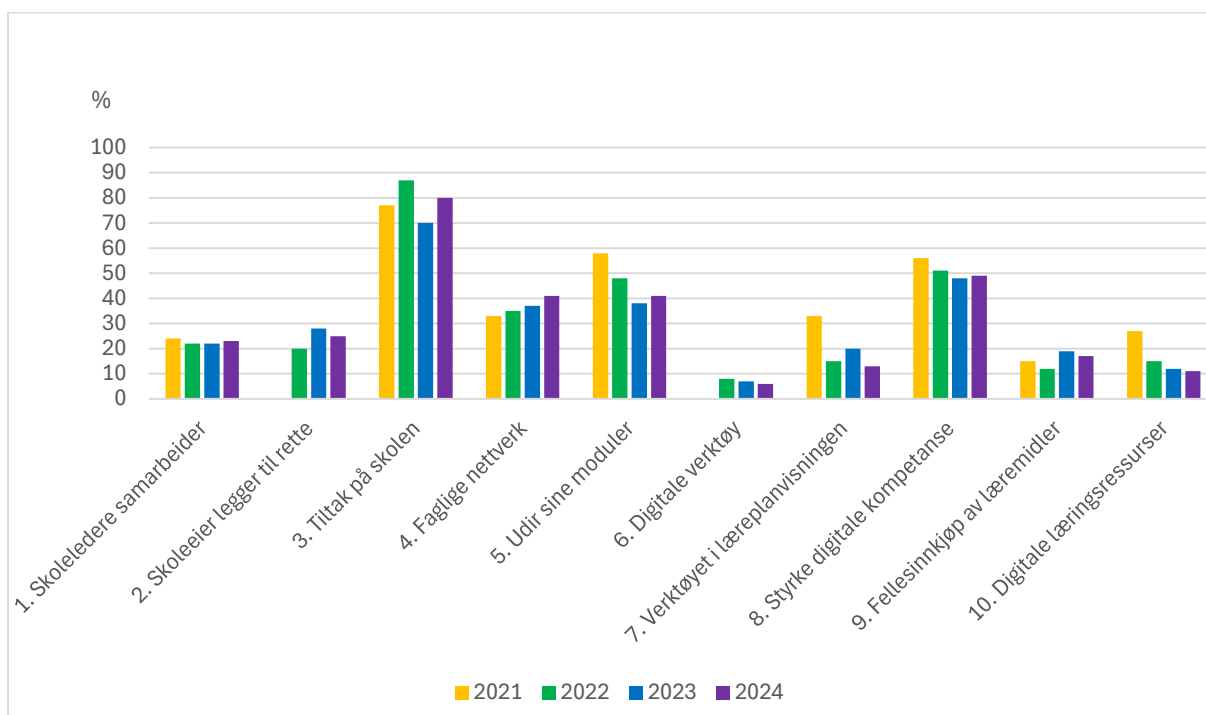
om skoleeier prioriterer å styrke lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse. De to siste utsagnene handler om det er foretatt felles innkjøp av læremidler, og om skolen prioriterer digitale fremfor tradisjonelle lærebøker. I analysene tar vi for oss skoleeiere og skoleledere parallelt. De ti utsagnene er listet opp nedenfor. De to kursiverte utsagnene (4 og 10) ble kun gitt til skolelederne.

***I hvilken grad passer disse utsagnene for din skole/kommune/fylkeskommune?***

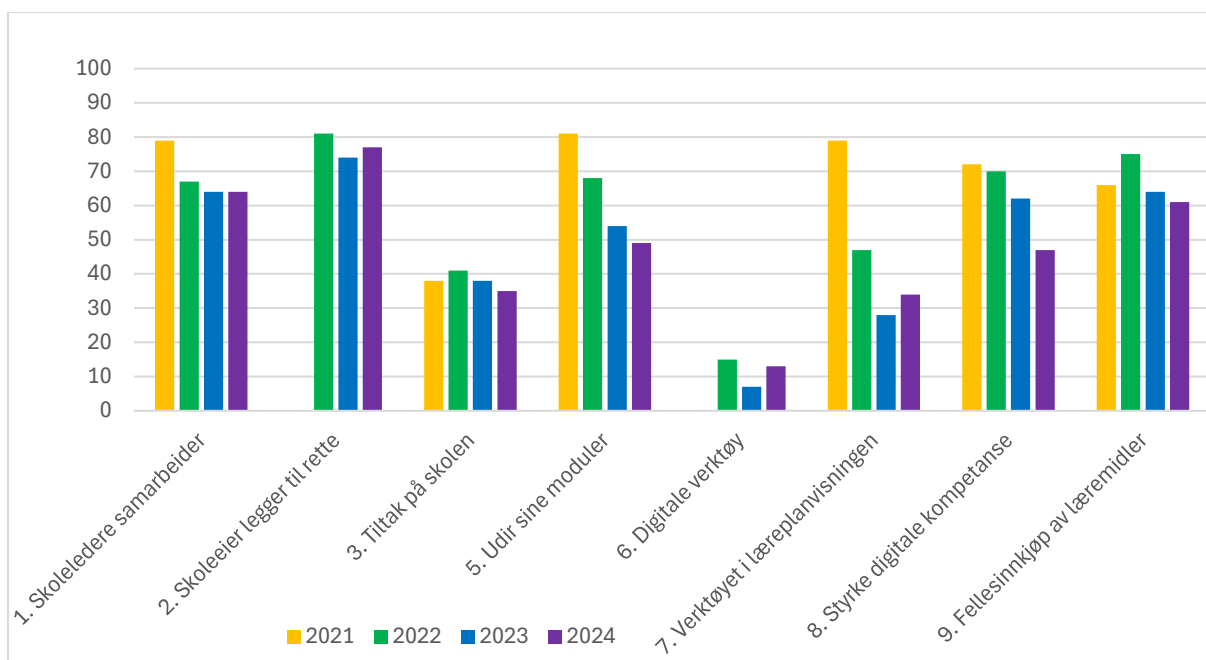
1. Skoleledere i vår region samarbeider om kompetanseheving.
2. Skoleeier legger til rette for samarbeid mellom skolene om kompetanseheving.
3. Tiltak for kompetanseheving skjer først og fremst innen den enkelte skole.
4. *Lærerne ved vår skole deltar i kommunale eller regionale faglige nettverk som bidrar til faglig kompetanseheving.*
5. Vår skole/kommune/fylkeskommune har valgt å benytte seg av en eller flere moduler i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke for innføringen av nytt læreplanverk.
6. Vår skole/kommune/fylkeskommune benytter digitale verktøy fra private tilbydere for å støtte lærernes arbeid med fagfornyelsen.
7. Skoleeier oppmuntrer til bruk av planleggingsverktøyet i læreplanvisningen.
8. Skolen/kommunen/fylkeskommunen prioriterer å styrke lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse.
9. Kommunen/fylkeskommunen har foretatt eller har planer om å foreta fellesinnkjøp av læremidler.
10. *På vår skole prioriterer vi digitale læringsressurser fremfor tradisjonelle lærebøker.*



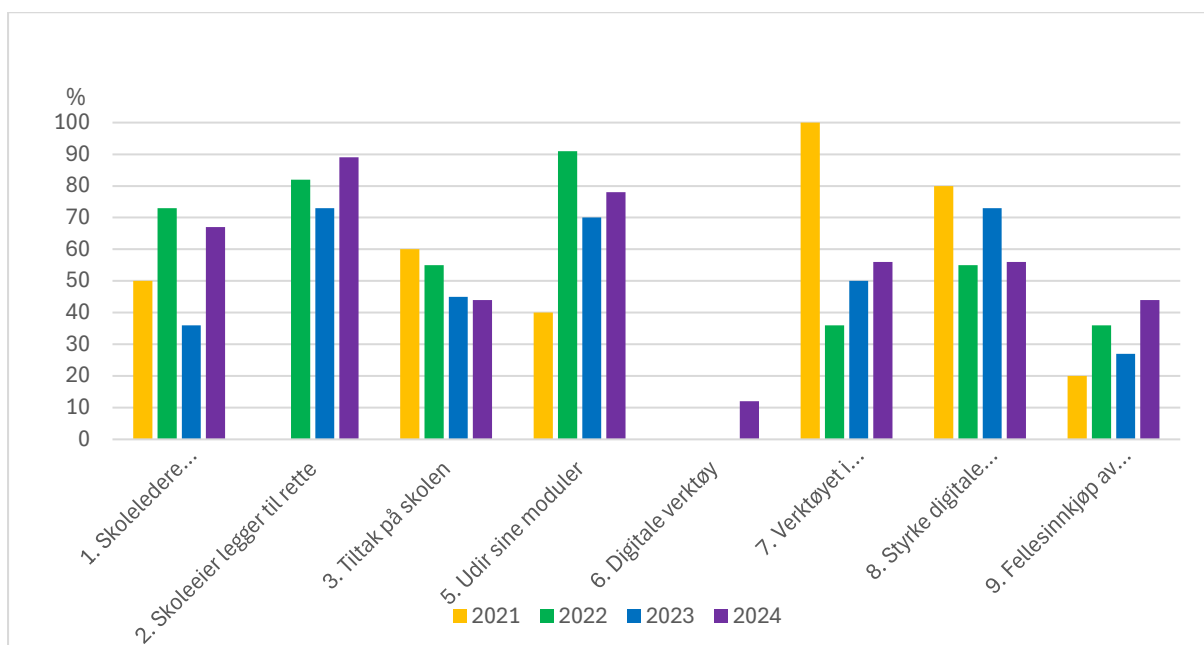
Figur 4.9 Støtteressurser og kompetanseheving – svar fra skoleledere i grunnskolen



Figur 4.10 Støtteressurser og kompetanseheving – svar fra skoleledere i videregående



Figur 4.11 Støtteressurser og kompetanseheving – svar fra skoleeier på kommunenivå



Figur 4.12 Støtteressurser og kompetanseheving – svar fra skoleeier på fylkeskommunenivå

På spørsmålet om skoleledere i fylkeskommunen samarbeider om kompetanseheving (spørsmål 1), svarer seks av de ni skoleeierne i fylkeskommunene (figur 4.11 og 4.12) at dette skjer i stor eller svært stor grad, mens 65 prosent av skoleeierne i kommunene (figur 4.9 og 4.10) svarer det samme. Det er imidlertid en betydelig lavere andel skoleledere som mener at de er involvert i et slikt samarbeid. Alle respondentgruppene uttrykker også at de i liten grad benytter digitale verktøy fra private tilbydere for å støtte lærerne i arbeidet med fagfornyelsen (spørsmål 8).

En betydelig høyere andel av skoleeierne enn skolelederne rapporterer at de legger til rette for samarbeid mellom skolene om kompetanseheving, og for dette spørsmålet er det liten endring over tid (spørsmål 2). I stedet rapporterer en langt høyere andel av skolelederne at tiltak for kompetanseheving først og fremst skjer innen den enkelte skole, og dette synes også å holde seg på et jevnt nivå over tid (spørsmål 3).

Tabellene viser at det i den siste spørringen er en noe høyere andel skoleledere i videregående skole som oppgir at lærerne ved deres skole i stor eller svært stor grad deltar i kommunale eller regionale faglige nettverk (spørsmål 4) som bidrar til faglig kompetanseheving, sammenliknet med skolelederne i grunnskolen. Disse tallene har vært relativt stabile over tid, men svakt økende for videregående skole. Når det gjelder skolenes bruk av modulene fra Utdanningsdirektoratets kompetansepakke for innføringen av nytt læreplanverk (spørsmål 5),

ser vi en halvering i andelene av skolelederne som rapporterer at disse i stor grad benyttes. Mens andelene var svært høye for grunnskolen i de første årene, er det nå omtrent like store andeler i begge skoleslagene som benytter Utdanningsdirektoratets kompetansepakke.

Når det gjelder skoleledernes inntrykk av om skoleeier oppmuntrer til bruk av planleggingsverktøyet i læreplanvisningen (spørsmål 7), svarer nå kun om lag 1 av 10 ledere i begge grupper at dette i stor eller svært stor grad er tilfelle. Over tid ser vi at andelen som rapporterte at dette skjedde i stor grad, var betydelig høyere i det første året med LK20 (2020) enn i senere år. Det er imidlertid en høyere andel skoleeiere som rapporterer at de oppfordrer til bruk av planleggingsverktøyet. I utsagnet som handler om styrking av lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse (spørsmål 8), oppgir om lag halvparten av skoleeierne i både kommunen (48 prosent) og fylkeskommunen (55 prosent) at de i stor eller svært stor grad prioriterer å styrke denne. Skolelederne prioriterer styrking av digital kompetanse i noe mindre grad enn skoleeierne. Vi ser her også en svak synkende tendens for alle respondentgruppene.

Når det gjelder de to spørsmålene om læringsressurser, ser vi (naturlig nok) at fellesinnkjøp av ressurser i større grad er planlagt i kommunene enn i fylkeskommunene (spørsmål 9). Skolelederne ble i tillegg spurt om i hvilken grad de prioriterer innkjøp av digitale ressurser fremfor tradisjonelle lærebøker. Det er relativt få som rapporterer at dette er en prioritet, og andelen synker fra 2020 til 2024, men grunnskolene har en merkbart høyere prioritering av digitale læringsressurser enn de videregående skolene.

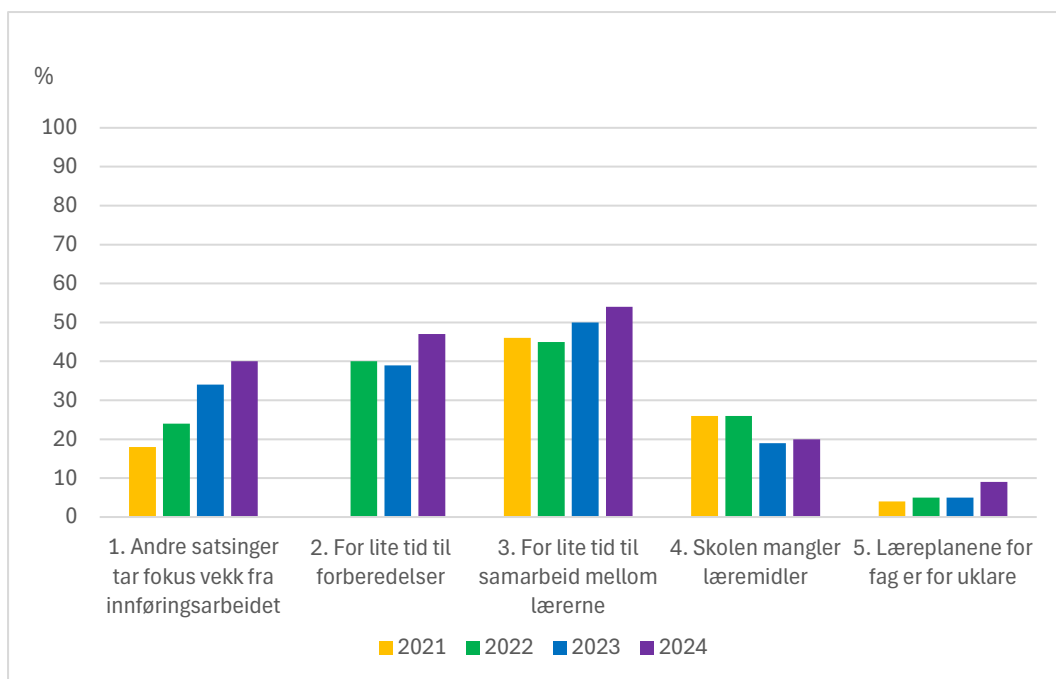
#### 4.5 utfordringer i arbeidet med fagfornyelsen

Dette temaet ble presentert kun for skolelederne i spørreskjemaet og omhandler spørsmål om mulige utfordringer på skolene knyttet til arbeidet med innføringen og realiseringen av fagfornyelsen. Det første utsagnet tar for seg spørsmålet om hvorvidt andre satsinger på skolen tar fokus vekk fra arbeidet med å innføre de nye læreplanene. Det andre utsagnet etterspør om det er for lite tid til forberedelser, om det er for lite tid til samarbeid mellom lærerne, om skolen mangler læremidler og utstyr, og om de nye læreplanene for fag er for uklare. De fem utsagnene er listet opp nedenfor.

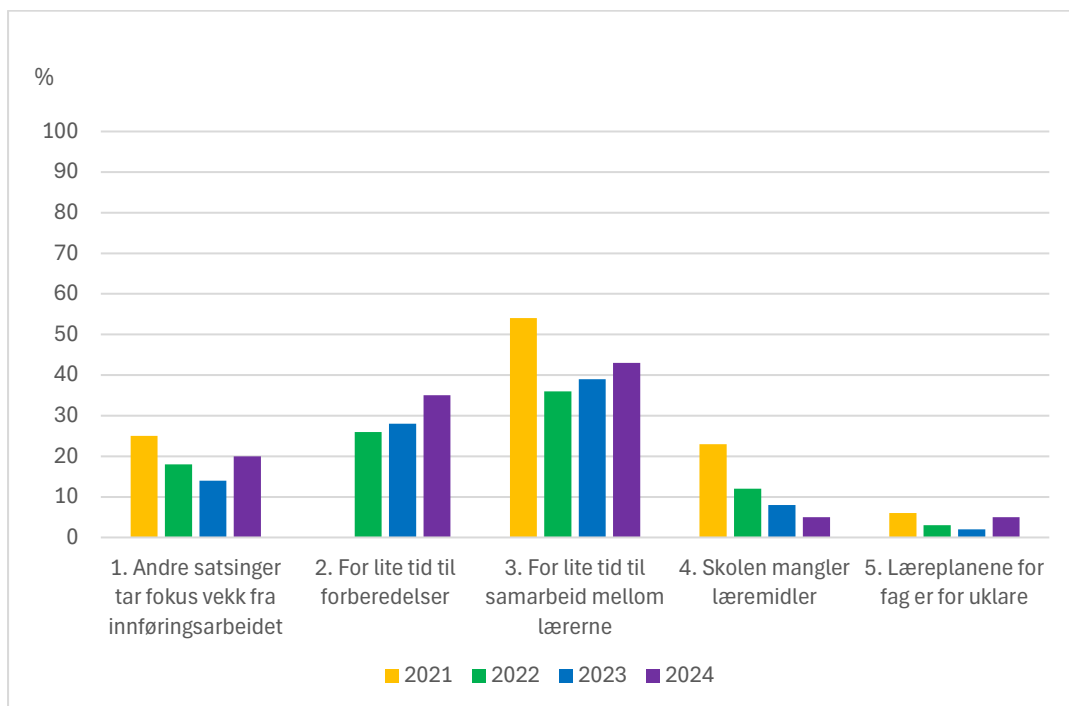
##### *I hvilken grad passer disse utsagnene for din skole?*

1. Andre satsinger på skolen tar fokus vekk fra arbeidet med å innføre de nye læreplanene.
2. Det er for lite tid til forberedelser.
3. Det er for lite tid til samarbeid mellom lærerne.

4. Skolen mangler læremidler/utstyr.
5. De nye læreplanene for fag er for uklare.



Figur 4.13 Utfordringer – svar fra skoleledere i grunnskolen



Figur 4.14 Utfordringer – svar fra skoleledere i videregående

Helt overordnet viser figur 4.13 og 4.14 at skolelederne i grunnskolene i betydelig høyere grad – og gjennomgående i hele perioden – rapporterer at de i stor grad opplever de utfordringene som spørsmålene omhandler. For lite tid til samarbeid er det utsagnet som flest ledere opplever som en utfordring, og i den siste spørringen mener over halvparten av skolelederne i grunnskolen at dette utsagnet i stor grad beskriver situasjonen ved deres skole. NIFU-rapporten fra samme spørring (Bergene mfl., 2024, s. 178) identifiserer også signifikante forskjeller mellom skoler av ulik størrelse når det gjelder hvorvidt lite tid til samarbeid mellom lærerne blir opplevd som en hindring i dette arbeidet. Mens hele 59 prosent av skolelederne ved de største skolene, og 52 prosent ved de mellomstore, uttrykker at dette gjelder i stor eller svært stor grad, er tilsvarende andel blant de minste skolene bare 35 prosent.

Vi ser også at en betydelig andel av skolelederne rapporterer om at lite tid til forberedelser oppleves som en utfordring, og nok en gang er andelen som rapporterer dette, høyere for lederne i grunnskolen. I de tre årene dette spørsmålet har vært inkludert, ser vi også at en økende andel skoleledere mener det er for lite tid til forberedelser. I NIFUs rapport (Bergene mfl., 2024) stadfestes det at manglende tid til forberedelser ser ut til i større grad å være en utfordring ved skoler med ungdomstrinn. Mens 53 prosent av skolelederne ved rene ungdomsskoler og 50 prosent ved 1.–10.-skoler uttrykker at dette i stor eller svært stor grad er en hindring i arbeidet med fagfornyelsen, er tilsvarende andeler blant skoleledere ved barneskoler og i videregående henholdsvis 43 prosent og 35 prosent.

Om lag 40 prosent av grunnskolelederne svarer i 2024 at det i stor grad eller svært stor grad er en hindring at andre satsinger på skolen tar fokus vekk fra arbeidet med å innføre de nye læreplanene. Denne andelen har også økt merkbart i perioden for grunnskolene, mens den for de videregående skolene har holdt seg relativt stabil rundt 20 prosent. Det at skolen mangler læremidler eller utstyr, eller at de nye læreplanene for fag er for uklare, er det færre som anser som en hindring.

#### 4.6 Oppsummering av funn fra spørreundersøkelsen

Når det gjelder «roller og ansvar», er det en svakt økende tendens til at ansvaret og arbeidet med det nye læreplanverket legges til den enkelte skole. Rektorene opplever sin egen rolle som tydelig, men de opplever skoleeiers rolle som mindre tydelig. Når det gjelder «planer og strategier», så har overordnet del av læreplanverket fortsatt stor betydning. Det er en svakt synkende tendens til rapportering om systematisk oppfølging av arbeidet med fagfornyelsen

sammenliknet med de første to årene av innføringen. Bruk av ressurser «utenfor skolens egen stab» i arbeidet med fagfornyelsen er ikke utbredt i særlig grad. Når det gjelder «bruk av støtteressurser», ser vi en synkende tendens spesielt når det gjelder den digitale læreplanvisningen. Kompetansetiltak på skolen er viktigst i læreplanarbeidet. Skoleeierne mener de støtter skolene i arbeidet, mer enn det skolelederne opplever. Det foregår lite justering av fag- og timefordeling i forbindelse med læreplaninnføringen. Av utfordringer kommer det tydeligst frem at mangel på tid og andre satsinger tar fokus bort fra arbeidet med å innføre de nye læreplanene. Mangel på tid og tid brukt til andre satsingsområder er en større utfordring i grunnskolen enn i videregående skole.



## Kapittel 5: Funn og analyser fra intervjuer og observasjoner

Våre kvalitative data viser at det varierer mellom kommunene og skolene på hvilken måte de arbeider med realisering av LK20: hva de har vektlagt i forarbeidet, og hva de vektlegger i det pågående arbeidet. Et fellestrekk for kommunene og skolene er at det bekreftes i alle casene at det arbeides kontinuerlig med realisering av intensjonene i læreplanverket. Dette arbeidet varierer imidlertid i omfang, og det er variasjon i hva skolene og kommunene velger å fokusere på, og hvem som forventes å gjøre hva. Denne variasjonen i omfang sammenfaller med funnene i de to første fasene av delprosjekt 2, der vi undersøkte hvordan skolene *forberedte* seg på innføringen av LK20, og hvordan de arbeidet *underveis* i prosessene med innføringen av LK20 (Ottesen mfl., 2021; Gunnulfsen mfl., 2022). For å bidra til helhetlige analyser i denne sluttrapporten har vi innledet hvert delkapittel med oppsummering og berøringspunkter fra funn i de to første fasene. De tematiske områdene i hvert hovedfunn kan i noen sammenhenger overlappe begrepsmessig, fordi for eksempel «bruk av støtteressurser» vil kunne sammenfalle både med skolenes autonomi, oppslutning om læreplanverket, motsetninger og utfordringer. Hvert delkapittel er bygget opp tematisk der vi presenterer analyser knyttet til *god oppslutning og avspenning – men også nye spenninger?* (5.1), *tillit, involvering og handlingsrom for skolens aktører* (5.2), *eksterne aktører – fra trygghetsgaranti til samarbeidende støtte* (5.3), og *ledelse av læreplanarbeid – kontinuerlige tolkningsprosesser* (5.4). Avslutningsvis oppsummerer vi funnene (5.5).

