



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Anne Sofie Mentzen

# Masteroppgave

## Ledelse av forbedringsarbeid i kulturskolen

Leadership of improvement work in the cultural school

Master i Utdanningsledelse

2024

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

## Sammendrag

Denne studien er en kvalitativ undersøkelse basert på intervjuer av tre kulturskolerektorer, om ledelse av forbedringsarbeid i kulturskolen. Rammeplanen legger føringer for at kulturskolen er ressurscenter og samarbeidsaktør i grunnopplæringa og for det lokale kulturlivet (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 7-8), med hovedanliggende å ivareta og utvikle kunstnerisk og kulturell kompetanse. Det undersøkes hvordan kulturskolerektorer opplever det profesjonelle læringsfellesskapet i sine kulturskoler, og hvordan de tilrettelegger for å implementere rammeplanens intensjoner med undervisning av faglig og pedagogisk kvalitet. Formålet er å belyse kulturskolesektoren og mulighetene som finnes for å utvikle pedagogisk kvalitet i kulturskolen.

Mine funn tyder på at kulturskolekonteksten setter begrensninger for utviklingsarbeid ved motstand i personalet og i logistikkutfordringer hvor drift prioriteres foran faglig utvikling. Rammeplanens føringer for kvalitet er krevende å innfri innen kulturskolens mangefasetterte oppgaver, både når det gjelder ledelse av implementeringen og samarbeid mellom lærere i profesjonelle læringsfellesskap.

Det kan ligge et potensial i å utvikle profesjonelle læringsfellesskap blant ledere i kulturskolen for å øke sannsynligheten for høyere implementeringskvalitet i fagplanarbeidet og dermed forutsetningen for å kunne realisere rammeplanens forventninger.

Studien fremhever behov for mer forskning på implementeringsarbeid i kulturskolekonteksten. Det er også behov for å belyse nærmere det paradokset som ligger i rammeplanens forventninger om undervisning av høy kvalitet, samtidig som lærere i kulturskolen ikke er omfattet av det samme kompetansekravet som lærere i ordinær skole.

## Engelsk sammendrag (abstract).

This study is a qualitative investigation based on interviews with three principals in the cultural school, about the leadership of improvement work in the cultural school. The framework plan lays down guidelines for the cultural school to be a resource center and collaborative actor in basic education and for local cultural life (Norsk cultural school board, 2016, pp. 7-8), with the main concern being to safeguard and develop artistic and cultural competence. It examines how cultural school principals experience the professional learning community in their cultural schools, and how they facilitate the implementation of the framework plan's intentions with teaching of academic and pedagogical quality. The purpose is to shed light on the cultural school sector and the opportunities that exist to develop educational quality in the cultural school.

My findings indicate that the cultural school context places limits on development work due to resistance in the staff and logistical challenges where operations are prioritized before professional development. The framework plan's guidelines for quality are demanding to fulfill within the cultural school's multifaceted tasks, both when it comes to management of the implementation and cooperation between teachers in professional learning communities.

There may be potential in developing professional learning communities among leaders in cultural schools to increase the likelihood of higher implementation quality in subject plan's work and thus the prerequisite for being able to realize the framework plan's expectations.

The study highlights the need for more research on implementation work in the cultural school context. There is also a need to shed more light on the paradox that lies in the framework plan's expectations of high-quality teaching, while at the same time teachers in cultural schools are not covered by the same competence requirements as teachers in ordinary schools.

## Forord

Denne oppgaven markerer slutten på fire års studie innen Master i utdanningsledelse ved Høgskolen i Innlandet. Innholdet i studiet har vært lærerikt og bidratt til ny kunnskap, særlig hvordan anvende forskningsbasert kunnskap innen mitt arbeidsområde.

Inngangen til studiet var spesielt, siden første året ble samlingene fra hjemmekontor på Zoom under Corona pandemien. Å lede en interkommunal kulturskole, gjennomføre konsertproduksjoner og musikal, har til tider vært krevende samtidig med fokus på masterarbeidet. Med god hjelp har jeg kommet i mål.

Takk til min veileder Mette Marit Forsmo Jenssen for god støtte, og konstruktive tilbakemeldinger gjennom masteroppgaven.

Takk til medstudent og kollega Tone Andreassen for utallige timer med diskusjoner rundt sentral litteratur, og for hyggelige handledurer på CC Hamar på samlingene.

Takk til de tre kulturskolerektorene som velvillig takket ja til å være mine informanter. Deres positive innstilling har bidratt til mine refleksjoner om ledelse av forbedringsarbeid i kulturskolen.

Takk til kommunalsjef for Oppvekst og kultur i Alstahaug kommune, Connie Pettersen, som har gitt rom til å arbeide med egen utdanning.

Til slutt en spesiell takk til familien. Ivar Harry, Peter Nordahl og Martinius, som har vært mine viktigste støttespillere i masterarbeidet gjennom kvelder, helger og ferier.

Takknemlig!

Alstahaug 3.april 2024

Anne Sofie Mentzen

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>3</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>4</b>
<b>FIGURER</b> .....	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	9
<b>2. TEORETISK GRUNNLAG</b> .....	<b>10</b>
2.1 PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP .....	10
2.2 IMPLEMENTERING .....	11
2.3 DRØFTING AV FELLESTREKK OG ULIKHETER .....	12
<b>3. DESIGN OG METODE</b> .....	<b>14</b>
3.1 KVALITATIV METODE .....	14
3.2 UTVALG OG OPERASJONALISERING .....	14
3.3 VALIDITET OG RELIABILITET .....	15
3.4 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER .....	16
<b>4. PRESENTASJON AV RESULTATER</b> .....	<b>17</b>
4.1 RESULTATER FRA ARTIKKEL 1 .....	17
4.2 RESULTATER FRA ARTIKKEL 2 .....	18
<b>5. DRØFTING OG KONKLUSJON</b> .....	<b>19</b>
5.1 IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING OG PRAKSIS .....	23
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>26</b>
<b>ARTIKKEL 1</b> .....	<b>28</b>
<b>ARTIKKEL 2</b> .....	<b>51</b>
<b>VEDLEGG</b> .....	<b>73</b>

## Figurer

Figur 1: Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring (tilpasset fra Aas & Paulsen, 2017, s. 259) ..... s. 32

Figur 2: Hovedfaser i endringsprosessen (Fullan (2005) sitert i Sunnevåg, 2012, s. 20) ..... s. 52

# 1. Innledning

Med denne masteroppgaven ønsker jeg å belyse ledelse av forbedringsarbeid i kulturskolen. Studien er en kvalitativ undersøkelse om ledelse av profesjonelle læringsfellesskap og implementering av rammeplanen. Undersøkelsen er basert på intervjuer av tre kulturskolerektorer om hvordan de oppfatter det profesjonelle læringsfellesskapet og hvordan de leder implementering av rammeplanen i sin kulturskole. Formålet er å belyse hvilke muligheter som finnes for utvikling av læreres undervisning gjennom profesjonelle læringsfellesskap og for ledelse av implementering av rammeplanen.

Det finnes mye forskning når det gjelder profesjonelle læringsfellesskap og implementeringsarbeid i grunnskolen, men når det gjelder kulturskolen, kan det se ut til å være tilnærmet fraværende. Ledelsesprinsipper innen utdanningssektoren kan anses som relativt like, men selve kulturskolekonteksten skiller seg ut fra ordinær skole både når det gjelder form og innhold. Dette underbygger behovet for å belyse og utvikle kunnskap om kulturskolesektoren.

Rammeplanen for kulturskolen har føringer for samfunnsoppdraget: «*Kulturskolen skal gi opplæring av høy faglig og pedagogisk kvalitet til alle barn og unge som ønsker det*» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 7). På bakgrunn av det skal kulturskolen ivareta og utvikle kunstnerisk og kulturell kompetanse, og være en sentral del av en sammenhengende utdanningslinje som kvalifiserer elever med særlig interesse for opptak til høyere kunstfaglig utdanning.

Kulturskolen har gjennom de siste to tiårene stått for en stor endringsprosess. Fra å være et fritidstilbud på "initiativ" til forankring i skoleverket som lovpålagt oppgave i 1998. Kulturskolens mandat er hjemlet i Opplæringsloven § 13-6 om at alle kommuner skal ha et kulturskoletilbud, og være en samarbeidsaktør overfor skolen og kulturlivet (Opplæringslova, 1998). Rammeplanen for kulturskolen ble utgitt for første gang i 2003 som en veileder for kulturskolens mandat og oppgaver, "På vei til mangfold", utgitt av Norsk kulturskoleråd på oppdrag fra medlemskommunene i Norge. Tanken var at denne skulle gi et løft innen kvalitet og ivaretaking av tradisjonelle norske kulturskoler, og etablere en nasjonal fellestanke om innovasjonsløft for kulturskolen. Rammeplanen for kulturskolen "Mangfold og fordypning" ble utgitt av Norsk kulturskoleråd i 2016 som en erstatning av den første utgaven. Tilbudet i kulturskolen byr gjennom

denne på større fleksibilitet i organiseringen av skolen, men gir samtidig klare retninger innen mål og arbeidsmåter. Innholdet i rammeplanen byr på utfordringer i forhold til aktivitet, opplæring og fordypning. Ivaretaging av programmene viser utfordringer hvor å imøtekomme mandatet ikke korrelerer med rammeplanens intensjon.

Kulturskolens aktiviteter er mangfoldig innen kunst- og kulturfag, hvor pedagogiske, didaktiske og kunst- og kulturfaglige tenkemåter trekker vekselvis praksiser. Barn og unge skal ha mulighet til å fordype seg og utvikle sitt talent (Kulturdepartementet, 2021). For å innfri mandatet må kulturskolen sikte mot en kontinuerlig styrking av undervisningen fra begynnernivå til profesjonell utøvende virksomhet (Norsk kulturskoleråd, 2016a, s. 9). Rammeplanen viser til at kulturskolen skal samarbeide med skole- og kultursektoren og være medvirkende til å styrke kompetanse og kulturell utfoldelse i lokalsamfunnet. Dette innebærer forpliktelser for kulturskolen overfor skole og barnehager samt videregående skoler og lokalt kulturliv om å være en profesjonell samarbeidende aktør innen kunst- og kulturformidling (Norsk kulturskoleråd, 2016a, s. 14). Dette forplikter samarbeid som skoleaktør. Rammeplanen oppmuntrer til et læringsmiljø hvor deltakelse i kulturelle fellesskap har stor betydning for elevenes motivasjon, og viser til at løpende kontakt mellom kulturskole og elevenes foresatte er avgjørende for elevenes utvikling og framgang.

Kulturskolen skal være et ressurscenter lokalt og regionalt, og ifølge rammeplanen (2016, s. 7) skal samfunnsoppdraget innfris med kvalitet. Utvikling av kvalitet blir i skolesammenheng ofte koblet til det kollektive, og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap har blitt sentralt både blant forskere, praktikere i skolen og i nasjonale styringsdokumenter. Blant annet uttrykker Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) tydelige forventninger om at *«alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen»* og Utvalget for kvalitetsutvikling i skolen, uttrykker i NOU 2023:17 (2023, kapittel 6) at lærere *«skal lede eget og kollegaers kvalitetsutviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet»*.

Selv om rammeplanen for kulturskolen ikke bruker profesjonelle læringsfellesskap som begrep, uttrykkes det forventninger om at skoleleder legge til rette for kompetanseheving for lærere gjennom systematisk kollegabasert samarbeid. På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke hvordan rektorer i kulturskolen opplever det profesjonelle lærersamarbeidet i kulturskolekonteksten, sett i lys av kulturskolens vide mandat, og hvordan rektorer i kulturskolen



utøver ledelse for å realisere forventningene om høy faglig og pedagogisk kvalitet på kulturskoletilbudet. Dette undersøkes gjennom to forskningsspørsmål tilknyttet hver sin artikkel:

## 1.1 Forskningsspørsmål

Forskingsspørsmål artikkel 1: *«Hvordan opplever rektorer i kulturskolen det profesjonelle læringsfellesskapet i sin kulturskole?»*

Forskingsspørsmål artikkel 2: *«Hvordan leder kulturskolerektorer læreres arbeid med å realisere rammeplanens forventning om undervisning av høy faglig og pedagogisk kvalitet?»*

Det er ikke en direkte sammenheng mellom forskningsspørsmålene. I artikkel 1 undersøkes det hvordan rektorene oppfatter det profesjonelle læringsfellesskapet, mens det i artikkel 2 undersøkes hvordan de leder implementering av rammeplanen. Det kan likevel være en indirekte sammenheng ved at begge belyser ulike dimensjoner av forbedringsarbeid.

## 2. Teoretisk grunnlag

Det teoretiske rammeverket danner grunnlag for det empiriske materialet, og er valgt på bakgrunn av redegjørelse om profesjonelle læringsfellesskap i artikkel 1 og om implementeringsteori i artikkel 2. De teoretiske tilnærmingene sammenfattes fra de to artiklene, og drøftes i forhold til hverandre.

### 2.1 Profesjonelle læringsfellesskap

Profesjonelle læringsfellesskap handler om læring i en samarbeidende kontekst, hvor intensjonen er kollektiv læring i et profesjonsfellesskap. Antakelsen er at samarbeidende lærere oppnår mer i profesjonelle læringsfellesskap, og at læringen får betydning for den enkelte lærer (Jenssen, 2023). Læringsprosessen for lærere og elever består av et kontinuerlig arbeide i felles undersøkelse og aksjonsforskning, som skal bidra til at elevene oppnår bedre læring (DuFour, 2015, s. 30).

DuFour og Marzano (2015, s. 79) trekker fram fire grunnleggende spørsmål som er avgjørende for arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap; Hva ønsker vi at elevene skal lære? Hvordan kan vi vite at elevene lærer? Hvordan skal vi reagere når elevene ikke lærer? Og, hvordan kan vi legge til rette for god læring for de kompetente elevene? Disse fire momentene får betydning for læreres undervisningspraksis. Hensikten er at elevenes læring skal utvikles, og lærernes undervisning har sammenheng med elevenes læring.

Stoll et al. (omtalt i Aas & Paulsen, 2022, s. 98), fremhever ledelse for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Ved å utvikle en skolekultur hvor skolens kjernevirksomhet har fokus på elevenes læring er et felles ansvar, og det kreves ledelse. Louis (i Aas & Paulsen, 2022, s. 97) trekker fram fem dimensjoner av profesjonelle læringsfellesskap, som består av delte normer og verdier, kollektivt fokus på elevenes læring, samarbeid, reflekterende dialog og deprivatisert praksis.

En del av konseptet med profesjonelle læringsfellesskap er å løfte fram taus kunnskap. Dette skjer ved at lærere deler og diskuterer erfaringer. Polyani trekker fram taus kunnskap som «knowhow» (Paulsen, 2021, s. 58), ved at lærernes handlinger utføres gjentatte ganger, og ikke kan forklares med *hvorfor*, fordi handlingen ofte er ubevisst. Ifølge Paulsen beror dette på at skolene fungerer

som løst koblede systemer, som innebærer at lærernes undervisning ikke er tilgjengelig for andre kolleger (Paulsen, 2021, s. 56).

Gode relasjoner i profesjonsfellesskapet har betydning for samarbeidet, ved at det skapes psykologisk trygghet. Robinson (2014, s. 41) fremhever tillit og trygt læringsmiljø som avgjørende faktorer for at det skapes god læringskultur. Gode relasjoner skaper ikke automatisk kvalitetsutvikling i samarbeidet. Paulsen (i Alvik, 2021, s. 7) trekker fram at samarbeidet kan bidra til «kosesone» i stedet for utviklingsarbeid. Det er derfor viktig at det skapes en samarbeidskultur for å oppnå kollektiv ekspertise. Fullan og Quinn (2017, s. 72) fremhever verdsettende ledelse som bidrar til gode holdninger og kollektiv kapasitet.

## 2.2 Implementering

Implementering beskrives som realisering av teori når forskning, visjoner og ideer skal omsettes i praksis (Øvregård, 2016). I endringsarbeid må en leder kunne håndtere hvordan implementere for å oppnå en effekt av endringsarbeidet. Fullan trekker fram tre faser i implementeringsarbeidet (Ertesvåg, S., 2012); initieringsfasen, implementeringsfasen og videreføringsfasen. Initieringsfasen leder fram mot en avgjørelse om å iverksette et endringsarbeid. Det identifiseres om det er behov for endring, og det forberedes tiltak, program eller prosjekt for endringsarbeidet (Ertesvåg, S., 2012, s. 23). Denne fasen kan være avgjørende for om endringsarbeidet lykkes. I forkant av prosessen må det vurderes og avklares om det er kapasitet for gjennomføring. Implementeringsarbeidet må forankres i planer. Planene skal vise retning for målet. Ifølge Fullan (i Sunnevåg, 2012, s. 22-23), vil flere av lærerne være motiverte for endringsprosessen, ved at leder involverer og drøfter med de ansatte.

I implementeringsfasen iverksettes planen i praksis, og arbeidet går over tid. Ifølge Fullan er det en forutsetning at tiltaket eller programmet som er valgt er relevant og nyttig for lærerne (Ertesvåg, 2012, s. 29). God og tydelig ledelse framheves av Greenberg et al. (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 70), som vil gi drivkrefter til endringsprosessen. Rektors engasjement har derfor betydning for lærernes engasjement. Ved at rektor skaper en samarbeidskultur som er preget av ansvar og forpliktelse, er hensiktsmessig og vil gi forutsetninger for å lykkes, men resultatet gir ingen garanti for at det blir vellykket. utfordringer med forbedringsarbeid er å gjennomføre det med god

kvalitet. Det kan være en fare for at motivasjonen blant de ansatte går ned dersom det blir for stor avstand mellom resultatet og den planlagte intervensjonen. Det er derfor viktig at riktig tiltak iverksettes for implementeringen.

I videreføringsfasen er implementeringen institusjonalisert, og blitt en del av arbeidshverdagen til lærerne. I denne fasen evalueres det, og man vil se effekten av tiltaket og hva som må jobbes videre med. Etablering av rutiner ved å evaluere er noe som startes med allerede i initieringsfasen. Jevnlige evalueringer bidrar til at man kan vedlikeholde motivasjon hos de ansatte. En utfordring kan være dersom det ikke er etablert rutiner for evalueringer. Ledelse er derfor kritisk viktig i implementeringsarbeidet, ifølge Greenberg et al. (i Roland & Ertesvåg, 2018, s. 135).

God og tydelig ledelse gir ifølge Greenberg et al. (omtalt i Roland & Ertesvåg, 2018, s. 70) drivkrefter til endringer. Lederstiler har også betydning for resultatet. Hall og Hord skiller mellom tre ulike lederstiler; initiativtakeren, administratoren og respondereren (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 127). Roland og Ertesvåg (2018, s. 129) fremhever tre ulike dimensjoner for tilretteleggelse av endringer; den første er *tilnærming til de ansatte* hvor det skilles mellom «sosial uformell», og «formell meningsfull». Den andre er *organisasjonseffektivitet* som deles i «å stole på andre» og «administrasjonseffektivitet». Den siste i *strategisk stil* hvor det skilles mellom «dag-til-dag» og «visjonær planleggende».

## 2.3 Drøfting av fellestrekk og ulikheter

Profesjonelle læringsfellesskap og ledelse av implementering handler om forbedringsarbeid. Begge tilnærmingene har som mål at prosessen skal bidra til å forbedre praksisen i skolen (Ertesvåg, S., 2012, s. 105). Fokuset er profesjonell læring i et felles anliggende. Profesjonelle læringsfellesskap handler om kraften av det kollektive fellesskapet, læringsprosessene og kulturen. Ledelse av implementering handler om ledelse i ulike faser av et forbedringsarbeid.