### 5.1 God oppslutning og avspenning – men også nye spenninger?

Den første fasen av delprosjektet viser at i forberedelsene og oppstartsfasen til fagfornyelsen hadde skoleeiere og skoleledere, sammen med det pedagogiske personalet på skolenivå, valgt å arbeide med den overordnede delen. Skoleeiernivået hadde på ulike måter tilrettelagt for dette arbeidet. Omfattende og komplekse strukturer og arenaer ble etablert i opptakten til fornyelsen, der plangrupper og fagnettverk synes å ha hatt betydning for hvordan det ble rigget for fagfornyelsen i oppstartsfasen. Samtidig viste funnene at det var ulikt tempo for innføringen i og på tvers av skoler og kommuner. Selv om det var stor oppslutning om den overordnede delen, var det samtidig en spenning knyttet til overgangen fra arbeidet med overordnet del – verdier og prinsipper til det innledende arbeidet med læreplaner for fag. Skolelederne ved alle skolene i vårt utvalg uttrykte at de tok ansvar for innføringen av fagfornyelsen, og at de støttet opp om verdiene og prinsippene for opplæringen.

Funnene i fase 2 viste at skolene underveis i innføringen fortsatt befant seg i en «utforskningsfase», og at aktørmangfoldet bidro til mer krevende prosesser i å utvikle felles begrepsforståelse i læreplanen, noe som analysene viste kunne rokke ved dynamikker og maktforhold i og på tvers av nivåer. Det var fortsatt stor oppmerksomhet om innføringen av fagfornyelsen. Denne oppmerksomheten ble karakterisert av et mangfold av strukturer, støtteressurser og fortolkningsarbeid på ulike nivåer i skolen. Skoleledelse var karakterisert av å tilrettelegge og å følge opp i et mangfold av ulike ledelsespraksiser med mange aktører.

I denne siste pågående fasen av arbeidet med LK20 synliggjør analyser av dataene at det fremdeles er oppslutning om det nye læreplanverket blant lærere, skoleledere og skoleeiere. Vi ser antydninger til at prosessene fra før og underveis i innføringen synes å ha endret seg i retning av mindre behov for å trekke inn eksterne støtteressurser som trygghetsgarantier. I vårt datamateriale identifiserer vi en høyere grad av trygghet på egne krefter i det pågående arbeidet med innføringen av fagfornyelsen, LK20.

#### *Handlingsrom og større grad av trygghet*

Selv om handlingsrom har vært et sentralt funn gjennom hele prosessen med å realisere det nye læreplanverket, kan det se ut som at aktører både på skoleeiernivået, skoleledernivået og lærerne nå uttrykker en større grad av trygghet når de beskriver hvordan de opplever handlingsrommet som LK20 gir. Skoleeier i case 1 uttrykker sin oppfatning når det gjelder skolene i sin kommune:

Skolene føler at de har kommet litt ovenpå når det gjelder å implementere [LK20], de synes at «dette får vi til», og vi har på en måte roet ned. Og så tilbyr vi kurs via decomp, men det er stort handlingsrom for skolene, det er spennende at de har mål i sikte, men det er ulike veier, og de prøver seg frem. (Case 1, skoleeier)

I sitatet overfor ser vi hvordan en av skoleeierrepresentantene beskriver hvordan de opplever at skolene har begynt å skape sin måte å arbeide med LK20 på, og at skolene er tryggere når det gjelder å fortolke læreplanen i de ulike profesjonsfelleskapene og prøve ut ulike praksis på skolen. Handlingsrommet er stort, og tryggheten ser ut til å ha økt i forhold til tidligere. Det er ikke bare gjennom beskrivelser av skolenes utvidede handlingsrom at skoleeiernivået uttrykker

oppslutning om fagfornyelsen. Skoleeiernivået har også egne erfaringer og tanker omkring LK20:

Jeg liker den nye overordnede delen. Jeg liker tanken på kompetansebegrepet og inkludering. Og det er kanskje det mest kompliserte – å snu en tradisjonell skole, det handler om å få tid til å endre den kulturen. Jeg liker tanken på det tverrfaglige, som jeg tror er veldig viktig for å skape oppslutning om hva som egentlig skal foregå i skolen ... Det er ikke noe opprør [i skolen]. (Case 1, skoleeier)

I dette sitatet hører vi en skoleeier som uttrykker at den nye læreplanen inneholder elementer som krever tid å få innført i skolene, at læreplanen fordrer endringer ved å forkaste noe og skape noe nytt i en tradisjonell skole, og at denne tankegangen og det institusjonelle arbeidet knyttet til å skape endring er viktig i vår tid. Andre skoleeiere i vårt materiale uttrykker også en positiv holdning til fagfornyelsen: «Det er lite negativt», sier skoleeier i case 4, og skoleeier i 5 understreker at skolene har frihet, og at det er lettere nå, med fagfornyelsen. Samtidig viser vårt datamateriale at det er variasjon i grad av skoleeierinvolvering og handlingsrommet til skolene. I en av kommunene uttrykker representanten for skoleeiernivået at deres innføring og oppslutning om fagfornyelsen er forventet å være ganske likt for alle skoler i kommunen, og at det skal være et sterkt kommunenivå:

Våre skoler går ikke i takt, men vi jobber stort sett med det samme. Hvis hver skole skal pakke opp fagfornyelsen, så blir det veldig forskjellige innfallsvinkler og til dels motstridende. Vi kjører på, og slapper ikke av. (Case 3, skoleeier)

Som utsagnet ovenfor viser, er holdningen til fagfornyelsen positiv, men skoleeiernivået vil ha en hånd på rattet og ønsker at skolene i denne kommunen arbeider sammen med de samme utviklingsområdene knyttet til fagfornyelsen. Det kan virke som om handlingsrommet for å skape endringer er relativt stort på kommunenivå, men noe mindre på skolenivået og i de profesjonelle læringsgruppene.

Skolelederne i datamaterialet uttrykker også en positiv holdning til LK20 fordi læreplanverket blant annet introduserer mulighetsrommet for å skape en nødvendig endring. Skolelederne opplever at de har et stort handlingsrom som institusjonelle aktører, noe som de beskriver som positivt. De erfarer også at lærerne er positive:

Det stemmer, det er jo oppgaven vår. Vi har spurt dem [lærerne] om det egentlig er greit [med ny læreplan], og hos oss er det ingen som har problemer, det er ingen som blir dårlige når vi nevner fagfornyelsen, tvert om ... folk er positive, og det er en nødvendig endring. Dette med utforskende holdning, at vi skal ha lærelyst. Så lærerne våre synes det er bra, jeg opplever ingenting som negativt. (Case 2, skoleleder vgs.)

Som utsagnet over viser, opplever skoleleder her at lærerne er positive, nettopp fordi de ideene som blir fremtredende, handler om viktige måter å tilrettelegge for læring på, nemlig utforsking og lærelyst. Skoleleder i case 5 (u.trinn) sier at «nå begynner det å bli tegn på at lærerne forandrer litt på tankegangen», og skoleleder i case 4 (vgs.) understreker at i arbeidet ønsker de å velge eksterne ressurser selv.

Skolelederne i vårt utvalg uttrykker at de har stort handlingsrom knyttet til fortolkningen og innføringen av læreplanen. Samtidig viser funnene ulike praksis i forholdet mellom skoleeiere og skoleledere, hvordan skoleeiere og skoleledere fortolker de ulike rollene, og hvor stor grad av påvirkning og styring av skolene skoleeierne velger å ha. I casekommune 3 (u.trinn) uttrykker skoleleder ønske om å sette sitt særpreg på læreplanarbeidet ved sin skole, men opplever at det ikke er gitt rom for dette av skoleeier. Denne kommunen har trukket inn et eksternt kompetansemiljø som sørger for at kommunens skoler arbeider med de samme emnene. Samtidig er denne skolelederen positiv til skoleeiers engasjement i innføringen av fagfornyelsen:

Jeg savner noen ganger å sette litt særpreg. Vi har litt mange prosjekter, jeg kunne kanskje tenkt meg å jobbe med fagplaninnføringen på en litt annen måte. Skoleeier er veldig involvert på en måte i alt vi driver med, det er et overordnet mål, og det er mange positive ting med det. (Case 3, leder, u.trinn)

Samtidig som denne skolelederen savner å sette litt særpreg på arbeidet ved egen skole, erkjenner han at noe av det positive med den sterke involveringen til skoleeier og bruk av eksterne støtteressurser har gitt en trygghet og en slags forsikring om at de ulike profesjonsfellesskapene i skolen jobber mot et felles mål i realiseringen av LK20.

Lærerne uttrykker at fagfornyelsen i all hovedsak har vært positivt for dem. Et eksempel som blir gitt av flere lærere på ulike skoler, er et stort handlingsrom. En av lærerne i casekommune 5 uttrykte at han liker LK20 bedre enn LK06, fordi handlingsrommet har blitt større, og at tverrfaglighetstenkningen gjenspeiler noe av tenkningen rundt prosjektarbeidsmetoden i læreplanen L97. At læreplanen vektlegger tverrfaglighet, gjør det lettere å koble fag sammen og «dra» fagene mot aktuelle samfunnsorienterte temaer:

Så er det det med LK20 at man får muligheten til å jobbe på ulike måter. Det var det også tidligere, men nå synes jeg det er enda mer åpent, og at det er muligheter for å si «ok, her kan vi gjøre det på den måten», og så kan vi gjøre det på en annen måte, innenfor samme tema, men i forskjellige fag. Vi prøver å involvere elevene mer. (Case 5, lærer u.trinn)

Denne læreren fokuserer på mulighetene som ligger i LK20, noe som også krever at ledelsen legger til rette for strukturer som muliggjør at de ulike profesjonsfelleskapene i skolen gis handlingsrom til å arbeide både med fagfordypning og med tverrfaglige prosjekter. En av lærerne fra videregående skole uttrykker at de opplever støtte til å arbeide med prosjekter over lengre tid, men sier også at selv om de tenker å så er spørsmålet også om de får det gjort. Samtidig understreker han at lærerne i stor grad bestemmer selv hvordan de vil arbeide, skolelederne gir dem tillit og handlingsrom (case 4, vgs.). Et annet funn som trer frem i lærerintervjuene, er hvordan lærerne kan tilrettelegge for elevenes utforskning:

I realfagene gir vi mer av det vi kaller åpne oppgaver, som er ment til utforskning, enn det vi gjorde tidligere. Det føler jeg skyldes LK20. Det er en konkret endring som har skjedd i klasserommet. (Case 4, lærer vgs.)

At lærerne endrer måten å undervise på, og retter oppmerksomheten mot mer åpne oppgaver og utforskning, skyldes profesjonsfelleskapenes arbeid med innføringen av LK20. Lærer i caseskole 5 (u.trinn) sier også at det har blitt mer bevissthet på verdiene i overordnet del: «Jeg synes vi er mye mer bevisst på den overordnede delen av læreplanverket. Det er det vi har som grunnlag for alt vi gjør. Jeg tror det synet er ganske tydelig.» Dette funnet bør sees i sammenheng med funn fra delprosjekt 1 om hva som kan forhandles om i skolen, og som dermed kan gjøres til gjenstand for det politiske myndigheter har kalt for samskaping (Karseth mfl., 2020). Selv om refleksjonsarbeid og drøfting i profesjonsfelleskapet vektlegges og

verdsettes av nasjonale myndigheter, legges det samtidig viktige premisser når det gjelder innhold, tolkning og bruk av begreper som er introdusert i fagfornyelsen (Karseth mfl., 2020).

I de to første fasene i evalueringsprosjektet ble det identifisert gjenbruk av strukturer, men også konstruksjon av nye møtestrukturer i og mellom skolenivåer og skoleeiernivåer for å tilrettelegge for innføringen av fagfornyelsen. En konsekvens av dette kunne føre til at det ble vanskeligere for rektor å ha oversikt over prosesser og beslutninger på ulike nivåer i skolen. I denne fasen av evalueringsprosessen finner vi at skoleeiernivået, skolelederne og lærerne retter oppmerksomheten mot hvordan strukturene tilrettelegger for innhold, og hvordan de bruker tiden til å jobbe med LK20 i profesjonsfellesskapene lokalt på skolen. Et eksempel fra skoleeiernivået er at de i denne kommunen (case 1) har etablert en struktur for at skolelederne besøker hverandre og gir og får eksempler på ulike måter å arbeide med fagfornyelsen på. Denne besøksordningen er også et tema som det blir snakket om på skoleledermøtene i kommunen. Både skoleeier og skolelederne uttrykker at denne måten å arbeide på åpner for både samarbeid og ideer til hvordan ens egen skole kan utvikle seg videre.

I casekommune 5 uttrykker skoleeier at de er opptatt av at de har en god rigg for arbeid med fagfornyelsen, noe som bidrar til å ha et samlet kvalitetstilbud i kommunen. Denne riggen handler om å konstruere strukturer som ivaretar hvordan de jobber med kompetanseutvikling, og om å jobbe i nettverk med ulike aktører:

Det er strukturen på alle våre møter, og det er fordi vi ønsker å ha lærende møter, og vi ønsker å modellere ledelse, og når jeg møter våre rektorer eller utviklingsgrupper på alle skoler, så modellerer vi hvordan vi ønsker lærermøtene skal være. Jeg tenker at det som igjen forventes skal skje videre, er å ta med seg denne praksisen ut i sine skoler.  
(Case 5, skoleeier)

Utsagnet ovenfor illustrerer et ønske om å ha kvalitet i innholdet i møtene, og å modellere ledelse for å skape en felles utviklingspraksis i alle kommunens skoler. Også skolelederne i vårt materiale uttrykker at gode strukturer bidrar til mer ro rundt skolens arbeid med læreplanfornyelsen. Casekommune 3 har et langsiktig samarbeid med eksterne kompetansemiljøer, og skoleleder der opplever at strukturen er god, og at selv om ikke alle lærerne er like fornøyde med LK20, så er svært mange av dem utviklingsorienterte og «virkelig prøver å endre praksis». (Case 3, leder, u.trinn).

### *Strukturer og ledelse*

I casekommune 1 (b.trinn) uttrykker også skolelederteamet at det er gode arbeidsprosesser ved skolen, og at plangruppen er et av de strukturelle grepene som har bidratt til å holde arbeidet med innføringen av LK20 i gang. Samtidig trer det frem gjennom intervjuet at skolelederne ved denne skolen begynte å sette spørsmålstegn ved egen ledelse. De erkjente at lærernes arbeid i profesjonsgruppene med fagplanene hadde blitt noe som lærerne selv holdt på med, uten at de som skoleledere fikk tilstrekkelig innsikt i arbeidet i de ulike profesjonsgruppene. For å få mer innsikt i hvordan lærerne jobbet, er de i prosess med å få etablert trinnledere. De ønsker å få mer innsikt i hvordan teamtiden blir brukt, og hvordan innholdet er strukturert. Det overordnede er at det skal handle om læring i skolens profesjonsfellesskap, som igjen fører til endret praksis for elevene. Gjennom at kommunen har opprettet en struktur der skolelederne besøker hverandres skole, har de fått ideer til videre utvikling. De ser at de kan få mer kunnskap og innsikt i lærernes arbeid hvis de gjør noen slike grep.

Lærerne i vårt datamateriale uttrykker også at strukturer er viktig for å arbeide med fagfornyelsen. Lærer ved caseskole 1 (b.trinn) sier: «Jeg tror ikke det kan bli bedre enn det, og vi har mye [prosjektplanlegging] på tirsdagsmøtene. Da er vi ofte i grupper på tvers av fag, og vi jobber sammen.» En av lærerne på en annen skole uttrykker også hvor viktig det er å samarbeide når man skal endre gammel praksis og skape nye, fordi man ofte henger igjen i gamle mønstre:

Vi henger også fast i gamle læreplaner og undervisning. Så implementeringsprosessen tar tid, det er jeg helt sikker på. Vi bruker alle styrkene vi har på teamet, for å få til et godt tverrfaglig prosjekt eller noe annet. Så jeg tenker at det blir mer viktig med team, at vi må jobbe sammen for å få dette til. Jo flinkere man er til å dele og bruke styrkene man har, jo bedre. At team fungerer, at man har en delekultur. Men vi har kanskje et forbedringspotensial i det å tenke mer på tvers av trinn. (Case 4, lærer, vgs.)

Som lærer i caseskole 4 uttrykker, så er det mange komplekse prosesser som skal skapes i de ulike profesjonsgruppene, og i tillegg til å dele og få til gode tverrfaglige prosjekter så er det fortsatt andre elementer i LK20 som man må arbeide mer med, som for eksempel det å utvikle og endre prosjekter mer på tvers av trinn.

Analysene i de to første fasene som er presentert i delprosjekt 2, identifiserte dilemmaer knyttet til flere områder der skoleeiernivået opprettet posisjoner og etablerte kontakt med eksterne kompetansemiljøer som en form for trygghetsgaranti for innføringen (Ottesen, mfl., 2021; Gunnulfsen, mfl., 2022). Oppsummert i den siste fasen av evalueringen viser våre funn knyttet til oppslutning om LK20 det som kan karakteriseres som en form for avspenning. Denne avspenningen konkretiseres i at skoleeierne og skolelederne uttrykker at de liker den nye læreplanen, og at de har «roet ned». Det institusjonelle og intensjonelle aktørarbeidet trer frem ved at det skapes endringer og vedlikehold av arbeid i ulike strukturer i lærernes profesjonsfellesskap. Det kan også se ut som at det i større grad er etablert delingskulturer innad i kommunene, noe som gir indikasjoner på at de opplever større trygghet for egne fortolkninger. Nye strukturer samt gjenbruk av strukturer gir samarbeidsmuligheter og åpner for ulike delingskulturer, som å arbeide i profesjonsfellesskap med tverrfaglighet og med å utvikle elevmedvirkning, «det er ulike veier til målet», men «alle har jo overordnet del i bakhodet». Lærerne uttrykker også mye av det samme, samtidig som de er opptatt av sitt handlingsrom som lærere: «Vi gjør hva vi vil.»

Samtidig som våre funn avdekker mer ro og avspenning rundt gjennomføringen av læreplanarbeidet, er det noen av skolelederne i vårt datamateriale som erkjenner at de vet for lite om hvordan lærernes arbeid i ulike grupper foregår, og hvilke valg av strategier som vektlegges. Dette usikkerhetsmomentet kan avdekke at det kan oppstå løse koblinger og nye dilemmaer og utfordringer mellom skoleledernivået og lærernivået. Det kan synes som at det fortsatt kan være vanskelig for skolelederne å ha oversikt, og at ledelsesstrategi innad i skolene kan beskrives som å ha tillit til lærerne, men med mindre kunnskap om lærernes arbeid i profesjonelle læringsfellesskap i nye og «gjenbrukte» strukturer. Tilsvarende finner vi at skoleeierne på kommunenivå fremdeles styrer på en armlengdes avstand, og delvis gjennom faste strukturer som handler om erfaringsdeling og møtepunkter mellom skolelederne. Det er fortsatt forskjeller i fortolkning og prosesser i praksis i realiseringen av LK20 hos skoleledere og skoleeiere, der handlingsrom og tillit er sterke elementer.

## 5.2 Tillit, involvering og handlingsrom for skolens aktører

Noen av de sentrale temaene som kommer frem i det innsamlede datamaterialet, er på den ene siden balansen mellom autonomi og handlingsrom for skoleeiere og skoleledere, og på den andre siden statlige og lokale myndigheters (herunder skoleeiers) behov for å styre innholdet i



skolen (se kapittel 2.1, om styring). Gjennom realiseringen av LK20 har myndighetene visse forventninger til hvordan læreplanen skal kunne forstås, fortolkes og iverksettes, men samtidig må skoleeiernivået og skolene tilpasse dette styringsdokumentet til sine egne prosjekter og satsingsområder. Det at skolene har tilpasset innføringen av læreplanen til sine allerede etablerte fokusområder, var også funn i både første og andre fase i delprosjekt 2. I den følgende analysen er det tre temaer som står sentralt i analysen: *involvering, tillit og handlingsrom*. Disse temaene sees ikke her som å stå i motsetning til hverandre, men heller som kompletterende perspektiver som kan være med på å belyse sentrale sider ved organisasjonenes arbeid med læreplanen. Perspektivene tar i stor grad innover seg at det er behov for å utvikle fruktbare profesjonsfellesskap i skolene lokalt, men også på tvers av virksomheter og nivåer.

### *Kollektive praksiser og delingskultur*

Utvikling av kollektive praksiser innad og på tvers av enheter forutsetter, slik vi forstår det, involvering og samtidig nettverksbygging som er basert på tillit (se kapittel 2.3). I fokusgruppeintervjuet med lærerne i casekommune 1 var informantene opptatt av å få frem at det gode samarbeidet på tvers av fag og strukturer var en viktig og integrert del av arbeidet med å realisere LK20. Blant annet ga de uttrykk for at noe som særpreget særlig barnetrinnet, var at lærerne underviste i mange ulike fag, slik at det å se muligheter på tvers av undervisningen i fag var en naturlig del av hverdagen for dem:

Så den store forskjellen er nok ikke på barneskolen, nettopp fordi at når vi skal tenke tverrfaglig, så er det jo oss likevel. Mens på ungdomsskole og videregående så må du involvere faglærere i det faget, i det faget, i det faget, i det faget. Så jeg tror det er litt forskjell fra barneskolen og måten vi trenger å planlegge på, fordi vi er de samme personene, stort sett, i forhold til trinnet. (Case 1, lærer b.trinn)

Involvering og samarbeid mellom lærerne på denne caseskolen tar også utgangspunkt i noen av de sentrale elementene i LK20, som for eksempel dybdelæring og tverrfaglighet. Her er det utvikling av en kollektiv delingskultur som står i sentrum:

Jeg tenkte bare på det at det jo er veldig viktig, det der med tverrfaglighet, at teamet er flinke til samarbeid. Man kan jo gjøre ting enkeltvis i klassen og sånn, men man får mye mer tverrfaglighet og dybdelæring, tror jeg, hvis man samarbeider godt på team, og bruker alle styrkene man har på teamet, for å få til et godt tverrfaglig prosjekt eller

andre ting. Så jeg tenker jo at det blir mer viktig med teamfølelsen, at man må jobbe sammen for å få til et team. Så jo flinkere man er til å dele og til å bruke styrkene man har, jo bedre er det. Så det er noe som er viktig, at teamet fungerer, at innleggene fungerer, og at man har en delekultur. (Case 1, lærer, b.trinn)

Skoleeierrepresentanten i casekommune 1 var også opptatt av å utvikle en god delingskultur innad i kommunen, blant annet mellom lederne på de enkelte skolene. Samarbeid på tvers av enheter var også et funn som kom frem i begge de to første fasene, delvis fasilitert av eksterne partnere eller veiledere som var ansatt på tvers av kommuner (Ottesen mfl., 2021; Gunnulfsen mfl., 2022). På spørsmål om utvikling av profesjonelle læringsfellesskap på ledernivå i kommunen påpekte informantene fra skoleeier at dette ble sett på som en forutsetning for å lykkes i arbeidet med å realisere intensjonene i LK20. Her fortalte skoleeierrepresentanten at kommunen var preget av det hun mente var en «sterk delingskultur»:

Ja, og deres ønske om å få innspill fra de andre kom så sterkt i fjor at vi i år har lagt opp til det som en del av profesjonsfellesskapet at ledergruppene skal besøke hverandre og observere og få innspill på hvordan de leder profesjonsfellesskapet på naboskolen. Så det er en ledergruppe som drar til en annen ledergruppe så begge kan lære av hverandre. (Case 1, skoleeier)

Skolelederen i casekommune 2 var også opptatt av å involvere flest mulig deltakere i arbeidet med å bygge opp en felles forståelse av begreper og tematiske områder og verdier LK20. I intervjuet fortalte informantene følgende om dette pågående utviklingsarbeidet:

Vi involverer elever, vi involverer lærere, vi involverer fagforening, og så får for eksempel en avdelingsleder ansvar for å se på forskning. Hva sier forskning om saken? Så sjekker en avdelingsleder ut hva elevene tenker, litt sånn aksjonsforskning, der avdelingslederen tar intervjuer med elever som han mener er representative. Jeg sjekker tallene, de tallene vi har tilgjengelige fra elevundersøkelsen, og om vi der har gode resultater på fullført og bestått. (Case 2, skoleleder, vgs.)