Profesjonelle læringsfellesskap kan være en strategi for å lykkes med å implementere rammeplanen. Den kollektive kraften av et profesjonsfellesskap gir muligheter for å utvikle struktur og kulturer. Ledelse som bidrar til profesjonsutviklende refleksjoner i et fellesskap som er anerkjennende og forpliktende overfor hverandre, vil bidra til faglig læringsutbytte for elevene (Jenssen, 2023, s. 14). Samarbeidet mellom lærerne er forpliktende og er preget av obligatorisk

deltakelse, hvor implementeringsorientering blir et obligatorisk kollegialt samarbeid, men i praksis vil lærekulturen bygge bro mellom lærernes utvikling og skoleutvikling. Profesjonsfellesskapet kan endre skolekulturer ved at lærere utvikler større grad av autonomi, samt får et tydeligere fokus på kontinuerlig læring.

Gode profesjonelle læringsfellesskap må ledes, ifølge forskningen, i alle faser av implementeringen, hvis ikke vil det ikke føre til praksisendringer. Dette kommer fram i lys av kulturskolekonteksten og strukturelle barrierer som motstand. Motstand i et lærende fellesskap kan være en barriere for implementeringsarbeidet (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 73). Og motstand i det profesjonelle læringsfellesskapet må også håndteres av leder i alle faser.

Læringsfellesskap knyttes utelukkende til positive resultat. Profesjonsfellesskap sikrer ikke at resultatet blir vellykket. Idealet om et kollektivt orientert personale som fremmer læring, er et mål, men kan være krevende i praksis. Det fordrer tydelig ledelse (Ertesvåg, 2012, s. 121). Ifølge Fullan (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 61), er kollektive samarbeidende kulturer som reflekterer og deler av sine kunnskaper gode forutsetninger for å oppnå gode resultater i endringsarbeidet. Deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap kan forandre læreres praksisutøvelse, som får betydning for elevenes læring. Et profesjonelt læringsfellesskap har felles normer og verdier samt felles oppmerksomhet om elevenes læring, reflekterende dialog og deprivatisering av praksis (Ertesvåg, 2012, s. 115).

Profesjonsfellesskap har hindringsmekanismer som kan redusere effekten av resultatet. Svak og utydelig ledelse, mangel på veiledning, og manglende støtte og tillit kan redusere kvaliteten på resultatet. God ledelse er derfor avgjørende for implementeringskvalitet i profesjonelle læringsfellesskap. Martinsen et al. (2019, s. 60) påpeker at samkjøring og å skape nettverk er det første viktige initiativet en leder bør ta. Dette vil bidra til psykologisk trygghet. Psykologisk trygghet i grupper inkluderer også lederne, blant annet hvis lederen skal ta gode beslutninger i de ulike fasene. Det kan også være slik at implementeringen kan ledes med tydelig ledelse og hensiktsmessig lederstil, men likevel kan motkreftene være så sterke i det profesjonelle læringsfellesskapet, og de strukturelle rammene i kulturskolekonteksten være så vanskelige, at det blir krevende å få til endringer.

Begge tilnærmingene har sammenheng ved at det ene forutsetter det andre for at resultatet blir vellykket. Ingen av faktorene kan anses som uavhengig av hverandre.

### 3. Design og metode

I denne delen beskrives forskningsdesign og metode som er anvendt, drøfting av validitet og reliabilitet, samt forskningsetiske vurderinger.

#### 3.1 Kvalitativ metode

I begge artiklene er kvalitativ metode benyttet for å belyse forskningsspørsmålene. Studien er hermeneutisk og fenomenologisk forankret, hvor metoden bygger på teorier om fortolkning og erfaringer. Formålet er å undersøke rektorenes oppfatning av læreres samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap, og om egen ledelse av et implementeringsarbeid.

I begge artiklene er det benyttet intervju i semistrukturert form (Tjora, 2021, s. 127-128). Denne formen gir anledning til å planlegge spørsmålene i forkant av intervjuet, hvor rekkefølgen på spørsmålene kan endres underveis. Denne intervjuformen gir fleksibilitet for oppfølgingsspørsmål, og gir rektorene muligheter til å gi eksempler for sine oppfatninger. Intervjuguiden er utarbeidet på grunnlag av teori om profesjonelle læringsfellesskap og implementering.

#### 3.2 Utvalg og operasjonalisering

Utvalget består av tre kulturskolerektorer som arbeider spredt i landet. Informantene er valgt på bakgrunn av at de innehar kompetanse på feltet, kjenner kulturskolen i det kommunale systemet og har kvalifikasjoner som er relevante for forskningsspørsmålene (Thagaard, 2018, s. 54). Informantene er de samme for begge artiklene, og intervjuene med rektorene berører ulike tematiske områder. Deres kunnskaper er viktig for å oppnå best mulig forståelse for å fortolke deres betraktninger. Min forståelse er viktig for å kunne fortolke intervjuene (Gilje, 1993, s. 152), og min erfaring som kulturskolerektor er både en styrke og svakhet for studien. En styrke fordi jeg kjenner konteksten godt og kan oppnå god relasjon med informantene, mens det kan være en svakhet at min forforståelse kan påvirke mine fortolkninger. Rektorene ble kontaktet via samtale på telefon, dette gav meg forståelse for om det var aktuelt med intervju. Samtykkeskjema ble sendt på e-post i etterkant, slik at de fikk lese informasjonen skriftlig.

Intervjuguiden er måleinstrumentet for operasjonalisering. Grunnlaget for intervjuguiden er bygd opp slik at det er mulig å oppnå forståelse og fortolkning av rektorenes beskrivelser av profesjonelle læringsfelleskap og implementeringsarbeid, og hvilken praksis og muligheter rektorene benytter seg av (Sunnevåg, 2012, s. 12). Min forståelse og fortolkning av rektorenes beskrivelser gir grunnlag for målinger og vurderinger. Intervjuene er rekonstruert til målbar variabel slik at fare for feiltolkning er redusert. Intervjuene er derfor tatt opp på tale-opptaker, og rektorenes beskrivelser er transkribert ordrett, deretter er teksten delt opp og kodet. Disse kodene betegner meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2018, s. 153). Kodene er delt inn i grupperinger, og inndelt i kategorier hvor det er brukt en stegvis deduktiv-induktiv tilnærming som bidrar til å skape systematikk i den kvalitative forskningen (Tjora, 2021, s. 216-217). Kjernen i det empiriske materialet blir oppsummert gjennom kodingen, og reduserer mengden av tekst og legger til rette for videre empirisk søking.

### 3.3 Validitet og reliabilitet

I begge artiklene er det vurdert hvor gyldig og pålitelig forskningen er utført. Validitet beskriver i hvor stor grad studien er gyldig og gir svar på forskningsspørsmålet, og i graden hvor annen forskning viser til samme svar ved tilsvarende studier (Jenssen, 2023, s. 67). Validiteten betegner gyldigheten i hvor godt det som skal måles er undersøkt og hvordan disse målingene er tolket. Begge artiklene er utført på grunnlag av teori om profesjonelle læringsfelleskap og implementering, som styrker validiteten. Reliabilitet uttrykker forskningens pålitelighet. Dersom målinger gjentas ofte, er målingene reliable (Ringdal, 2018, s. 247). I artiklene er egen forforståelse med, hvor tekstene er analysert på bakgrunn av rektorenes sitater. Det framkommer av teksten hva som er rektorenes informasjon og hva som er min tolkning, dette styrker reliabiliteten og uttrykker påliteligheten i studien (Thagaard, 2018, s. 181). Reliabiliteten er vurdert av meg som pålitelig i begge artiklene. I denne studien er det undersøkt oppfatningen til kun tre kulturskolerektorer. Dette gir ikke grunnlag for å generalisere og gjøre resultatene gyldige for alle kulturskoler, men resultatene kan anses som gyldige for de tre informantene studien omfatter.

### 3.4 Forskningsetiske vurderinger

Intervjuguiden er meldt og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Rektorene har fått muntlig og skriftlig informasjon på forhånd og samtykket til deltakelse. Rektorene ble informert om at deltakelsen er frivillig, og at de har mulighet å trekke seg fra studien når som helst. Personopplysninger er lagret og sikret forsvarlig. Navn og skole er anonymisert for å sikre personlige forhold og informasjon er behandlet konfidensielt. Fordelen med å benytte samme datagrunnlag for begge artiklene, er at man sparer andre rektorer for bryderiet det er å la seg intervju i en travel hverdag. Svakheten er at jeg får oppfatningene til kun tre rektorer. Sannsynligheten for å skaffe mer informasjon er større dersom jeg hadde intervjuet flere informanter.



## 4. Presentasjon av resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene fra intervjuene i artikkel 1 og artikkel 2.

### 4.1 Resultater fra artikkel 1

I artikkel 1 ble tre kulturskolerektorer intervjuet om hvilke oppfatninger de har om det profesjonelle læringsfellesskapet ved sin kulturskole. Spørsmålene er blant annet om føringer og tilrettelegging for samarbeid, lærersamarbeid om utvikling av kvalitet av sin undervisningspraksis, og hvordan samarbeidsklima fungerer miljømessig. Funnene er kategorisert i *mandat og struktur*, *samarbeid om undervisningspraksis* og *samarbeidsklima*.

Om *mandat og struktur* peker funn i intervjuene på at de har lik struktur for møtevirksomhet. Rektorene legger til rette for personalmøter, planleggingsdager og samarbeidstid. Personalmøtene gjennomføres ukentlig, og omhandler hovedsakelig koordinering av drift. Hos alle tre kulturskolene har lærerne flere oppmøtesteder for å undervise, hvor også flere av lærerne kombinerer jobben med annet arbeid.

Når det gjelder rektorenes oppfatning av *samarbeid om undervisningspraksis*, tyder funnene på at lærerne samarbeider i liten grad om undervisningspraksisen. To av rektorene beskriver at dette er et svakt punkt, den tredje rektoren trekker fram at det er noen som tar initiativet til samarbeid. Dette initiativet resulterer i at lærerne tar del i en «godt nytt-runde» og deler hva som fungerer, men også ved denne kulturskolen er det lærere som holder praksisen privat og ikke deler med kollegene.

I funn om *samarbeidsklima* viste disse at ved å øke møtehyppigheten har det også bidratt til en sosial arena. I alle tre kulturskolene har dette tatt tid, og alle rektorene har møtt mostand i kollegiet mot innføring av møtene. Funnene viser også at det er utfordrende å få til felles møtetid, på grunn av kulturskolekonteksten hvor mange av lærerne har ulike oppmøtesteder. Resultatene indikerer at rektorene opplever motstand fra lærerne mot samarbeid, men det framkommer også at lærerne har vist at møtene har betydning for fellesskapet også faglig. Rektorene vektlegger det sosiale miljøet som en inngang til å utvikle det pedagogiske arbeidet når det gjelder samarbeid mellom lærerne.

## 4.2 Resultater fra artikkel 2

I artikkel 2 ble tre kulturskolerektorer intervjuet om hvordan de leder lærernes arbeid med å realisere rammeplanens forventning om undervisning av høy faglig og pedagogisk kvalitet. Funnene er delt inn i kategorier om *innsikt i læreres praksis*, *motstand mot støtte* og *vurderingspraksis*.

Om hvordan rektorene skaffer seg *innsikt i lærernes praksis*, viser funnene at denne innsikten er i liten grad. Alle tre rektorene beskriver at de skaffer seg innsikt ved å oppsøke situasjoner hvor de kan observere lærernes praksis. Medarbeidersamtale, konsertsammenheng og oppsøke undervisningen er steder som skaffer innblikk i lærernes praksis. Den ene rektoren trekker fram at pandemien også har resultert i nye rutiner ved at lærerne henter elevene ved utgangen til kulturskolen, som gir rektoren innblikk i lærerpraksis i møte med elevene. Den ene rektoren har også kontordøra oppe, som innbyr til kontakt og får tilbakemeldinger fra lærerne om deres praksis.

I kategorien *motstand mot støtte*, viser funnene at rektorene ikke opplever at støtte etterspørres, men at rektorene indikerer at det er behov for støtte blant lærerne pedagogisk og relasjonelt. Funnene er sprikende. Rektorene får spørsmål om det administrative, men i liten grad det pedagogiske. Funnene viser at rektorene har signalisert at de støtter lærerne, og har en formening at lærerne trenger det. Den ene rektoren trekker fram motstand mot støtte, selv om rektor har tatt initiativ til å være behjelpelig med pedagogisk praksis. En av rektorene beskriver at støtte kan gis på det relasjonelle, og ikke det pedagogiske, og i praksis er det litt dialog med lærerne om utfordringer med elevene og kan bidra med råd rundt det.

Om *vurderingspraksis* viser funnene at alle tre kulturskolene har dialog med heimen i møte med foreldrene eller gjennom SMS. Innholdet er av praktisk art og ikke faglig. Rektorene beskriver fagplanene som grunnlag for vurdering av elevenes progresjon, hvor to av tre arbeider med å få fagplanene på plass, og den tredje beskriver at de har fagplan, men at den må revideres. Den ene rektoren beskriver at det er motstand mot implementering av fagplanen. Den tredje rektoren beskriver at planen som skal revideres har vært gitt eierskap til lærerne å utarbeide, hvor dette har vært styrker og svakheter for skolen. En av rektorene beskriver også at fagplanens innhold skal inneholde rammeplanens intensjoner om breddeprogram, kjerneprogram og fordypningsprogram og at denne skal implementeres som del av arbeidspraksisen til lærerne.

## 5. Drøfting og konklusjon

Formålet med denne studien er å belyse profesjonelle læringsfelleskap i kulturskolen og hvordan rektorer leder implementering av rammeplanen for å realiseres dens forventning om undervisning av faglig og pedagogisk kvalitet.

Resultatene i artikkel 1 viser at i de tre kulturskolene har rektorene lagt til rette for møtestruktur. Det virker likevel utfordrende for rektorene å få til møtearenaer på grunn av logistikkutfordringer og motstand i kulturskolekonteksten. Det er rektorenes ansvar å sørge for kvalitet i opplæringstilbudet. Kulturskolen har en profil som krever logistikk som er lagt til rette for å serve alle aktører som kulturskolen er pålagt å samarbeide med. Kulturskolen er i dag underlagt kommunene i ulike etater tilknyttet enten skoleetaten, kulturetaten eller andre (Opplæringslova, 1998). Dette kan ha betydning for utforming og forvaltning av den, og for utvikling av skolen. Ledere i kulturskolen jobber dagtid, og lærere etter skoletid i tillegg til at de jobber spredt på ulike steder. Dette gjør at møtepunkter blir en del av utfordringen for samarbeid i et forbedringsperspektiv.

Kulturskolens plassering i kommunen kan også ha innvirkning på i hvilken grad forbedringsarbeid prioriteres, hvor innfrielse av rammeplanen kan komme i bakgrunnen for andre prioriteringer. I artikkel 1 kommer det fram at møtene omhandler mye koordinering av drift og lite profesjonsutviklende samarbeid. Kulturskolekonteksten gir indikasjon på at muligheter for møtearenaer er begrenset, uavhengig av tilhørighet i kommunal sammenheng. Utfordringer med å legge til rette for møtearenaer, kan ha sammenheng med funn i artikkel 2, hvor rektorene trekker frem at de har liten innsikt i lærernes arbeidshverdag. De må selv oppsøke lærerne for å få innblikk i lærernes praksis. Rektorene får lite innblikk i lærerpraksisen på grunn av de strukturelle rammene, noe som kan tyde på at det virker utfordrende for rektorene å innfri kulturskolens mandat (Norsk kulturskoleråd, 2016).

Rammeplanen beskriver samfunnsoppdraget til kulturskolen, retningslinjer for kulturskolevirksomhet samt fagplaner for hvert fagområde. For at rammeplanen skal forplikte fordrer det at kommunen vedtar denne politisk. Kommunene er forpliktet å ha tilbud, men sier ikke noe om krav til omfang, størrelse eller rettigheter for at elever er sikret plass ved skolen (Helgeland, 2018, s. 301). En kommune kan for eksempel ha 10 elevplasser på piano og forsvare

det med kulturskoledrift. Rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2016a, s. 16) beskriver at det bør vektlegges ulike kompetansekrav og forventninger til lærerens profesjonsrolle. Opplæringslovens regler gjelder ikke for kulturskole (1998, § 10-1 og § 10-2), hvor lærere som underviser ikke er omfattet av kompetansekravene på lik linje som lærere i grunnskolen. Dette kan ha betydning for rekruttering og kvalitet i undervisningen. Det er et stort paradoks at opplæringslovens regler ikke gjelder i så måte for kulturskolen, når rammeplanens forventninger vektlegger undervisning med høy kvalitet (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 7).

Av funnene i artikkel 1 kommer det frem at rektorene oppfatter at det er liten grad av samarbeid mellom lærerne. Dette kan ha sammenhenger med funn fra artikkel 2, som viser motstand mot støtte. Det kan tolkes at det foregår privatisert praksis blant lærerne, hvor motstanden kan relateres til at lærernes autonomi trues (Aas & Paulsen, 2022, s. 98), ved at andre skal ta over styringen og kontrollere lærernes praksisfrihet. Dette kan også ha sammenheng med funn i artikkel 2 om motstand mot støtte fra rektor, som resulterer i at lærerne holder praksisen for seg selv og ikke deler kunnskap og erfaring. Funnene viser at lærersamarbeid er et svakt punkt hos to av skolene, hvor det virker som relativt stor grad av motstand både mot støtte og lærersamarbeid.

Det framkommer i artikkel 1 at den ene kulturskolen har brukt den sosiale arena som en start på løsning for et lærersamarbeid, ved at rektor benytter godt-nytt på møtene hvor alle lærerne deler positiv lærerpraksis. Dette kan relateres til artikkel 2 hvor ene rektor bidrar med relasjonell støtte overfor lærerne i praktisk sammenheng, og bruker sosial uformell tilnærming i sin lederrolle (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 129). De andre to rektorene utviser en formell meningsfull tilnærming ved at rektorenes bidrag til støtte er tatt opp i plenum i møtesammenheng. Sammenlignet de to lederstilene opplever rektoren med sosial uformell tilnærming betydelig mindre grad av motstand. Dette kan knyttes til variasjon på hvordan rektorene utviser ledelse, som ifølge Hall og Hord har betydning for implementeringsarbeidet (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 126).

I artikkel 1 fremkommer det av funnene at kulturen kan ha betydning for profesjonsfellesskapet, noe som bekrefter Jenssens (2023, s. 50) funn, hvor kulturen kan versere ulikt innad i hver enkelt skole. Lærerne har betydning for framdriften i forbedringsarbeidet. Dette har sammenheng med implementeringsarbeidet i artikkel 2, hvor det kommer frem av funnene at lærerne sannsynlig ikke er tatt med på beslutningsprosessen om hvilket mål som skal initieres, som ifølge Fullan er

vesentlig (i Sunnevåg, 2012, s. 22). Implementeringen lykkes bedre dersom lærerne er involverte, og sikrer motivasjon for arbeidet. Rektorer som deltar aktivt og er støttende i lærernes utviklingsprosess, vil ha betydning for læringsfellesskapet og skolekulturen. Rektorene som fremhever å oppleve motstand mot dette, kan gi en indikasjon på at det er lite tillit mellom rektorene og lærerne, men kan også bety at lærerne praktiserer undervisningen godt og med god kvalitet, og at de ikke ser nytten av å samarbeide med andre. Dette har sammenheng med det Fullan (2017, s. 77) belyser, at relasjoner er viktig for tillit og for framdrift i et forbedringsperspektiv.

Når det gjelder motstand mot støtte viser funn i artikkel 2 at arbeidet med forbedringsarbeidet begrenser tempoet. Alle tre rektorene beskriver at det må brukes tid på arbeidet for å få med alle lærerne. Dette kan ha sammenheng med at det er motstand mot styring av økt møtevirksomhet som rektorene har lagt til rette for. Lærerne kan også mistolke rektorenes intensjon om samarbeid, ved at rektorene utviser utydelig ledelse (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 118). Det kan fortolkes at det er lite forståelse blant lærerne om hvorfor møtene er viktige i et forbedringsarbeid, og at lærerne kanskje har lite kjennskap til rammeplanens intensjon. Dette viser igjen til at rammeplanens vektlegging av lærerrollens profesjon (2016, s. 16), hvor det beskrives om kompetansekrav for tilsetning i kulturskolen. Paradoksalt motstrider dette med opplæringslovens manglende krav til kompetanse (Helgeland, 2018, s. 301).