I arbeidet med å utvikle profesjonsfellesskapet i og på tvers av enheter var også skoleeierrepresentanten i case 2 opptatt av at samarbeidet på ledernivå var nødvendig for å kunne få et eksternt blikk på egen virksomhet. På spørsmål om skoleeierens rolle i forbindelse

med utvikling av profesjonsfellesskapet ute på skolene fortalte informanten at de jobbet kontinuerlig og aktivt på flere nivåer, men trakk særlig frem de faste rundene med dialoger de hadde med lederne på de enkelte skolene, som avgjørende:

Jeg har et inntrykk av det gjennom den skoledialogen vi har, og der er profesjonsfellesskapet en viktig del av det. Skolene deler hvordan de jobber, både med det strukturelle og også hvilke prioriteringer som er gjort. Det er jo klart at det med å delta som skoleleder inni profesjonsfellesskapet er viktig. Så vi ser at den kontinuiteten over tid har rektorene gitt tilbakemelding på som helt sentral. (Case 2, skoleeier)

Skoleeier i case 2 la til følgende om utvikling av profesjonsfellesskapene ute på skolene: «Vi må lage de arenaene vi har tilgjengelige, for å drive med profesjonsutvikling. For ellers drukner de i så mye annet.» Slik sett fungerer skoleiernivået som en tilrettelegger for kollektive praksiser på de enkelte enhetene, men også som en koordinator for å skape arenaer for erfaringsdeling og læring. Samtidig innbefatter slike dialoger en form for «myk» styring som kan kalles både indirekte og «på en armlengdes avstand» (se kapittel 2.1). Dette poenget kommer vi tilbake til i rapportens drøftingskapittel.

#### *Involvering «på kryss og tvers»*

I casekommune 3 preges prosessene i denne fasen av læreplanarbeidet med involvering og tillit på tvers av organisasjonen. På denne skolen involverer rektor alle nivåer og trekker inn andre nøkkelpersoner, som for eksempel tillitsvalgte, elever, teamledere og lærere, etter behov. Personalet har jevnlig fellesmøter hvor en målsetting er å involvere flest mulig ansatte i prosessene, der rektor åpner opp for innspill. For skolens rektor ser det dermed ut til å være viktig å gi de ansatte både autonomi og stort handlingsrom, men også gi dem tilbakemeldinger underveis i forhold til deres arbeid med LK20. Slik sett innebærer tillitsforholdet også en form for indirekte og «myk» styring, gjennom at skoleeier stiller klare forventninger til lederne og samtidig har tillit til at de bruker sin faglige kompetanse i prosessene rundt læreplanarbeidet. Samtidig gir også skoleeier i samme kommune et stort handlingsrom til skolene for å bygge opp sin egen forståelse og fortolkning av fagfornyelsen, gjennom ulike tilpasninger og endringer i og på tvers av organisasjonene («transformasjoner»).

Skoleeierrepresentanten i samme casekommune (3) fortalte følgende om utvikling av kollektive prosesser ute på skolene, særlig knyttet til fellesskapet på ledernivå i kommunen:

Vi har x [antall] skoler, og vi er ganske godt kjent med dem. Vi har møter med skoleledergruppene, hvor vi utfordrer dem på utviklingsarbeid. Vi har rektormøter, vi har skoleledersamlinger, som er dagsamlinger, hvor vi tar opp temaer en hel dag. Vi jobber i grupper ofte, men også viktig at skoleledelsen får sitte litt sammen. Hva betyr det for vår skole? Og hva er erfaring hos våre lærere? Hvor trykker skoen? Hva må vi gjøre mer av? I de modulene våre er vi veldig opptatt av at det ikke bare er noe som skal gjøres, men vi har en felles forståelse av det. Vi knytter alltid opp mot dagsamlinger og Teams-møter, så vi går ganske tydelig gjennom hva neste modul er nå, hva er verdigrunnet for denne modulen, og hva er viktig for ledernivået å følge opp. (Case 3, skoleeier)

I casekommune 1 har det over tid vært nødvendig for skolelederne og skoleeier å gi nødvendig støtte og handlingsrom til lærerne til å «finne ut av det» på egen hånd, tilsynelatende uten for mye direkte inngripen fra ledernivået. Skoleleder på caseskolen uttalte følgende angående handlingsrommet som lå innvevd i systemet, og hvordan han som leder sørget for å gi lærerne støtte i deres arbeid med LK20 og samtidig vedlikeholde prosessene som de var i gang med:

For det første er det plangrupper som har hatt mye, og vi overlot jo egentlig det til lærerne i plangruppa. [...]. Så den prosessen har fortsatt forankring i de lærere som den gang fikk det ansvaret. Så egentlig er det de som burde sitte her og kanskje ha svart på akkurat det spørsmålet der. Men vi har, som jeg sa, hele tiden hatt en flamme gående i forhold til å huske på LK20. Vi har hatt fokus på ulike sider av LK20. Vi har også vært inne og vist hvor de kan finne, og gjentatt hvor de kan finne. Vi har også vært inne og sett på videoer og så videre. Så det har vært vedlikeholdt gjennom den fasen vi har vært i. (Case 1, skoleleder, b.trinn)

Her ser vi at skolens plangruppe spiller en viktig rolle i dette arbeidet, og at ledelsen har overlatt en stor del av ansvaret til denne gruppen. Dette mener skolelederen er nødvendig for å sikre at læreplanarbeidet fortsatt er godt forankret blant det pedagogiske personalet i organisasjonen. Skolens leder la til følgende angående betydningen av plangruppen:

Det er jo veldig ålreit å merke at plangruppen er viktig for dem, og at de er veldig stolt av å være førere av den prosessen, og synes det har vært gøy. Så jeg tenker at det

der traff vi veldig bra med, for det er jo veldig avhengig av hvilke individer du har.  
(Case 1, skoleleder, b.trinn)

I casekommune 2 var skoleleder også opptatt av å gi skolene en viss grad av handlingsrom for å kunne skape en egen forståelse av LK20 og samtidig imøtekomme kravene som stilles ved at læreplanen er forskriftsfestet (også i opplæringsloven). Han uttrykte dette på spørsmål om i hvilken grad deres lokale arbeid med LK20 må rapporteres inn til skoleeier:

Nei, jeg opplever ikke at vi må stå til rette for hva vi har gjort, men det er et systematisk arbeid vi gjør, som vi må være med på. For å si det sånn, men vi kan ikke melde oss ut. Skoleeiere har sikret at alle er med og gjør noe i forbindelse med nye lærerplaner, og er med på en drøfting, hvordan vi skal ta det inn, osv. Men vi må ikke svare på hva vi har gjort. Men det er jo årlige, nå må jeg være snille med dem over oss, de har jo årlige samtaler med oss, så det kan godt være at de opplever at, og de har spurt i en dialog hvordan det går, og det kan godt være at de har full oversikt. Men for det var jo litt sånn instrumentelt spørsmål, så jeg har vel lært om det er, jeg opplever ikke kontroll på det, men jeg opplever at det er god dialog om nye lærerplaner, og det er et godt system, som har alle muligheter til å ta det opp, hvis vi på skolen synes det er nødvendig, (Case 2, skoleleder, vgs.)

Basert på denne informantens svar kan det tolkes dithen at skolene i regionen er gitt et betydelig handlingsrom til å skape sin egen fortolkning av læreplanen, selv om skoleeier for eksempel har årlige oppfølgingsmøter der LK20 er en del av tematikken. Det siste er uttrykk for en viss grad av styring der skolenes ledere må rapportere til skoleeier om hvordan de ligger an i forhold til læreplanarbeidet.

I casekommune 5 var skolelederen som ble intervjuet, opptatt av hvordan hans skole hadde tatt i bruk modulene fra Utdanningsdirektoratet, nå som skolen i noen år hadde jobbet med å «lande» LK20. Lederen kommuniserte at lærerne ved skolen ikke måtte føle at UDIR-modulene var noe som var påtvunget å ta i bruk, selv om de ble oppfordret til det. Dette fortalte han:

Jeg kan jo forstå at man synes at det ikke er enkelt, for jeg har jo sluttet i det selv som lærer og vært kritisk til at det her er litt «tvangstrøyeaktig» og det her er vanskelig å

oppfylle. Som skoleleder nå så tenker jeg at (man må ha) en pragmatisk innstilling til det, og jeg synes jo intensjonen med de her modulplanene, at elevene skal følge en rød tråd i løpet av dagen og uken i året, at den er veldig god, og at vi må ikke gi slipp på det. Men at det handler om å lage seg det handlingsrommet i de enkelte fagene som gjør at man kan skape en rød tråd, samtidig som man heller ikke skal føle en «tvangstrøye» på hva man kan gjøre faglig. (Case 5, skoleleder, u.trinn)

Skoleeier i casekommune 5 var også opptatt av hvordan skolene arbeidet med læreplanen og modulene som hadde blitt utviklet av Utdanningsdirektoratet, og samtidig uttalte han seg om i hvilken grad det ble lagt politiske føringer for dette arbeidet, og hvordan arbeidet var koblet til kommunens overordnede og strategiske kvalitetsutviklingsplan:

Vi har liksom tenkt at politikerne ikke er særlig involvert, men du kobler det til [...]. Ja, og som jeg sier, når vi bruker kvalitetsutviklingsplanen vår, å se den gjennom den og inn til læreplanen, så er det også en måte å tolke læreplanen i en NN [navn på kommunen]-kontekst, hvis du skjønner. (Case 5, skoleeier, u.trinn)

Skoleeierrepresentanten (casekommune 5) fortalte videre at det fra skoleeiers side ble laget noen rammer som skulle følges av skolene, også gjennom føringene i overordnet del av læreplanen, som til sammen ga skolene et utgangspunkt for å bruke sitt handlingsrom til å oppfatte, oversette og iverksette LK20 på lokalt nivå:

Vi har laget noen rammer, og innenfor rammen der er det et handlingsrom, men der har vi gjort noen, som jeg sier, optimale tilpasninger med avklaringer og definisjoner, og da vil jo det legge føringer på oss med læreplanen og overordnet del. Vi har brukt overordnet del når vi også har laget vår kvalitetsutviklingsplan. Vi har dermed gjort vår oversettelse og brukt forståelse av hvordan vi ønsker det skal forstås i vår kommune. (Case 5, skoleeier)

Et samlet inntrykk av intervjumaterialet er at når det gjelder involvering, tillit og aktørenes mulige handlingsrom i læreplanarbeidet, er prosessene tuftet på betydelig rom for handling på de enkelte skolene. Samtidig synes det som at skoleeierne har høy tillit til at lederne på skolenivå finner sin «egen vei» i å skape en forståelse av intensjonene som ligger til grunn.

### 5.3 Eksterne aktører – fra trygghetsgaranti til samarbeidende støtte?

Funn fra tidligere datainnhentingsfaser av delprosjekt 2 (Gunnulfsen mfl., 2022) synliggjør et behov for å undersøke kompetansemiljøenes rolle i denne tredje og siste fasen for datainnsamling, der praksiser med det nye læreplanverket er mer etablert. Videre understreker Gunnulfsen mfl. (2022) betydningen av å undersøke hvilke støtteressurser som benyttes for å sikre at samarbeid på tvers av skole/kommune og eksterne institusjoner blir produktivt og tar innover seg at skolen som organisasjon er kompleks (Gunnulfsen mfl., 2022, s. 123). Dette blir et viktig utgangspunkt når vi i det følgende løfter frem funn fra siste fase av datainnsamlingen i delprosjekt 2, der vi undersøker støtteressurser i form av kompetansemiljøenes rolle og bruken av digitale moduler. Vi ser disse funnene i forhold til tidligere funn i delprosjektet, derfor har *endring i bruk av støtteressurser* vært en viktig inngang til analysen. Knyttet til denne inngangen har vi gjort to hovedfunn der det første handler om at eksterne støtteressurser (kompetansemiljøer) ikke har den funksjonen de innledningsvis hadde i arbeidet med fagfornyelsen, og for det andre hvordan skolene nå ser ut til å rette samarbeid med eksterne kompetansemiljøer mot utviklingsområder de selv opplever at de har behov for. Disse to funnene rammer inn dette delkapittelet.

#### *Søkelys på skolens egne behov*

Funn fra analysene i fasen underveis i innføringsarbeidet viser at eksterne kompetansemiljøer spilte en betydelig rolle på skoleleder- og skoleeiernivå, og at samarbeid med eksterne kompetansemiljøer fikk funksjon som en slags «trygghetsgaranti» for realisering av fagfornyelsen (Gunnulfsen mfl., 2022). Funn fra denne siste fasen av datainnsamling, der realisering av intensjoner i LK20 er hovedfokus, viser imidlertid at denne funksjonen er på vei ut, og et tydeligere søkelys på behovene i hver enkelt skole trer frem som et argument for kompetanseutvikling og bruk av støtteressurser. Sett fra skolelederens synsvinkel kommer dette til uttrykk fra flere informanter:

Jeg har med vilje styrt unna universitetene ... de som er våre samarbeidspartnere. For de tingene jeg har sett fra den kanten, har vært litt sånn ... Jeg snakket litt om avstanden i stad mellom akademisk innfallsvinkel og vår egen praksis ... føler ikke at det er så veldig matnyttig for oss. Det blir litt for mye avstand. Så jeg har egentlig bare valgt å ikke gjøre det. (Case 4, skoleleder, vgs.)

I sitatet over ser vi hvordan skoleleder fra en videregående skole beskriver at de ved den skolen har styrt unna samarbeid med kompetansemiljø fra universiteter og høyskoler med begrunnelsen at det ikke blir tett nok på praksisen de har i skolen. I en annen videregående skole uttrykker skoleleder noe tilsvarende:

Ja, jeg opplevde det som veldig instrumentelt, å ikke ta hensyn, på en måte. Vi går inn i noe som var veldig krevende, og vi fikk litt ut av det, men det var mye jobbing. Og med ting vi hadde gjort før, egentlig, som vi kunne. Men vi har, jeg skal ikke overdramatisere, men når du spør, så var det en stor belastning i en periode før vi klarte å lage vår egen vei og tolkning, og fikk gjort det nyttig i vår kontekst. (Case 2, skoleleder, vgs.)

Skoleleder her påpeker at det er tøft å bruke mye energi på noe som kommer inn fra siden fra et eksternt kompetansemiljø, noe som føles delvis relevant, og som de kanskje til og med kunne mye om selv, men som det var krevende å koble til eget arbeid. Nyten i bidraget fra eksterne kompetansemiljøer ble først synlig da det ble omgjort og tilpasset til skolens egen praksis. Kanskje kan oppfatningen av eksterne kompetansemiljøer som en slags garantist for innføring av fagfornyelsen (jf. Gunnulfsen mfl., 2022) av til ha ført til at skoleeiere har lagt press på skoleledere for å inngå samarbeid med eksterne kompetansemiljøer. For eksempel kan følgende sitater fra skoleledere vitne om at skoleeier har inntatt en slik rolle:

Jeg synes kanskje vi har litt for mange sånne prosjekter, da, som gjør at ... Jeg kunne kanskje tenkt meg å jobbe litt med den fagplaninnføringen på en litt annen måte. Men det er egentlig ikke rom for det. Og så kommer sikkert skoleeier til å si noe helt annet. (Case 3, skoleleder, u.trinn)

Dette utsagnet indikerer at skoleleder opplever et press på å delta i prosjekter som ikke nødvendigvis har vært helt i tråd med skolens egne behov. Videre kan utsagnet indikere en sterk styring fra skoleeiers side. På en annen skole påpeker rektor tilsvarende grad av styring fra skoleeier, men i dette tilfellet kan det synes som at skoleeier har endret kurs i dialog med rektor om skolens behov:

Fylket sitt opplegg var at vi må fylle akkurat de samme modulene. I en start- og oppstartsperiode så følte det som en veldig unødvendig tvangstrøye, som tok mye



motivasjon fra de som var med. Det var fryktelig vanskelig for meg som rektor å gjøre. Jeg tok med meg dem i ledergruppen, og vi var flinke å evaluere og flinke til å være med, og vi kunne ta videre erfaringer fra vår skole [til skoleeier]. På et eller annet tidspunkt sa fylkesadministrasjonen at dere må gjøre sånn som dere vil ... Så vi [i ledergruppen] tok støyten og fikk legge vår egen vei med dette. Det har vi fått lov til. Det skal skoleeierne ha. Da de så at vi måtte det, så har det vært opp til oss. (Case 2, skoleleder, vgs.)

Dette utsagnet indikerer at skoleeier i dette tilfellet med bruk av eksterne ressurser har snudd i kravet om at alle skoler må følge samme «oppskrift» på kompetanseutvikling. Det synes som at rektor i samarbeid med resten av ledergruppen har forberedt tydelige tilbakemeldinger til skoleeier basert på evalueringer internt. Resultatet viste seg å avstedkomme en vurdering fra skoleeier om hvorvidt man bør legge press på skolene når det gjelder bruk av eksterne kompetansemiljøer som ressurser. Relasjonen mellom skoleleder og skoleeier tillater direkte tilbakemeldinger, og skoleeier tar tilbakemeldingen til etterretning. På den måten får skolen gjennomslag for ikke å gjennomføre et kompetansehevingsopplegg som oppleves som en byrde fremfor å være en ressurs. I materialet har vi flere eksempler på at skoleeier går i dialog med skolene når det gjelder innhold i bidrag fra eksterne kompetansemiljøer. For eksempel forklarer skoleeier i utsagnet nedenfor hvordan de jobber for en balanse mellom det skolene pålegges, og skolenes opplevde nytteverdi, og hvordan dette skjer i dialog med skoler og skoleledere:

Alle har sin kultur, på en måte, ting de har vært gode på, som vi absolutt ikke skal miste på veien. Men samtidig, hvis man skal komme noen vei med fagfornyelsen, så må vi som skoleeiere også stille noen forventninger. Det er jo det jeg sier, at nedenfra er alltid best, med motivasjon. Men lærerne seg imellom er jo veldig spredt, på ønsker. Noen ønsker bare å være i fred. De holder gjerne på med pedagogikk som hørte hjemme på 60-tallet. Mye av det er bra, men det er ikke lærerrollen og tonen i fagfornyelsen. Vi ser jo på skoleledernivået som veldig viktig i den daglige dialogen med lærerne, og at det er viktig å støtte skolelederne. Vi kommer ikke bare med forventninger om at du skal endre deg. Det må være noen insentiver og dialog her. Der ser vi at skolelederne våre er veldig forskjellige. Noen kjenner godt behovene i egen skole, mens andre trenger litt veiledning i den dialogen med lærerne. (Case 3, skoleeier)

Dette utsagnet fra skoleeier indikerer at det lyttes og tas hensyn til behov i skolen fra skoleeiers side, og at skoleeier ser at initiativ som kommer nedenfra, er best. Samtidig kan noen skoleledere trenge hjelp og støtte i dialog med sine lærere, for lærere er ikke en ensartet gruppe, og de har mange ulike behov. Utsagnet kan også tolkes dithen at skoleeier bidrar til å peke ut en kurs for skolene når det gjelder hvordan man skal legge opp nye kompetanseutviklingsopplegg, samtidig som de er opptatt av å lytte til skolene for å finne hensiktsmessige strategier og prosesser.

### *Lokal forankring av begrepsforståelse og praksisutvikling*

Tidligere funn fra EVA2020 har vist at bruk av eksterne kompetansemiljøer har vært omfattende og variert. Funnene har for eksempel vist at et «aktørmangfold» har fått konsekvenser for lokal kollektiv begrepsforståelse, altså der mange aktører fra ulike kompetansemiljøer har vært involvert i fortolkning av sentrale begreper i fagfornyelsen (Gunnulfsen mfl., 2022). Å få til en god forankring og eierskap til begreper lokalt er sentralt og en utfordring knyttet til det å samarbeide med eksterne fagmiljøer. For eksempel sier skoleleder ved en av caseskolene følgende:

Vi har diskutert veldig hvordan vi skal skape engasjement rundt disse begrepene [elevmedvirkning], hvordan vi skal vise at disse begrepene er nyttige, og at vi kan snakke sammen om dem, for det gjelder vår praksis og virkelighet. Det er den største utfordringen. Det er det man gjerne i fagspråket kaller å transformere det til vår virkelighet. Vi må gjøre det til vårt. Det er den største utfordringen. For bommer vi der, så får vi intet engasjement fra lærerne. Da kommer vi jo ingen vei. (Case 2, skoleleder, vgs.)

Skolelederen her legger vekt på betydningen av engasjement rundt begrepene blant lærerne og at det er en risiko for å miste lærernes engasjement. Dersom de ikke er med fra første stund, blir det vanskelig å transformere nye begreper til den lokale skolehverdagen. Slike utsagn kan belyse hvordan bruken av ekstern støtte i form av kompetansemiljøer kan bidra til forvirring når det gjelder internt utviklingsarbeid. Når LK20 er i full drift, er det kanskje enda viktigere med fokus innover i organisasjonen, og det er i dette «innovervendte» at grunnlaget for videre utviklingsarbeid må hentes.

I fase to av datainnsamlingen i delprosjekt 2 påpekes det at *kompetansepakkene for innføring av læreplanverket* preges av «gitte» svar og konsensusorientering, noe som kan bidra til at lokale forhold og profesjonelle vurderinger får mindre betydning i det lokale læreplanarbeidet (Karseth mfl., 2022). Slike funn indikerer at kompetansepakkene var karakterisert av en mangel på lokal relevans. Dette blir også relevant i tilknytning til spørsmålet om hva som skal være grunnlaget for å hente inn tilbud fra en ekstern bidragsyter. Skoler har ikke «råd» til å bruke tid på opplegg som ikke gir dem det de føler de trenger. Sitatet fra læreren nedenfor illustrerer hvordan de opplever at kompetanseutviklingsopplegg tilknyttet fagfornyelsen ikke nødvendigvis passer for dem:

Vi har ikke gjort noe de to siste årene, i hvert fall. Men om det er for at vi føler oss ferdig utlært eller ferdig med det, eller om det rett og slett ikke er kapasitet til det, er litt usikkert. Det er jo begrenset hvor mye vi kan sitte og se på digitale ressurser. Ja, vi vet vel alle selv at det ikke er særlig produktivt å sitte en ettermiddag og se videoer. Det føles ikke kompetansehevende. (Case 1, skoleleder, b.trinn)

Sitatet illustrerer at de på skolen ikke har drevet med kompetansepakker på en stund, og begrunnelsen for dette kan være at lærere opplever at kompetansepakker ikke nødvendigvis bidrar til kompetanseutvikling. Videre beskriver skoleeier fra samme case (case 1) at samarbeid med eksterne aktører må tilpasses lokale behov:

Så det er et partnerskap, men det er ikke bare enkelt. Jeg husker det første prosjektet vi hadde, det er noen år tilbake, da opplevde vi jo at universitetet var litt fjernt fra vår virkelighet. Da opplevde vi jo at gjennom det partnerskapet ... det høres så arrogant ut, men at vi oppdro dem litt. Og da ble det jo en form for partnerskap, og det ble bedre og bedre kvalitet. (Case 1, skoleeier)

Sitatet fra skoleeier illustrerer at opplegget fra eksternt kompetansemiljø måtte tilpasses lokale forhold, og at de følte at de på en måte måtte oppdra partnerne fra UH-sektoren før de kunne kalle det et godt partnerskap. Dette viser at det foreligger forskjellige formålsrasjonaliteter hos ulike aktører, og dette kan bli en utfordring når det skal samarbeides mellom skolen og aktører fra UH-sektoren. Hos samtlige av skolelederne i casene kom det til syne en skepsis til at eksterne aktører hadde evne og kompetanse til å forstå skolens behov koblet til skolens kultur og kontekst. Samtidig som det også kom til uttrykk en holdning til at universiteter og høyskoler

gjennom godt samarbeid kunne være en ressurs dersom innholdet og prosessene ble forhandlet om og initiert sammen med skolene, eller at skolene selv bestemte hvilke temaer de ville satse på og hvorfor.

#### 5.4 Ledelse av læreplanarbeid – kontinuerlige tolkningsprosesser

I delprosjekts første av i alt tre datainnhentingsfaser ble det avdekket motsetninger knyttet til valg av strategier og prosesser, og begrunnelsene og legitimeringen av disse hos skoleeiere og skoleledere. Et dilemma som ble spesielt synliggjort, var utfordringene som skoleledere og skoleeiere opplevde i forbindelse med overgangen fra arbeidet med overordnet del, verdier og prinsipper til det innledende arbeidet med læreplaner for fag. I den andre fasen av datainnhenting viste analysene at styring og ledelse underveis i innføringsfasen blant annet foregikk gjennom skoleeiers strategi, som handlet om å stille forventninger til skolene og etterspørre rapporter fra skolelederne i oppfølgingen. I begge de to første fasene var tillit til skolene et sentralt element hos skoleeierne, og flertallet av skolelederne opplevde stor grad av autonomi. En motsetning ble likevel avdekket i to av casene, der skoleeier stilte krav om bruk av eksterne støtteressurser til fortolkningsprosessene i realiseringsarbeidet, som en del av ordningen for desentralisert kompetanseutvikling. En opplevelse av mangel på tid til prosesser knyttet til fortolkning og strategiarbeid har vært et gjennomgående funn i utsagn fra lærere og skoleledere. I datainnhentingens siste fase, som gjelder skolenes og skoleeierens pågående arbeid med valg av strategier og begrunnelser for læreplanarbeid, synes prosessene fremdeles å stå i et spenningsforhold mellom verdiene og prinsippene i overordnet del og læreplanene for fag, selv om spenningene synes å ha avtatt noe. Analysene viser at skoleeier styrer det pågående læreplanarbeidet gjennom å stille forventninger til skolene og skolelederne.

##### *Balanse mellom verdier og prinsipper i overordnet del med læreplaner for fag*

I løpet av de fire årene med datainnsamling kan det synes som om det kontinuerlige arbeidet ute på skolene og på kommunalt nivå har bidratt til mindre spenning mellom autonomi og støtte og åpen dialog mellom skoleeiere og skoler. I to av casekommunene er det opprettet et samarbeid mellom skoler og mellom skoleledere, der skolens ledelse og også lærere besøker andre skoler og er i dialog om ulike prosesser og strategier knyttet til det nye læreplanverket. Regelmessig dialog og faste møtepunkter for deling av erfaringer kommer frem i analysene som et sentralt element i disse samarbeidsprosessene. Gjennom å utvikle strukturer for regelmessige dialoger mellom skoler har for eksempel skoleeier i casekommune 1 bidratt til en strategi som innebærer en regelmessig praksis med delingskultur. Gjennom en slik praksis

fungerer skoleeier som en slags «koblingsagent» med det de selv beskriver som en «oversiktsrolle»:

Siden skolenes ledergrupper også er et profesjonsfellesskap, så er det vår rolle å sørge for at god praksis blir delt mellom lederne. Vi er avhengig av å få de gode ideene og innspillene fra praksisfeltet på bordet. Som skoleeier må vi filtrere og prioritere. Når vi har lyttet ut ting i vurderingssamtalene og styringsdialogene som vi har rundt 360 graders-undersøkelsen, så kobler vi jo skolene på hverandre. Og skolelederne er jo som oftest åpne for å ta kontakt med andre ledere som har gjort noe spennende på sine skoler. Og det er jo helt gull. Da tar vi den oversiktsrollen som vi har snakket om. (Case 1, skoleeier)

I sitatet ovenfor ser vi hvordan en av skoleeierne definerte kommunens ledergruppe som et eget profesjonsfellesskap der det ble forventet at erfaringer om god praksis skulle deles. Analysene viser at skolelederne verdsetter det autonome aspektet i å kunne foreta lokale valg av strategier for realisering av LK20, samtidig som de gir uttrykk for at de trenger påminnelser om retning og begrunnelser, og bekreftelse på om skolene i sitt arbeid fremdeles er på «rett vei». Tilsvarende bekrefter skoleeierne at de har stor tillit til at skolelederne og lærerne sammen kommer frem til strategier som balanserer verdier og prinsipper i overordnet del med utviklingsarbeid knyttet til læreplaner for fag. Gjennomgående forteller både skoleledere og skoleeiere at skolens utviklingsarbeid og endringsprosesser er et regelmessig tema på skoleledermøter på kommunenivå og i andre møtesammenhenger, som for eksempel dialogmøter med rektorene. Rapportering om skolens arbeid foregår i større grad gjennom fysiske møter og i mindre grad gjennom digitale flater, slik vi så i den første fasen, der pandemien bidro til at møtepunkter og rapportering måtte foregå uten fysisk kontakt. Et sentralt element i analysene var at skoleledere og skoleeiere uttrykte en felles oppfatning av at prosesser med realisering av læreplanens intensjoner knyttet til både verdiløftet og læreplanens faglige innhold er en kontinuerlig prosess, der aktiviteter og planer for fremtiden fremstår som like viktig som aktivitetene her og nå. En av skoleeierne uttrykte det slik om skolens ledelse og prosesser knyttet til det lokale læreplanarbeidet i profesjonsfellesskapet: «Jeg har en oppfatning av at de [skolene] har bestemt seg selv for hva de trenger å jobbe videre med i fremtiden, og så holder de på det.» (Case 5, skoleeier)

Det å etablere faste strukturer i arbeidet med det nye læreplanverket og dets intensjoner, samt legitimere behovet for tid, kan ses i sammenheng med et samspill mellom stabilitet i organisasjonen og hvilket behov for endring skolenes profesjonsfellesskap ser i fremtiden. Et behov for endring synes like gjerne å handle om satsingsområder knyttet til for eksempel elevenes skolemiljø, digital dømmekraft, kunstig intelligens, leksebevissthet, vurderingspraksis og/eller inkludering. Disse fremtidige behovene er ikke nødvendigvis frakoblet arbeidet med verdiene i overordnet del eller læreplaner for fag, men like fullt synes analysene å vise at dette arbeidet forstås som frakoblet det arbeidet som skolelederne og kanskje spesielt lærerne anser som læreplanarbeid. Aspekter knyttet til stabilitet og endring kommer til syne når lærerne uttrykker behov for mer tid og samtidig at de ikke alltid vet hva som «kommer» fra skoleeiers side:

Vi føler, som alle lærere i hele verden sikkert føler, at vi har altfor lite tid. Og så vil ledelsen at vi skal gjøre en god del ting som vi helst vil prioritere litt bak klassemiljøet og fagene. Vi strever med å holde hodet over vannet rundt det faglige og det sosiale i klassen, for det er mange andre ting som vi blir pålagt å gjøre. Vi vet ikke hva skolens ledelse blir forpliktet til i møtene med skoleeier. De [skolens ledelse] får jo presentert forventninger fra skoleeiernivået i disse møtene. (Case 5, lærer, u.trinn)

Utsagnet ovenfor viser at det fremdeles i den pågående og etablerte fasen med skolers praksis i lys av LK20 synes å være tidsaspektet som hviler tyngst på lærerne når det er snakk om å realisere forventninger i læreplanverket. Det kommer også til uttrykk gjennom at lærerne opplever at noen av de kommunale satsingsområdene prioriteres foran arbeid som rettes mot det faglige og det sosiale i klassen, som lærerne selv helst vil legge vekt på. Et eksempel på dette er at skoleeier uttrykker at de har ulike satsingsområder hvert år, og at disse områdene ikke alltid identifiseres direkte i læreplanens innhold og intensjoner. Likevel kan alle satsingsområdene vi har funnet i datamaterialet, gjenkjennes som implisitt koblet til verdier og prinsipper i overordnet del av læreplanverket. For eksempel gjelder dette en kommunal satsing på elevenes læringsmiljø, der det å «rigge» for gode strukturer med erfaringsdeling blir viktig:

Vi setter oss jo mål hvert år i forhold til hva vi skal jobbe med. Om det er «Laget rundt barnet» og så videre. I kvalitetsutviklingsplanen er det læringsmiljøet som har fokus i kommende år. (...) Så jeg tror det kanskje er en suksessoppskrift med

at vi (skoleeier) må ha en god rigg, og ha noen tanker om hva vi vil med den riggen, hva vi ønsker der ute, og som jeg sier, noe skal være felles for skolene i vår kommune. (Case 5, skoleeier)

Utsagnet ovenfor illustrerer hvordan skoleeier presiserer at det etableres utviklingsmål for hvert år, og at det kan variere hva som settes i fokus. Det implisitte aspektet i læreplanen blir tydelig når skoleeier snakker om å ha en «rigg» for erfaringsdeling som er felles for alle skolene i kommunen, samtidig som det understrekes at skolene også kan velge ulike veier mot målene som settes. Det kan synes som om det jobbes mye med struktur, der arbeidet med struktur skal bidra til å utvikle kultur for deling i lærernes fellesskap. Skoleeierne vektlegger sin betydning for skolenes utvikling, der både lærernes fellesskap og ledernes fellesskap vektlegges som arenaer for å bygge delingskultur. Dette fremkommer også i eksempler fra gruppeintervjuene med lærerne:

Det er jo veldig viktig, det der med tverrfaglighet, at teamet er flinke til samarbeid, og bruker alle styrkene man har på teamet, for å få til et godt tverrfaglig prosjekt. Så det er noe som er viktig, at teamene fungerer, at innleggene fungerer, og at man har en delingskultur. (Case 1, lærer, b.trinn)

Funnene som knytter seg til behov for mer tid og ressurser til fortolkningsarbeid på skolene og på skoleeiernivået, handler ikke bare om lærerne. I analysene finner vi også at skolelederne opplever at deres handlingsrom knyttet til tidsbruk er begrenset, og at møtepunktene for fortolkningsprosesser og strategiarbeid på skolene er for få og kortvarige. I det pågående arbeidet med realisering av intensjoner i læreplanverket og i annet kvalitetsarbeid ute på skolene opplever skolelederne at de har en rolle som strategiplanleggere og oversettere som er krevende å håndtere. Det kan synes som om tiden oppleves knappere jo nærmere lærernes praksis og klasseromsaktiviteter fortolkningsarbeidet beveger seg, og at det kanskje er på skoleeiernivået at tiden til strategisk arbeid og «rigging» av prosesser oppleves som tilstrekkelig. En rektor uttrykte at det kunne være krevende å bruke en hel dag på et satsingsområde eller tema på et skoleledermøte, mens han bare fikk nitti minutter på det samme temaet med lærerne i oppfølgingen av temaet:

Problemet er jo at når vi har en skoleledersamling, så får vi et tema som vi skolelederne bruker åtte timer på. Og så skal jeg gjøre det samme med personalet senere, på kanskje nitti minutter. (Case 3, skoleleder, u.trinn)

I utsagnet ovenfor ser vi hvordan en rektor uttrykker en opplevelse av mangel på tid til å oversette og formidle de prosessene som blir forhandlet om i ledermøtene på kommunenivå. Gjennomgående i analysene av datamaterialet var inntrykket av at lærerne hadde mellom en og en halv til to timer i uka til reelt teamsamarbeid om fagene. I sammenheng med denne opplevelsen av mangel på tid til å diskutere et kommunalt satsingsområde med lærerne, så fremkommer det også et inntrykk av at intensjonene og de tematiske områdene i det nye læreplanverket er både komplekse og omfattende, slik at det ikke bare er tiden som blir en utfordring for fortolkningsarbeidet, men også kompleksiteten i intensjonene. Usikkerheten knyttet til det å identifisere at det er de riktige intensjonene i læreplanverket skoleeier og skolene arbeider med, og det å identifisere at læreplanintensjonene gjennom satsingsområdene til skoleeier implisitt er ivaretatt, kommer frem i utsagnet til skoleeier i casekommune 3:

Vi har klødd oss i hodet jevnlig: Jobber vi godt med fagfornyelsen? Tverrfaglige temaer, skal vi egentlig gjøre sånn som vi gjør? Vi har ikke noen regi på det. Men vi ser jo at barneskolene er veldig gode på det. De har temaperioder, og får til å jobbe med spørsmålet om hva tverrfaglighet egentlig er, ikke sant? Men det er ikke bare tverrfaglighet. Vi rekker rett og slett ikke alt. Livsmestring har vi løftet, ikke sant? Hva rommer det begrepet, egentlig? Inne i klasserommet, eller for lærernes del når de jobber? Demokrati og medborgerskap? Kjerneelementer i fag når vi diskuterer eksamen? Det er umulig for oss å holde i alt. (Case 3, skoleeier)

### *Mangfold i skolens oppgaver vs langsiktige stabile utviklingsprosesser*

Selv om skoleeier opplever at det er mye å «holde i», som vi ser i sitatet ovenfor, viser analysene at skoleeiernivået trekker linjene mer mot fremtidige satsingsområder og bruker begrepet «å løfte» tematikker inn mot skolens praksis. Det kan synes som om skoleeiernivået lettere kan håndtere læreplanprosesser som en langsiktig og kontinuerlig prosess, der skolelederne og lærerne i større grad opplever mer tidspress knyttet til praksiser her og nå. Regelmessige samlinger i regi av skoleeier kan vare opp til en hel dag for skoleledere. Disse dagssamlingene må deretter komprimeres av skolens ledelse og overføres til lærerne i avgrensede tidsrom i møtepunkter mellom ledelse og lærere på skolene. Mangfoldet i skolens



oppgaver og strukturelle aspekter i forbindelse med utilstrekkelig fellestid med lærerne synes å være en hindring for skoleledernes ansvar for kontinuerlige utviklingsprosesser i profesjonsfellesskapet på skolene:

Vi har jo i utgangspunktet fellestid på mandager. Nå er det mange mandager som går bort til type «fri» ved blant annet foreldremøter. Så faller det bort tre uker på høsten og tre uker på våren, da vi avholder utviklingssamtaler. Nå oppdaget vi også at vinterferien kommer i uke ni. Så nå ble det faktisk fem uker til neste mandagstid. (Case 3, skoleleder, u.trinn)

Utsagnet til skolelederen ovenfor synliggjør at lærernes møtetid brukes til en rekke ulike oppgaver, deriblant tid til utviklingssamtaler med elevene og møter med foreldrene. Skolelederne uttrykte gjennomgående at lærernes møtetid kunne oppleves som lite sammenhengende, og at dette kanskje var en av årsakene til at de ga uttrykk for å akseptere ulike praksiser og delvis også «strekk i laget» både innad i skolene og mellom skolene i casekommunene. Det fremkom i materialet at noen skoler i kommunen og enkelte lærere i en skole kunne være mer «fremoverlent» enn andre, og at disse fikk rollen som pådrivere i prosesser knyttet til fortolkning og strategiarbeid. I denne aksepten hos skoleeiere og skoleledere for at profesjonsfellesskapene og skolene fremdeles går noe i «utakt», så ligger det kanskje også en aksept for at fortolkningsprosessene må foregå i ulikt tempo og være kontinuerlige. Det at skolene ennå ikke har landet en kollektiv fortolkning av hvordan skolen for eksempel kan ivareta intensjonen om «dybdeløring», fremkommer i utsagnet til en av lærerne i case 5. Dilemmaet mellom en uklar forståelse av dybdeløring og det å måtte forholde seg til eksamen kommer også tydelig frem hos læreren:

Jeg tror det er stresset med at vi ikke lar elevene jobbe lenge nok med temaer som omhandler disse avgrensede kompetansemålene, til at de skal få føle og oppleve dybdeløring, for eksempel. I den grad jeg forstår dybdeløring. Og så må vi jo forholde oss til eksamen. I år var jo matematikkeksamen så ekstrem at jeg ikke vet om jeg skal gråte eller le. Det var jo mest norsk der. (Case 5, lærer, u.trinn.)

Utsagnet ovenfor er et eksempel på at lærerne opplever stress og usikkerhet når det gjelder om de for eksempel har forstått begrepet dybdeløring i LK20. Utsagnet kan synes å illustrere hvordan læreplanverkets ulike sentrale begreper kanskje ikke oppleves å være fortolket eller

forstått i profesjonsfellesskapet, drøyt fire år etter at det nye læreplanverket ble gjort gjeldende. Utsagnet illustrerer også motsetningene mellom begreper og verdier i overordnet del og aspekter ved fornyelsen av læreplanene for fag. Spesielt er denne spenningen rettet mot bruk av tid til for eksempel dybdelæring satt opp mot bruk av tid rettet direkte mot fagene og eksamen. Selv om det fremdeles synes å være dilemmaer og kontraster mellom arbeidet med overordnet del – verdier og prinsipper og arbeidet med læreplaner for fag, så viser våre analyser at det også eksisterer det vi har valgt å kalle for en slags fremtidsoptimisme hos lærere, skoleledere og skoleeiere når det gjelder realisering av intensjoner i læreplanverket og læreplanenes funksjon som styrings- og arbeidsredskap. På spørsmål om skoleeierne, skolelederne og lærerne opplever spesielle utfordringer knyttet til læreplanverket, viser svarene gjennomgående at det er oppslutning omkring fagfornyelsen, og at det er et ønske om å kunne bruke lang tid på endring av kultur på skolene:

Jeg håper ikke at det kommer noe nytt nå. Det handler om at vi må få tid nå – tid til å endre kulturen. (Case 1, skoleeier)

Sitatet ovenfor formidler et håp om at det nå ikke blir introdusert «noe nytt» fra myndighetene som kanskje vil bidra til å forstyrre de oppstartede og pågående prosessene der kommunene og skolene har som mål å realisere intensjonene i det nye læreplanverket.

## 5.5 Oppsummering

Oppsummert viser analysene av intervjuene og observasjonene på skolenivået og skoleeiernivået at det er god oppslutning om det nye læreplanverket. Det har skjedd en avspenning sammenliknet med de ulike spenningene som ble identifisert spesielt i første fase av innføringsarbeidet, der særlig skoleeierne uttrykte bekymring for at det var til dels stort strekk i laget. Samtidig som det også ble uttrykt at det måtte aksepteres en viss ulikhet i tempo både i kommuner og mellom skoler. De fire tematiske overskriftene oppsummerer de mest sentrale aspektene ved analysene av intervjumaterialet, der (1) god oppslutning og avspenning (men også nye spenninger) antyder at det er falt en ro over skolene og skoleeierne når det gjelder arbeidet med å realisere det nye læreplanverket. Samtidig har det oppstått nye dilemmaer og utfordringer blant annet når det gjelder styring og ledelse av kollektive prosesser på fortolkning av intensjonene i læreplanverket, og (mangel på) tid til ledelse av profesjonsfellesskapet innenfor et kanskje for stort handlingsrom. De samme strukturene for samarbeid og støtte lokalt er opprettholdt, slik funnene i de første fasene også bekreftet, med

både nye og etablerte dialog- og møtestrukturer i og mellom skolene og kommunene. I disse møtepunktene viste analysene at (2) tillit, involvering og handlingsrom for skolens aktører har en sentral plass og kan kobles til en spenning der tilliten i forhandlingsrommet kan oppleves som for stor og dermed skape utrygghet. Videre viste funnene at samarbeid med (3) eksterne aktører synes å ha beveget seg fra en oppfatning av å representere en trygghetsgaranti til å representere en samarbeidende støttefunksjon. Til slutt stadfestet analysene at (4) ledelse og styring av læreplanarbeid handler om langsiktige og kontinuerlige prosesser der tid og tolkning står sentralt.

## Kapittel 6: Verdier og visjoner som tekst – funn og analyser fra dokumentanalysen

I den første fasen i datainnhenting fant vi i analysen av dokumenter på skoleeiernivå at det var forholdsvis få planer og dokumenter som spesifikt tok for seg elementer av fagfornyelsen. Dokumentanalysen i denne siste fasen bygger på dokumenter som er samlet inn fra både skoleeiernivået og skolenivået. Dokumentene representerer det vi har valgt å definere som formulerte strategier og prosesser for pågående læreplanarbeid, det vil si hva skoleeierne og skolene har planlagt som en del av den pågående realiseringen av det nye læreplanverket. Analysene av dokumentene har hatt som mål å bidra til kunnskap om de lokale prosessene på formuleringsnivå og hvordan læreplanarbeid forankres i prosesser i skolenes profesjonsfellesskap.

### 6.1 Visjoner og intensjoner i skoleeierens kvalitets- og strategiplaner

I den siste datainnhentingssfasen i delprosjekt 2 uttrykte skoleeierne at de ikke er sikre på om kommunale strategiplaner, kvalitetsplaner eller andre dokumenter i seg selv illustrerer hvordan LK20 generelt blir forankret i skolenes profesjonsfellesskap. Dokumentene som er samlet inn i siste fase – den pågående fasen med LK20 – gir et overordnet inntrykk av langsiktige prosesser, med innholdselementer som ble satt på dagsorden som satsingsområde også før innføringen av det nye læreplanverket. Planene vi har analysert, har ulike tematiske tittelområder som for eksempel «Strategisk oppvekstplan», «Pedagogisk aktivitetsplan», «Plan for skolemiljø», «Mobbeplan», «Kvalitetsutviklingsplan» og «Plan for samhandlingsmøter». Et gjennomgående inntrykk i analysene er at de kommunale planene legger stor vekt på verdier som felles ansvar, elevmedvirkning, trivsel, læring og godt skolemiljø, noe som bekrefter at verdiløftet og den overordnede delen i LK20 dermed synes å ha betydning i planprosessene. Flere av de kommunale planene henviser til formålsparagrafen og den overordnede delen. Denne betydningen av intensjoner i LK20s overordnede del identifiseres imidlertid også i allerede eksisterende dokumenter og dokumentene som ble analysert i første datainnhentingssfase. Det ser ut til at tidligere utarbeidede planer gjerne tilpasses i revisjoner slik at det nye læreplanverket blir aktualisert og koblet på allerede pågående tiltak og satsingsområder. Et flertall av skoleeierens planer var tidfestet til å gjelde fra omkring 2020 til omkring 2025.

I dokumentene hentet fra skoleeier blir det, med noe variasjon, formidlet tydelige forventninger, gjerne benevnt som *føring*, knyttet til at barn og unge skal møtes som individer med mulighet til å medvirke i handlinger og avgjørelser som berører dem. Disse føringene beskrives oftest ved *hva* som er målet, og ikke konkret *hvordan* skolene skal jobbe for å nå målet. I kvalitetsplanene fra skoleeier i case 5 blir riktignok betydningen av gode og forutsigbare *systemer* for samarbeidet rundt barn og unge vektlagt. Planen fastslår at skoleeier er ansvarlig for at alle barn får en god start i det livslange læringsløpet. Et kollektivt aspekt er lagt til grunn når det i kvalitetsplanen fastslås at «Vi sammen skal gi rom for barn og unges ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer – vi har et felles ansvar for at barn og unge lykkes». Det er ikke definert hvem som er «vi» i planen. Det systematiske arbeidet understrekes ytterligere i forventningen om at «gjennom analyse og refleksjon over egen praksis skal profesjonsfellesskapet synliggjøre og kvalitetssikre skolens bidrag til barn og unges trivsel, læring og utvikling». (dok3SE5)

Under intervjuene med informantene ble det sjelden vist til kommunens eller skolens planer for utviklingsarbeid generelt eller læreplanarbeid spesielt. Eventuelle planer for slikt arbeid ble nevnt når vi etterspurte strategier og prosesser for arbeidet. Dokumentene i seg selv synes dermed mindre viktig for skolens og skoleeiers aktører i fortolknings- og strategiarbeidet. Det som kom frem som viktigst for informantene, synes å være relasjoner, dialoger og kontinuerlige avklaringer. På mange måter gjenspeiles disse synspunktene også i skoleeiers dokumenter, der verdiene av samarbeid og visjoner om kollektive prosesser er fremtredende. Selv om det i utgangspunktet synes å være få konkrete forslag til strategier og aktiviteter i dokumentene, så finner vi likevel en forankring i verdier på intensjonsnivå og visjonsnivå. Analysene av dokumentene gir et overordnet inntrykk av at intensjonene formuleres gjennom hva som forventes, og ikke hvordan forventningene skal gjennomføres. Det fremkommer ikke i særlig grad noe om ansvarsfordeling eller krav om rapportering i planene, med unntak av det kollektive aspektet ved erfaringsdeling gjennom faste møtepunkter mellom skoleeier og skoleledere.