Når det gjelder motstand mot samarbeid kommer det fram i artikkel 1 at det kan tolkes at det er lokal lagring av taus ekspertise i klasserommene. Dette kan knyttes til løse koblinger, som ifølge Paulsen (2021, s.56) er en av de mest krevende læringsdilemmaene. Det er avgjørende at rektor legger til rette for at det skjer en endringskultur. Den ene rektoren har lagt opp til delingskultur på møtene, en annen rektor beskriver at de har to leirer. Rektoren som har lagt opp til delingskultur, understøtter det Paulsen (2021, s. 25-27) beskriver om psykologisk trygghet som er fundamentalt for å oppnå tillit. Robinson (2014, s. 41) trekker fram tillit for å lede problemløsninger. Dette kan relateres til artikkel 2 hvor det fremheves samarbeid og drøftinger som sentralt for å skape motivasjon og støtte (Sunnevåg, 2012, s. 22-23), hvor delingskulturen skaper dialog om støtte og samarbeid.

Funn fra artikkel 2 viser at vurderingspraksis for elevene er mest av praktisk art, og at føringer for vurdering relateres til fagplanene i rammeplanen (2016, s. 21). Det trekkes fram at fagplanene er

verktøy og grunnlag for tilbakemeldinger, og Louis (referert i Jenssen, 2023) poengterer hvorfor profesjonelle læringsfelleskap har betydning i evalueringer og tilbakemeldinger. Funn viser at fagplanarbeidet jobbes ulikt med i de tre kulturskolene, og motstand og privatisering av praksis er gjenstand for at arbeidet tar tid, som kan ha sammenheng med samarbeidsklimaet som beskrives i artikkel 1. Motstanden mot lærersamarbeidet om møter og undervisning, kan indikere mangel på reflekterende dialog og at privat praksis fortsatt skjer. Stoll et al. (2006) viser til kollektivt ansvar og reflekterende dialoger i et lærersamarbeid som har betydning for elevenes læring. Ifølge Aas & Paulsen (2022, s. 97) er deprivatisert praksis en av egenskapene på profesjonelle læringsfelleskap.

Rektorenes implementeringsarbeid av rammeplanen i artikkel 2, viser at ledelse er viktig i et implementeringsarbeid. Det kommer fram av den ene rektorens beskrivelse at lærerne ikke ser sammenhengen mellom fagplanene og undervisningen. Her har lærerne ved den ene av skolene fått lov å utarbeide den lokale fagplanen på egenhånd, både som en tillitserklæring, men er også ifølge rektoren for at lærerne får eierskap til fagplanen. Dette understøtter at det er privat praksis ved skolen. Ertesvåg påpeker at denne lærertype har gått ut på dato (Ertesvåg, 2012, s. 13). Imidlertid gir funn indikasjoner på at nyutdannede lærere er mest åpne for faglige diskusjoner, hvor det kommer frem i artikkel 2 at lærere med pedagogikk i større grad etterspør pedagogisk støtte for elevenes læring. Ertesvåg belyser utfordringer ved implementeringsarbeid at nyutdannede lærere ikke kjenner til dagens fagbegreper i skolehverdagen (Ertesvåg, 2012, s. 13). Funn i studien belyser dermed det motsatte av det Ertesvåg hevder.

Alle tre rektorene beskriver at det virker utfordrende å sette retning i et implementeringsarbeid, og hvordan kunne gi støtte og motivasjon, noe som kommer særlig frem i motstand mot støtte i artikkel 2. Ledelse er viktig ifølge Roland og Ertesvåg (2018, s. 135) ved implementering, og trekker fram planer, tilsyn og evaluering. Ved at rektorene tildeler ansvar og fordeling, vil skape forpliktelse og ansvar (Fullan, 2017, s. 35). Dette kan trekkes paralleller til artikkel 1, hvor den ene rektoren forplikter alle lærerne til å bidra på møtene, også de lærerne som er ansatt i små deltidsstillinger. Obligatoriske møtepunkter bidrar til mer fellestid og skaper reflekterende dialoger (Aas & Paulsen, 2022, s. 97). Qvortrup (2018, s. 46-47) trekker fram at dette er en av forutsetningene for elevenes læring, som vil få betydning for de ulike kulturskolene ved at ulike forutsetninger for å utvikle kvalitet vil gi ulik kvalitet i tilbudene for elevene.

Funn i artikkel 2 gir en indikasjon på at rektorene ikke har deltatt i lærernes praksis, noe som kommer fram av motstand og i lys av det relasjonelle for å starte samarbeid. Den ene rektoren trekker fram felles lunsj, noe som i seg selv ikke bidrar til utvikling av kvalitet. Paulsen fremhever at det er viktig at det ikke utvikles «kosesoner» i stedet for at det utvikles psykologisk trygghet i et forbedringsarbeid (Alvik, 2021, s. 7). Samarbeid kan ifølge Fullan (2017, s. 75-76) gi sterke relasjoner, men betyr ikke at det bidrar til faglig kvalitetsutvikling. Lederskap som verdsetter de ansattes kompetanse og ekspertise, vil øke sjansen for intern kollektiv kapasitet, og bidra til forbedring av arbeidsmiljø og ikke minst større fokus på selve læringen.

## 5.1 Implikasjoner for videre forskning og praksis

I denne studien er det belyst hvordan et utvalg kulturskolerektorer oppfatter profesjonelle læringsfellesskap og ledelse av læreres arbeid ved implementering av rammeplanen, i tråd med artiklenes forskningsspørsmål. Ut fra rektorenes beskrivelser er oppfatningene tilnærmet like for hvordan profesjonelle læringsfellesskap og implementeringsarbeid skal fungere. De alle har felles utfordringer ved at lærernes autonomi virker som å stå sterkt i alle skolene. Rektorene beskriver motstand relatert til samarbeid, og som følge av motstanden tar arbeidsprosessene lang tid. Rektorene beskriver at lærersamarbeidet i kulturskolen er kjennetegnet av koordinering av drift, og at de opplever motstand mot faglig fokus.

Rammeplanen er førende for kulturskolens samfunnsoppdrag, hvor skolen skal tilby undervisning med kvalitet (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 7). Som konsekvens av hovedsakelig kun tid til drift, vil lærerfellesskapet i skolene bruke lang tid på implementering av rammeplanen, i stedet for kapasitetsbygging som ifølge Fullan (2017, s. 27) er nødvendig for å oppnå målene på en effektiv måte. Kulturskolens kontekst byr på utfordringer ved at de ansattes arbeidstid er ulik ved at rektorene jobber dagtid, og lærerne etter skoletid. I tillegg jobber de på ulike steder geografisk. Leithwood et al. (2010) trekker fram at lærernes betydning for elevenes læring er større sett i lys av rektorenes avgjørelser og handlinger. Det er derfor av betydning hvordan rektorene legger til rette for og strukturerer samarbeidstidstiden.

Rektorenes ledelse vil ha betydning for arbeidet med å realisere rammeplanens forventning om undervisning av høy faglig og pedagogisk kvalitet. Rektorenes oppdrag, visjon, verdier og mål blir

essensielt for å oppnå et profesjonelt læringsfellesskap (DuFour et al., 2016, s. 42). Det kan være nødvendig å utvikle et profesjonsutviklende lærersamarbeid med fokus på faglig kvalitet og elevenes læringsutbytte. Det forutsetter at rektorene tidfester og leder møter. Ifølge Fullan (2017, s. 38) betinger det at rektorene viser retning. De strukturelle rammene kan være krevende, siden rektorene er alene som ledere om arbeidet. Her kan løsningen være å bygge nettverk med andre kulturskolerektorer på tvers av kommunene for å styrke den enkelte rektor som leder. Nettverkene kan være en arena for å diskutere utfordringer og muligheter, og dermed en mulighet for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på ledernivå. Dette kan igjen styrke deres muligheter for å realisere rammeplanens forventninger (Leithwood et al., 2010).

Kulturskolekonteksten byr ikke til lærersamarbeid internt, heller mer på ekspertise innen sine disipliner og fagfelt som kulturskolen tilbyr ved den enkelte skole. Kulturskolen som kulturelt nav i sin region kan derfor bli utfordrende å innfri. Realisering av samfunnsoppdraget gjennom implementering av rammeplanen i et profesjonelt læringsfellesskap kan virke enklere å innfri ved å ha lærerstaben under samme tak. Forskning viser samtidig at å ha personalet i samme hus ikke garanterer for gode profesjonelle læringsfellesskap, og at det i større grad handler om kulturendring. Dette kommer fram av Jenssens (2023, s. 50) forskning som viser store kvalitetsforskjeller innad i samme skole.

Rammeplanen legger føringer for undervisning av kvalitet med kontinuerlig fokus på utvikling. Det kommer fram av denne studien at forutsetningene de tre kulturskolene har for å innfri rammeplanens forventninger, er å tilrettelegge for økt lærersamarbeid gjennom profesjonelle læringsfellesskap hvor elevenes læring er i fokus. Ifølge Aas & Paulsen (2017, s. 212) vil utvikling av profesjonelle læringsfellesskap gi muligheter for at kulturskolens oppdrag kan realiseres gjennom å styrke kvaliteten på lærernes undervisning.

På basis av mine funn kan det være grunnlag for å diskutere paradokset som ligger i at rammeplanen har tydelige føringer for å utvikle høy kvalitet, samtidig som kulturskolen ikke er omfattet av det samme kompetansekravet som ordinær skole (Helgeland, 2018, s. 301). Rektorenes ansvar med å tilrettelegge for faglig og pedagogisk utviklingsarbeid, virker krevende med en kulturskolekontekst hvor personalet arbeider spredt geografisk, og det virker utfordrende å gjennomføre implementeringsprosesser hvor kulturskolen ivaretar sitt mandat og



samfunnsoppdrag. Gjennom studien har jeg erfart at forskningen på kulturskolesektoren er mangelfull, og dersom sektoren skal utvikles i tråd med rammeplanens forventninger, er det behov for mer forskning både når det gjelder utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og ledelse av forbedringsarbeid i kulturskolekonteksten.

## Litteraturliste

- Alvik, O. (2021, juni 1). Slik skaper dere gode ledergrupper. *Skolelederforbundet*.  
<https://www.skolelederforbundet.no/slik-skaper-dere-gode-ledergrupper/>
- DuFour, R. (2015). *Ledere af læring: Hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevernes læring*. Dafolo.
- DuFour, R., DuFour, Rebecca, Eaker, Robert, & Many, Thomas. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo.
- Ertesvåg, S. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fullan, M. (2017). *Koherens i skoleutviklingen: De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforlaget.
- Gilje, N. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]). Universitetsforlaget.
- Helgeland, G. (2018). *Opplæringslova: Lov 17. Juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, lovkommentar* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Jensen, M. M. F. (2023). *Profesjonelle læringsfællesskap i skolen: En mulighet for kollektiv læring og bedre undervisning?* [Høgskolen i Innlandet].  
<http://hdl.handle.net/11250/3040228>
- Kulturdepartementet. (2021). *Meld. St. 18 (2020–2021)*. regjeringen.no.  
<https://www.regjeringen.no/nm/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>
- Martinsen, Ø. L., Goveia, I. C., Engetrøen, R., Gjestrud, G., & Velsand, K. (2019). *Perspektiver på ledelse* (5. utg.). Gyldendal.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplanen*. kulturskoleradet.no.  
<https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- NOU 2023:17. (2023). *Et nytt system for kvalitetsutvikling: For elevenes læring og trivsel* (9788258315855). Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/85cc09d37f604868b31cd0da68aaa200/no/pdfs/nou202320230027000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt: Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Qvortrup, L. (2018). *Profesjonelle læringsfellesskap*. Gyldendal akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Roland, P., & Ertesvåg, S. K. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- 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), Artikkel 4. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Sunnevåg, A.-K. (2012). *Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Wahlstrom, K. L., Louis, K. S., Leithwood, K., & Anderson, S. E. (2010). Investigating the Links to Improved Student Learning. *Ontario Institute for Studies in Education (OISE)*.
- Øvregård, M.O. (2016, november 1). *Hva er implementering?* Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/hva-er-implementering/>
- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.
- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2022). *Ledelse i fremtidens skole* (2. utg.). Fagbokforlaget.

## Artikkel 1

# Profesjonelle læringsfellesskap i kulturskolen

## Ingress

Denne artikkelen analyserer og drøfter forutsetninger for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap mellom lærere som arbeider geografisk spredt innenfor kulturskolekonteksten. Artikkelen er en kvalitativ studie av tre kulturskolerektors oppfatninger av det profesjonelle læringsfellesskapet ved sine kulturskoler og om hvilke muligheter de opplever lærersamarbeidet har for utvikling av kvalitet.

Funnene viser at de tre kulturskolene har like utfordringer når det gjelder struktur for å samle en stab for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Det er utfordrende for rektorene å finne felles møtepunkt fordi flere av lærerne jobber deltid og spredt. Mye av jobben handler om koordinering av drift og arbeide med de sosiale fellesskapene for å skape samhold. Funnene viser også ulikheter når det gjelder kultur for samarbeid og motstand for å samarbeide om undervisning.

## Innledning

Kulturskolen er hjemlet i Opplæringsloven § 13-6. Musikk- og kulturskoletilbod: «*Alle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskoletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles*» (Kunnskapsdepartementet, 1998). Kulturskolene er underordnet utdanningsmyndighetene og ansvaret er lagt til skoleeier i kommunene.

Rammeplanen beskriver samfunnsoppdraget, verdier og retningslinjer for faglig pedagogisk innhold for de ulike disiplinindelningene, og fremhever at «*undervisningas kvalitet bør være gjenstand for kontinuerlig debatt i kulturskolen*» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 17). I dette ligger det en forventning om kontinuerlig fokus på forbedring av undervisningspraksis.

Kulturskolens verdi og nasjonale visjon *kulturskole for alle* er kompleks i sin egenart som organisasjon, og er en leders oppgave å sørge for kvalitet i opplæringen for skolens elever. Kulturskolen har en krevende logistikkform ved å tjene mange aktører.

Mandatet til kulturskolen er stort og skal dekke et vidt spekter innen de estetiske fagene som kulturskolen tilbyr. Sammenhengen mellom mandat, visjon og innfrielse med høy kvalitet av denne bør derfor kunne være både realiser- og gjennomførbar.

I denne studien ønsker jeg å belyse lærersamarbeid som strategi for kvalitetsutvikling, og teoretisk knyttes dette til samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap. Ifølge forskningen fremgår det «*at denne måten å organisere arbeidet på bidrar til læring, utvikling og trivsel blant elevene*» (Qvortrup, 2018, s. 9).

Hensikten er å belyse forutsetningene for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap mellom lærerne som jobber geografisk spredt innenfor kulturskolekonteksten, og de muligheter og begrensinger samarbeidet har. Studiet har også til hensikt å skaffe til veie kunnskap for videre utviklingsarbeid i kulturskolen.

## Forskningsspørsmål

Studien tar utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

*«Hvordan opplever rektorer i kulturskolen det profesjonelle læringsfellesskapet i sin kulturskole?»*

Forskningsspørsmålet belyses gjennom intervju med tre kulturskolerektorer om deres oppfatning av det profesjonelle læringsfellesskapet blant de ansatte i sin kulturskole.

## Teoretisk grunnlag

### Profesjonelle læringsfellesskap

Profesjonelle læringsfellesskap defineres som en konstant prosess hvor lærere og ledere arbeider i lag i et vedvarende forløp av felles undersøkelser og aksjonsforskning for å oppnå bedre resultater hos elevene (DuFour et al., 2016, s. 18). Læringsfellesskapet bygger på antakelser hvor lærere som samarbeider oppnår mer i et forskende fellesskap enn om de arbeider alene. DuFour og Marzano trekker fram fire sentrale spørsmål som gjennomsyrrer arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap (DuFour, 2015, s. 67):

1. Hva er det vi ønsker, at våre elever skal lære?
2. Hvordan kan vi vite, om våre elever lærer?
3. Hvordan vil vi reagere, når elevene ikke lærer?
4. Hvordan vil vi berike og utbygge læringen for de kompetente elevene?

Disse fire grunnleggende spørsmålene har hjulpet lærere verden over til å anerkjenne viktigheten av å implementere en garantert og bæredyktig læreplan. Begrepet *profesjonelle læringsfellesskap* beskriver det gode profesjonsutviklende samarbeidet mellom lærerne, men det er ingen entydig definisjon av begrepet. Ifølge Stoll et al. (i Jenssen, 2023, s. 14), ilegges det nyanser av det i ulike sammenhenger. Begrepet referer til en idè om at samarbeid bidrar til økt læring for elevene, og av forskningslitteraturen fremgår det at en slik organisering i arbeidet gir økt utvikling, trivsel og læring for elevene. Ifølge Stoll et al. (omtalt i Jenssen & Nordahl, 2022, s. 5), kjennetegner sterke profesjonelle læringsfellesskap at lærerne har et felles forpliktende ansvar, også for de elevene lærerne selv ikke underviser.

Begrepet *profesjonelle læringsfellesskap* kommer fra det engelske begrepet Professional Learning Communities, og er forkortet til PLF på norsk. Fenomenet ble lansert på 1990-tallet av den amerikanske utdanningsforskeren Shirley Hord. Hord fremhever trekk (omtalt i Qvortrup, 2018, s. 11) som har vist seg å være holdbare; «*Profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes av deltakere som inngår i et analytisk og undersøkende samarbeid, og som hele tiden er orientert mot å styrke sin egen og kollegenes profesjonelle praksis*».

I norsk sammenheng knyttes kompetanseutvikling ved å etablere profesjonelle læringsfellesskap i et endringsarbeid som rettes mot kjernevirksomheten som er læreres ledelse av elevenes læring. De fire spørsmålene som DuFour og Marzano trekker fram, viser at hovedhensikten med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap er elevenes læring, men det betyr også at oppmerksomheten rettes mot lærernes undervisning (Aas & Paulsen, 2022, s. 103). Forbedring av lærernes praktisering fordrer en prosess som skaper støttestrukturer for å hjelpe lærerne til å utvikle sin undervisning fordi det er sammenheng mellom elevenes læring og lærernes undervisning.

Teorien beskriver egenskaper for hvorfor skoler bør anvende profesjonelle læringsfellesskap. Skolens kjernevirksomhet som er elevenes læring, bør være et felles anliggende. Ifølge Louis skjer dette gjennom fem dimensjoner (i Aas & Paulsen, 2022, s. 97):

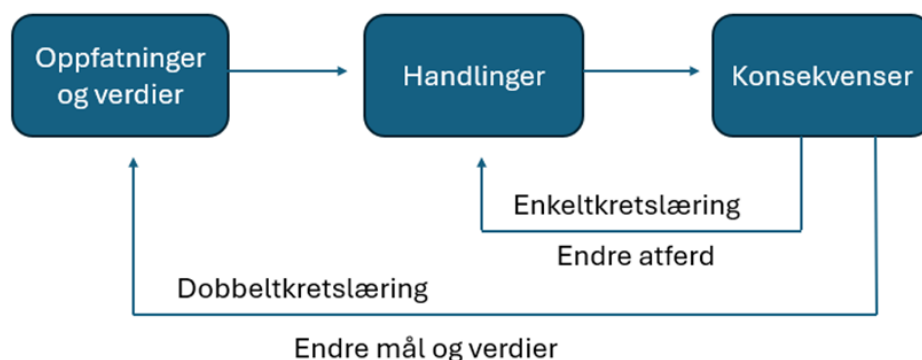
1. Delte normer og verdier
2. Kollektivt fokus på elevenes læring
3. Samarbeid mellom lærerne
4. Reflekterende dialoger
5. Deprivatisering av praksis.

De fem dimensjonene er kjennetegn ved det profesjonelle læringsfellesskapet ved skoler som lykkes. Alle nivåer bygger og går over i hverandre. Det øverste nivået, delte normer og verdier, representerer verdigrunnlaget i skolens mandat for utdanningen. Kollektivt fokus på elevenes læring innebærer et felles fokus som befester seg i et felles arbeid for vurdering som omhandler testresultater. Samarbeid mellom lærerne forstås som et forpliktende samarbeid som preges av obligatorisk deltakelse, og implementeringsorientering og innføring av tid og sted som blir et påtvunget kollegialt samarbeid, men som i teorien fremheves som den lærekulturen som bygger bro mellom lærernes utvikling og skoleutvikling. Innholdet i samarbeidet bør rettes mot hensikten med utdanning, hvor det vises til de fire grunnleggende spørsmålene til DuFour og Marzano (2015, s. 67).

Reflekterende dialoger innebærer at kritisk refleksjon er en forutsetning for at læring fører til endring av praksis. Det handler om å oppnå mer enn kunnskap, hvor det gis muligheter for mer tenkning om kunnskapen (Aas & Paulsen, 2022, s. 100). Det femte punktet som gjelder deprivatisering av praksis, skjer ifølge Aas & Paulsen (2022, s. 98) ved at lærere observerer hverandres praksis. Dette er bygd på ideen om å dele erfaringer, som bidrar til samarbeid om skolens undervisning innen kollektive profesjonsfellesskaper. Det motsatte har lang tradisjon som er dominert av privatpraktisering blant lærere. Ifølge Hargreaves & Fullan (i Aas & Paulsen, 2022, s. 98) kjennetegnes dette ved at undervisning isolert sett gir stor grad av frihet, og samarbeid blir negativt forbundet med at man blir kontrollert. Erfaringsdelinger og tilbakemeldinger skjer i liten grad fordi egne ideer kan stjeles av andre. Problemer blir dermed holdt privat, fordi dette oppfattes

som å inneha inkompetanse. Praksisendring som bidrar til mer felles praksis i undervisningen fordrer ledelse for å etablere og utvikle skolenes profesjonelle læringsfellesskap.

Argyris og Schön introduserte begrepene enkelkrets-, dobbelkrets- og trippelkretslæring. Disse begrepene viser hvordan refleksiv aktivitet leder mot refleksjon *om* i praksis, *i* praksis og *for* praksis (Aas & Paulsen, 2022, s. 100). Dette skal bidra til å hjelpe lærere til å oppnå mer innsikt i egne tankeprosesser, og hvor kritisk refleksjon er en forutsetning for at læring fører til endring av praksis. Man utbedrer registrerte feil eller dårlige resultater. Ved å tenke «hvordan» krever dobbelkretslæring om «hvorfor» for å forstå hensikt og begrunnelse for den nye praksisen. Man korrigerer ikke bare avvik og feil, men man evaluerer med henblikk på hvordan oppfatninger og verdier kan gjøres på en mer hensiktsmessig måte. Ved å spørre «hva som kan bli» byr på trippelkretslæring, ved at endringsmuligheter utforskes for en fremtidig praksis. Dette skal bidra til å se nye ideer som kan utfordre lederes og læreres forståelse og verdier. Illustrasjon figur 1; dobbelkretslæring krever at vi endrer oppfatning og verdier, i tillegg til handlinger.



Figur 1: Enkelkrets- og dobbelkretslæring (tilpasset fra Aas & Paulsen, 2017, s. 259)

De underliggende verdiene som ligger til grunn for handlingene, kan knyttes til holdninger i dimensjon 1 om normer og verdier. Deres selvforståelse og bevissthetsnivå er relatert til metakognitive ferdigheter som betyr innsikt og kunnskap i egne tankeprosesser. I metakognitiv tenkning går lederne og lærerne dypere inn om effekt av kunnskap i praksis som ifølge Schön, genererer effekt *om* praksis og *for* praksis (Aas & Paulsen, 2022, s. 101).



Profesjonelle læringsfellesskap fordrer en planlagt god retning. Dette kan være en utfordrende oppgave for ledere og lærere som blir involvert, ifølge Martinsen et al. (2019, s. 58), i ytterste konsekvens så vanskelig at den kan være en utmattende prosess. I en slik prosess skal det samles inn informasjon og analyseres. Lærerne skal samkjøres. Dette kan være en kommunikasjonsmessig utfordring mer enn et strukturelt problem. Martinsen et al. (2019, s. 63) påpeker at samkjøring og å skape nettverk er det første viktige initiativet en leder bør ta.

## Taus kunnskap

Noe av konseptet med profesjonelle læringsfellesskap er å løfte fram taus kunnskap ved at lærere deler og diskuterer sine erfaringer med hverandre. Taus kunnskap betegnes som en type kunnskap som ikke helt kan forklares ved hjelp av ord og setninger. Taus kunnskap tilegnes gjennom handling ved å gjøre noe mange ganger, ofte ubevisst, og vises i bruk. Ifølge Polyani (i Paulsen, 2021, s. 58) brukes metaforen «å vite uten å vite». Polyani argumenterer for at det er umulig å artikulere for innehaveren denne kritiske ekspertise, kalt «knowhow». All kunnskap har som sådan en taus dimensjon. Ifølge Paulsen (2021, s. 56) beror dette på at skoler fungerer som løst koblede systemer hvor lærerens og elevenes kjerneprosesser i undervisningsrommet ikke er tilgjengelig for andre kolleger.

## Psykologisk trygghet

Organisatorisk læringsteori viser oss at tillit er viktig for at læringskultur skal fungere best mulig. Ifølge Paulsen (2021, s. 119) er tillit av fundamental faktor mellom personer og psykologisk trygghet i grupper. Robinson (2014, s. 41) påpeker at et velordnet og trygt læringsmiljø er avgjørende faktorer for tillit, hvor den mest basale kvaliteten er respekt overfor andre, som vises ved at man setter pris på andres idèer. Gode relasjoner i læringsfellesskapet har betydning for samarbeid. Det bidrar ikke automatisk til kvalitetsutvikling. Ifølge Paulsen kan det være en fare for at det utvikles et samarbeid som består av «kosesoner» istedenfor forbedringsarbeid (Alvik, 2021, s. 7). Psykologisk trygghet er viktig for at det er takhøyde for at avvik og feil kan tas opp i et fellesskap. I tillegg er det å skape en samarbeidskultur viktig for å oppnå dynamikk i relasjoner og kollektiv ekspertise, og snu det kompliserte til målrettet endring. Fullan og Quinn (2017, s. 72) trekker fram samarbeid som styrkende for at nettverkene skal fungere for lærerne. Når lærerne blir verdsatt for sin ekspertise, skaper dette gode holdninger og kollektiv kapasitet. Også Aas &

Paulsen (2017, s. 99) fremhever at lærere som verdsettes med respekt hvor ledere og de ansatte vil hverandre vel, bidrar til god og trygg samarbeidskultur.

## Tidligere forskning

Ut fra mine litteratursøk er det ikke funnet forskning om profesjonelle læringsfellesskap knyttet til kulturskolefeltet, noe som underbygger behov for at dette belyses. Konseptet er derimot godt vitenskapelig dokumentert gjennom forskning i grunnskolen. Det er derfor naturlig å gå til denne type forskning som beskriver bruk av dette på grunnskolefeltet. Prinsippet er det samme, samarbeid om elevers læring er uavhengig av hvilken skolekontekst det er, og hva elever skal utvikle av kompetanse.

I historisk perspektiv har begrepet profesjonelle læringsfellesskap blitt synlig gjennom de siste 25 årene i skolesektoren. Begrepet betraktes som relativt nytt som kunnskapsfelt. Forskning om profesjonelle læringsfellesskap ble ifølge Thompson et al. (omtalt i Jenssen, 2023, s. 41) gjort først i USA på 90-tallet gjennom empiriske studier i næringslivet og etter hvert i skoleverket. I dag betegnes begrepet ifølge DuFour og Eaker (i Jenssen, 2023, s. 41) som en betingelse for forbedringsarbeid i skoler som viser gode resultater. Det er hovedsakelig gjort internasjonale forskninger innen profesjonelle læringsfellesskap i USA og Canada.

I Europa har Storbritannia vært ledende på feltet. I 2005 presenterte Bolam et al. (omtalt i Jenssen, 2023, s. 43) en grundig oversikt som sammenfatter betingelser som kjennetegner profesjonelle læringsfellesskap. Studien er karakterisert som en av de meste omfattende studiene, gjort over en treårsperiode og inkluderer 393 skoler i England. Studien bestod av både kvalitative og kvantitative studier, intervjubaserte casestudier og elevresultater. To elementer som fikk høye skår på karakteristikken av profesjonelle læringsfellesskap, var kollektivt ansvar for elevenes læring, og tilrettelegging for elevenes motivasjon for læring. Forskerne fant en positiv men svak sammenheng mellom kvalitet på profesjonelle læringsfellesskap og elevenes resultater. Studiens konklusjoner var at profesjonelle læringsfellesskap opprettholder og bidrar til profesjonsutvikling blant lærere hvor det er felles mål i kollegiet om å forbedre elevenes læring. Kompleksitet fremheves også i studien, hvor det å utvikle effektive profesjonelle læringsfellesskap er krevende, avhengig av

hvilken kontekst skolen arbeider i, som skolestørrelse, skoletype og beliggenhet vil ha betydning for resultatet (Jenssen, 2023). Ifølge Stoll et al. (2006) er kapasitetsbygging en krevende prosess, hvor kapasitet er en kompleks blanding av ferdigheter, motivasjon, positiv læring og organisatoriske forhold som skal opprettholdes over tid. Profesjonelle læringsfellesskap er derfor av betydelig løft for forbedring.

I Norge har det vært lite forsket på hvor begrepet er belyst, derimot har OECD undersøkt *profesjonelt lærersamarbeid* i TALIS-undersøkelse av norske ungdomsskoler. OECD viser til kompetanseutvikling i lærersamarbeid, hvor fokuset er rettet mot utvikling av egen undervisning for forbedring av elevenes læring (Jenssen, 2023, s. 42). Resultatene viser at norske ungdomsskoler har i høy grad samarbeidskulturer og støtte mellom lærerne, men at samarbeidskompetanse er svake i kunnskap og ferdigheter. Lærerne samarbeider i stor grad om koordinering av drift, mens det profesjonelle samarbeidet kun foregår i moderat grad. Observeringspraksis og tilbakemeldinger forekommer nesten aldri, ifølge lærerne som ble spurt.

Forbedringsarbeid for varig endring fordrer etablering av systemer for vedlikehold. Nordahl (2016, s. 81) påpeker; «*De som vet noe, kan noe og vil noe har gode forutsetninger for å treffe beslutninger og utvikle en pedagogisk praksis som realiserer alle barn og elevers potensial for utvikling og læring*». Lærerne som vil, kan- og vet noe, vil ha pågangsmotet som skal til for å utøve innflytelse på elevenes læring. Ifølge Hattie (2013, s. 104) sine metaanalyser over forskning på feltet, er en vellykket metode for å få best mulig effekt av undervisningen, å sette lærerne sammen for å snakke med hverandre om undervisning, er direkte instruksjon. Her trekkes fram planlegging av undervisningen som har markant positiv forskjell i elevenes læring.

Jenssens kvantitative studie av tidligere Hedmark fylke, er fersk og har et omfattende datagrunnlag (Jenssen, 2023). Den undersøkte tilnærmet alle (95%) læreres oppfatninger av det profesjonelle læringsfellesskapet ved sin skole. Jenssen fant store variasjoner på kvaliteten på de profesjonelle læringsfellesskapene mellom skoler i regionen, samt store variasjoner innad i den enkelte skole. Det individuelle nivået står sterkt sammenlignet med det kollektive, og praksis utøves sannsynlig i stor grad på bakgrunn av automatiserte vaner og ferdigheter. Studien indikerer at det eksisterer vidt forskjellige kulturer både mellom skoler og innad i samme skole. Kulturen som læreren er en del av vil antakelig ha stor betydning for den enkelte lærers muligheter for profesjonsutvikling.

## Metode og design

Denne studien er forankret i fenomenologien og hermeneutikken. Metoden bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi). Målet er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik erfaringene oppleves av deltagerne selv. Vi betrakter handlinger gjennom tekster som fortolkes. Målet er å oppnå gyldig forståelse av hvilke oppfatninger rektorene har om læreres samarbeid i profesjonelle læringsfelleskap (Thagaard, 2018, s. 37-39). Ifølge Gilje (1993, s. 152), er forforståelse og kontekst viktig for fortolkningen av forskningen, og hvordan kulturskolen forvaltes som organisasjon. Ved å forstå delene i lys av helheten, vil det gi en forståelse for betydningen av samarbeid som resulterer i profesjonelle læringsfelleskap. I forankringen settes studien i et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. I refleksjonen er rektorenes nyanserte beskrivelser deres meninger og erfaringer fra sine kulturskoler ut fra emnene, som er den fenomenologiske fremgangsmåte. Tolkningen av besvarelsene sett i lys av teori, er den hermeneutiske framgangsmåte.

## Intervju

I denne studien er det valgt intervju av semistrukturert form hvor spørsmålene er planlagt i forkant, men at rekkefølgen på spørsmålene kan endres underveis. Ifølge Tjora (2021, s. 127) er denne formen for intervju den mest anvendte datagenereringsmetoden innen kvalitativ forskning. Denne formen gir større fleksibilitet til å komme med oppfølgingsspørsmål og gi intervjupersonen muligheter til å komme med eksempel på sine betraktninger og refleksjoner. I min studie ble intervjuguiden utarbeidet på grunnlag av teori om profesjonelle læringsfelleskap. Det er hensiktsmessig med en godt utarbeidet intervjuguide hvor spørsmålene er strukturert for en naturlig og «tematisert» samtale (Tjora, 2021, s. 167). Oppvarmingsspørsmål for en innledende samtale er derfor tatt med i intervjuguiden.

## Utvalg

Informantene er tre kulturskolerektorer fra ulike deler av landet. To i Nord-Norge og en på Østlandet. Rektorene er valgt ut strategisk fordi de innehar denne jobben som profesjon og kjenner livet i kulturskolen internt i avdelingene og i det kommunale systemet. De innehar kvalifikasjoner som er relevante for forskningsspørsmålet (Thagaard, 2018, s. 54). Med rektorenes flerårige bakgrunn og innsikt legges det til grunn at de har faglig grunnlag for sine refleksjoner. Deres

kunnskap og erfaring er viktig for å få best mulig forståelse for hvordan praksisen i kulturskolen foregår. Rektorene ble kontaktet over telefon, fordi ved direkte kontakt er det lettere å oppnå forståelse for om det er interesse for tema og intervju. Etter samtale ble informasjon og samtykkeskjema sendt på e-post. Slik kunne de i tillegg få lese skriftlig informasjon hva dette innebærer.

## Operasjonalisering

Operasjonalisering handler om måleinstrumenter som er intervjuguiden. Grunnlaget for intervjuguiden er bygd opp slik at det er mulig å oppnå forståelse av hvordan rektorene opplever det profesjonelle læringsfellesskapet i sin kulturskole. Hva som er etablert praksis i kulturskolene, og hva som er ønsket praksis (Sunnevåg, 2012, s. 24). Forståelse og tolkning av dette skal gi grunnlag for målinger og vurderinger.

Jeg innledet alle intervjuene med strukturelle spørsmål om skolens omfang og størrelse i elevtall, årsverk og ansatte, og hvor mange steder skolen underviser på i det daglige, etterfulgt av spørsmålene i intervjuguiden. Sentrale spørsmål (med oppfølgingsspørsmål) er:

- Har bedriften føringer for samarbeid?
- Hvordan oppfatter rektor at lærere samarbeider om å utvikle kvaliteten i sin undervisning?
- Hvordan oppfatter rektor at samarbeidsklimaet mellom lærerne fungerer i forhold til miljø?

## Analysemodell

Ifølge Thagaard (2018, s. 111-113) bør referatet fra intervjuet være så godt rekonstruert som mulig. Å transformere ord og uttrykk uten at det blir noen fare for feiltolkning er prosessen med å gjøre begrep om til målbar variabel. Intervjuene er derfor tatt opp på tale-opptaker for å sikre at man ikke mister viktig informasjon.

I forkant av analysen er de verbale beskrivelsene transkribert ordrett. I en slik beskrivende analyse ble teksten markert i farger og deretter satt inn i koder, som innebærer at teksten deles opp og betegnes med kodeord. I kodingen er det brukt ett eller flere ord, disse betegner meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2018, s. 153). Deretter ble disse satt i tematiske grupperinger, før de ble satt i tematiske kategorier som er blitt til overskriftene i resultatene. Når teksten er inndelt i kategorier

er det brukt en stegvis deduktiv-induktiv tilnærming. Med dette menes at det er ett nivå av koder og lenes mot induktiv strategi (Tjora, 2021, s. 218). Målet innen kodingen er å oppsummere kjernen i det empiriske materialet, å redusere mengden av tekst og å legge til rette for systematisk søking i sammenheng med empirien.

## Vurdering av validitet og reliabilitet

I kvalitativ forskning vurderes kvaliteten om hvor troverdig, pålitelig og overførbar forskningen er. Dette bekreftes ved at undersøkelsen er utført på en tillitsvekkende måte, og knyttes til tolkningene. Utfallet fra forskningen er overførbar dersom den gjelder i andre tilfeller (Ringdal, 2018, s. 247). Funnene i denne studien kan ikke generaliseres og overføres til andre kulturskoler da den kun undersøker tre rektorers oppfatninger av sin kulturskole.

Høy reliabilitet forutsetter høy validitet, og det må vurderes hvorvidt forskeren har lyktes i å finne svar på forskningsspørsmålet, og at kvaliteten av innsamlet data er valid og reliabel. Validiteten er betegnelsen på gyldigheten i hvor godt forskeren klarer å måle det som skal undersøkes og hvordan målingene tolkes. I denne studien er intervjuguiden utviklet på grunnlag av teori om profesjonelle læringsfellesskap, noe som styrker validiteten.

Reliabiliteten er et uttrykk for påliteligheten i forskningen. Dersom den samme målingen gjentas ofte, er målingene reliable. Dette er redegjort i beskrivelse for hvilken betydning erfaringer i felten har for hvordan man kommer frem til dataene (Thagaard, 2018, s. 181). Reliabiliteten er vurdert av meg som pålitelig. Rektorenes arbeidserfaringer kan være med på å styrke denne påliteligheten. De kjenner konteksten og vet sannsynligvis hva de snakker om.

## Forskningsetiske vurderinger

Ved utarbeidelse av intervjuguide, informasjon og samtykke som intervjupersonene skal signere, er det i denne studien tatt hensyn til flere aspekter. Studien er meldt og godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata). Lagring av personopplysninger er sikret på en forsvarlig måte. Informantene kan kjenne seg igjen ved resultater som presenterer deres beskrivelser. Dette er tatt hensyn til i denne studien. Intervjupersonene har fått muntlig og skriftlig informasjon om studien og samtykket til deltakelse på forhånd. Navn på intervjupersonene og skole er anonymisert for å

sikre at personlige forhold og informasjon behandles konfidensielt. Gjennomføringen av forskningen er gjort på en verdig og forsvarlig måte.

## Presentasjon av resultater

I denne delen framstilles resultater fra intervjuene. Oppsummeringen av funn er gjort ut fra forskningsspørsmålene, og alle tre rektorenes beskrivelser. Overskriftene i temaene omhandler kulturskolens samfunnsoppdrag, struktur og er konkretisert mot samarbeid og utfordringer i lederposisjonen ved å bygge en kulturskole med profesjonelle læringsfelleskap i utviklingsarbeid.