Et eksempel på en visjonsbasert utviklingsplan er hentet fra casekommune 1, der forventningene gjennomgående er formulert som fremtidsvisjoner gjennom det som blir kalt for «fremtidsbilder». I disse fremtidsbildene blir dette skissert blant annet ved formuleringer som:

(...) Fremtidens opplæring er utviklings- og endringsorientert. Fremtidens opplæringsarenaer samarbeider tett gjennom et helhetlig utdanningsløp. Skolene og lærebedriftene samarbeider tverrfaglig og med foreldrene for å møte fremtidens krav. Skolene og lærebedriftene har dialog med innbyggerne som sikrer engasjement og deltakelse. Elevene tar vare på sin egen og andres fysiske og mentale helse. Elevene uttrykker stolthet over egen identitet og kultur. Utdanningen er en viktig del av grunnlaget for forebygging, inkludering og sosial utjevning. (dok1SE1)

I utdraget ovenfor identifiseres verdier fra læreplanverkets overordnede del og to av de tre tverrfaglige temaene: folkehelse og livsmestring, og demokrati og medborgerskap. Utdraget illustrerer også hvordan den kommunale utviklingsplanen ivaretar læreplanverkets formål om sosial læring og utvikling i et slags fremtidsbilde på inkludering og sosial utjevning. Tilsvarende visjonsformuleringer finner vi også i den pedagogiske planen i casekommune 2. I tillegg har denne planen konkrete datoer for gjennomføring av blant annet samtaler i møtepunkter, som for eksempel styringsdialogen. I planen for styringsdialogen er det skissert flere formål, som for eksempel å skape felles forståelse for skolens oppdrag, bidra til at ansatte forstår sammenhengen mellom skolens ulike oppdrag, fremme utvikling av samarbeid, fremme åpen og god kommunikasjon, bygge og opprettholde profesjonelle læringsfellesskap, evaluere skolens bidrag til elevenes prestasjoner og bidra til god sammenheng mellom skolens mål og fylkeskommunale satsinger. En konkretisering av formålet er i noen av planene beskrevet gjennom punktvisse områder der styringsdialogen og ledermøtene hos skoleeier er ment å skulle bidra til kollektiv læring, kvalitet og utvikling, dialog og refleksjon omkring skoleeiers satsingsområder; erfaringsutveksling mellom skoler, identifisering av behov for støtte, skolens utviklingsarbeid (dok5SE2). I casekommune 2 foreligger det planer som utdyper satsingsområdene som skal være gjenstand for dialogene, gjennom konkrete utviklingsområder knyttet til arbeid mot frafall og ungt entreprenørskap. Disse fokusområdene formidles også på et tematisk nivå og uten konkrete forslag til strategier eller tiltak. (dok3SE2; dok6SE2)

Skoleeiere formidler mer eller mindre eksplisitt i dokumentene at det gjennom styringsdialogen og i ledermøtene på skoleeiernivået foregår styring og kontroll med skolene. Begrepet styringsdialog er eksplisitt formulert for å illustrere et styringsaspekt, men også rektormøter og planer for månedlige ledermøter er etablert for å sikre gode prosesser mot de fastsatte målene

og kvalitet på opplæringen. For skoleeier synes det som om planene for styringsdialoger, rektormøter og ledermøter gjennomgående handler om både ansvarsavklaring og ansvarliggjøring gjennom samtaler og dialog. Selv om dokumentene fra skoleeier er dominert av visjoner og verdiformuleringer, så peker samtidig flere av dokumentene på konkrete strukturer som må være på plass for skoleutvikling, samt hvordan skolene oppfordres til å dele erfaringer seg imellom.

I analysene av datamaterialet i de to første fasene viste funnene at skoleeiere kan synes å styre skolene på en armlengdes avstand (Ottesen mfl., 2021; Gunnulfsen mfl., 2022). Analysene av dokumentene i den siste fasen bekrefter at denne formen for styring ser ut til å være gjeldende også i det pågående arbeidet med læreplanverket. Styringen på en armlengdes avstand foregår blant annet ved at skoleeier sammen med skolelederne etablerer ulike satsingsområder som skal «gi retning for arbeidet og motivere til å skape enda bedre resultater i fellesskap. Dette gjelder for all videregående opplæring i NN fylkeskommune» (dokSE2). Skoleeierne forplikter skolene ved å fastslå at satsingsområdene tar utgangspunkt i nasjonale mål for videregående opplæring om at flest mulig elever og lærlinger fullfører og består opplæringen. Videre fastslås det i kvalitetsplanen i casekommune 2 at satsingsområdene bygger videre på det gode arbeidet som allerede gjøres innen videregående opplæring i kommunene, og at de er tett knyttet til fagfornyelsen. Her bygger skoleeier både på det gode arbeidet som er gjort tidligere, og samtidig legger inn at arbeidet også kan sees i sammenheng med intensjonene i fagfornyelsen (dok2SE2).

En overvekt av planene på skoleeiernivået henviser til satsingsområder med begrunnelser i verdier og formål med opplæringen, og med både eksplisitte og implisitte henvisninger til det nye læreplanverket. Et dokument utmerket seg ved å vise til omfattende tall og statistikk som grunnlag for satsingsområdene. En av begrunnelsene handler om at de folkevalgte skal kunne fatte beslutninger på et godt kunnskapsgrunnlag der konstruktiv dialog og systematisk arbeid rettet mot elevens læringsmiljø og læringsutbytte står sentralt. Som det eneste i utvalget av dokumenter representerer dette dokumentet et eksempel på hvordan folkevalgte inkluderes som en del av forankringen av praksis og prosesser i skolens og kommunens læreplanarbeid:

[Dokumentet] er et viktig verktøy for å jobbe systematisk med å videreutvikle læringsmiljø og læringsutbytte for lærlinger og elever. [Dokumentet] skal gi de folkevalgte en beskrivelse av tilstanden innenfor den videregående opplæringen i

[NN fylkeskommune]. [Dokumentet] vil derfor kunne være et viktig kunnskapsgrunnlag for politiske beslutninger. Videre vil [dokumentet] være et godt underlag for konstruktiv dialog mellom folkevalgte, lærerorganisasjonene og kommuneadministrasjonen. (dok2SE2)

I utdraget ovenfor finner vi et eksempel på et dokument som tar utgangspunkt i tabeller og statistikk for å involvere aktører på flere nivåer i den kommunale utdanningssektoren. Det inviteres til dialog mellom både folkevalgte, organisasjoner og kommuneadministrasjonen. Dette dokumentet kobles opp til en konkret plan om styringsdialog (dok4SE2). Utdraget ovenfor er et eksempel på formidling av intensjoner på et overordnet nivå, der intensjoner om et godt læringsmiljø og et godt læringsutbytte forventes som resultat. Det er ikke foreslått konkrete tiltak eller foretatt en operasjonalisering eller fortolkning av begrepene læringsmiljø eller læringsutbytte.

Tilsvarende overordnede satsingsområder finner vi i dokumentene fra skoleeier også i de øvrige casene, der for eksempel casekommune 3 gir et detaljert bilde av hva som forventes av skolene. Et av satsingsområdene som beskrives i planen, er «å øke elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing». I dokumentet stadfestes det at grunnleggende ferdigheter i lesing er et område det er forsket mye på, og som fastslås som avgjørende for elevenes mestringsfølelse, deltakelse og utvikling på alle trinn. Med fokus på grunnleggende ferdigheter settes det krav i dokumentet til ansvar hos skoleeieravdelingen, skoleledere og lærere, samt til samarbeidet og profesjonsfelleskapet ved hver skole. Det fastslås at lesing, regning og muntlige ferdigheter ikke er fagspesifikke ferdigheter, men et felles ansvar hos alle lærere på alle trinn. Den strategiske planen følges opp av to ytterligere planer knyttet til lesing og læringsstrategier. Disse planene beskrives av skoleeier som «forpliktende arbeidsdokumenter hvor det legges til rette for struktur og samarbeid på hver skole og mellom skoler i kommunen. Det er rektor og lærers ansvar å ta planene i bruk på egen skole» (dok1SE3; dok2SE3; dok3SE3).

Med varierende språklige uttrykk formidler dokumentene på skoleeiernivået generelt tematiske satsingsområder og forventninger til skolens arbeid med elevenes læring og elevenes læringsmiljø. For eksempel i casekommune 4, som beskriver et godt læringsmiljø og godt læringsutbytte ved at alle elever og lærlinger er del av et inkluderende og mangfoldig fellesskap, opplever mestring og får faglige utfordringer. Læringsmiljøet preges av skaperglede og kritisk tenkning. Planen formidler at alle elever og lærlinger som går ut av videregående



opplæring, har fag- og samarbeidskompetanse som gjør dem i stand til å mestre videre utdanning og arbeidsliv. Livsmestring, innovasjon og bærekraft er sentrale elementer i planen, der intensjonen videre er at elever og lærlinger som er i stand til det, fullfører opplæringen, og at skolene og lærebedriftene bruker varierte opplærings- og vurderingsformer som møter forutsetningene til den enkelte (dok1SE4). I dette dokumentet finner vi eksempler på at verdier og prinsipper fra overordnet del er ivarettatt på intensjonsnivå, og der kontinuitet og elementer fra tidligere satsingsområder samtidig er inkludert. Oppsummert viser analysene av dokumentene på skoleeiernivå at verdier og prinsipper for opplæringen er fremtredende i planene på intensjonsnivå, mens konkrete tiltak og strategier som kan gi innsikt i hvordan arbeidet forventes å bli forankret i skolene, ikke er tilsvarende fremtredende. Dokumentanalysen har identifisert at skoleeier i casekommunene er tydelig på hvilke forventninger som stilles til arbeidet på skolene. Analysen har vist at ansvarsfordeling har mindre fokus i dokumentene, og at det synes å være lite direkte styring fra skoleeier.

## 6.2 Verdiformuleringer og praksis i skolens strategiplaner

I analysene av dokumentene på skolenivå har vi lagt vekt på hvordan læreplanintensjoner på nasjonalt og kommunalt nivå blir formulert og forankret som konkrete prosesser i skolens profesjonsfellesskap. Vi har undersøkt hvordan de verdi- og visjonsbaserte målene fra skoleeiernivået har blitt oversatt til praksis og strategier i skolens lokale dokumenter. Vi har ikke innhentet lærernes konkrete planer for praksis med elevene og fagene, men dokumenter som vi definerer på skolens organisasjonsnivå og ledelsesnivå. Sentralt i funnene synes det – tilsvarende skoleeiers dokumenter – som om skolens planer på organisasjonsnivå er dominert av verdi- og visjonsaspekter, og at konkrete strategier og praksiser er lite synlige eller finnes i andre dokumenter, som for eksempel i timeplaner. I dokumentet fra caseskole 2 er verdier og prinsipper for opplæringen i skolens profil formulert som fremtidsbilder. Disse fremtidsbildene er mer tydelige på forventninger i praksis enn det som foreligger av dokumenter på skoleeiernivå, selv om de også er dominert av et generelt fokus på gode møter, godt samarbeid og gode relasjoner. Som eksempel kan man lese at «elevene erfarer at kontaktlærer har tett oppfølging av alle områder i skoletilværelsen deres, både ved jevnlig dialoger i timene, definerte elevsamtaler og kontakt med foresatte». Kontaktlæreren skal være den som elevene kan komme til når det «er noe». Tilsvarende konkretisering er også synlig når det gjelder «de gode møtene», «de gode relasjonene». Tidspunkter, hyppighet på møtepunkter samt innhold og formål er tydelig formulert (dok2S2).

Dokumentene fra caseskole 2 formulerer tydelige forventninger om verdier, prinsipper og formål med skolens opplæring. I tillegg til å beskrive *hva* som forventes i et verdiperspektiv, har skolens plan også konkrete datoer for gjennomføring av samtaler og møtepunkter, og gir dermed tydeligere retning på *hvordan* forventningene skal oppfylles i praksis. De øvrige planene i caseskole 2 består av handlingsplaner knyttet til psykisk helse, mobbing og et godt læringsmiljø, undervisningspraksis, vurderingspraksis og elevoppfølging.

I caseskole 1 finner vi i analysene en tilsvarende formulering der kommunen og skolen over tid har satset på veiledet lesing og kompetanseheving av lærerne (dok1S1). Vurdering for læring er også et satsingsområde der kommunen «legger til rette for økt kompetanse gjennom lærende nettverk». Dette dokumentet fastslår at det er viktig med god ledelse i prosessene og møtepunktene, og kobler ledelse opp mot betydningen av trivsel på jobb (dok2S1). Analysene viser at kompetanseheving for lærere og lærende nettverk kan forstås som en del av forventningene i LK20 om å jobbe med kompetanse i profesjonsfellesskapet. Skolen legger vekt på økt kunnskap og mestring, samt «[Vi skal] skape et trygt og inkluderende miljø for nysgjerrige og aktive barn. [Vi skal] bidra til faglig og personlig utvikling for alle elevene. Det er derfor viktig at [vi] legger til rette for at barna kan lære av feil.» Dokumentet fastslår at det å gjøre feil er en viktig del av læringsprosessen, og at et fokus på at elevene skal kunne ha et positivt og konstruktivt syn på å «gjøre feil», gir dem mulighet for å lære enda mer (dok3S1).

Dokumentene er hovedsakelig adressert direkte til lærerne, men med lite eksplisitt innhold på arbeidet med fagfornyelsen. Også i de andre casene ser vi at verdier står sentralt, men at verdiene er forsøkt oversatt til praksis, der blant annet tittelen på et av dokumentene hos caseskole 4 heter «Praksisplakat». I denne praksisplakaten er det skissert opp tematiske områder som skolen legger vekt på i sin praksis, som for eksempel medvirkning, relasjoner, rammer og organisering, mestring og vurdering, læringsledelse, motivasjon og engasjement (dok3S4). Dette dokumentet mangler for eksempel konkrete datoer, konkrete aktiviteter eller konkrete situasjoner for medvirkning, motivasjon eller engasjement, men formidler en intensjon om praksis gjennom visjonsformuleringer:

- Vi hjelper hverandre til å se alle elevene og til å gi elevene mot til å feile.
- Vi deler egne ideer og lytter til andres.
- Elevene medvirker til planlegging av undervisning og vurdering.
- Vi skaper mestringstro gjennom varierte vurderingsformer.

- Vi vekker elevenes nysgjerrighet ved å bygge på deres interesser.

Utdraget ovenfor illustrerer at skolens praksis skal ivareta de fem punktene som er skissert. Fire av punktene innledes med «vi hjelper»; «vi deler»; «vi skaper»; «vi vekker». Ett av de fem punktene begynner med «elevene medvirker til». Det er ikke spesifisert hvem «vi» er i dokumentet. Våre analyser viser at det antydes at fire av punktene adresserer lærernes ansvar og praksis, mens det ene punktet ikke adresserer hva skolen eller lærerne skal bidra til. Samtlige av de fem verdiene synes imidlertid å være hentet fra verdier og prinsipper i overordnet del, som handler om myndighetenes forventning til at skolen skal bidra til motivasjon, elevmedvirkning, samskaping, nysgjerrighet og mestringstro. Den verdibaserte planen er i caseskole 4 konkretisert med et mer utdypende dokument som blant annet beskriver hva som er et hensiktsmessig klasselærermøte/trinnteam møte:

- Det er hensiktsmessig med regelmessige klasselærermøter for eksempel i forkant av samtaler med foresatte.
- Få frem informasjon om hvordan det går med enkeltelever i fagene, og om hvordan klassemiljøet fungerer.
- Informasjonsflyt: bruke informasjonen, for eksempel i samtaler med foresatte og videre fagsamtaler med elevene.
- Omtale alle elever. Snakke konkret om både styrker og svakheter. (Krever bevisst tidsbruk eller en struktur på hvem som omtales når.)
- Begynne med elever som krever ekstra oppfølging.
- Foreslå mulige tiltak for enkeltelever, avgjøre hvem som har ansvar for tiltak, følge opp tiltak. Vurdere behov for varsel.
- Snakke om både læringsmiljø og klassemiljø / sosial trivsel.

Utdraget ovenfor viser at skolen har utarbeidet et mer konkretiserende dokument til støtte for lærere som skal samarbeide om elever. Dette dokumentet er mer konkret enn et intensjonsdokument, til tross for at det ikke skisseres strukturer eller ansvar for gjennomføring av møtene.

Det som kan kalles for forventingsdokumenter, finner vi også i caseskole 5, med skolens plan for et trygt og godt skolemiljø med henvisning til barnekonvensjonen og formålsparagrafen. Dette dokumentet inneholder tilsvarende til dels mange forventninger på intensjons- og

verdinivå. I tillegg til de øvrige skoledokumentene i utvalget konkretiserer og begrunner caseskole 5 planenes intensjoner med tall- og datamateriale. Dette tallmaterialet er rettet mot konkrete ansvarsområder for alle aktører i skolen, inklusive renholdspersonell og vaktmester. Konkretiseringen er videre gjennomført med henvisning til opplæringslovens kap. 9A, og ansvarlige aktører er oppført i en egen kolonne. Det er i planen fastsatt hvilke aktiviteter som skal gjennomføres for hver måned, og skolens forebyggende arbeid er konkretisert både på klassenivå, individnivå og skolenivå (dok1S5). I caseskole 5 konkretiseres også tverrfaglige temaer i en plan som er fastsatt for fellestid hele året. Planen viser til moduler for tverrfaglige temaer som gjelder for hele skolen. Modulplanen inneholder ukedager og temaer med begrunnelser og målsettinger for hvert tverrfaglig område i hver periode gjennom skoleåret, for eksempel «demokrati, verden og vi» i ukene 41–46, «toleranse, rasisme og medborgerskap» i ukene 47–51 og «feiring og forbruk, bærekraft» i ukene 3–9. Innholdet i dette dokumentet kan forstås som å inneha både et verdi- og intensjonsnivå og et konkretiseringsnivå. Samtidig viser våre analyser at konkretiseringen åpner for en rekke tematiske valg, slik at dokumentet gir lærerne handlingsrom for praktisk gjennomføring på lærernivå (dok2S5). De tematiske valgene i dokumentet fra caseskole 5 er også direkte knyttet til læreplanen.

### 6.3 Oppsummering av funn fra dokumentanalysene

De analyserte dokumentene hos skoleeierne og på skolene tyder på at planene ligger tett opp mot det nye læreplanverkets verdier og prinsipper i overordnet del, der spesielt verdiene knyttet til elevenes medvirkning og trivsel er vektlagt, i tillegg til tverrfaglige temaer, lærelyst og dybdelæring. Spesielt på skolenivå er dette fremtredende. Disse tematiske områdene, eller intensjonene, kommer i tillegg til det vi har sett i tidligere planer, og som har vært gjeldende siden LK06, og det handler om elevenes skolemiljø, trivsel og arbeid mot mobbing. Planene gir anledning til et stort handlingsrom for skoler og lærere uten detaljstyring når det gjelder lærernes praksis i klasserommet. I enkelte av dokumentene var det angitt mer konkrete tematiske områder og i noen tilfeller med datoer og tidspunkter for aktiviteter i perioder av skoleåret. Gjennomgående i dokumentanalysen var likevel at skolenes og skoleeiernes planer var dominert av verdier og visjoner mer enn konkretisering av praksiser.

## Kapittel 7: Oppsummering av funn samlet

I det følgende oppsummerer vi funnene som innledning til diskusjonen i kapittel 8. I analysene av det empiriske materialet sammenholdt med analyser fra de to første fasene i delprosjekt 2 har vi synliggjort hvordan det forberedende og det pågående arbeidet med det nye læreplanverket gjennomføres med relativt stor variasjon i praksis både i og mellom kommunene og skolene. Analysene har identifisert hva de ulike skolene og skoleeierne har vektlagt i innføringen, og hvor «langt» de opplever at de har kommet. Et fellestrekk for de fem skoleeierne og skolene er at alle erfarer at de «er i gang» med det nye læreplanverket, selv om innholdet, strategiene og prosessene varierer. Informantene uttrykker at det er vanskelig å stadfeste om de er «godt» i gang, og vanskelig å bekrefte at de nå «realiserer» intensjonene i LK20. Funnene viser at tid og ressurser til fortolknings- og strategiarbeid har relativt stor betydning for hvilke prosesser som er igangsatt, og hvor langt aktørene opplever å ha kommet.

Våre analyser av intervjumaterialet kan oppsummeres med at det er god oppslutning om det nye læreplanverket, og at fortolkning og realisering av intensjoner i LK20 er akseptert og omfavnet som et langsiktig og kontinuerlig arbeid. Verdiene og prinsippene i overordnet del fremstår som særskilt godt mottatt hos både lærerne, skolelederne og skoleeierne. Spenningene knyttet til overgangen fra overordnet del til læreplaner for fag synes å ha blitt redusert fra den første fasen i 2020 og frem til i dag. Dette gjelder også utfordringene uttrykt hos skoleeier knyttet til at skoler og kommuner jobber på ulike måter og i ulikt tempo. Funnene bekrefter analysene fra de to første fasene knyttet til varierte praksiser for ansvarliggjøring og forventninger fra både skoleledere og skoleeiere. Noen skoleeiere følger opp med samtaler og dialogmøter, mens andre igjen styrer gjennom forventning og med høy grad av tillit uten formelle og direkte krav om rapportering. Analysene tyder på at ansvaret for realiseringen av LK20 i skolenes praksis hviler sterkt på skolelederne, og ledelse av fortolkningsprosesser, forhandlingsprosesser og beslutningsprosesser i profesjonsfellesskapet står særlig sentralt.

Det vi har valgt å kalle for avspenning, kommer til uttrykk ved at både lærere, skoleledere og skoleeiere opplever at de kan velge friere i bruk av ekstern kompetanse og støtteressurser. Informantene opplever at de kan velge ulike veier til målet, og at de kan velge ulike strukturer for samarbeid, og de opplever i all hovedsak valgfriheten som positiv. En av skoleeierne har fattet beslutning om at alle skolene må delta i kollektiv kompetanseheving med ferdige pedagogiske opplegg fra universitets- og høyskolesektoren. De øvrige skoleeierne foreslår eller anbefaler slike samarbeidsmuligheter, men lar skolene beholde sitt eget mulighetsrom for valg

av støtteressurser. Det at skoler og skoleeiere opplever et stort handlingsrom, kommer til uttrykk i sammenheng med både roller og ansvar, bruk av tid og bruk av eksterne støtteressurser.

Det betydelige handlingsrommet oppleves som både en mulighet og en utfordring. Utfordringen kan illustreres som en motsetning mellom at informantene er tilfredse med å ha et stort handlingsrom og fortolkningsrom, og at de samtidig er usikre på om de bruker dette rommet riktig. Et nytt dilemma oppstår dermed i uvissheten om de velger riktige strategier for å oppfylle læreplanens intensjoner. Blant annet opplever informantene denne usikkerheten når de er oppmerksomme på at det eksisterer ulike fortolkninger av og praksiser med for eksempel elevmedvirkning, dybdelæring og tverrfaglige temaer. Disse ulike praksisene og fortolkningene gjelder både i og mellom skoler og kommuner. Sentrale aspekter i oppsummeringen av analysene handler om behovet for involvering og tillit for å kunne utvikle kollektive praksiser i profesjonsfellesskapet. Det å utvikle en kollektiv delingskultur og bygge teamfølelse på alle nivåer står sentralt i analysene for å «holde en flamme gående».

Både skolelederne og skoleeierne uttrykte at det var behov for en «rigg» av planer og strategier som ikke bidro til at lærerne føler seg tvunget inn i en praksis de ikke har deltatt i fortolkning og utvikling av. I tilknytning til behovet for planer, møtepunkter og samarbeid, så blir opplevelse av mangel på tid til prosesser knyttet til fortolkning og strategiarbeid et sentralt funn å rette søkelyset mot. Denne riggen kan synes å kreve en fremtidig struktur der skoleeier kan få en slags oversiktsrolle som «koblingsagent» der kontinuerlige tolkningsprosesser står på agendaen. Denne strukturen må innebære stor grad av forutsigbarhet for skolene, slik at de ikke opplever at det plutselig «kommer noe nytt».