## Mandat og struktur

De tre kulturskolene tilbyr de samme disiplinene overfor elever innen bredde-, kjerne- og fordypningsprogrammet. Skolene samarbeider også med grunnskoler, barnehager og det frivillige kulturlivet.

På spørsmål om skolen de leder har føringer for samarbeid, og hvordan de tilrettelegger for samarbeid, svarer alle rektorene at de har det, og det praktiseres tilnærmet likt. I all hovedsak er det møtevirksomhet de viser til. De tre rektorene har arbeidet på sin nåværende skole mellom 1,5 og 4 år. Alle tre har gjort endringer i møtestrukturen siden de startet, i mengde og definert fokusområde. Det er blitt innført faste personalmøter, planleggingsdager, samarbeidstid og disponibel kjernetid. Møtevirksomheten er også blitt økt. Rektorene er sammen med lærerne på møtene, hvor disse gjennomføres ukentlig. Møtene omhandler mest koordinering av drift, og lærerne kombinerer arbeidssted med flere oppmøtesteder ukentlig.

## Samarbeid om undervisningspraksis

Når det gjelder hvordan rektorene oppfatter at lærere samarbeider om å utvikle kvaliteten i sin undervisningspraksis, er samarbeidet lite ifølge rektorene;

Den ene rektoren beskriver at *“Det har kanskje vært et svakt punkt ... det er et formål at vi står i et arbeid med de nye lærerplanene”*.

Rektor 2 forklarer; *“Lite. Det er det korte svaret”*. Rektoren beskriver å oppleve motstand i kollegiet for dette, ved at det uttales *“jeg vet hvordan jeg underviser best, og det vet ikke du”*.

Rektor 3: *“Ja. Det er noen som tar det initiativet, mens andre er mer private og holder ting for seg selv ... så jeg har jo da begynt med at alle skal dele en solskinnshistorie på hvert lærermøte, at vi begynner med å snakke om hva som fungerer.”* Rektoren beskriver å ha startet med *“godt nytt-runde”* på møtene; *«lærerne begynner å snakke om hva som fungerer da, hva man har opplevd var bra!»*.

Resultatene kan gi en indikasjon på at lærerne i liten grad samarbeider om undervisningen i de tre kulturskolene. Samarbeid i lærerkollegiet er lite i kulturskolesammenheng på disse tre skolene.

## Samarbeidsklima

På spørsmål om hvordan rektorene oppfatter samarbeidsklimaet fungerer i forhold til miljøet, er svarene sprikende:

Rektor 1 forklarer; *“Når vi innførte den felles samarbeidstida, var det med tanke på å opprettholde det faglige, men det var også som et miljøtiltak.”* Det beskrives videre som økt trivsel blant lærerne, og mere struktur på disse møtene. Felles samarbeidstid er også en sosial arena. Det var mye motstand mot å innføre det, men at de underviser spredt geografisk ble mer betydningsfullt å kunne møtes, til tross for stor motstand fra tillitsvalgt. Rektoren fikk mye kritikk i starten på innføring av møter som *“tvangstiltak”*, og nevner motstand, men at *“lærerne faktisk var på arbeid når det ikke var undervisning”*. Sosiale tiltak som loddsalg, vinlotteri og vaffelsteking ble innført som miljøtiltak, og har gjort det lettere å innføre struktur på samarbeidstida og mer formelt innhold; *«Det er egentlig ikke noe å diskutere rundt den arbeidstida, for det er nedfelt i avtalene, så det er på en måte tvangsmiddelet i dette her for å få innført når folk ikke helt vil, så ...»*

Rektor 2 beskriver at *“Vi har to leirer. Du kan grovt sett dele det inn i populærmusikk, og den tradisjonelle musikken, klassisk tradisjon. Den populære er betydelig nærmere hverandre – sånn jeg tenker at et samarbeid burde fungere. Så er de til dels lokalisert i lag. Noen av de klassiske har undervisningen på samme sted. De er mer sammensveiset i den gjengen, enn de som ikke har det (undervisningen på samme plass).* Rektor beskriver om styrker i forhold til dette, men at det er veldig mange svakheter. Rektoren har forsøkt å lage semesteravslutning hvor lærerne jobber



sammen, og konsertene blandes av klassisk og rytmisk innhold. Etter andre gang fungerte dette bedre; *“på våren fungerte det ikke i nærheten, som det gjorde i høst”*.

Rektor 3 fremhever at *“Nå har vi akkurat fått en utmerkelse for miljøet. Jeg oppfatter at det er god stemning”*. Rektoren beskriver at *“alt”* var privatisert. Lærerne kunne like gjerne sitte hjemme i sine stuer. Tiltak ble gjort, alle fikk hver sin PC (noe de tidligere ikke hadde). Skriver/kopimaskin ble satt inn på rektors kontor, slik var alle innom kontoret i løpet av dagen. I møtene har de også varm lunsj *“... så blir det også en sosial greie, så har vi også prøvd å reise på tur. Er det noen virksomhet i kommunen som trenger å dra på tur, så er det kulturskolen, vil jeg si”*. Rektor trekker fram at uansett stillingsstørrelse, så må alle lærerne være på møtene.

Resultatene gir en indikasjon på at rektorene vektlegger det sosiale miljøet som grunnlag for å kunne samarbeide.

## Drøfting og konklusjon

Formålet med denne studien er å belyse forutsetningene for å utvikle profesjonelle læringsfelleskap mellom lærerne som jobber geografisk spredt innenfor kulturskolekonteksten, og de muligheter og begrensinger samarbeidet har.

Her setter jeg funnene fra intervjuene knyttet opp mot tidligere forskning på området. Det er i stor grad et formål å styrke det vitenskapelige grunnlaget knyttet til profesjonelle læringsfelleskap som strategi i kulturskolekonteksten.

Resultatene viser som innledningsvis i studien at samfunnsoppdraget er komplekst, og vanskelig å lede på grunn av sitt mangefasettete innhold. Kulturskolen som kulturelt nav ligger i rammeplanens føringer, men det kan i praksis virke utfordrende å få implementert profesjonelle læringsfelleskap på lik linje med grunnskolen.

Samarbeid mellom lærerne er lite eller ikke poengtert. Skolenes ansatte arbeider spredt på ulike bygg på intervjukolene, og det er lite tilrettelagt for utvikling av profesjonelle læringsfelleskap. Rektorene uttrykker at det er utfordrende å få samlet lærerne når de arbeider spredt og ofte i kombinerte stillinger, til tross for at de innehar særlige kunnskaper om kulturskoleelevenes

kulturfaglige kompetanse. Det kan ses på som en styrke at lærerne jobber slik. På den andre siden en bakside da profesjonelle læringsfellesskap handler om at man tar et kollektivt ansvar, ifølge Stoll et al. (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 5), også for de elevene lærerne selv ikke underviser.

Lærerne i kulturskolen har som oftest sine “private” elever, da elevene følger den disiplinen hvor det er en lærer som innehar spisskompetanse. Kulturskolens samfunnsoppdrag kan ivaretas, men mandatet kan i mindre grad legge føringer for samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap som det grunnskolen kan i lærernes daglige undervisningspraksis uten at en endringsprosess i organisering bør iverksettes. Dette kan i så måte gå på bekostning av andre formål i kulturskolens organisering. Lærere i kulturskolen underviser på samme arbeidsenhet, men på ulike steder, og det ser ut som de ikke får samme tilknytning til skolen som en lærer i grunnskolen. Tidligere forskning viser at skoler lykkes bedre der lærere samarbeider for å forbedre undervisningen (Aas & Paulsen, 2022, s. 95). Kulturskolene som ikke får tilrettelagt for samarbeid går glipp av reflekterende dialoger og dybdesamtaler med kollegaer som er viktige for å løse problematisk praksis når de ikke får møtes (nok). Privatpraktisering blant lærerne kan bli en opprettholdende faktor og en ledelsesutfordring for å kunne arbeide mot profesjonelle læringsfellesskap (DuFour, 2015, s. 51).

## Samarbeid om undervisning

Når det gjelder samarbeid om undervisningspraksis blant lærerne viste resultatene fra intervjuene at dette er gjennomført i svært liten grad på de tre kulturskolene. Svarene fra rektorene er sprikende. Temaet kan virke som et område som truer lærernes autonomi, og lederne må trå varsomt og gå langsomt frem. Det oppfattes at i samarbeid for å utvikle egen praksis, så tas initiativet kun av enkelte lærere, av de som er yngre eller ny i jobben. Bruk av forskning som beviselig virker, kan være en trussel mot lærernes uavhengighet og profesjonalitet (Sunnevåg, 2012, s. 13). Dette understreker det Hattie hevder (i Aas & Paulsen, 2017, s. 74), at de fleste lærere er opptatt av og vet hva som fungerer i undervisningsrommet. Evidensbasert pedagogisk praksis baseres best på tilgjengelig kunnskap.

Når det gjelder samarbeid om praksis, kan det virke som at dette er opp til hver enkelt lærer å ta tak i. Hattie (2013, s. 104) påpeker samarbeid mellom lærerne for å få en best mulig effekt av undervisningen som vellykket metode, å sette lærerne sammen for å snakke med hverandre om undervisningen. En av rektorene er på vei, mens en annen rektor virker som å ha gitt opp.

Resultatene viser i liten grad samarbeid. Dette gir en indikasjon på motstand, hvor holdninger begrenser muligheter for å utvikle samarbeid sammen om man ikke har felles forståelse her, jfr. delte normer og verdier som er en av egenskapene for hvorfor skoler bør anvende profesjonelle læringsfellesskap (Aas & Paulsen, 2022, s. 97).

Når det gjelder motstand mot samarbeid viser resultatene ulike kulturer i samme skole, og kan bekrefte Jenssens (2023, s. 50) funn. Teoretisk kan det belyses og diskuteres om hvilke ulike verdier og holdninger som verserer. Det individuelle nivået står sterkt, og dette kan gå ut over kvaliteten i negativ retning. Her er tydelige ledelsesutfordringer knyttet til å legge til rette for reflekterende dialoger hvor lærerne samtaler om praksis som er problematisk, og her må de reflekterende dialogene omfatte mer enn enkel kretslæring (Aas & Paulsen, 2022, s. 101), men ledes mot dobbel- og trippelkretslæring om *hvorfor* og *hva kan bli* fremtidig praksis.

Det kan tyde på at lærerne oppfatter seg som eksperter, og ikke er åpne for deling eller at andre skal korrigere praksis. Dette viser at det er lagret taus kunnskap i undervisningspraksisen. Slike løse koblinger er ifølge Paulsen (2021, s. 56) et av de mest krevende læringsdilemmaene, hvor det er lokal lagring av taus kunnskap blant lærerne. Paulsen trekker også frem kritisk ekspertise, som ifølge Polanyi kaller “knowhow”, er utelukkende taus da det er små muligheter å artikulere for innehaveren. Det er derfor et avgjørende poeng at rektorene utvikler kollektiv ekspertise (Paulsen, 2021, s. 58). Dyktige lærere som ikke kan uttale sin “knowhow” er rektorenes oppgave å legge til rette for en struktur som er med på å utvikle en delingskultur på møtene.

Psykologisk trygghet vises gjennom innføring av godt-nytt på møtene, dette understøtter Paulsens teori om at psykologisk trygghet i grupper er av fundamental faktor for å oppnå tillit (Paulsen, 2021, s. 119). Psykologisk trygghet kan slik åpne for samarbeid mellom lærerne, jfr. samarbeid mellom lærerne som er en dimensjon for hvorfor profesjonelle læringsfellesskap bør anvendes (Aas & Paulsen, 2022, s. 102-104). Det er sterk forskningsstøtte i åpen-for-læring-samtaler, men er ifølge Robinson (2014, s. 44) krevende å praktisere. Fra lukket-for-læring-tilnærming, til åpen-for-læring bygger på verdier i gyldig informasjon, respekt og å øke den interne forpliktelsen lærere har til beslutninger. Dette bunner i å lede problemløsninger, og avgjørende faktorer er at det skapes tillit. Skoler med høy tillit har større framgang sosialt og akademisk (Robinson, 2014, s. 41). Solskinshistoriene som den ene rektoren trekker fram, kan styrke sannsynligheten for å forsterke

tilliten i kollegiet til en slik delingskultur, og rektorene må legge til rette for det. Å skape omfattende uformelle nettverk er av så stor betydning, ifølge Martinsen et al. (2019, s. 63), at dersom det ikke finnes, er det noe av det første ledelsesinitiativet som må tas.

## Samarbeidsmiljø

De tre rektorene beskriver ulike ståsteder når det gjelder samarbeidsmiljøet. Rektor 2 nevner at de har to “leirer”, rektor 1 har iverksatt sosiale tiltak som en inngang mot det faglige. Dette er viktige funn som viser subkultur, jfr. Louis’ dimensjon om delte normer og verdier som her ikke kommer frem at de har det blant lærerne, men som er en viktig holdning og moment for å anvende profesjonelle læringsfellesskap (i Aas & Paulsen, 2022, s. 107).

Kulturskolen som fikk utmerkelse for miljøet kan virke som det har vært en holdningsendring blant lærerne, dette kan bety at delte normer og verdier for profesjonelle læringsfellesskap er styrket. Delte normer og verdier vises gjennom samarbeid mot felles konsertering. Det er likevel tydelig at struktur og forståelse for samarbeidstid må på plass. Ifølge Stoll et al. (2006) studier om profesjonelle læringsfellesskap, må lærerne ha kollektivt ansvar for elevenes læring, og tilrettelegging for elevenes motivasjon for læring. Her bør lærerne arbeide i reflekterende dialoger, som også er en egenskap ifølge Louis (i Jenssen, 2023, s. 48-49) for hvorfor skoler bør anvende profesjonelle læringsfellesskap. Bruk av kollegabasert observasjon, tilbakemeldinger og evaluering vil ha betydning og mulig virkning for et økt lærersamarbeid. Dette støtter også Jenssens studier hvor observasjon sjeldent forekommer blant lærerne som ble spurt (Jenssen, 2023, s. 50).

Når det gjelder motstand mot samarbeid om undervisning, og motstand mot innføring av møter, viser det mangel på reflekterende dialog, og at det er stor sannsynlighet for at privatisering av praksis skjer i stor grad. Dette har sammenheng med reflekterende dialoger og deprivatisering av praksis, som er egenskaper for profesjonelle læringsfellesskap (Aas & Paulsen, 2022, s. 100-101). Innføring av sosiale miljøtiltak kan være en start for å få i gang et samarbeid som innehar psykologisk trygghet, og gjøre situasjonen lettere for å innført struktur på samarbeidstida og med mer formelt og faglig innhold. Kulturskolenes situasjon kan vise at det er behov for å utvikle kultur for læring blant lærerne, og dette kan knyttes til Paulsen (2021, s. 21), som hevder at forskere er

enige om at det er av betydning for å utvikle kollektiv læring og profesjonsutvikling på skolene både for koordineringsmøter og arbeidsgrupper.

Det kan virke som endring på struktur har bidratt til økt samarbeid da en rektor har organisert det slik at uansett stillingsstørrelse må alle lærerne møte til ukentlig personalmøte. Dette kan være et godt utgangspunkt for en «snuoperasjon» mot samarbeidskultur. Ved at rektor legger til rette for obligatoriske møtepunkter bidrar til tid for reflekterende dialoger (Aas & Paulsen, 2022). Ifølge Qvortrup (2018, s. 15) er dette en avgjørende forutsetning for å styrke elevenes læring. Ifølge Fullan og Quinn (2017, s. 71) kommer tankesettet i en vekstkultur ut fra beslutninger om retningslinjer og strategier. Samarbeid styrker relasjonene i nettverkene for ansatte i skolen. Lærere som verdsettes for kompetanse og ekspertise, bidrar til holdning for strategier og intern kapasitet. Det kan imidlertid være en forbedring av arbeidsmiljøet, hvor klimaet er større fokus på enn selve læringen. Samarbeidet kan ha sterke relasjoner ifølge Fullan (2017, s. 82), men likevel ha lite innvirkning på læringsamarbeid.

## På vei mot profesjonelle læringsfellesskap eller sosiale fellesskap?

Å skape en ledelseskultur virker som at det kan ta tid. Ifølge DuFour og Marzano (2015, s. 66) er oppgaven med å implementere profesjonelle læringsfellesskap vanskelig, men ikke umulig. Intervjuenes resultater viser at lærere samarbeider i liten grad med fokus på elevenes læring. Funnene tilsier at noen er mer opptatt av sosialt fellesskap enn et lærende fellesskap. Jeg tolker det slik at de tre rektorene har ulike oppfatninger av hva som er viktig, jfr. behovet for personaltur. Det er viktig med relasjoner og tillit, men det bidrar ikke til kvalitetsutvikling i seg selv. En fare er at det utvikles «kosesoner» istedenfor forbedringsarbeid (Alvik, 2021, s. 7). Evnen til å lede er avgjørende for at lærersamarbeid i et profesjonsfellesskap kommer i gang, hvor struktur og klima er viktige faktorer for at dette kan skapes. Ifølge Nordahl & Hansen (2012, s. 45) er evnen til å lede en forutsetning for at lærere får brukt sine fagkunnskaper i undervisningen. Læringsmiljø som preges av gode relasjoner, gir gode læringsmuligheter sosialt og faglig. Det er en forutsetning at rektorene ved kulturskolene bygger et læringsmiljø med gjensidig ansvarlighet, som er nøkkelen til kollektiv kapasitet (DuFour, 2015, s. 66).

Profesjonelle læringsfellesskap inneholder mer enn dataanalyse og støtte. Det er delte verdier og felles fokus på elevenes læring, deling av praksis og samarbeid om utvikling av planer og undervisning (Paulsen, 2021, s. 50). De tre rektorene har alle mål om å nå dit, som er viktige funn, men de har ulike forutsetninger innenfor rammene som handler om kultur. Det er viktig å ikke glemme de fire forutsetningene som er driverne i arbeidet av profesjonelle læringsfellesskap (DuFour et al., 2015, s. 79), som er det riktige fokusarbeidet og som gjennomsyrrer arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap gjennom oppdrag, visjon, verdier og mål. Det er et faktum at lærere som jobber sammen ikke betyr forbedringsarbeid for skolen, uten at man ser på hva lærerne egentlig samarbeider om. Samarbeidskultur er et middel og ikke et mål for å oppnå elevenes læring på et høyere nivå. Det er viktig og vil gjøre det mulig at utvikling av profesjonelle læringsfellesskap (Aas & Paulsen, 2022, s. 97) settes på dagsorden av rektorene.

## Avslutning

I denne studien er det blitt undersøkt hvordan tre rektorer opplever det profesjonelle læringsfellesskapet i sin kulturskole. Ut fra deres besvarelser er oppfatningene for hvordan profesjonelle læringsfellesskap bør fungere tilnærmet like, men det kan virke som de har ulikt ståsted for intern kollektiv bygging. Lærernes autonomi virker tydeligvis å stå sterkt på de tre skolene, hvor det er mye motstand for endring. Den ene skolen har kommet lengre, men har tatt det stegvis og forsiktig. Rektorenes innsats har betydning for å skape struktur og klima for samarbeid. Det profesjonelle læringsfellesskapet virker som ønskelig mål for de tre rektorene og er viktig funn i denne studien, som kan knyttes til delte normer og verdier, som ifølge Aas & Paulsen (2022, s. 107-109) er viktig for at profesjonelle læringsfellesskap kan utvikles.

I denne studien virker det som at praktisering av samarbeid er uten forpliktelser for forskende læring på de tre skolene. De fire grunnpilarene som profesjonelle læringsfellesskap hviler på (DuFour et al., 2016, s. 42) er oppdrag, visjon, verdier og mål. Disse pilarene bør synliggjøres så tidlig som mulig overfor lærerne og vil være fundamentet for profesjonelle læringsfellesskap.

Rammeplanen beskriver kulturskolens samfunnsoppdrag. Kulturskolen som kulturelt nav i lokalsamfunnet byr ikke til lærersamarbeid internt, men mer på ekspertise innen sine felt hvor de

kan bidra. Profesjonelle læringsfellesskap tilgodeser et fellesskap hvor det virker klart enklere å imøtekomme med lærerkolleger under samme tak. Samtidig viser forskning at det å være under samme tak ikke er noen garanti for gode profesjonelle læringsfellesskap, jfr. Jenssens (2023) forskning som viser store variasjoner i kvaliteten når det gjelder profesjonelle læringsfellesskap.

Rammeplanen legger føringer for et kontinuerlig fokus på utvikling av undervisningskvalitet. Forutsetningene de tre kulturskolene har for å innfri disse forventningene som kommer fram av denne studien, er å legge til rette for økt lærersamarbeid gjennom profesjonelle læringsfellesskap ved å ha fokus på elevenes læring (DuFour et al., 2016). Ved å anvende profesjonelle læringsfellesskap er det muligheter for at kulturskolens mandat og oppdrag kan imøtekommes og realiseres gjennom styrket kvalitet på læring.

På basis av mine funn ser jeg behov for at forskning som ligger til grunn for profesjonelle læringsfellesskap tas i bruk på de tre kulturskolene. Struktur for at møtevirksomheten ikke bare omhandler drift, men dreies mer mot faglig innhold. Forskning om profesjonelle læringsfellesskap må utnyttes i større grad og vil trolig gi muligheter for økt læring i et kollektivt fokus.

## Styrker og svakheter i egen undersøkelse

Undersøkelsen gir et grunnlag for å si noe om status til de tre kulturskolene og hva som kan gjøres for at profesjonelle læringsfellesskap kan iverksettes i praksis. En styrke er at det kommer fram av intervjuene hva rektorene har gjort i forbedringsarbeidet, som gjelder møtestruktur og arbeidsmiljø. En svakhet er at spørsmålene i intervjuene går over i hverandre, og det handler om mandat, struktur og samarbeid uten å gå helt i dybden for hvert område. Det kommer ikke frem at rektorene jobber med faglig pedagogisk innhold hvor forskning brukes. Jeg får som intervjuer et inntrykk og forståelse av hvordan situasjonen er på hver skole. Rammeplanen er vedtatt i kommunene, og denne er en veileder for hvordan en kulturskole kan drives. En svakhet er at det ikke kommer fram av intervjuene hvorvidt rammeplanen brukes ved de tre kulturskolene. Veien mot profesjonelle læringsfellesskap er vanskelig å måle ståsted for hver enkelt skole, men inntrykk og tolkning av svarene gir en indikasjon på at det er ønskelig, og jobbes mot, men at det er utfordrende. Rektorenes grunnlag kan også inneha subjektive vurderinger og kan redusere validiteten. De kvalitative tekstene viser en forståelse av fenomenene vi undersøker (Thagaard, 2018, s. 37-39). Likevel er det grunnlag for å analysere mønstre og sammenhenger som gir

troverdige sammenstillinger i målingene skolene imellom. Forskningen er overførbar, ifølge Ringdal (2018, s. 247), når den er gjeldende for flere tilfeller. Mine funn kan ikke generaliseres og dermed ikke gjelde for andre kulturskoler da det kun er tre rektorer som er intervjuet om sine oppfatninger på deres kulturskole.



## Litteraturliste

- Alvik, O. (2021, juni 1). Slik skaper dere gode ledergrupper. *Skolelederforbundet*.  
<https://www.skolelederforbundet.no/slik-skaper-dere-gode-ledergrupper/>
- DuFour, R. (2015). *Ledere af læring: Hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevernes læring*. Dafolo.
- DuFour, R., DuFour, Rebecca, Eaker, Robert, & Many, Thomas. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo.
- Fullan, M. (2017). *Koherens i skoleutviklingen: De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforlaget.
- Gilje, N. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]). Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: Maksimal effekt på læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Jenssen, M. M. F. (2023). *Profesjonelle læringsfællesskap i skolen: En mulighet for kollektiv læring og bedre undervisning?* [Høgskolen i Innlandet].  
<http://hdl.handle.net/11250/3040228>
- Jenssen, M. M. F., & Nordahl, T. (2022). Profesjonelle læringsfællesskap og læreres undervisningspraksis. *Acta Didactica Norden*, 16(1), Artikkel 1.  
<https://doi.org/10.5617/adno.8144>
- Martinsen, Ø. L., Goveia, I. C., Engetrøen, R., Gjestrud, G., & Velsand, K. (2019). *Perspektiver på ledelse* (5. utg.). Gyldendal.
- Nordahl, T. (2016). *Bruk av kartleggingsresultater i skolen: Fra data om skolen til pedagogisk praksis*. Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Vurderingspraksis: Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Gyldendal akademisk.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplanen*. kulturskoleradet.no.  
<https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt: Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Qvortrup, L. (2018). *Profesjonelle læringsfællesskap*. Gyldendal akademisk.

- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- 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>
- Sunnevåg, A.-K. (2012). *Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.
- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2022). *Ledelse i fremtidens skole* (2. utgave.). Fagbokforlaget.

## Artikkel 2

# Ledelse av implementering av kulturskolens rammeplan

## Ingress

Denne studien analyserer og drøfter kulturskolerektorerens beskrivelse av egen ledelse når det gjelder implementering av kulturskolens rammeplan. Artikkelen er en kvalitativ studie av hvordan tre kulturskolerektorer beskriver hvordan de oppfatter ledelse for implementering av rammeplanen i egen kulturskole. Funnene viser at de har tilnærmet like utfordringer for å kunne ha innflytelse på lærernes undervisningspraksis, og en av begrensningene ligger i kulturskolekontekstens struktur hvor ledere arbeider dagtid, og de fleste lærerne etter skoletid. Samarbeidet med lærerne blir mest av praktisk art og lite faglig innhold. Funnene viser også motstand blant lærere når det gjelder bruk av fagplaner i vurderingsarbeidet.

## Innledning og forskningsspørsmål

Rammeplan for kulturskolen «Mangfold og fordypning» (2016, s. 7) uttrykker at kulturskolen skal gi et undervisningstilbud av høy faglig og pedagogisk kvalitet til alle barn og unge. Rammeplanen danner grunnlaget for lokale fagplaner. Fagplanene angir de faglige målene og de vesentlige opplæringsprogrammene elevene skal arbeide med. Fagplanene er ofte lokalt tilpasset hvilke ressurser hver enkelt kulturskole har, og ifølge rammeplanen (2016, s. 21) skal det utvikles lokale læreplaner for den enkelte kulturskoles tilbud. De aller fleste kulturskolene tilbyr undervisning innen bredde- og kjerneprogrammet, mens fordypningsprogrammet tilbys på skoler med større rammevilkår. Fagplanene beskriver også vurdering for læring som en sentral del av lærernes arbeid av elevenes progresjon.

Opplæringslovens regler for kulturskole viser at lærere som underviser i kulturskole, ikke er omfattet av kompetansekravene i § 10 ledd 1 og 2 om krav til kompetanse ved tilsetting av undervisningspersonell, samt krav om relevant kompetanse i undervisningsfag (Helgeland, 2018, s. 301). Kulturskolene er ansvarlige for å legge til rette for pedagogisk og faglig utviklingsarbeid.

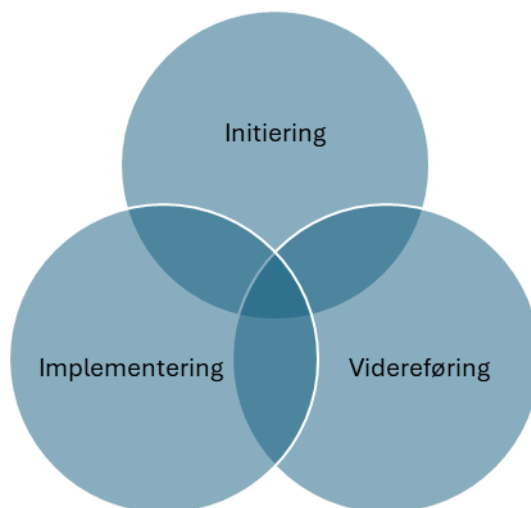
Skoleleders ansvar om å innfri det kontinuerlige arbeidet med kvalitetsutvikling av tilbudene blir derfor kompleks sett i lys av kulturskolekonteksten, hvor lærere arbeider spredt geografisk. Studien er med utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

*«Hvordan leder kulturskolerektorer læreres arbeid med å realisere rammeplanens forventning om undervisning av høy faglig og pedagogisk kvalitet?»*

Forskningsspørsmålet belyses med intervju av tre kulturskolerektorer fra tre kommuner om hvordan de følger opp sine lærere når det gjelder utvikling av undervisningspraksis, i tråd med rammeplanens forventninger.

## Teoretisk og empirisk grunnlag

For å kunne undersøke kulturskolerektorerens ledelse av læreres arbeid for å realisere rammeplanen i praksis, vil det være relevant å bruke teoretiske perspektiver om implementering. Med implementering menes hva som skjer når programmer, strukturer eller aktiviteter skal tilpasses og innføres i praksis (Læringsmiljøsentret, 2021). Fullan deler implementering inn i tre faser; initieringsfasen, implementeringsfasen og videreføringsfasen (Ertesvåg, 2012), se illustrasjon figur 2 nedenfor.



Figur 2: Hovedfaser i endringsprosessen (Kilde: Fullan (2005) i Sunnevåg, 2012, s. 20)

Jeg vil i denne artikkelen gjøre rede for de ulike fasene, og i tillegg belyse lederstiler som kan knyttes til implementering av rammeplanen gjennom lokale fagplaner.

## Initieringsfasen

Denne fasen er oppstartsfasen av utviklingsarbeidet, som ledes fram mot en beslutning om implementering av tiltak eller program, som i dette tilfellet gjelder planarbeid. For rektorene i kulturskolene innebærer initieringsfasen at rammeplanen forankres. Ifølge Fullan er det hensiktsmessig at lærerne og ledelsen er enige om hva som er utfordringen og hvilket mål som skal initieres (Sunnevåg, 2012, s. 22). Dersom det kun initieres fra overordnet hold uten at lærerne har deltatt i beslutningen, vil motstand kunne oppstå fra lærerne og sannsynligheten er stor for at utviklingsarbeidet blir mislykket. Hvis initiativet er fra lærernes side, er sannsynligheten stor for at det tar tid før initiativet får gjennomslag hos alle som er involverte.

Samarbeid og drøfting med de ansatte vil sikre et flertall som er motiverte for arbeidet (Sunnevåg, 2012, s. 22-23). Utviklingsarbeidet må nedfelles i en plan som viser retning der mål, ansvar og oppgaver er knyttet til fasene i utviklingsarbeidet. For rektorene blir defineringsvisjon viktig og hvor de setter inn mekanismene som gjør det mulig å tilnærme arbeidet (Fullan, 2017, s. 51). Tiltak som igangsettes utgjør grunnlaget for arbeidet i neste fase, og vil ha betydning for om implementeringen lykkes (Ertesvåg, 2012, s. 23). Ifølge Fullan er det å lykkes i forbedringsarbeid at man skal ha det rette tankesettet og respekt for forskning samt viten om endringsprosesser; «*Effektive endringsprosesser former og omformer gode ideer mens de bygger kapasitet og eierskap blant deltakerne*» (Fullan, 2017, s. 35).

## Implementeringsfasen

I implementeringsfasen legges det til rette for systematisk arbeid over tid. Her må rektorene prioritere utviklingsarbeidet kontinuerlig og aktivt støtte opp om arbeidet (Sunnevåg, 2012, s. 29). Det knyttes relevans for denne studien at kvalitetsforbedring av lærernes undervisning på de tre kulturskolene fordrer at rektorene må håndtere og gjennomføre krevende og komplekse prosesser i et endringsperspektiv. Ifølge Greenberg et al. (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 70) gir god og tydelig ledelse drivkrefter til endringsprosesser. Det motsatte, som er svak og utydelig ledelse, kan utgjøre barrierer for endringer. Rektorenes engasjement har derfor betydning for lærernes engasjement.

En kollektiv samarbeidskultur som er preget av ansvar og forpliktelse er hensiktsmessig, og dette må planfestes. Kompetanseutvikling av de ansatte er nødvendig. Lojalitet i gjennomføringen av programmet er avgjørende for resultatet. Lærernes engasjement og tilslutning hvor rektorene er aktiv støttende, har betydning for utviklingsarbeidet. Verdier og holdninger ansatte har til felles, skaper samarbeidskultur og er en forutsetning for å lykkes, samt styrker skolens evne til å fatte gode tiltak og fremme profesjonskunnskap (Sunnevåg, 2012, s. 30).

Utfordring med forbedringsarbeid er å få gjennomført intervensjonen med høy kvalitet. Selv om intervensjonen er forskningsbasert, kan det likevel være at resultatet ikke blir det man ønsker. Det kan være stor avstand mellom den planlagte intervensjonen og det som blir gjennomført. Er denne avstanden for stor, går kvaliteten ned og resultatet blir ikke vellykket (Ertesvåg, 2012, s. 34). Motivasjonen kan dermed gå ned blant de ansatte i endringsarbeidet. Intervensjoner i kulturskolen krever store ressurser menneskelig og økonomisk, det er derfor viktig at riktige tiltak iverksettes for rammeplanarbeidet som er valgt å forbedre av kulturskolerektorene.

## Videreføringsfasen

Denne fasen er også kalt institusjonaliseringsfasen. Implementeringen har vært en prosess over tid, og her ser man hva som er oppnådd i forhold til målet og hva som bør arbeides videre med. Etablering av rutiner ved å evaluere, bør startes med allerede fra initieringsfasen. Ved jevnlig evalueringer vil man kunne se effekt av tiltak som er valgt, og i større grad kunne vedlikeholde motivasjon og entusiasme hos de ansatte (Sunnevåg, 2012, s. 38). Utfordring i denne fasen kan være om det ikke er utviklet gode evalueringsrutiner for å sikre kompetansebygging og vedlikehold av videre prosess i utviklingsarbeidet.

Ledelse er ifølge Greenberg et al. (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 135) kritisk viktig faktor for implementering av endringer. Planarbeid, tilsyn og evaluering er viktig å gjennomføre i endringsprosesser. Dette er relevant for rektorene som skal sikre retning for rammeplanarbeidet, gi nødvendig støtte og motivere for endringen. Fullan (2017) understreker kollektiv læring som en sentral faktor for forbedringsarbeid. Det krever at rektorene har kompetanse og forståelse for hvilke drivere som skal brukes.

## Lederstiler

I endringsarbeid er ledelse forbundet med kompleksitet, og det er ulike måter å lede på. Hall og Hord skiller mellom tre ulike lederstiler; *initiativtakeren*, *administratoren* og *respondereren* (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 127).

Initiativtakeren har høye klare mål for endringen som også følges over lang tid. Ledere her har store forventninger til de ansatte i tillegg til seg selv. Drivkraften for endringen er med bakgrunn i ny forskning. Lederen klarer å håndtere motstand mot endringer, og er selv krevende som leder men også en vennlig pådriver. For rektorene er initiativtakeren, ifølge Hall og Hord (2015, omtalt i Roland & Ertesvåg, 2018, s. 135), den som egner seg best til lederrollen ved endringsprosesser.

Administratoren følger regler og riktig framgangsmåte i prosesser, er godt organisert og kjennetegnes ved effektivitet med god oversikt som administrativ leder. Det dreier seg om politikk, budsjett og ressurser. Administratoren har bekymring overfor sine lærere om at endring kan bidra til økt merarbeid for lærerne. Ved gjennomføring av endringer, holder de seg til de spesifiserte kravene og går lite ut over disse.

Respondereren er ledere som i høy grad er opptatt av emosjoner og bekymringer fra lærerne. De lar andre overta styringen ved å la andre lede prosessene. Denne typen leder har gode relasjoner til de ansatte og setter dette høyere enn å drive fram endringsprosesser. Lederne her er vennlige, men mangler evnen til å gjennomføre klare beslutninger.

Tre faktorer beskriver hvordan rektorene kan tilrettelegge for endringer; tilnærming til de ansatte, organisasjonseffektivitet og strategisk sans (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 129):

1. Tilnærming til de ansatte skiller mellom *sosial uformell* og *formell meningsfull*. Den sosiale uformelle deltar mye i det sosiale, er opptatt av hva de ansatte måtte mene, og tar hensyn til deres behov. Formell meningsfull tilnærming legger vekt på arbeidsområder og er oppgaveorientert, og bruker ofte evalueringer for å drive prosesser fremover.
2. Organisasjonseffektivitet deles i *å stole på andre* og *administrasjonseffektivitet*. Ved å stole på andre overlates autoriteten til andre og dermed frasier man seg kontroll for endringsprosess. Den administrasjonseffektive driver planer klart frem og leder viktige prosesser videre.

3. I strategisk sans skilles det mellom *dag til dag* og *visjonær planleggende*. I dag-til-dag er oppmerksomheten i nåtid om det som skjer her og nå, og lite i framtidsperspektiv. I visjonær planlegging har lederen fokus på langtidsperspektivet. I nåtid har lederen her en teft for mulig framtidig behov.

## Tidligere forskning

Ut fra mine søk innen litteraturen, er det lite forskning om implementeringsarbeid i kulturskolen. Det underbygger behovet for at dette belyses. Konseptet er godt belyst innen grunnskolelitteraturen, det er derfor hensiktsmessig å se på forskning innen grunnskolefeltet. Ledelsesprinsipper kan anses som relativt like, men kulturskolekonteksten er noe forskjellig fra grunnskolen i innhold og form.

Forskning på ledelse har forekommet av skiftende trender og har gått under betegnelser innen relasjonsledelse, læringsledelse og endringsledelse. Disse trendene har vært med på å påvirke forskning innen skoleledelse. Kunnskapssenter for utdanning (2014) viser i et forskningsnotat til tre kunnskapsoppsummeringer når det gjelder forskning på skoleledelse. De viser blant annet til Leithwood et al. (2004) som har sammenstilt funn fra nesten 300 artikler som ble publisert i perioden mellom 1980 til 2004. Artiklene omhandler hvordan skoleledelse innvirker på elevenes læring. Forskerne kom fram til at trendforskning har til dels fungert som en uheldig avsporing og har i liten grad bidratt til å belyse de faktiske lederutfordringer i skolen (Kunnskapssenter for utdanning, 2014).

Leithwood et al. (2004, s. 5) finner i deres studie at nest etter lærernes undervisning er det ledernes avgjørelser og handlinger som har størst betydning for elevenes læring. Ved at effekten er indirekte, er dette på grunn av at ledelsens innflytelse på elevenes læring skjer gjennom lærernes arbeid, måten skolen organiserer arbeidet på og kvaliteten på relasjonene skolen har med heimen. En annen systematisk kunnskapsoversikt som Kunnskapssenteret for utdanning (2014) viser til, er fra EPPI-senteret<sup>1</sup> i England (2003), som konkluderer med at skolens ledelse har utvilsomt stor betydning for elevenes læringsutbytte, men også her med indirekte effekt. Studien konkluderer

---

<sup>1</sup> EPPI-senteret (Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre) i England er et forskningssenter ved University College London (UCL).



videre med at det er vanskelig å dokumentere klare effekter på elevenes handlingsutbytte, men det er mulig å se effekter av ledelsens handlinger som får betydning for elevenes holdninger til skolearbeidet (Kunnskapssenter for utdanning, 2014).

Tidligere forskning viser at ledelse er svært sentralt for endringsarbeid og implementering i skolen. Fullan (2002) og Stoll (1999), omtalt av Ertesvåg (2012, s. 89), poengterer at endringsarbeidet vil avhenge av hvilken type endringsarbeid det dreier seg om. Et mindre endringsarbeid kan være ledet av en lærer eller inspektør, mens et større endringsarbeid som omhandler hele skolen bør være rektors ansvar å lede. På kort og lang sikt er det viktig å integrere nye initiativ i praksis som allerede er etablert. Ifølge Fullan, Hargreaves og Fink (omtalt i Sunnevåg, 2012, s. 24), vil dette hindre at skolene opplever tiltak i utviklingsarbeidet løsrevet fra pedagogisk praksis som er utviklet i skolen.