I den første fasen fant vi i analysen av dokumenter på skoleeiernivå at det var forholdsvis få planer og dokumenter som spesifikt tok for seg strategier, dokumenter eller rutiner relatert til fagfornyelsen. Dette kan synes å gjenspeile profesjonens autonomi, og at dokumentene ikke representerer «oppskrifter» til skolens aktører. I analysene av dokumentene i den pågående og siste fasen finner vi at intensjoner i det nye læreplanverket er lagt til – og tillagt vekt – i allerede eksisterende planer og dokumenter. Samtidig finner vi i analysene at en overvekt av dokumentene på skoleledernivået og skoleeiernivået er dominert av verdibaserte og visjonsbaserte temaer der læreplanverkets overordnede del synes å bli tillagt størst vekt. I noen av dokumentene kobles verdier og prinsipper for opplæringen opp mot det vi definerer som

kvalitetsvurderingsområder. Disse områdene identifiseres i målsettinger som knyttes opp mot tematiske områder i dokumentene som for eksempel «fullføre og bestå» i videregående skole, «elevenes skolemiljø», strategier som forebygger «mobbing», samt en målsetting om å satse på «grunnleggende ferdigheter» som lesing, regning og digitale ferdigheter.

Til slutt vil vi her peke på noen av hovedtrekkene i de kvantitative undersøkelsene som ble gjennomført i perioden 2021–2024 («Spørsmål til Skole-Norge»), særlig der vi finner samsvar med våre kvalitative funn. For det første ser det ut til at arbeidet med og ansvaret for realiseringen av LK20 ifølge skoleeierne i kommunene har blitt lagt mer til den enkelte skole. Denne tendensen er mindre tydelig hos skoleeierne med ansvar for videregående opplæring i fylkene, noe som kan ha sammenheng med lav respons fra fylkene på spørreundersøkelsen. Det andre trekket vi ser i de kvantitative dataene, er at den systematiske oppfølgingen og kontrollen fra skoleiernivået har gått noe ned i denne perioden, noe som gjelder både i kommunene og fylkeskommunene. Skolene har dermed i større utstrekning enn tidligere overtatt mye av hovedansvaret for arbeidet med LK20. Dette ser vi også i de kvalitative dataene. Det tredje hovedtrekket er at bruken av støtteressursene utviklet av Utdanningsdirektoratet ifølge skoleeiere og skoleledere har gått markant ned utover i denne perioden (2021–2024), noe som også samsvarer med funnene i de kvalitative analysene. Til slutt bør det nevnes at skolelederne både i grunnskolene og i videregående opplæring mener at det settes av for lite tid til samarbeid på skolene for å iverksette læreplanens intensjoner. Dette er også et hovedfunn i de kvalitative dataene, hvor vi ser at tiden er et knapphetsgode, og det er krevende for skolene å prioritere hva det skal settes av tid til i utviklingsarbeidet.

## Kapittel 8: Diskusjon

I dette kapitlet vil vi diskutere hvordan aktører på skolenivået og skoleeiernivået håndterer sentrale elementer i læreplanverket, hvilke spenninger og dynamikker som oppstår mellom nivåer, hvordan ansvar og roller fordeles, og hvordan myndighet utøves i de lokale prosessene. Et sentralt område har videre vært å diskutere hvordan støtteressurser brukes i skolens læreplanarbeid, og hvilken betydning den desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling har for det lokale arbeidet. Diskusjonen skal bidra til økt kunnskap om skoleeieres og skolelederes vurderinger og intensjoner fra den forberedende fasen og gjennom hele gjennomføringsperioden. Vi har valgt å bygge diskusjonskapitlet rundt fire sentrale temaer som alle er sentrert omkring forskningsspørsmålene: (1) Hvilke strategier for det lokale læreplanarbeidet formuleres av skoleeiere og skoleledere, og hvordan kommer strategiene til uttrykk? (2) Hvordan fortolker og legitimerer skoleeiere, skoleledere og lærere læreplanverkets intensjoner? (3) Hvordan fungerer læreplanverket som styrings- og arbeidsredskap i profesjonsfellesskapet? De fire temaene er i sin tur formulert som deloverskrifter og diskusjonsspørsmål som følger: «Stort handlingsrom, men utrygt tolkningsrom?» (8.1), «Åpenhet, tillit og autonomi – forventningsbasert verdistyring?» (8.2), «Eksterne aktører – fra leverandørrolle til reelle partnere?» (8.3), «Skoleledelse i læreplanarbeid – rolle som døråpner og portvokter?» (8.4).

### 8.1 Stort handlingsrom, men utrygt tolkningsrom?

Våre analyser viser at det gjennomgående synes å være en positiv holdning til det nye læreplanverket LK20. Det er ikke noe opprør å spore mot LK20 hos aktørene på skolenivået eller skoleeiernivået. Tvert om viser analysene at både skoleeiernivået, ledernivået (rektorer og mellomledere) og lærere har beveget seg fra en til dels usikker oppstart i innledningsfasen med fokus på strukturelle grep som fellessamlinger, møtepunkter mellom ledere, videoer fra Udir, og bruk av eksterne ressurser til å lande innføringsarbeidet.

#### *Muligheter og utfordringer med stort handlingsrom*

I de to første fasene viste analysene at skolens aktører ønsket å rette blikket innover mot egen skoles valg av fokusområder, men de uttrykte utrygghet på om de var «på rett vei» i sine valg. I denne fasen viser analysene at skolene har fått større trygghet på at de er «på rett vei» når de velger sine fokusområder. Gjennom en større trygghet i å analysere og definere skolens egne behov vil aktørenes intensjoner med valg av emner og aktiviteter kunne tydeliggjøre hva de



har behov for at en potensiell ekstern støtteressurs skal bidra med. Slike intensjonelle handlinger (Lawrence & Suddaby, 2006) fra aktører på skolenivå illustrerer kan bidra til en økt trygghet hos aktørene på både skoleeiernivå og skolenivå. Det innebærer også at skolene har utvidet handlingsrommet sitt fra forberedelsesfasen da overordnet del ble innført 2017, gjennom undervisfasen, frem til mer etablerte forståelser og strukturer i det pågående arbeidet i 2024. Handlingsrommet synes å ha åpnet seg etter hvert som tryggheten har blitt større. Med økt handlingsrom kan det se ut til at aktørene på skoleeiersiden, skolelederne (rektorer og mellomledere) og lærerne har utviklet høyere grad av aktørtrygghet når det gjelder å skape innhold, valg av strukturer, prosesser og praksiser (Lawrence & Suddaby, 2006).

Et stort handlingsrom kan imidlertid gi både styrker og utfordringer i arbeidet med å innføre en fornyet læreplan. En styrke i etableringen av egne lokale møtestrukturer, og å definere egne behov, kan bidra til økt motivasjon for arbeidet nettopp fordi det kan føre til opplevelse av medvirkning og medskapning på skolenivå. Ikke minst er det en styrke med medskapning og involvering av lærerne i profesjonsfelleskapene. Når skolelederne og lærerne sammen fortolker hvordan LK20 kan forstås, styrker dette det interne profesjonsarbeidet og utvikling av praksiser sammen. Dette kan oppleves meningsfullt fordi skolens egne behov blir satt i høysetet, også når eksterne ressurser involveres. Når skolens behov settes i høysetet, så stilles det også nøye forventninger til at profesjonelle aktører utnytter handlingsrommet der lærere og ledere sammen må skape forståelse, forhandle om, og utforme egen praksis innad i skolen (Gunnulfsen, 2020). Med den friheten i det profesjonelle fellesskapet skolene kan oppleve, så kan et slikt stort handlingsrom samtidig åpne for mange og ulike tolkninger og kanskje utrygt tolkningsrom. Fortolkning av sentrale elementer i LK20, som for eksempel dybdelæring og tverrfaglighet, krever utvikling av en kollektiv delingskultur som må «vedlikeholdes» og stadig utvides og utprøves til utvikling og deling av praksiser i profesjonsfelleskapene. Hvis ikke dette arbeidet gjennomføres, kan skolene «falle tilbake» til «tradisjonell praksis».

### *Avspenning og nye spenninger*

Samtidig som våre funn avdekker avspenning og økt trygghet i valg av aktiviteter og praksiser i det pågående læreplanarbeidet, er det noen av skolelederne i vårt datamateriale som nå opplever at de vet for lite om hvordan lærernes arbeid i ulike profesjonsfelleskap foregår. Analysene viste at skolelederne vet lite om hvilke valg av strategier som bør vektlegges, og kanskje også lite om spørsmålene knyttet til hvordan den overordnede delen henger sammen med fagplanarbeidet. Dette usikkerhetsmomentet avdekker at det kan oppstå løse koblinger og nye spenninger knyttet til ledelse av skolen som organisasjon (Coburn, 2004). Mangfold av

strukturer, grupperinger og arbeid med læreplanen i ulike profesjonsfelleskap kan føre til at skoleledere opplever at det er vanskelig å få oversikt over innholdet i arbeidet som blir gjennomført i profesjonsgruppene (Gunnulfsen mfl., 2022). Manglende kunnskap om og oversikt over innhold og praksisutvikling i ulike profesjonelle læringsfelleskap i skolene kan indikere at løse koblinger har blitt enda løsere (Coburn, 2004). Løse koblinger mellom skolens lærere og skoleledere kan innebære ulike typer spenninger (Møller, 2022). For eksempel kan en spenning oppstå mellom profesjonsutøvernes behov for tillit og handlingsrom og rektors behov for å følge opp og være tett på arbeidet i profesjonsgruppene. En annen spenning kan oppstå mellom skolens behov for tillit og handlingsrom og skoleeierens behov for kunnskap om skolens prosesser i innføringen av LK20. Som del av forventningsstyringen kreves det dermed betydelig tillit mellom forvaltningsnivåene (Bryk & Schneider, 2003). Et eksempel på dette kan være tillit fra skoleeier når det gjelder hvordan skolene integrerer verdiene i overordnet del inn i fagplanarbeidet.

## 8.2 Åpenhet, tillit og autonomi – forventningsbasert verdistyring?

Når det gjelder involvering, tillit og aktørenes handlingsrom, bør det fremheves at det gjennom fagfornyelsen finnes eksplisitte krav om at skolene skal bidra til å utvikle kollektive læringsarenaer der deling av erfaringer er sett på som en forutsetning for å skape varige synergier i og på tvers av virksomheter.

### *Balansegang mellom tillit og kontroll*

Det implisitte kravet om kollektive prosesser i skolens profesjonsfelleskap innebærer en slags balansegang mellom stort handlingsrom og autonomi og samtidig kontroll gjennom å styre på forventninger (Gunnulfsen mfl., 2022). En balansegang mellom den enkelte skoles autonomi og handlingsrom på den ene siden og på den andre siden behovet for kontroll og styring er ofte utfordrende, da det er ulike forventninger blant aktører til hvordan oppdraget skal oppfattes, forstås og iverksettes i praktisk handling på lokalt nivå. Samtidig er skolene gitt stor grad av tillit fra statlige myndigheter og skoleeiernivået, noe som er nødvendig for at lokal utvikling på skolene skal kunne finne sted (Bryk & Schneider, 2003). Videre vil et tillitsbasert system inneholde elementer av indirekte (og direkte) styring, der enhetene må navigere i et landskap der handlingsrommet utnyttes, og samtidig «levere» i forhold til myndighetenes forventninger om hvordan læreplanen skal realiseres. Slik sett kan det sies å være noen begrensninger i skolens autonomi og muligheter til å være frakoblet den vertikale styringslogikken. Samtidig kommer også den enkelte rektors styringsrett og legitimitet inn,

basert på hans egne fortolkninger av læreplanens status som forskrift (Eriksen, 2018). Her er også bruk av juridisk skjønn sentralt (Gunnulfsen & Hall, 2024).

### *Lokale tilpasninger av nytt læreplanverk til eksisterende satsingsområder*

Styringen som skjer er som oftest «myk» og indirekte, noen ganger preget av å være subtil og en integrert del av en større helhet (Hudson, 2012). Handlingene og strategiene som velges for å komme «i havn» med læreplanarbeidet, ser også ut til å være koblet til mer helhetlige planer for kvalitetsutvikling i og på tvers av kommuner. Funnene både i denne fasen og i tidligere faser av delprosjektet peker på at de lokale, faglige og pedagogiske prioriteringene på de enkelte skolene ofte videreføres og kobles til arbeidet med sentrale elementer i LK20, som blant annet tverrfaglige temaer. Satsinger som for eksempel en læreplanreform skjer dermed parallelt med at de enkelte aktørene (lærerne, lederne) på hver sin skole nødvendigvis tilpasser reformen til allerede etablerte praksiser og fagtradisjoner, slik vi så i de to første fasene i datainnsamlingen.

### *Verdistyring i tekst og forventninger i tale*

Også i dokumentanalysene fant vi en overvekt av at skoleeiernivået og skolenivået tilpasser tekstene til allerede etablerte praksiser og fagtradisjoner. Skoleeierne henviser gjennomgående til satsingsområder med begrunnelser i verdier og formål med opplæringen, og med både eksplisitte og implisitte henvisninger til det nye læreplanverket. På skolenivået inneholder dokumentene også mer konkrete tematiske områder i tillegg til intensjoner og verdier. I all hovedsak er skolenes og skoleeierne planer dominert av verdier og visjoner mer enn konkretisering av praksiser, noe som bekrefter en form for strategisk styring gjennom tillit (Bryk & Schneider, 2003). Strategisk styring ved bruk av tillit identifiseres på den ene siden ved at skoleeier uttrykker forventninger både i dokumenter og gjennom styringsbaserte dialoger i møtepunkter med skolelederne. På den andre siden legges det samtidig opp til en stor grad av autonomi, spesielt for lærerne, fordi det ikke konkretiseres hvordan verdiene skal gjennomføres i skolenes praksis – i møte med elevene og deres læring. I noen av dokumentene omskrives forventningene til føringer, som innebærer en tydeliggjøring av styringssignalene, og i andre dokumenter legges det vekt på at skolene skal bygge systemer for å oppfylle forventningene.

### *Indirekte former for styring*

De overordnede analysene illustrerer hvordan både skoleeiere og skoleledere i stor grad bruker indirekte former for styring (Hudson, 2011; Møller & Skedsmo, 2013). Denne indirekte styringen identifiseres gjennom en gradvis forventning til konkretisering av planer og praksis jo nærmere skolene og lærernes hverdag styringspraksisene sikter mot. Denne gradvise tilnærmingen innebærer på den ene siden et stort handlingsrom for lærerne i praksis, samtidig som det kan innebære at ansvar og ansvarliggjøring kan bli mer utfordrende å identifisere. Når tillit og autonomi fremstår som en sentral strategi i styring og ledelse av innføringen av LK20, kan det samtidig bety at kontroll av virksomhetene blir krevende for de involverte aktørene (Bryk & Schneider, 2003). En utfordring knyttet til denne typen indirekte styring og handlingsrom kommer til syne i funnene som viser at skoleeierne uttrykker en forventning om at skolene og skolelederne samarbeider mer enn det dataene viser.

### 8.3 Eksterne aktører – fra leverandørrolle til reelle partnere?

De overordnede funnene kan sies å uttrykke en forsiktig optimisme hos skoleledere og skoleeiere, og de mener selv å være godt i gang med arbeidet rundt læreplanreformen. Optimismen synes å bygge på en tillit til at eksterne aktører fra universiteter og høyskoler (UH-sektoren) i samarbeid og åpenhet med skolene kan utvikle forståelse for skolens behov og dermed utnytte egen kompetanse til å bidra med det skolen trenger (Gunnulfsen mfl., 2022).

#### *Eksterne støtteressurser og skolenes valg*

I de innledende fasene av innføringen av fagfornyelsen var eksterne aktører, f.eks. fra UH-sektoren, nokså «tungt inne» som partnere, med mål om å legge til rette for og fasilitere utviklingsprosesser både på tvers av skolene og på de enkelte enhetene. Her ga enkelte av informantene uttrykk for at de eksterne aktørene ikke alltid tilpasset utviklingsprosessene til de lokale behovene og kontekstene på skolenivå (Ottesen mfl., 2021; Gunnulfsen mfl., 2022; Gunnulfsen & Hall, 2023; Hall mfl., 2024a). Samarbeid med eksterne partnere innebærer også en form for indirekte styring ved at skoleeier gir fra seg litt av «roret» til andre. Dette er en av de sentrale spenningene i vårt datamateriale, som er samlet inn i tre ulike faser i innføringen av gjeldende læreplan (LK20). Vi ser i den seneste fasen av innføringen av LK20 antydninger til at prosessene fra før og underveis i innføringen synes å ha endret seg i retning av mindre behov for å trekke inn eksterne støtteressurser som trygghetsgarantier. De eksterne partnerne fra UH-sektoren har dermed en betydelig mindre aktiv og styrende rolle nå sammenliknet med tidligere, og skoleeierne og de enkelte skolene driver i større grad utviklingsarbeidet selv, i noen tilfeller i samarbeid med andre skoler. Basert på funn i de kvalitative dataene ser det ut

til at skolene er mindre påkoblet og «påtvunget» de eksterne ressursmiljøene, noe som også er en overordnet tendens i den siste spørringen til norske skoleledere og skoleeiere (se kapittel 4).

#### *Krav til samsvar mellom skolers forventning og eksterne «støtteleveranser»*

Her er det kanskje grunn til å spørre seg på hvilken måte eksterne kompetansemiljøer og skoler må «tune seg inn» på hverandre for å forhindre at det blir manglede samsvar mellom forventningene til skoleeiere og skoler og «leveransene» fra eksterne partnere. Eksterne aktører, som deltar i partnerskap som en del av en desentralisert støtteordning, må dermed kjenne til virkeligheten i skolen. Tidligere forskningsstudier har pekt på at i noen tilfeller har «skoleledere og skoleeierrepresentanter delvis avveket fra eksisterende ‘manus’ for å tilpasse opplegget til bedre å passe lokale behov og for å få oppgaver unnagjort» (Hall mfl., 2024a, s. 216, vår oversettelse). En sentral utfordring med den desentraliserte kompetanseordningen har vist seg å være mangelfull lokal forankring i arbeidet. Skoleeiere mener at de er pådrivere og tilretteleggere for lokalt kompetanseutviklingsarbeid, men skolelederne og hovedtillitsvalgte er betydelig mer kritiske til dette. En utfordring gjelder også vurderingene av om tiltakene er tilpasset skolens behov, om de fremmer kollektive prosesser eller er relevante for skolen (Fossestøl, mfl., 2023). Partnerskapene har vist seg å preges av at universitetene og høyskolene mangler kapasitet og kompetanse til å veilede og lede utviklingsprosesser i skolen. Flere steder blir også samarbeidet begrenset av tradisjonelle forventninger til UHs rolle og bidrag i lokal kompetanseutvikling (Borg mfl., 2023). Til slutt kan det derfor nevnes at det kan være hensiktsmessig at skolene i større grad er med på å velge eksterne støtteressurser og kompetansemiljøer, selv om det må sees opp mot ressursene som er lagt inn i aktuelle utviklingsprosjekter. Dette gjelder for eksempel i små og mellomstore kommuner som er avhengige av å gå sammen om å hente inn ekstern ekspertise eller samarbeide om opprettelsen av kommunale konsulentfunksjoner som kan fasilitere tverrkommunale samarbeidsprosjekter koblet til pågående reformarbeid (Ottesen mfl., 2021).

#### 8.4 Skoleledelse i læreplanarbeid – rolle som døråpner og portvokter?

Analysene i den forberedende fasen og i fasen underveis i innføringsarbeidet viste at representantene på skoleeiernivået opplevde utrygghet for at det var «strekk i laget» (Ottesen mfl., 2021), og usikkerhet om kommunen og skolene arbeidet i riktig retning med fagfornyelsen (Gunnulfsen et al. 2022). Analysene i denne siste og pågående fasen av læreplanarbeidet karakteriseres av større grad av ro og trygghet. Skoleeiers rolle synes å ha beveget seg fra relativt sterk grad av styring på «en armlengdes avstand» mot en form for «myk

styring» og oversiktsrolle basert på forventninger og tillit (Bryk & Schneider, 2003). Skolene har i større grad fått tillit og handlingsrom til å definere sine egne behov både for interne prosesser og valg av digitale og eksterne ressurser med UH-sektoren, selv om de implisitte forventningene til å arbeide med LK20 er tydelige (se også kapittel 8.2).

### *Nye mulighetsrom for skoleledelse*

Bevegelsen mot en mykere styring fra skoleeiers side åpner nye mulighetsrom for skoleledelse. Studier har vist at skoleledere spiller en avgjørende rolle gjennom å sette premissene for innholdet i skolens endringsarbeid (Hermansen, 2019). Økt autonomi kan dermed bidra positivt til det arbeidet som gjøres lokalt. En opplevelse av økt autonomi på skolenivå styrker skoleledelsens betydning som retningsgivere og de som tar ansvar (Gunter, 2016; Møller, 2019). Denne erkjennelsen av ansvar for skolens retning hos skolelederne synes å være fremtredende i skolens pågående arbeid med LK20. Samtidig kan «myk styring» gjennom forventninger og skolers involvering i for eksempel valg av eksterne aktører legge et kanskje urimelig stort ansvar på skolenivå og skoleledere. For eksempel kan det innebære et usikkerhetsmoment knyttet til ledelse av skolen som organisasjon, der skolelederne får et ansvar for å sammenholde løse koblinger (Coburn, 2004). Løse koblinger kan for eksempel oppstå mellom ansvarsnivåer i organisasjonen og mellom faggrupper av lærere.

### *Behov for tilstrekkelig tid*

Analysene viser at lederne, parallelt med en opplevelse av økt handlingsrom, også har et uttalt behov for autonomi og tilstrekkelig tid til å skape egne prosesser i profesjonsfellesskapet. Å ta ansvar for at skolen utvikler seg i henhold til skolens mandat og formål (Møller, 2019), er helt sentralt i arbeidet med innføring av fagfornyelsen. Dette ansvaret kan også oppleves som krevende i koblingene mellom skoleeiernivået, skoleledernivået og lærernes profesjonelle læringsfellesskap. I læreplanverkets overordnede del forventes det at skolelederne skal «utvise ledelsesfaglig legitimitet og forståelse sammen med å prioritere utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit og lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne i profesjonsfellesskapet».<sup>6</sup> Dette ansvaret krever at skolene jobber kontinuerlig med organisasjonens kunnskapsutvikling både individuelt og i profesjonelle læringsfellesskap, og at skolelederne tilrettelegger for å skape rammene som hver enkelt skole har behov for i skolens læreplanarbeid (Hermansen, 2019).

---

<sup>6</sup> <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling>

### *Forhandlinger i profesjonsfelleskapene*

I profesjonsfellesskapet er det mange aktører som deltar. Hva som skjer i de ulike profesjonsgruppene, handler om hvordan LK20 fortolkes blant lærerne. Måten fortolkningene og forhandlingene (Ball mfl., 2012) i disse profesjonsgruppene foregår på, kan bidra til endrede praksiser (Helstad & Møller, 2014; Coburn, 2004; Spillane & Burch, 2006). Våre analyser viser at skoleledelsens ansvar for å iverksette og opprettholde fortolkningsarbeidet knyttet til realisering av læreplanens intensjoner står sentralt (Gunnulfsen fl., 2022). Spesielt viktig blir dette fortolkningsarbeidet når eksterne støtteressurser blir mindre fremtredende, og skoleeiers styring blir «lengre enn en armlengde». Rektor og de andre skolelederne synes dermed å være viktige meningsbærere i forhandlingene om fortolkningen av innhold, planlegging og evaluering av arbeidsmetoder og praksiser i skolen. I underveisfasen i innføringen viste analysene at de eksterne kompetansemiljøene ble oppfattet som en trygghetsgarantist for realiseringen av fagfornyelsen (Gunnulfsen mfl., 2022). Analysene i den siste fasen viser at skoleledelsen ser ut til å ha overtatt ansvaret som garantist i realiseringsarbeidet.