Jenssen (2023, s. 52) viser i en kunnskapsoversikt til Louis og Leithwood et al. (2010) som gjorde omfattende forskning blant 180 skoler i ni stater i USA. Undersøkelsen omhandlet effekten av skolenes kollektive ledelse for elevenes læring og i organisasjonen, samt kjennetegn ved vellykket ledelsesutøving. Forskningen var både kvantitativ og kvalitativ. Funnene viste at ledere som deltar aktivt i lærernes utviklingsprosess, samt observerer, støtter og involverer seg i lærernes læringsprosess, påvirker læringsfellesskapet og skolekulturen positivt. I den samme studien fant forskerne signifikante sammenhenger mellom lærernes arbeidsforhold og kollektiv ledelse, lærernes motivasjon og lærernes kompetanse. Analyser viste at kollektiv ledelse hadde direkte sammenheng med alle lærervariabler, hvor det var sterkest sammenheng med læreres arbeidsforhold, mens kollektiv ledelse hadde indirekte effekt på elevenes læring (Jenssen, 2023, s. 52).

Skolen har tradisjonelt vært preget av privatpraktiserende lærere, som har hatt ansvar for sin klasse og sitt klasserom og har hatt lite å gjøre med andre kolleger. Ertesvåg (2012, s.13) sier denne typen lærere har gått ut på dato, og nye krav til samfunnet gjelder for tilsatte i skolen. Historien til skolens virksomhet er en utfordring ved implementering av endringsarbeid. Lærere som starter karrieren i dag kjenner ikke til begrep som tilhører lærervirksomheten, som planleggingsdager og samarbeidstid. Skolene har tradisjon for å iverksette tiltak uten å inneha nok kunnskap om effekten

av tiltaket, og her er ifølge Nordahl et al. (2006) omtalt i Ertesvåg (2012, s. 35) et stort potensiale for forbedring.

## Metode og design

Denne studien er forankret i fenomenologien og hermeneutikken. Metoden bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi), og målet er å utforske meningsinnholdet, slik erfaringene er opplevd og beskrevet av rektorene. Rektorenes beskrivelser betraktes gjennom tekster som er fortolket. Målet er å oppnå gyldig forståelse av hvilke oppfatninger rektorene har om egen ledelse i et implementeringsarbeid (Thagaard, 2018, s. 37). Ifølge Gilje (1993, s. 152) er forforståelse og kontekst viktig for min fortolkning av intervjuene. Ved å forstå delene i lys av helheten vil det gi en forståelse for betydningen av ledelse for lærernes undervisningspraksis i kulturskolen. I forankringen settes studien i et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. I refleksjonen er rektorenes nyanserte beskrivelser deres meninger og erfaringer fra sine kulturskoler ut fra emnene i et fenomenologiens perspektiv. Tolkningen av besvarelsene sett i lys av teori, er den hermeneutiske framgangsmåte.

## Intervju

I denne studien er det valgt intervju av semistrukturert form (Tjora, 2021, s. 127-128) hvor spørsmålene er planlagt i forkant, men rekkefølgen på spørsmålene kan endres underveis. Denne formen gir større fleksibilitet til å komme med oppfølgingsspørsmål og gi rektorene muligheter til å komme med eksempel på sine betraktninger. I denne studien er intervjuguiden blitt utarbeidet på grunnlag av implementeringsteori.

## Utvalg

Informantene er tre kulturskolerektorer fra ulike deler av landet. To arbeider i kulturskole i Nord-Norge og en av dem har arbeidssted på Østlandet. Rektorene er valgt ut strategisk fordi de innehar denne jobben som profesjon og kjenner livet i kulturskolen internt i avdelingene og i det kommunale systemet. De innehar kvalifikasjoner som er relevante for forskningsspørsmålet (Thagaard, 2018, s. 54). Med rektorenes erfaring og innsikt som ledere legges det til grunn at de

har faglig grunnlag for sine refleksjoner. Deres kunnskap og erfaring er viktig for å få best mulig forståelse for hvordan praksisen i kulturskolen foregår. Rektorene ble kontaktet over telefon, fordi ved direkte kontakt er det lettere for meg som intervjuer å oppnå forståelse for om det er interesse for tema og intervju. Etter samtale ble informasjon og samtykkeskjema sendt på e-post. Slik kunne de i tillegg få lese skriftlig informasjon om hva dette innebærer.

## Operasjonalisering

Operasjonalisering handler om måleinstrumenter som er intervjuguiden. Grunnlaget for intervjuguiden er bygd opp slik at det er mulig å oppnå forståelse av hvordan rektorene opplever implementeringsarbeid i sin kulturskole, hva som er etablert og ønsket praksis i kulturskolene (Sunnevåg, 2012, s. 12). Forståelse og tolkning av dette gir grunnlag for målinger og vurderinger.

Alle tre intervjuene ble innledet med strukturelle spørsmål om skolens omfang og størrelse i elevtall, årsverk og ansatte, og hvor mange steder skolen underviser på ukentlig, etterfulgt av spørsmålene i intervjuguiden. Sentrale spørsmål (med oppfølgingsspørsmål) er:

- Hvordan skaffer leder seg innblikk i lærernes praksis?
- Hvordan oppfatter ledere at lærere trenger støtte fra leder for elevenes læring?
- På hvilken måte oppfatter leder lærernes tilbakemeldingspraksis for elevenes progresjon?

## Analysemodell

Referatene fra intervjuene er rekonstruert så godt som mulig (Thagaard, 2018, s. 111-113). Ord og uttrykk er transformert for å redusere faren for feiltolkning. I prosessen gjøres begrep om til målbar variabel. Intervjuene er derfor tatt opp på tale-opptaker, som sikrer at man ikke mister viktig informasjon. I forkant av analysen er de verbale beskrivelsene transkribert ordrett. I en slik beskrivende analyse er teksten markert i farger og deretter satt inn i koder. Dette innebærer at teksten er delt opp og betegnet med kodeord. I kodingen er det brukt ett eller flere ord, disse betegner meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2018, s. 153). Deretter er disse satt i tematiske grupperinger, før kategorier som er blitt til overskriftene i resultatene. Når teksten er inndelt i kategorier er det brukt en stegvis deduktiv-induktiv tilnærming, som betyr at det er ett nivå av koder som tilnærmes induktiv strategi, hvor denne tilnærmingen bidrar til å skape systematikk i den kvalitative forskningen (Tjora, 2021, s. 216-217). Målet innen kodingen er å oppsummere

kjernen i det empiriske materialet, hvor man reduserer mengden av tekst og legger til rette for systematisk søking i sammenheng med empirien.

## Vurdering av validitet og reliabilitet

I denne studien er kvaliteten vurdert om hvor troverdig, pålitelig og overførbar forskningen er. Dette bekreftes ved at undersøkelsen er utført på en tillitsvekkende måte, og knyttet til tolkningene. Utfallet er overførbar dersom den gjelder i andre tilfeller (Ringdal, 2018, s. 247). Funnene i denne studien kan ikke generaliseres og overføres til andre kulturskoler da den kun undersøker tre rektors oppfatninger av sin kulturskole.

Høy reliabilitet forutsetter høy validitet, som her må vurderes hvorvidt denne studien har lyktes i å finne svar på forskningsspørsmålet, og at kvaliteten av innsamlet data er valid og reliabel. Validiteten er betegnelsen på gyldigheten i hvor godt det som skal måles er undersøkt og hvordan målingene tolkes. I denne studien er intervjuguiden utviklet på grunnlag av implementeringsteori, som i dette tilfellet styrker validiteten. I studien er egen forforståelse med, og kan få betydning for objektiviteten. Teksten er analysert på bakgrunn av direkte sitater fra rektorene, hvor det kommer frem hva som er rektorenes informasjon og hva som er min tolkning. Dette styrker reliabiliteten, som er et uttrykk for påliteligheten i forskningen (Thagaard, 2018, s.181). Dersom den samme målingen gjentas ofte, er målingene reliable. Reliabiliteten er vurdert av meg som pålitelig. Kulturskolerektorenes arbeidserfaringer kan være med på å styrke denne påliteligheten. De kjenner konteksten og vet sannsynligvis hva de snakker om.

## Forskningsetiske vurderinger

Ved utarbeidelse av intervjuguide, informasjon og samtykke som rektorene skal signere, er det i denne studien tatt hensyn til flere aspekter. Studien er meldt og godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata). Lagring av personopplysninger er sikret på en forsvarlig måte. Rektorene kan kjenne seg igjen ved resultater som presenterer deres beskrivelser. Dette er tatt hensyn til i denne studien. Rektorene har fått muntlig og skriftlig informasjon om studien og samtykket til deltakelse på forhånd. Navn på rektorene og skoler er anonymisert for å sikre at personlig informasjon behandles konfidensielt. Gjennomføringen av forskningen er gjort på en verdig og forsvarlig måte.

## Styrker og svakheter i egen undersøkelse

Min rolle og erfaring som rektor kan påvirke forforståelsen og tolkningene av intervjuene. En styrke er at jeg kjenner kulturskolekonteksten og har gode forutsetninger for å forstå informantenes beskrivelser. En annen styrke er at jeg har intervjuet kulturskolerektorer som jeg ikke har en nær relasjon til. En utfordring kan være at jeg har med meg mine egne oppfatninger og erfaringer inn i intervjuene som kan påvirke måten jeg både stiller spørsmålene og tolker svarene.

De kvalitative tekstene viser min forforståelse av fenomenene som er undersøkt (Thagaard, 2018). Intervjuene er gjort på grunnlag av teori om implementering, dette styrker validiteten. Rektorenes beskrivelser kan også inneha subjektive vurderinger som kan redusere validiteten. Det er likevel grunnlag for å analysere sammenhenger og mønstre som gir troverdige sammenstillinger kulturskolene imellom. Reliabiliteten er vurdert av meg som pålitelig i dette tilfellet. Rektorenes erfaringer styrker denne påliteligheten.

I denne studien er det analysert og drøftet kulturskolerektorens beskrivelse av egen ledelse når det gjelder implementering av kulturskolens rammeplan. Mine funn gir ikke grunnlag for å generalisere og gjelde for alle kulturskoler. Resultatene kan anses som gyldige for de tre kulturskolene studien omfatter.

## Presentasjon av resultater

I dette kapitlet presenterer jeg mine funn basert på analyser av intervjuene med forskningsdeltakerne for studien. Funnene er med utgangspunkt i forskningsspørsmålet om hvordan kulturskolerektorer leder læreres arbeid med å realisere rammeplanens forventning om undervisning av høy faglig og pedagogisk kvalitet.

Funnene har jeg valgt å presentere i kategorier; innsikt i læreres praksis, motstand mot støtte samt vurderingspraksis. Oppsummeringen av funn er gjort ut fra alle tre rektorenes beskrivelser.

## Innsikt i lærernes praksis

På spørsmål om hvordan rektorene skaffer seg innblikk i lærerne sin praksis, kommer det fram av intervjuene at de alle tre har liten innsikt i lærernes pedagogiske praksis.

Rektor 1 forteller at *«Jeg har veldig lite innsikt i lærerne sin praksis innenfor klasserommet»*. Rektoren beskriver at mest innsikt fås ved å spørre lærerne gjennom medarbeidersamtalene. Inntrykk om lærernes praksis skaffer rektoren seg også i konsertsammenheng og forestillinger i det offentlige rommet når lærerne ikke er på klasserommet.

Rektor 2 beskriver at å skaffe seg inntrykk av lærernes praksis er når rektor oppsøker det selv. I rektorens svar; *«Nei, egentlig ikke»*, beskriver rektoren kulturskolens kontekst, som her er at rektor er til stede på jobb på dagtid, og lærerne kommer senere og starter undervisningen etter skoletid. Rektor beskriver at det fungerer å skaffe seg inntrykk av praksisen ved å oppsøke lærerne selv, det blir imens undervisningen pågår.

Rektor 3 beskriver observering av lærernes praksis i møte med elevene. Kulturskolen fikk restriksjoner under pandemien, som gjorde at lærerne måtte ut i foajeen og hente elevene. Det ble dermed ekstra synlig, og rektor forteller om at lærerne *«får en gåtur ut der så dialogen kan jeg jo observere innimellom»*. Rektoren beskriver at ved å imøtekomme elevene på gangen, så fikk de samtidig ofte møtt foresatte. Kulturskolen har derfor fortsatt med denne løsningen, og videre legger rektor til rette for å *«prøve å følge opp og synliggjøre at jeg har ei åpen dør sånn at folk kan ringe, at jeg innimellom får tilbakemelding på at noe ikke har vært akkurat sånn som det skulle»*.

## Motstand mot støtte

På spørsmål om hvordan rektorene oppfatter at lærerne trenger støtte fra dem for elevene sin læring, beskriver rektorene at de opplever ikke ofte at det etterspørres, men alle rektorene trekker fram at de er der for lærerne sine pedagogisk eller relasjonelt støttende hvis lærerne trenger dem.

Rektor 1 beskriver *«Jeg opplever ikke at de (lærerne) har etterspurt det, men jeg har ei formening om at de trenger det uansett da, alle»*. Rektoren beskriver at henvendelsene er veldig få fra lærerne der de konkret spør om pedagogiske problemstillinger, det forekommer mest om det administrative.

Rektor 2 poengterer «*Jeg har signalisert det. Mange ganger*». Rektoren beskriver at denne beskjeden er gitt veldig tydelig. Rektor forteller at pedagogikk og fagdidaktikk er et område som opptar rektor i høy grad, og er behjelpelig dersom lærerne har spørsmål eller ønsker hjelp til å finne et svar. Rektor beskriver at i startfasen som nyansatt ble møtt med kritiske spørsmål om hvordan lærerne skulle kunne bruke rektor for pedagogiske spørsmål. Rektor beskriver videre at det er kun de unge lærerne med pedagogisk bakgrunn som spør om pedagogisk støtte for elevenes læring, de andre lærerne vil helst ikke svare dersom de blir spurt; «*om du spør de, vil de helst ikke si noe*».

Rektor 3 beskriver at det er litt dialog om det; «*vi har dialog selvsagt om litt sånn hvis det er utfordringer med elever, da kan det komme lærere og spørre om jeg har noen tips til hva jeg synes de skal gjøre*». Rektoren beskriver videre at disse dialogene gjelder om det praktiske overfor heimen, rent faglig er det ikke slike spørsmål fra lærerne. Rektoren beskriver at relasjonsarbeid og praktiske rammer for undervisningen er det rektor kan gi støtte til lærerne på.

## Vurderingspraksis

I spørsmål om kulturskolen har føringer for tilbakemelding til heimen ved vurdering av elevenes progresjon i faget, har de tre skolene dialog med heimen til elevene enten gjennom SMS eller møte med foreldrene, mest av praktisk art og ikke faglig innhold. To av de tre rektorene beskriver at fagplanene er under arbeid og som faglig skal understøtte progresjonsutvikling til elevene. En av rektorene beskriver at de har fagplaner, men at disse trengs å revideres, svarene gir indikasjoner på at et system er i gang for å få dette iverksatt. Det kommer ikke fram av spørsmål på hvilken måte lærerne faktisk vurderer elevenes progresjon, eller at rektor har innblikk i lærernes arbeid i dette.

Rektor 1 beskriver at «*Vi er jo i ferd med å utvikle og ser dette opp imot fagplanene*». Rektoren beskriver at forventninger til elevene og praksis for tilbakemelding knyttes til fagplanene, hvor lærerne får et utgangspunkt hvor fagplanene er et verktøy for å kunne gi tilbakemeldinger. Fagplanen vil gi referanse for måling av måloppnåelse og utvikling, for å kunne gi tilbakemeldinger og framover meldinger, ifølge rektoren. Dette fagplanarbeidet er imidlertid ikke ferdigstilt.

Rektor 2 beskriver at «*Vi jobber med å få på plass fagplanen*». Rektoren trekker frem at det er svært omdiskutert med lærerne hvorvidt det skal være nødvendig. Ifølge rektor er det viktig med en slik plan, for «*hvis man ikke har en plan hvor man skal, så blir det vanskelig å komme dit*». Lærerne påstår, ifølge rektoren at man kan ikke bestemme hvordan neste time blir. Rektor poengterer at man i denne planen ikke skal detaljplanlegge hver enkelt time i et halvår.

Rektor 3 forklarer at «*Vi har fagplaner, de trengs å revideres*». Ifølge rektoren har den enkelte lærer fått lov til å eie fagplanjobben ut fra hver enkelt lærers ståsted. Rektor beskriver at dette kan være en styrke, og samtidig en svakhet, og videre at de er i en prosess med å karakterisere hva som skal inn i fagplanene i de ulike programmene; breddeprogram, kjerneprogram og fordypningsprogram.

## Drøfting og konklusjon

Denne delen belyser hvordan tre rektorer i kulturskolen leder sine lærere i deres arbeid med å realisere rammeplanens forventning om undervisning av høy faglig og pedagogisk kvalitet, og hvilke muligheter og begrensinger en slik lederutfordring har. Det er et formål å belyse ledelse av kvalitetsutvikling i kulturskolekonteksten. Funnene vil bli drøftet i lys av implementeringsteori, lederstiler og tidligere forskning.

Resultatene viser innledningsvis at rektorene har felles utfordringer for å lede for å kunne ha innflytelse på lærernes undervisning innen kulturskolekonteksten. Ledelse for faglig utvikling kommer i annen rekke, hvor drift og logistikk for praktiske løsninger blir hovedfokus når rektorene og lærerne møtes. Kulturskolen har ansvar for at undervisningen er av høy faglig kvalitet og er føringer i rammeplanen. Det er rektors ansvar å legge til rette for faglig og pedagogisk utviklingsarbeid, og noe som kan være krevende å drive ledelse er at kulturskolen ikke er omfattet av kompetansekravet til forskjell fra ordinær skole (Helgeland, 2018, s. 301). Det kan virke utfordrende for rektorene å gjennomføre implementeringsprosesser med kvalitet for virksomheten som ivaretar målområdet.



## Strukturelle begrensninger

Av intervjuene viser funnene at rektorene har liten innsikt i lærernes praksis i hverdagen. Rektorene må ut av eget kontor og oppsøke det selv. Som oftest blir det i offentlige sammenhenger som konserter, eller når lærerne henter elevene i korridoren hvor elevene venter på time.

Det kan se ut til at alle rektorene opplever strukturelle utfordringer når det gjelder oppfølging av lærerne, og at møtepunktene med lærerne er tilfeldige. Dette kan knyttes til tid som dilemma, som ifølge Sunnevåg og Andersen (2012, s. 25) går som et av de viktigste momentene i et implementeringsarbeid. Fullan (2016) fremhever langsiktig strategisk plan for utviklingsarbeid, med faste møtetidspunkt. Dette er ifølge rektorene i denne studien utfordrende for kulturskolekonteksten, hvor rektor og lærere er på jobb til ulike tider. Struktur virker utfordrende for rektorene å endre på. Det virker som det er motstand i kollegiet mot å endre på egen praksis. Ved at rektorene mottar lite forståelse for faglig forbedringsarbeid, virker det krevende og ifølge Fullan (2016) tar det lang tid å implementere. Ifølge Nordahl (2005) fordrer det at leder er bevisst og anvender metode for sin strategi på riktig måte, og ifølge Ogden (2004) vil det være avgjørende for resultatet (omtalt i Sunnevåg, 2012, s. 21).