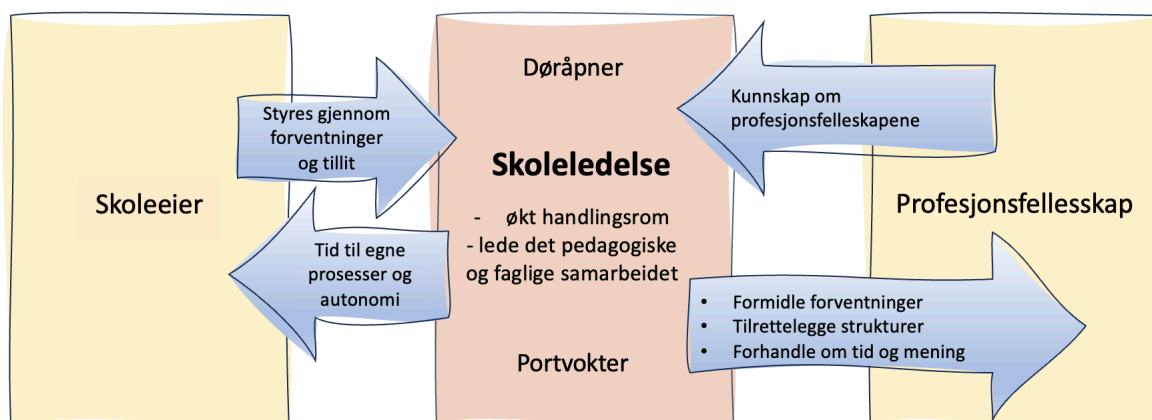
### *Krevende tolkningsprosesser*

Selv om analysene viser at det har «falt en ro» over innføringen av fagfornyelsen, finner vi også utfordringer. Spesielt gjelder utfordringene en sterk bekymring for mangel på tid til å lede utviklingsprosesser, for eksempel knyttet til kvalitet i vurderingsarbeidet ved den enkelte skole. Langsiktige og kontinuerlige endrings- og utviklingsprosesser fordrer tid til kollektive tolkningsprosesser. Analysene viser at skolelederne opplever at de ikke har den tiden som kreves til dette tolkningsrommet. I dette spennet mellom mangel på tid og å finne kortsiktige løsninger og sette langsiktige mål (Gunter, 2016) kan det synes som om skolelederne sammen med lærerne får sterkere definisjonsmakt på hvordan eksterne ressurser kan brukes for å hjelpe skolene med det de har behov for. Vårt datamateriale viser nettopp at støtteressurser, for eksempel i tilknytning til den desentraliserte ordningen med UH-sektoren, kan oppleves som en ressurs dersom skolen og UH-sektoren forhandler om innholdet. Skolelederne ser i denne fasen ut til å fremstå i en sterkere rolle som portvokter og hovedforhandler, en rolle som bidrar til å skape mening om hva som skal kunne forventes av et samarbeid med eksterne støtteressurser (Ball mfl., 2012). Det kan se ut som at rektorene sammen med sine lederkollegaer tydeliggjør hva de velger bort, og hva de ønsker å velge inn, noe som også kan øke kvaliteten i den knappe tidsressursen som lederne opplever at de har i samskapingsprosesser med profesjonsfellesskapet.

### *Spenninger mellom lærernes og ledernes forhandlinger om praksis*

Rektorene og mellomlederne i denne pågående fasen med LK20 synes altså å oppleve at de har tillit fra skoleeier, og at de har autonomi til å lede og ta ansvar for innføringen av LK20. De tilrettelegger for strukturer og gir forventninger om lærernes arbeid i profesjonsfelleskapene, og de forhandler om bruk av tid. Samtidig viser våre analyser at det kan oppstå spenninger mellom skoleledernes forventninger om fortolkning av praksiser knyttet til LK20 og lærernes egne fortolkninger og forhandlinger. Spenninger kan særlig oppstå dersom ledelse av samskapende prosesser «stopper opp» ved døren til de profesjonelles lærende fellesskap (Meld. St. 21 (2016-2017, s. 29), slik at lærernes forhandlinger og meningsskapning (Ball mfl., 2012) foregår uten involvering fra skolens ledelse. Manglende involvering kan føre til manglende oversikt og kunnskap om hvordan lærere utøver sin praksis for eksempel når det gjelder forholdet mellom verdier og prinsipper i overordnet del og fagplanarbeidet. Det å lede endringsprosesser med et stort tillits- og handlingsrom kan innebære en utfordring dersom det er uklart for skolelederne hva det skal forhandles om, og dersom det er uklart hvilken retning skolens profesjonsfelleskap selv ønsker. Det kan være en fare for at endring ikke vil skje, selv om skolens ledelse tilrettelegger for strukturer som fungerer samt angir arbeidets retning, dersom de ikke har tilstrekkelig kunnskap om hva som foregår i skolens profesjonsfelleskap. Rollen som døråpner til de profesjonelle lærende fellesskapene kan synes like viktig som rollen som portvokter mot nye initiativ til reformer i skolen.

Som en oppsummering av drøftingen av funn som har identifisert et økt og/eller nytt handlingsrom for skoleledelse, har vi utarbeidet en illustrasjon som en analytisk tankemodell om skoleledelsens rolle i arbeidet med realisering av læreplanverket (Figur 8.1).





### Figur 8.1 Illustrasjon av skoleledelsens rolle i arbeidet med realisering av læreplanverket

I illustrasjonen ovenfor antyder pilene hvordan spenninger mellom nivåene kan oppstå, der både mulighetsrommet, utilstrekkelig tid til meningsdanning og mangel på kunnskap om profesjonsfelleskapene kan bidra til spenninger i forhandlingene om skolens praksis i lys av læreplanverket. De korte pilene mellom skoleeignivået og skolenivået illustrerer både økt tillit, autonomi og handlingsrom. Den noe lengre avstanden mellom skoleledernivået og lærerne illustrerer at det er i dette «rommet» spenningene synes å være sterkest.

## Kapittel 9: Konklusjoner og implikasjoner

I denne delen oppsummerer vi hovedfunn og konkluderer med et utvalg tematiske områder (9.1) før vi avslutter med en presentasjon av mulige implikasjoner (9.2). Selv om vi her skisserer konklusjoner punktvis og avgrenset til formål og forskningsspørsmål, så vil de ulike tematiske områdene gå over i hverandre. For eksempel kan det være funn knyttet til endring i styringspraksiser og lederroller og hvilke strategier som velges i praksis, som kan og bør ses i sammenheng med rollen som støtteressurser og eksterne kompetansemiljøer har i styring og ledelse av arbeidet med realiseringen av LK20.

### 9.1 Oppsummering av hovedfunn og konklusjoner

Punktene nedenfor oppsummerer hvordan strategier for lokalt læreplanarbeid gjennom fire år og tre faser har blitt formulert og kommer til uttrykk i legitimering og fortolkning hos skoleeiere og skoleledere, samt hvordan læreplanverket fungerer som styrings- og arbeidsredskap i profesjonsfellesskapet. Samlet sett viser oppsummeringen hvordan ansvar fordeles, hvordan myndighet utøves, hvordan støtteressurser brukes i skolens læreplanarbeid, hvilke spenninger som identifiseres, og hvilken betydning den desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling har for det lokale arbeidet.

#### *Læreplanverket har landet trygt*

Et av de overordnede spørsmålene i delprosjektet har vært hvilke vurderinger skoleeierne og skolelederne har gjort i arbeidet med realiseringen av LK20. Dette inkluderer særlig det andre forskningsspørsmålet i delprosjektet, som retter oppmerksomheten mot hvordan skoleeiere, skoleledere og lærere fortolker læreplanverkets intensjoner. Informantenes vurderinger, fortolkningene og legitimeringen presenteres punktvis nedenfor:

- Fokus er flyttet fra å tilstrebe en god forståelse av de overordnede verdiene i LK20 til et sterkere fokus på kompetansemålene i de enkelte fagene i læreplanen.
- De overordnede verdiene, som for eksempel dybdelæring, synes å være institusjonalisert (tatt for gitt) i organisasjonene og er dermed ikke i forgrunnen i skolens læreplanarbeid i dag.
- Skoleledelsen mener det er viktig å holde de overordnede verdiene og prinsippene «varme», men de er langt mindre i fokus enn i tidligere faser av innføringen.

- Fortolkning og praktisering av det nye læreplanverkets faglige og verdimessige intensjoner har «landet trygt» i skolene, det er lite spenninger i arbeidet med fornyelsen.
- Arbeidet med fortolkning og legitimering av skolens praksis i lys av LK20 holdes i kontinuerlig bevegelse.

#### *Stor tillit og autonomi til skolenivået*

Det andre hovedtrekket vi ser på tvers av det innsamlede kvalitative datamaterialet, er at skoleeierne i våre caseskoler i mindre grad er involvert i arbeidet som gjøres på de enkelte skolene. Dette sammenfaller også med funn i de kvantitative funnene gjennom «Spørsmål til Skole-Norge». Funnene her sammenfaller med det tredje forskningsspørsmålet, knyttet til hvordan læreplanverket fungerer som styrings- og arbeidsredskap i profesjonsfellesskapet. Vi redegjør for funnene punktvis nedenfor:

- Fra «tospann» mellom skoleeiere og eksterne partnere til «treenighet» mellom eksterne støtteressurser, skoleeiere og skolenivået.
- Skoleeiers delegering av ansvar ut til skolene er et uttrykk for stor grad av tillit til både lærer- og lederprofesjonene.
- Skoleeierne er trygge på at læreplanens intensjoner blir ivaretatt på skolenivå, samtidig erkjenner de fortsatt at det er en viss grad av «strekk i laget».
- Behovet er fortsatt til stede for videreutvikling av kollektive delingskulturer, der skoler som har kommet et godt stykke med iverksetting av LK20, bidrar med sine erfaringer på tvers av skoler og kommuner.
- Læreplanarbeidet er fortsatt koblet til gamle og nye satsingsområder, som for eksempel utvikling av et godt skolemiljø.

#### *Balansert og delegert bruk av støtteressurser*

En av delprosjektets hovedmålsettinger har vært å undersøke hvordan støtteressurser brukes i skolenes læreplanarbeid, og hvilken betydning den desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling har for det lokale arbeidet. Konklusjonene samsvarer her med det første forskningsspørsmålet, knyttet til hvilke strategier for det lokale læreplanarbeidet som formuleres av skoleeiere og skoleledere, og hvordan strategiene kommer til uttrykk. Funnene oppsummeres punktvis nedenfor:

- Involveringen av eksterne kompetansemiljøer og bruk av øvrige støtteressurser balanseres ved at skolenivået deltar i beslutninger om hvilke støtteressurser skolen har behov for i ulike sammenhenger i læreplanarbeidet.
- Skolelederens ansvar for kollektive læringsprosesser i profesjonsfellesskapet er særlig fremtredende, der bruk av støtteressurser ser ut til å være avtakende.
- Intensjoner om endring i praksis iverksettes i stor grad lokalt på skolene, gjerne etter at skoleeier har hatt samling med alle skolelederne og lagt frem kommunale målsettinger og forventninger.
- Skoleledere opplever at det er for lite tid til å koble inn eksterne støtteressurser i profesjonsfellesskapet.
- Skolene kan velge bort å delta i eksterne støtteordninger.
- Det brukes i dag sjeldnere løsninger der skoleeier kjøper inn en «ferdig støttepakke» som involverer alle skolene i en kommune.
- Behovet for støtteressursene knyttes på skolenivået til et behov for ny kunnskap og forskning som er rettet mot de tematiske områdene skolene har valgt å satse på, enten det er innenfor intensjonene i læreplanverket eller allerede pågående utviklingsarbeid.

#### *Skoleledelsens rolle og ansvar som garantist i realiseringsarbeidet*

En av hovedmålsettingene har vært å undersøke hvordan arbeidet med læreplaninnføringen organiseres, hvordan ansvar fordeles, og hvordan arbeidet følges opp. Konklusjonene retter seg også her mot det første forskningsspørsmålet, om hvilke strategier for det lokale læreplanarbeidet som formuleres av skoleeiere og skoleledere, og hvordan strategiene kommer til uttrykk. Konklusjonene retter særlig søkelys på skolelederrollen og skoleledelse og oppsummeres punktvis nedenfor:

- Høy grad av tillit til skolenivået har gitt skolens ledelse økt handlingsrom til å legge strategier for skolens praksis.
- Ansvar for realiseringen av LK20 i skolens praksis hviler tyngre på skoleledere enn i de første fasene.
- Rektorene og mellomlederne uttrykker at de har behov for mer tid med profesjonsfellesskapet for å kunne holde tak i langsiktige prosesser på skolene.
- Skoleledelsens rolle som portvokter er viktig for å definere hvilke eksterne ressurser skolen har behov for.

- Skoleledelsens rolle som døråpner mellom nivåene innad i skolen er viktig, i tillegg til å invitere inn de ressursene de har behov for.

### *Spenninger og utfordringer i realiseringen av LK20*

Dette delprosjektet har også hatt som formål å undersøke eventuelle spenninger i innføringsarbeidet, mulige utfordringer på skolene, hvordan utfordringene håndteres, og hva som blir konsekvensene. Konklusjonene retter seg her mot forskningsspørsmålet om hvordan læreplanverket fungerer som styrings- og arbeidsredskap, og vi retter i all hovedsak blikket mot spenninger og utfordringer i den pågående fasen i arbeidet med realiseringen av LK20. Disse spenningene og utfordringene skisseres i punktene under:

- Spenningene knyttet til overgangen fra overordnet del til læreplaner for fag synes å ha blitt redusert fra den første fasen i 2020 og frem til i dag.
- Reduserte spenninger gjelder også bekymringen for om skoler og kommuner jobber på ulike måter og i ulikt tempo.
- Nye spenninger har oppstått mellom det skolelederne synes å oppfatte som et stort handlingsrom og et utrygt tolkningsrom.
- Analysene identifiserte utfordringer knyttet til skoleledernes opplevelse av mangel på tilstrekkelig tid til meningsstaking i lærernes profesjonsfellesskap.
- Skolenes kompleksitet med mangfold av strukturer og grupperinger kan føre til at skoleledere opplever at det er vanskelig å få oversikt over innholdet i arbeidet som blir gjennomført i profesjonsfellesskapene.
- Løse koblinger mellom ulike faginteresser i skolen kan gjøre det utfordrende å lede arbeidet med mål om felles praksis.

## 9.2 Implikasjoner

Avslutningsvis vil vi peke på noen oppsummerende implikasjoner av vår evaluering av styring og ledelse i forberedelsene til og innføringen av LK20 basert på en omfattende, longitudinell studie av i alt fem casekommuner og caseskoler. Vi presenterer implikasjonene med utgangspunkt i kursiverte tematiske områder nedenfor:

*Skoleeiere og nasjonale myndigheter må gi skolene tid:* Skolenes arbeid med opplæringen må sees i lys av verdiene og prinsippene i det nye læreplanverket, der det må gis tilstrekkelig tid til å forstå, fortolke og iverksette de omfattende intensjonene i LK20. For at læreplanen skal

kunne bli en integrert del av skolenes pedagogiske praksis, må det settes av nødvendige ressurser i form av tid og kompetanse i lærerpersonalet, der ledernivået må gå aktivt inn og lede de kollektive prosessene i profesjonsfellesskapet. Det er et behov for å la skolelederne, lærerne og skoleeierne jobbe kollektivt og langsiktig med målsettingene i LK20 og for at en eventuell ny reform bør vente mens dette langsiktige arbeidet pågår.

*Tid til individuell og skolebasert refleksjon:* Behovet for individuell og skolebasert refleksjon er viktig og legitimt. Samarbeid med eksterne aktører krever avsatt tid i profesjonsfellesskapet og tilstrekkelig og ikke minst relevant kompetanse. Her viser våre funn at det kan være behov for å trekke inn en større bredde av aktører når eksterne partnere skal velges til å lede an i de kollektive prosessene. Analysene våre forteller her at det ikke alltid har vært en like god «match» mellom skolenes behov og tilbudet som gis i form av ekstern faglig støtte. Her er det nødvendig med koordinering mellom skoleeiernivået og skoleledere (og lærerrepresentanter) om hvilke behov som etterspørres ute på skolenivå, før man inngår langvarige samarbeidsavtaler med eksterne kompetansemiljøer, som for eksempel gjennom dekom.

*Bidra til å skape trygghet, og akseptere ulike løsninger og strategier:* Både skoleeiere og skoleledere må anerkjenne at det skal og bør være et stort tolkningsrom i arbeidet med å realisere intensjoner i læreplanverket, der det kan finnes mange ulike løsninger på å nå målet. Skoleeieres og skolelederes rolle vil innebære å skape trygghet på at det å velge ulike strategier og praksiser likevel bidrar til målet. Denne tryggheten må avstemmes mot behovet for resultater og kontroll av lokale og sentrale styringsnivåer. Gjennom lokale praksiser vil realiseringen av LK20 få ulike uttrykk på forskjellige skoler, også siden læreplanarbeidet er koblet til allerede etablerte (og nye) satsingsområder på den enkelte enhet. Det er vanskelig å gi et klart svar på hvordan oppfyllelse av læreplanens intensjoner «bør» se ut på de enkelte skolene. Det er viktig å anerkjenne og skape trygghet for at selve iverksettelsen overlates til de profesjonelle pedagogiske aktørene: lederne og lærerne.

*Å lede profesjonelle læringsfellesskap:* Skolenes ledelse må gis oppfølging og kompetanse i å lede profesjonsfellesskapene i sin organisasjon. Dette gjelder spesielt kompetanse i å lede prosesser med organisering sammen med lærerne, å involvere, tilrettelegge for strukturer, fordele ansvar og distribuere ledelse. Det er gitt et stort ansvar til rektor og mellomlederne i å følge opp reformarbeidet, å ha oversikt og motivere for endring. Skoleledelse som døråpner innad i skolen har i oppgave å etablere gode strukturer, formidle forventninger og forhandle

om tid og mening i profesjonsfelleskapene. Dette innebærer at skolelederne har behov for kunnskap om profesjonsfelleskapene.

*Dialogbasert oppfølging fra skoleeier:* I alle tre fasene har analysene vist at skoleeier følger opp skolens arbeid med det nye læreplanverket gjennom dialogmøter og andre relasjonelle møteplasser mellom ledernivåene. Slike møter bidrar til å dempe spenninger som kan oppstå mellom nivåene når forventningsstyring og tillit øker og rektors handlingsrom utvides. I lys av skoleeiers behov for å følge opp skolene synes det som om dialogmøter og fysiske samlingspunkter fungerer godt som strategi for å både støtte og utfordre skolene i reform- og utviklingsarbeid.

*Å jakte på verdiløftet i fagløftet:* I våre konklusjoner ser vi at forhandlinger som gjøres og beslutninger som fattes lokalt, berøres av spenninger knyttet til et mangfold av forventninger i LK20. Verdiløftet er en sentral del av læreplanverket, men mistes litt av syne i skolens arbeid for å oppfylle det vi har valgt å kalle den doble intensjonen: verdiløftet og fagløftet. Det er ikke nødvendigvis en motsetning mellom et verdiløft og et fagløft, men det oppstår spenninger når strategiske planer for praksis skal legges på skolene. Verdigrunnet i overordnet del anses som spesielt betydningsfullt, men gir skolens aktører en opplevelse av å stå i dilemmaer mellom for eksempel dybdelæring, kjerneelementer i fagene, tverrfaglige temaer, elevmedvirkning, utforskning, elevenes trivsel og målet om gode faglige resultater.

*Å være forberedt på endringer uten reformer:* En generell betraktning etter å ha gjennomført datainnhenting i fem casekommuner over fire år handler om at skoleeiere, skoleledere og lærere til enhver tid må være åpne for å håndtere komplekse utfordringer og spenninger. Blant annet har forskerteamet i denne fireårsperioden opplevd at skolen har blitt utfordret på håndteringen av blant annet en pandemi og nå også på kunstig intelligens (KI). Ingen kunne vite at disse utfordringene ville komme, i perioden da det nye læreplanverket ble introdusert og evalueringsprosjektet EVA2020 ble initiert. Like fullt er disse «hendelsene» blitt en del av skolens mange og komplekse utfordringer i praksis. Konsekvenser av pandemien og nedstengningen av samfunnet og inntoget av kunstig intelligens illustrerer hvordan realisering av intensjoner i et nytt læreplanverk må håndteres og forstås parallelt med skolens behov for å mestre utfordringer i både kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.

## Referanser

- Andrews, R., Boyne, G. A., Law, J., & Walker, R. M (2009). Centralization, organizational strategy, and public service performance. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(1), 57-80. <https://doi.org/10.1093/jopart/mum039>
- Baldersheim, H., Øgård, M., & Hye, L. (2023). *Rektors handlingsrom: Er vi styrt eller støttet*. Skolelederforbundet. [https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2023/08/skolelederen\\_rapport\\_2023-web-1.pdf](https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2023/08/skolelederen_rapport_2023-web-1.pdf)
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012) *How Schools Do Policy. Policy enactment in secondary schools*. Routledge.
- Bemelmans-Videc, M-L., Rist, R. & Vedung, E. O. (2011). *Carrots, Sticks, and Sermons: Policy Instruments and Their Evaluation*. Transaction Publishers.
- Bergene, A. C. mfl. (2024). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleiere våren 2024*. NIFU-rapport 2024:11.
- Bergene, A. C. & Vika, K. S (2022). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleiere våren 2022*. NIFU-rapport 2022:15.
- Borg, E. mfl. (2023). AFI-rapport nummer: 2023:20. Temanotat 5: Samarbeid og involvering i tilskuddsordningen for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3111652>
- Brandmo, C. mfl. (2021). Læring, motivasjon, trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen: Teknisk rapport fra utviklingen av spørreskjema til elever og lærere. Rapport nr. 3. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. ISBN 978-82-93847-05-2.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational leadership*, 60(6), 40-45.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Clarke, J. (2014). Inspections: Governing at a distance. I S. Grek & J. Lindgren (red.). *Governing by inspection* Routledge. s. 11-26.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of education*, 77(3), 211-244. <https://doi.org/10.1177/003804070407700302>



- Cuban, L. (2022). *Confessions of a school reformer*. Harvard Education Press.
- Datnow, A. (2002). Can we transplant educational reform, and does it last?. *Journal of Educational Change*, 3(3), 215-239. <https://doi.org/10.1023/A:1021221627854>
- Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2004). High-stakes accountability in urban elementary schools: Challenging or reproducing inequality? *Teachers College Record*, 106(6), 1145-1176. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.0037>
- Eriksen, B. (2018). *Rektors styringsrett* (2. utg.). Gyldendal.
- Furberg, A. mfl. (2023). *Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglige tema*. Rapport nr. 6. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. ISBN 978-82-93847-11-3.
- Fossestøl, K. mfl. (2021). *Lokal kompetanseutvikling. Evaluering av implementeringen av ny tilskuddsordning i grunnskolingen*.
- Gunnulfsen, A. E. (2020). *Utdanningsledelse som mikropolitisk praksis: forhandling om mening, makt og posisjonering*. Universitetsforlaget. ISBN 9788215036199.
- Gunnulfsen, A. E., & Hall, J. B. (2024). *Rektor som rettsanvender - juridisk tenkning som verktøy for ledelse i skolen*. Fagbokforlaget. ISBN 9788245044768.
- Gunnulfsen, A. E. & Hall, J. B. (2023). Reform Planning Strategies: A Micro-Policy Case of Norwegian School Principals. *Scandinavian Journal of Educational Research* (Open Access). <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.222883>
- Gunnulfsen, A. E., Jensen, R., Hall, J. B., Abrahamson, H. N., Kleveland, H., & Olsen, R. V. (2022). *Underveis med nytt læreplanverk: Ledelse, styring og støtteressurser*. Rapport nr. 5, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. ISBN 978-82-93847-09-0.
- Gunter, H. M. (2016). *An intellectual history of school leadership practice and research*. Bloomsbury Publishing.
- Hall, J. B. (2019). Rettslig styring og rettsliggjøring av grunnskolingen – konsekvenser for skoleledere som juridiske aktører. I: R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (red.), *Styring og ledelse i grunnskolingen - spenninger og dynamikker* (s. 39-55). Cappelen Damm Akademisk.
- Hall, J. B., Gunnulfsen, A. E., & Jensen, R. (2024a). Organisational arrangements, resources and tensions in the enactment of a renewed state curriculum: the entrepreneurial role of principals and superintendents. *Journal of Educational Administration and History* (Open Access), 56(2), 202–219. <https://doi.org/10.1080/00220620.2023.2175801>
- Hall, J.B., Møller, J., & Rönnerberg, L. (2024b). (Re)configurations of public education:

- Marketisation, teacher professionalism, and individual rights of students and educators in Norway and Sweden. *Critical Studies in Education* (Online first, Open Access). <https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2420340>
- Heath, C., & Hindmarsh, J. (2002). Analysing interaction. *Video Ethnography*.
- Hermansen, H. (2019). Kunnskapsarbeid som et ansvarsområde for lærere og skoleledere. I: K. Helstad & S. Mausestaden (Red.), *Nye lærer og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hood, C. C. (1983). *The tools of government*. Palgrave.
- Honig, M. I., & Hatch, T. C. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16-30. <https://doi.org/10.3102/0013189X03300801>
- Hudson, C. (2011). Evaluation – the (not so) softly-softly approach to governance and its consequences for compulsory education in the Nordic countries. *Education Inquiry*, 2(4), 671–687. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i4.22006>
- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2020). *Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. EVA2020. Rapport 1. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Karseth, B., Kvamme, O.A og Ottesen, E. (2022) *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk. Prosesser, rammer og sammenhenger*. EVA2020. Rapport 4. Universitet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Lawrence, T.B., Suddaby, R., & Leca, B. (2009). Introduction: Theorizing and studying institutional work. I: T.B. Lawrence, R. Suddaby, & B. Leca (red.). *Institutional work: Actors and agency in institutional studies of organizations* (s. 1-27). Cambridge University Press.
- Lawrence, T. B., & Suddaby, R. (2006). Institutions and institutional work. I: R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence, & W. R. Nord (red.) *Handbook of organization studies* (s. 215- 254). Sage.
- Louis, K. S. (2015). Linking leadership to learning: State, district and local effects. *Nordic*

- Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(3), 30321.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/nstep.v1.30321>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdf/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Mintzberg, H. (1987). Crafting strategy. *Harvard Business Review*, 65(4), 66-75.
- Møller, J. (2022). Skoleutvikling i et ledelsesperspektiv – spenninger, strategier og dilemmaer. I: K. Helstad & S. Mausehagen (red.), *Skoleutvikling i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Møller, J. (2020). Fagfornyelsen – utfordringer og muligheter for skoleledere. *Bedre skole*. 4, 35-40.
- Møller, J. (2019). Nye leder- og lærerroller i skolen – konsekvenser for rektorrollen. I K. Helstad & S. Mausehagen (red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- Møller, J., & Skedsmo, G. (2013). Norway: Centralisation and decentralisation as twin reform strategies. I: L. Moos (red.). *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership: Is there a Nordic Model?* (s. 61-72). Springer.
- Ottesen, E., Colbjørnsen, T., Gunnulfsen, A. E., Hall, J.B. & Jensen, R. (2021). *Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger*. Rapport nr. 2, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. ISBN 978-82-93847-02-1.
- Spillane, J. P. & Burch, P. (2006). The institutional environment and instructional practice: Changing patterns of guidance and control in public education. I: H-D. Meyer & B. Rowan (red.), *The New Institutionalism in Education* (s. 87-102). SUNY Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Suddaby, R., Seidl, D., & Lê, J. K. (2013). Strategy-as-practice meets neo-institutional theory. *Strategic Organization* 11(3), 329–344.  
<https://doi.org/10.1177/14761270134976>
- Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups.

- Whittington, R. (2006). Completing the practice turn in strategy research. *Organization Studies*, 27(5), 613–634. <https://doi.org/10.1177/017084060606410>
- Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative research methods*, 5(14), 359-386.
- Aasen, P. mfl. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform-et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. NIFU-rapport 2012-20. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280885>

# Vedlegg

## Vedlegg 1 Intervjuguide skoleeier

### 1. Hvordan anvendes/brukes sentrale begreper og verdier i LK20 til strategier og prosesser for gjennomføring og kontinuitet?

Hvordan arbeides det på skoleeiernivået med å sikre/opprettholde *felles forståelse* for innholdet i LK20 (begrepene og verdiene) i fagfornyelsen og hvordan arbeides det for å realisere denne forståelsen til *felles praksis ute i skolene*?

- Fortell om skoleledernes arbeid med utvikling i profesjonsfellesskapet ute på skolene.
- I hvilken grad mener du opplevd utfordringer i ledelse av arbeidet med *innholdet* i fagfornyelsen (begreper og verdier)?

### 2. Skoleeiers oppfølging av arbeidet ute på skolene

Hvordan legger kommunen/skoleeier til rette for utvikling av ledernes «profesjonsfellesskap»?

Hvordan påvirkes arbeidet av pandemien? Har fagfornyelsen vært oppe til politisk behandling? (for eksempel ressurser til skolene)

- Hvem har vært engasjert i skoleeiers oppfølging? Kom med eksempler. Hvordan?
- På hvilke arenaer gjøres arbeidet i lederens profesjonsfellesskap? Hva er formålet med arbeidet på de ulike arenaene? (intendert resultat). Hvorfor?
- Hvordan ansvarliggjøres skolene i dette arbeidet? Begrunnelser?
- Hvordan vet dere at det skjer/har skjedd endring i praksis på skolene?
- Hvordan vil du beskrive arbeidet så langt og hva vil du som skoleeier vektlegge fremover (prosedyrer, strukturer)?
- I hvilken grad er du/dere på skoleeiernivået involvert? Hva forventes fra skolene? Hvorfor? Hvordan?
  - o Læreplan som forskrift? Hvordan skal de rapportere? Kontroll og måling?
  - o Hva tenker du som skoleeier er særlig viktig i dette arbeidet? Hvordan vil dere at fagfornyelsen skal sette varige spor?

### 3. Hvilken rolle spiller støtteressurser og eksterne kompetansemiljøer?

Hvilke støtteressurser bruker dere og hvorfor? Til hva? Hvor kommer støtteressursene fra? Hvem har initiert og utviklet og tilbudt disse? Hvordan brukes støtteressursene? Hva er erfaringene med støtteressursene så langt? (eks, eksperter, personer, bøker, artikler, nettsider, UH, modeller, faser).

- Har det oppstått *motsetninger/spenninger* mellom involverte virksomheter (Skole, kommune, UH)? Hva går eventuelt disse spenningene ut på?
- I hvilken grad har skolen/kommunen samarbeidet med eksterne aktører/kompetansemiljøer?
- Hva slags forventninger har skoleeier til bruken av de eksterne ressursene. Hva er erfaringene med samarbeidet så langt og hva er videre planer?
- Utfordringer og dilemmaer i beskrivelser av praksiser.
- Involvering av skoleeiere. Hvordan vil dere følge opp arbeidet videre?

### 4. Ser dere noen utfordringer med å realisere LK20 i praksis? Er det spesielle områder i LK20 som anses som særlig utfordrende å realisere?

## Vedlegg 2 Intervjuguide skoleleder

### 1. Hvordan kan sentrale begreper og verdier i LK20 identifiseres i skolens praksis (kontinuitet)?

Hvordan arbeider dere på skolen i dag – med felles *forståelse* for begrepene og verdiene i LK20 og hvordan arbeides det for å få til *felles praksis*?

- I hvilken grad opplever du utfordringer i ledelse av arbeidet med begreper og verdier i LK20?
- I hvilke *situasjoner siden sist* har det vært arbeidet med praksiser med (+ evt begreper og verdier) i LK20 og hvorfor? Hvem har vært involvert og hvem har ledet?
- Hva vet du om lærernes praksis i klasserommet og i lærernes teamfellesskap. Hvordan vet du dette?

### 2. Hvilke strukturer, rutiner og prosedyrer kan knyttes til arbeidet i profesjonsfellesskapet?

På hvilke arenaer jobbes det i profesjonsfellesskapet? Hvem er med? Hva gjøres hvor? I hvilken grad er skoleeier involvert? Hva forventes? Hvorfor? Hvordan?

- Hva er formålet med arbeidet på de ulike arenaene? Hvorfor?
- Hvordan ansvarliggjøres mellomledere og lærere i dette arbeidet? Begrunnelser?
- Hva karakteriserer arbeidet så langt og hva vil du som leder vektlegge fremover?
- Læreplan som forskrift? Hvordan må du rapportere? Kontroll og måling?
  - o Foreldre og elevperspektivet? Involvering? Hvilke spor av LK20 tenker du er viktig å kunne se?
  - o Hva opplever du som rektor at skoleeier er opptatt av?

### 3. Hvilken rolle spiller støtteressurser og eksterne kompetansemiljøer?

Hvilke støtteressurser bruker dere og hvorfor? (for eksempel: planer, personer, eksperter, konsulent, bøker, nettsider og nettressurser). Hvor kommer støtteressursene fra? Hvem har initiert og utviklet og tilbudt disse? Hvordan brukes støtteressursene? Hva er erfaringene med støtteressursene så langt?

- Hva er erfaringene med samarbeidet så langt og hva er videre planer? Utfordringer?
- Har det oppstått *motsetninger/spenninger* mellom involverte virksomheter (Skole, kommune, UH)? Hva går eventuelt disse spenningene ut på? Uenighet?
- Involvering av skoleeiere.
- 

### 4. Hvilke utfordringer ser du i skolens arbeid med å realisere LK20? (evt utfordringer med å lede profesjonsfellesskapet i dette arbeidet)

## Vedlegg 3 Tematiske områder – fokusgruppeintervjuer

Tematiske områder til fokusgruppeintervju lærere (fase 3 – V2024)

Tid: ca 60 min.

Ca 10 min: Kort innledning der vi presenterer funn fra delrapport 2 (10 min)

Ca 20. min:

### **1. (Sam)arbeid om realiseringen av intensjonene i LK20 (dere velger selv de områdene i læreplanverket som opptar dere mest)**

Fortell om hvordan LK20 spiller inn i (sam)arbeidet deres

- *Hvem?*
- *Når?*
- *Hvor?*
- *Støtteressurser?*
- *Ledelse?*
- *Nettverk?*
- *Utfordringer/dilemmaer/spenninger?*

Ca. 25 min

### **2. Lærerpraksis i LK20**

Fortell om eventuelle endringer i lærerpraksis

- *Praksis i klasserommet*
- *Praksis med fagene*
- *Utfordringer/dilemmaer/spenninger?*

## Vedlegg 4 Informasjon og samtykkeskjema til kommunenivå/skoleeier

### *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser*

#### *Styring og ledelse av læreplanarbeid*

Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo gjennomfører en omfattende forskningsbasert evaluering, *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser*. Prosjektet er finansiert av Utdanningsdirektoratet og pågår fra høsten 2019 til utgangen av 2025. Evalueringen er organisert i fire prosjekter, men forutsetter en betydelig flyt av data mellom disse. Gjennom disse prosjektene utvikles kunnskap om hvordan fagfornyelsen mottas og virker. Prosjektet vi inviterer til omhandler skoleeiers og skoleleders strategier og prosesser og de rutiner og prosedyrer som etableres lokalt ved gjennomføringen av fagfornyelsen.

#### **Om prosjektet**

I prosjektet vil vi foreta intervjuer med nøkkelinformanter i kommunen/fylkeskommunen og med skoleledere på utvalgte skoler. Vi vil også analysere strategidokumenter som utarbeides av skoleeier og lokalt på skolen og gjennomføre video-observasjoner av møter i ledergrupper og fellesmøter på skolen der fagfornyelsen er tema. Samlet vil disse datakildene kunne gi kunnskap om hvordan fagfornyelsen forankres og legitimeres og hvordan sentrale begreper forstås og forankres på ledernivå. Videre vil analysene gi innsikt i hvordan læreplanverket og støtteressurser fungerer som styrings- og arbeidsredskap i skolens arbeid med læreplanene.

I prosjektet ønsker vi å følge kommuner/skoler over tid. Perioder for datainnsamling er våren 2020, våren 2021 (2022 pga covid) og våren 2024. Som skoleeierrepresentant i xx kommune/fylkeskommune inviteres du til intervju som vil vare inntil 1 time. Vi håper du har anledning til dette.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Data som kan identifisere kommuner/fylker, skoler eller personer (lyd og video) vil bli lagret på trygg server med tilgangskontroll. Personopplysninger lagres atskilt fra datamaterialet.

I presentasjoner og publikasjoner gis det fiktive navn på kommuner/fylker, skoler og personer.

#### **Dine rettigheter**



Det er frivillig å delta og du kan trekke deg så lenge studien pågår uten at du behøver å oppgi grunn. Du må gi samtykke til at vi kan behandle dine personopplysninger. I presentasjoner og publikasjoner gis det fiktive navn på kommuner/fylker, skoler og personer. Du har rett til informasjon om hvordan personopplysninger behandles, du kan kreve innsyn, retting, eller sletting av egne personopplysninger og kreve at behandlingen av egne personopplysninger begrenses. Du har også rett til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Siden evalueringen har stor nasjonal interesse på kort og lang sikt ønsker vi at data skal være tilgjengelig for forskning innenfor en tidsramme på 40 år (jf. artikkel 5b i personopplysningsloven). I prosjektet legges det derfor til rette for at både anonymiserte transkripsjoner og lyd- og videodata langtidslagres på sikker forskningsserver med adgangskontroll på Universitetet i Oslo.

### **Behandlingsansvarlig**

Prosjektet gjennomføres ved Universitet i Oslo, som er ansvarlig for å behandle og lagre alle data vi samler inn på en sikker forskningsserver i henhold til gjeldende lovverk for personvern og forskningsetiske retningslinjer. Alle personidentifiserbare data vil bli behandlet konfidensielt og bare forskerne som deltar i den forskningsbaserte evalueringen vil ha tilgang.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Du kan få ytterligere informasjon om prosjektet ved henvendelse til prosjektansvarlig førsteamanuensis Ann Elisabeth Gunnulfsen, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, [a.e.gunnulfsen@ils.uio.no](mailto:a.e.gunnulfsen@ils.uio.no) telefon 97759928.

Med vennlig hilsen

Ann Elisabeth Gunnulfsen (sign)  
Prosjektansvarlig

### **Samtykke til deltakelse i den forskningsbasert evalueringen av fagfornyelsen**

*Styring og ledelse av læreplanarbeid*

Navn

-----

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Styring og ledelse av læreplanarbeid, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju (lydopptak)
- at det gjøres videoopptak av møter der jeg deltar

at data lagres og gjøres tilgjengelig for forskning innenfor en tidsramme på 40 år

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

All deltakelse i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger bli slettet.

Spørsmål om studien kan rettes til:

Prosjektansvarlig førsteamanuensis Ann Elisabeth Gunnulfsen, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, [a.e.gunnulfsen@ils.uio.no](mailto:a.e.gunnulfsen@ils.uio.no) telefon 97759928

Personvernombudet ved Universitetet i Oslo: e-post: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

Personvernombudet ved Universitetet i Oslo: e-post: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

## Vedlegg 5 Informasjon og samtykkeskjema til skoleleder/rektor

### *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser*

#### *Styring og ledelse av læreplanarbeid*

Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo gjennomfører en omfattende forskningsbasert evaluering, *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser*. Prosjektet er finansiert av Utdanningsdirektoratet og pågår fra høsten 2019 til utgangen av 2025. Evalueringen er organisert i fire prosjekter, men forutsetter en betydelig flyt av data mellom disse. Gjennom disse prosjektene utvikles kunnskap om hvordan fagfornyelsen mottas og virker. Prosjektet vi inviterer til omhandler skoleeiers og skoleleders strategier og prosesser og de rutiner og prosedyrer som etableres lokalt ved gjennomføringen av fagfornyelsen.

#### **Om prosjektet**

I prosjektet vil vi foreta intervjuer med nøkkelinformanter i kommunen/fylkeskommunen og med skoleledere på utvalgte skoler. Vi vil også analysere strategidokumenter som utarbeides av skoleeier og lokalt på skolen og gjennomføre video-observasjoner av møter i ledergrupper og fellesmøter på skolen der fagfornyelsen er tema. Samlet vil disse datakildene kunne gi kunnskap om hvordan fagfornyelsen forankres og legitimeres, og om hvordan sentrale begreper forstås og forankres på ledernivå. Videre vil analysene vil gi innsikt i hvordan læreplanverket og støtteressurser fungerer som styrings- og arbeidsredskap i skolens arbeid med læreplanene.

I prosjektet ønsker vi å følge kommuner/skoler over tid. Perioder for datainnsamling er våren 2020, våren 2021 (2022 pga covid) og våren 2024. For hvert av disse tidspunktene ønsker vi å gjennomføre intervju som vil vare inntil 1, 5 time. Vi vil også besøke skolen og gjøre videoopptak av ledermøter og fellesmøter der fagfornyelsen er tema.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Data som kan identifisere kommuner/fylker, skoler eller personer (lyd og video) vil bli lagret på trygg server med tilgangskontroll. Personopplysninger lagres atskilt fra datamaterialet.

I presentasjoner og publikasjoner gis det fiktive navn på kommuner/fylker, skoler og personer.

## Dine rettigheter

Det er frivillig å delta og du kan trekke deg så lenge studien pågår uten at du behøver å oppgi grunn. Du må gi samtykke til at vi kan behandle dine personopplysninger. I presentasjoner og publikasjoner gis det fiktive navn på kommuner/fylker, skoler og personer. Du har rett til informasjon om hvordan personopplysninger behandles, du kan kreve innsyn, retting, eller sletting av egne personopplysninger og kreve at behandlingen av egne personopplysninger begrenses. Du har også rett til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Siden evalueringen har stor nasjonal interesse på kort og lang sikt ønsker vi at data skal være tilgjengelig for forskning innenfor en tidsramme på 40 år (jf. artikkel 5b i personopplysningsloven). I prosjektet legges det derfor til rette for både anonymiserte transkripsjoner og lyd- og videodata langtidslagres på sikker forskningsserver med adgangskontroll på Universitetet i Oslo.

## Behandlingsansvarlig

Prosjektet gjennomføres ved Universitet i Oslo, som er ansvarlig for å behandle og lagre alle data vi samler inn på en sikker forskningsserver i henhold til gjeldende lovverk for personvern og forskningsetiske retningslinjer. Alle personidentifiserbare data vil bli behandlet konfidensielt og bare forskerne som deltar i den forskningsbaserte evalueringen vil ha tilgang.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Du kan få ytterligere informasjon om prosjektet ved henvendelse til prosjektansvarlig førsteamanuensis Ann Elisabeth Gunnulfsen, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, [a.e.gunnulfsen@ils.uio.no](mailto:a.e.gunnulfsen@ils.uio.no) telefon 97759928

Med vennlig hilsen

Ann Elisabeth Gunnulfsen (sign)  
Prosjektansvarlig

## Samtykke til deltakelse i den forskningsbasert evalueringen av fagfornyelsen

*Styring og ledelse av læreplanarbeid*

Navn

-----

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Styring og ledelse av læreplanarbeid, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju (lydopptak)
- at det gjøres videoopptak av møter der jeg deltar
- at data lagres og gjøres tilgjengelig for forskning innenfor en tidsramme på 40 år

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

All deltakelse i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger bli slettet.

Spørsmål om studien kan rettes til:

Prosjektansvarlig Ann Elisabeth Gunnulfsen, førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, tlf. 97759928, e-post: [a.e.gunnulfsen@ils.uio.no](mailto:a.e.gunnulfsen@ils.uio.no)

Personvernombudet ved Universitetet i Oslo: e-post: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

## Vedlegg 6 Informasjon og samtykkeskjema til lærere

### *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser*

#### *Styring og ledelse av læreplanarbeid*

Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo gjennomfører en omfattende forskningsbasert evaluering, *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser*. Prosjektet er finansiert av Utdanningsdirektoratet og pågår fra høsten 2019 til utgangen av 2025. Evalueringen er organisert i fire prosjekter, men forutsetter en betydelig flyt av data mellom disse. Gjennom disse prosjektene utvikles kunnskap om hvordan fagfornyelsen mottas og virker. Prosjektet vi inviterer til omhandler skoleeiers og skoleleders strategier og prosesser og de rutiner og prosedyrer som etableres lokalt ved gjennomføringen av fagfornyelsen.

#### **Om prosjektet**

I prosjektet vil vi foreta intervjuer med nøkkelinformanter i kommunen/fylkeskommunen og med skoleledere og lærere på utvalgte skoler. Vi vil også analysere strategidokumenter som utarbeides av skoleeier og lokalt på skolen og gjennomføre video-observasjoner av møter i ledergrupper og fellesmøter på skolen der fagfornyelsen er tema. Samlet vil disse datakildene kunne gi kunnskap om hvordan fagfornyelsen forankres og legitimeres, og om hvordan sentrale begreper forstås og forankres. Videre vil analysene vil gi innsikt i hvordan læreplanverket og støtteressurser fungerer som styrings- og arbeidsredskap i skolens arbeid med læreplanene.

I prosjektet ønsker vi å følge kommuner/skoler over tid. Perioder for datainnsamling er våren 2020, våren/høsten 2021 (2022 pga covid) og våren 2024. For hvert av disse tidspunktene ønsker vi å gjennomføre intervju som vil vare inntil 1, 5 time. Vi vil også besøke skolen og gjøre videoopptak av ledermøter og fellesmøter der fagfornyelsen er tema. Vi vil ikke benytte data der elever kan identifiseres.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Data som kan identifisere kommuner/fylker, skoler eller personer (lyd og video) vil bli lagret på trygg server med tilgangskontroll. Personopplysninger lagres atskilt fra datamaterialet.

I presentasjoner og publikasjoner gis det fiktive navn på kommuner/fylker, skoler og personer.

### **Dine rettigheter**

Det er frivillig å delta og du kan trekke deg så lenge studien pågår uten at du behøver å oppgi grunn. Du må gi samtykke til at vi kan behandle dine personopplysninger. I presentasjoner og publikasjoner gis det fiktive navn på kommuner/fylker, skoler og personer. Du har rett til informasjon om hvordan personopplysninger behandles, du kan kreve innsyn, retting, eller sletting av egne personopplysninger og kreve at behandlingen av egne personopplysninger begrenses. Du har også rett til å sende klage til personvernombudet ved Universitetet i Oslo eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Siden evalueringen har stor nasjonal interesse på kort og lang sikt ønsker vi at data skal være tilgjengelig for forskning innenfor en tidsramme på 40 år (jf. artikkel 5b i personopplysningsloven). I prosjektet legges det derfor til rette for både anonymiserte transkripsjoner og lyd- og videodata langtidslagres på sikker forskningsserver med adgangskontroll på Universitetet i Oslo.

### **Behandlingsansvarlig**

Prosjektet gjennomføres ved Universitet i Oslo, som er ansvarlig for å behandle og lagre alle data vi samler inn på en sikker forskningsserver i henhold til gjeldende lovverk for personvern og forskningsetiske retningslinjer. Alle personidentifiserbare data vil bli behandlet konfidensielt og bare forskerne som deltar i den forskningsbaserte evalueringen vil ha tilgang.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Du kan få ytterligere informasjon om prosjektet ved henvendelse til prosjektansvarlig Ann Elisabeth Gunnulfsen, førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, tlf. 97759928, e-post: [a.e.gunnulfsen@ils.uio.no](mailto:a.e.gunnulfsen@ils.uio.no)

Med vennlig hilsen

Ann Elisabeth Gunnulfsen (prosjektansvarlig)  
Prosjektansvarlig

**Samtykke til deltakelse i den forskningsbasert evalueringen av fagfornyelsen**  
*Styring og ledelse av læreplanarbeid*

Navn

---

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Styring og ledelse av læreplanarbeid, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju (lydopptak)
- at det gjøres videoopptak av møter der jeg deltar
- at data lagres og gjøres tilgjengelig for forskning innenfor en tidsramme på 40 år

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

All deltakelse i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger bli slettet.

Spørsmål om studien kan rettes til:

Prosjektansvarlig førsteamanuensis Ann Elisabeth Gunnulfsen, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, [a.e.gunnulfsen@ils.uio.no](mailto:a.e.gunnulfsen@ils.uio.no) telefon 97759928

Personvernombudet ved Universitetet i Oslo: e-post: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)







# EVA2020