Endringsarbeid kan være kompleks, og rektorene innehar en viktig rolle for hvordan dette blir vellykket (Roland & Ertesvåg, 2018). Rektorenes beskrivelser om at innsikt i lærernes arbeidshverdag er liten, kan ha felles trekk mot respondereren som lederstil, hvor respondereren er god på relasjoner til de ansatte og setter det høyere enn framdrift av endringsprosesser (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 127-128). Dette trekkes frem av rektor 3 som beskriver at innblikk i lærernes praksis fås ved å ta en tur i korridoren. Rektoren er tydelig på å kunne bidra med støtte på det relasjonelle, og ikke det faglige. Det kan virke som rektorene har flere felles trekk med respondereren. Respondereren som ledertype kjennetegnes ikke ved å være beslutningsorientert. Rektorenes beskrivelser av tid som dilemma gir indikasjoner på at arbeidet ikke er helt klart planlagt for igangsetting. Rektorene trekker fram at fagplanene er under planlegging eller oppfølging, viser også trekk mot administratoren som ledertype ved at de har god oversikt over ståsted, og har intensjoner om å følge riktig framgangsmåte (Roland & Ertesvåg, 2018, s.127). God oversikt som leder beskrives også av Hall og Hord (i Roland & Ertesvåg, 2018, s. 126-127) som initiativtakeren. Rektorene viser til rammeplanen som vil være utgangspunktet for de lokale fagplanene som er drivkraft og teoretisk grunnlag for implementeringen.

Funn fra intervjuene kan knyttes til lederstiler, og tolkes i lys av at rammeplanen ikke har vært forankret i initieringsfasen. Det virker ikke som rektorene har deltatt aktivt i lærernes praksis. Ifølge Jenssens studier er ledere som deltar aktivt i lærernes utviklingsprosess, samt observerer, støtter og involverer seg i lærernes læringsprosess, vil påvirke læringsfellesskapet og skolekulturen positivt (Jenssen, 2023, s. 52).

## Motstand mot endringsarbeid

Det framkommer av intervjuene at rektorene har til hensikt og ønsker å være der for lærerne sine, både generelt og ved ekstraordinære saker. Rektorene beskriver at de gir signaler til lærerne om at de er der ved behov, men får henvendelser om det administrative, ikke faglige spørsmål. Ved å spørre lærerne direkte opplever rektorene motstand. Dette kan tolkes i lys av at lærerne ikke er enige med ledelsen om hva som er utfordringen og hvilket mål som skal initieres, som ifølge Fullan er viktig at det er enighet om (Sunnevåg, 2012, s. 22). Det kan være at lærerne ikke har deltatt i beslutningsprosessen, at det kun har vært styrt fra overordnet hold, og slik oppstått motstand fra lærerne. Ifølge Sunnevåg og Andersen (2012, s. 22-23) er sannsynligheten stor for at implementeringen lykkes dersom lærerne er involverte, og at samarbeid og drøfting med de ansatte vil sikre et flertall som er motiverte for arbeidet.

I tidligere studier har Leithwood et al. (2010) omtalt av Jenssen (2023, s. 52) vist at ledere som aktivt deltar i lærernes utviklingsprosess og er støttende og involverer seg i lærernes læring, vil ha påvirkning for hvordan læringsfellesskapet og skolekulturen blir i positiv retning. Rektorenes påvirkning vil være indirekte ved at det er lærerne som underviser elevene. Det kan virke som at det er lite forståelse blant lærerne for at rektorene har en viktig funksjon for undervisningen lærerne praktiserer. Dette kan handle om at det er manglende tillit mellom lærere og rektor, eller at lærerne ikke har tillit til at rektor kan ha noe å bidra med. Det kan hende lærerne opplever å mestre undervisningen godt og at kvaliteten er god og at de ikke ser behovet. Det virker som rektorene har til hensikt å være tett på i utviklingsarbeidet, ifølge Roland & Ertesvåg (2018) er initiativ til støttende lederskap og være tett på viktig.

Tilnæringsmåten rektorene gjør overfor lærerne kan i disse tre beskrivelsene knyttes til sosial uformell og formell meningsfull tilnærming. Rektor som har satt opp døra, viser en sosial uformell tilnærming (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 129). Det kan tolkes at rektor har en intensjon om at en

slik døråpning kan invitere til ønske om sosiale relasjoner. Rektors oppfatning er at dette har virket og har oppnådd økt kontakt med lærerne og elevene. To av rektorene utviser mer en formell meningsfull tilnærming, ved at dette er tatt opp på møte i plenum som en orienteringssak.

Greenberg et al. (Roland & Ertesvåg, 2018, s.118-119), poengterer at god og tydelig ledelse er viktig og hvordan dette driver frem endringsprosesser. Svak og utydelig ledelse utgjør det motsatte og kan utgjøre barrierer i endringsarbeid. Rektor 2 som tydelig har signalisert støtte overfor sine ansatte, gir uttrykk for de ansattes reaksjoner overfor rektorens igangsettelse av prosessen. Dette kan knyttes til Fullan (2017) som belyser at relasjoner er avgjørende for at det er tillit til ledelsen, og at dette er viktig for at forbedringsarbeid kan framdrives. Ifølge Fullan (2017) er en kollektiv samarbeidskultur som er preget av ansvar og forpliktelse, nedfelt i skoleplanene, nødvendig for at arbeidet skal komme videre. Det kan tolkes som at i implementeringsarbeidet er relasjoner avgjørende for rektoren for at de kan samarbeide og definere retning og visjon. Motstanden rektor 2 beskriver kan også knyttes til utydelig ledelse (Roland & Ertesvåg, 2018), ved at lærerne mistolker rektors intensjon om samarbeid.

## Lærernes vurderingspraksis

Når det gjelder de tre skolenes tilbakemeldingspraksis overfor heimen forklarer alle rektorene at de ser dette arbeidet opp imot fagplanene. Svarene er likevel sprikende. Rektor 1 er i gang med fagplanarbeidet og det kan virke som rektoren har klar hensikt med at verktøyet brukes som grunnlag for lærernes undervisning. Rektor 2 beskriver at lærerne ikke ser sammenhengen med planen og undervisning. Rektor 3 har planer om revidering av fagplanene, og at de forrige fagplanene er blitt utarbeidet av lærerne selv, og forteller at dette er både en styrke og en svakhet. Av funnene kommer det fram at det virker ikke som noen av skolene bruker vurdering av elevene som del av lærerpraksisen.

To av rektorenes beskrivelser gir inntrykk av utfordringer og motstand ved å implementere fagplanene i lærernes undervisning. Ifølge Ertesvåg (2012, s. 13) har skolene vært preget av privatpraktiserende lærere. Rektorenes forklaringer gir en indikasjon på at det fortsatt kan være privat praksis ute blant lærere, dette kommer fram ved motstand mot planene og at lærere ved ene skolen har fått utarbeidet disse selv. Tredje rektor forklarer at det kun er de nyutdannede med pedagogikk som spør om pedagogisk støtte for elevenes læring. Ertesvåg poengterer at historisk

sett har det vært utfordrende ved implementering av endringer at nyutdannede lærere kjenner ikke til dagens begreper som tilhører lærerarbeid, som samarbeidstid og planleggingsdager (Ertesvåg, 2012, s.13). Funnet belyser det motsatte av det Ertesvåg poengterer.

Ved implementeringsarbeid er ledelse viktig faktor, og ved endringsarbeid er planer, tilsyn og evaluering viktig (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 135). Rektorenes beskrivelser virker utfordrende for å sikre retning for arbeidet, og hvordan kunne gi støtte og motivere lærerne. Ifølge Sunnevåg og Andersen (2012, s. 22-23) vil samarbeid og drøftinger sikre at flere lærere er motiverte for endringen. Rektor 3 som beskriver at tidligere fagplanarbeid er gitt lærerne frihet for at de skal ha et eierforhold til fagplanen, kan knyttes til Fullan og Quinn (2017, s. 35) ved at ansvar og fordeling av oppgaver til de ansatte ikke bare vil forplikte, men også skape et eierforhold til arbeidsprosessen for de ansatte. Dette viser rektorens tillit til lærernes arbeid om at de har den faglige kunnskapen, hvor rektoren påpeker og ønsker å bidra med det relasjonelle.

Administrasjonseffektive rektorer vil stole på lærerne i en endringsprosess. En rektor som imøtekommer lærerne med støtte og tillit, gir kanskje mulighet for at implementeringsprosessen tar kortere tid. Planen drives fram ved at rektor frasier seg kontroll og stoler på at arbeidet lærerne legger i planen er faglig begrunnet, som er en del av endringsprosessen. Rektorene beskriver at arbeidet med planene tar tid. Dette kan bety at rektorene er visjonær planleggende, ved at mål utvikles i fellesskap med lærerne og at de har fokus på å forme planene over lang tid (Roland & Ertesvåg, 2018, s.122). Kulturskolenes ansvar med å tilrettelegge for utviklingsarbeid er viktig, fagplanene er rektorenes ansvar for å innfri som en del av samfunnsoppdraget (Norsk kulturskoleråd, 2016).

## Muligheter og begrensninger

De tre rektorenes beskrivelser av hvordan de følger opp lærernes praksis i det daglige, viser at de alle har utfordringer, men også intensjoner om at de er på vei i et forbedringsperspektiv. Beskrivelsene til de tre rektorene indikerer at det er variasjon i hvilken grad rektorene benytter seg av handlingsrommet de har.

Muligheter rektorene har for å komme videre i utviklingsarbeidet, er å strukturere og legge til rette for faste møtepunkt. Dette vil gi rektorene handlingsrom for å være tettere på lærerne i

implementeringen av rammeplanarbeidet. Ved at rektorene tar i bruk riktig lederstil, vil gi muligheter for innflytelse i utviklingsarbeidet ved å være proaktiv og tett på (Jenssen, 2023). For rektorene vil tilegnelse av lederstil basert på fenomenologiske perspektiver ha hensikt for implementering av rammeplanen, dette kan knyttes til Hall og Hord som påpeker variasjon av rolletyper (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 126). Rektorene kan være tydelig på å sette retning, gi nødvendig støtte, forankre planer, bruke evaluering og følge endringsprosessen kontinuerlig (Roland & Ertesvåg, 2018).

Studien gir også funn av begrensninger for utviklingsarbeid. Arbeidet står fast i motstand mot endringer i personalet i ulik grad. Kulturskolekonteksten hvor lærere og rektorer jobber til ulike tider, setter begrensninger for hvordan rektorene kan ha innflytelse på lærernes undervisning. Dette kommer frem av logistikkutfordringer og det praktiske som virker prioritert. Begrensninger kan gjøre at det tar lengre tid enn planlagt å få forbedringsarbeidet gjennomført med kvalitet selv om intervensjonen er gjort basert på forskning. Resultatet kan risikeres å ikke bli vellykket på grunn av avstand mellom det planlagte og det gjennomførte (Ertesvåg, 2012, s. 34). Implementeringskvaliteten blir lav dersom avviket blir stort om det blir diskrepans mellom planlagt og implementert intervensjon (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 76). Rektorenes kunnskap om framgang for implementering blir viktig (Ertesvåg, 2012, s. 50).

## Avslutning

I denne studien er det undersøkt hvordan tre kulturskolerektorer leder læreres arbeid med å realisere rammeplanens forventning om undervisning av høy faglig og pedagogisk kvalitet. Ut fra deres beskrivelser virker oppfatningene tilnærmet like for hvordan utvikling gjennom implementeringsarbeid kan fungere, det er likevel utfordringer som gjør at det er utfordrende å gjennomføre realisering av rammeplanen som ønsket. Alle tre skolene virker som å være i initieringsfasen i utviklingsarbeidet, som er på planstadiet både for innvirkning på lærernes læring, å være en støttende leder, samt være tett på i fagplanarbeidet som alle skolene er i gang med eller revidere.

Rektorene virker som å ha planer om å utvikle kultur som innebærer kollektivt ansvar og som vil være forpliktende i et implementeringsarbeid. Det vil være hensiktsmessig at rektorene gjør implementeringen med kvalitet og bevissthet rundt utviklingsarbeidet, dersom realisering av rammeplanen skal kunne skje. Implementering av rammeplanen er hensiktsmessig å forankre i kulturskolens planer og forplikte til kollektiv innsats. At rektorene legger til rette for god struktur for implementeringsarbeidet hvor rammeplanen forankres, er samarbeid med lærerne og målrettet utarbeidelse av lokal fagplan (Fullan, 2017). Rammeplanen er førende for kulturskolenes oppdrag. Under dette mandatet skal kulturskolen kontinuerlig tilby og utvikle undervisning med kvalitet. Rektorer med kun tid til drift i lærerfellesskapet vil bruke lang tid å få implementert rammeplanen som planlagt (Fullan, 2017).

Implementeringsarbeid i kulturskolekontekstens egenart byr på utfordringer ved at lærere og rektorer har delvis ulik arbeidstid, og gir ingen garanti for at det blir vellykket. Dette kan knyttes til Leithwood et al. (2010), som finner i sine studier at lærernes undervisning har større betydning enn ledernes avgjørelser og handlinger. Dette i indirekte betydning, fordi ledelsens innflytelse på elevenes læring skjer gjennom lærernes undervisning (Jensen, 2023).

Kulturskolerektorene i denne studien beskriver strukturer og samarbeid kjennetegnet av koordinering av drift. For å realisere rammeplanens forventning om undervisning av høy faglig og pedagogisk kvalitet, vil det være nødvendig å utvikle et profesjonsutviklende samarbeid med fokus på faglig kvalitet og elevers læringsutbytte. For å få til dette vil det være nødvendig å både tidfeste møter, men det betinger også at rektorene er i stand til å lede disse møtene, og at de er tydelige ledere som viser retning (Fullan, 2017). Dette kan være krevende innenfor de strukturelle rammene som eksisterer, hvor rektorene står alene som ledere. Mulighetene kan ligge i å bygge nettverk på tvers av kommuner, slik at kulturskolerektorer kan møtes og diskutere utfordringer og muligheter. Profesjonelle læringsfellesskap for kulturskolerektorer på tvers av kommuner kan styrke den enkelte som leder, og dermed øke sannsynligheten for å skape en kulturskole som realiserer rammeplanens forventninger.

## Litteraturliste

- EPPI. (2003). *A systematic review og the impact of school headteachers and principals on student outcomes. Review conducted by the School Leadership Review Group. Main authors: Les Bell, Ray Bolam, Leela Cubila.* EPPI.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen.* Gyldendal akademisk.
- Fullan, M. (2016). *The New meaning of educational change* (Fifth edition.). Routledge.
- Fullan, M. (2017). *Koherens i skoleutviklingen: De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne.* Kommuneforlaget.
- Gilje, N. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]). Universitetsforlaget.
- Helgeland, G. (2018). *Opplæringslova: Lov 17. Juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, lovkommentar* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Jenssen, M. M. F. (2023). *Profesjonelle læringsfellesskap i skolen: En mulighet for kollektiv læring og bedre undervisning?* [Høgskolen i Innlandet].  
<http://hdl.handle.net/11250/3040228>
- Kunnskapssenter for utdanning. (2014, september 3). *Forskning på skoleledelse—Tre kunnskapsopsummeringer.* Utdanningsforskning.no.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/forskning-pa-skoleledelse/>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. E. & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning.* Review of Research. Wallace Foundation.  
<https://www.wallacefoundation.org>
- Læringsmiljøseneteret. (2021, september 27). *Derfor er implementeringsteori viktig i utdanningsforskning* | Universitetet i Stavanger. www.uis.no.  
<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/forskning/derfor-er-implementeringsteori-viktig-i-utdanningsforskning>
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplanen.* kulturskoleradet.no.  
<https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Roland, P., & Ertesvåg, S. K. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen.* Gyldendal Akademisk.

Sunnevåg, A.-K. (2012). *Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Gyldendal akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.

Wahlstrom, K. L., Louis, K. S., Leithwood, K., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning*. Ontario Institute for Studies in Education (OISE).



# Vedlegg

## Vedlegg 1

### Informasjon om forskningsprosjektet

#### *Ledelse av forbedringsarbeid i kulturskolen*

Dette er en henvendelse til deg med spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse forbedringsarbeid i kulturskolen sett fra et ledelsesperspektiv. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Forskningsprosjektet er en avsluttende masteroppgave i studiet «Master i utdanningsledelse» ved Høgskolen i Innlandet. Prosjektets formål er å belyse ledelse av forbedringsarbeid i kulturskolen, hvordan dette kan oppnås ved bruk av profesjonelle læringsfellesskap som metode, samt hvordan lærernes praksis kan anvendes for best mulig læring for elevene. Sentrale tema vil være samarbeid, og lærernes praksis for elevenes læring.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Ansvarlig for prosjektet er Høgskolen i Innlandet, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk.

Veileder for oppgaven er Mette Marit Jensen, studieprogramansvarlig ved Utdanningsledelse ved Høgskolen i Innlandet.

Kontaktinformasjon: [mette.jenssen@inn.no](mailto:mette.jenssen@inn.no)

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Spørsmål om å delta får du fordi du jobber som leder i en kulturskole. Jeg har som plan å intervju tre kulturskolerektorer i ulike kommuner spredt i Norge, som har erfaring som rektor og arbeide med utfordringer i kulturskolen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Du deltar ved å bli intervjuet. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Lydopptaket lagres på min mobiltelefon. Lydopptaket blir transkribert av meg og blir oppbevart på en forsvarlig måte. Det er kun jeg som har tilgang på mobiltelefonen, den er sikret med kodelås. Intervjuet blir anonymisert.

Det blir ikke stilt spørsmål som omhandler sensitiv informasjon eller personlige spørsmål. Det vil ikke komme frem i oppgaven hvor du arbeider eller ditt navn. Varighet på intervjuet er inntil en time.

Spørsmålene omhandler to tema; forbedringsarbeid gjennom samarbeid og lærernes praksis for god læring for elevene.

**Det er frivillig å delta**

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

**Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun veileder og student som har tilgang til dine opplysninger.

**Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Masteroppgaven vil etter planen leveres 03.04.2024. Ved prosjektslutt blir lydopptaket og transkripsjon makulert.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Dine rettigheter**

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

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

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

- Høgskolen i Innlandet ved veileder Mette Marit Jenssen [mette.jenssen@inn.no](mailto:mette.jenssen@inn.no)
- Vårt personvernombud ved Høgskolen i Innlandet: Asghar Usman [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Anne Sofie Mentzen  
[sofie.mentzen@gmail.com](mailto:sofie.mentzen@gmail.com)  
Tlf. 97119916  
masterstudent

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ledelse av forbedringsarbeid i kulturskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker i å delta i spørreundersøkelsen ved intervju, og at intervjuet tas opp på lydfil. Jeg samtykker til at opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet 03.04.2024.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2

### Intervjuguide til artikkel 1 og 2

Anne Sofie Mentzen  
Master i Utdanningsledelse  
Høgskolen i Innlandet

### Ledelse av forbedringsarbeid i kulturskolen

#### *Innledende spørsmål:*

Hvor mange ansatte er det i kulturskolen?

Hvor stor andel har deltid/heltidsstillinger?

Hvor mange årsverk?

Hvor mange elever?

Hvilke disipliner/fag tilbyr skolen?

Underviser lærerne på samme sted (ett lokale)?

Hvor mange oppmøtesteder har skolen?

Har lærerne kombinasjon av lærer/utøver i sin jobb i kulturskolen?

### ARTIKKEL 1

#### SAMARBEID I LÆRERKOLLEGIET

1. Har bedriften føringer for samarbeid?
2. Hvordan legger leder til rette for samarbeid mellom lærerne?
3. Hvordan oppfatter du som leder at lærere samarbeider om å utvikle kvaliteten i sin undervisningspraksis?
4. Hvorvidt diskuteres det i lærermøtene samarbeid med fokus på elevenes læring?
5. I hvilken grad samarbeider lærerne om å løse utfordringer de opplever i møte med elevene?

6. Hvordan oppfatter du at samarbeid mellom lærerne er relevant for å kunne innfri forventningene i rammeplanen?
7. Hvordan oppfatter du at samarbeidsklimaet mellom lærerne fungerer i forhold til miljø?
8. Hvordan oppfatter du kollektivt samarbeid mellom lærerne ved prosjekter?

## **ARTIKKEL 2**

### **LÆRERNES PRAKSIS FOR ELEVENES LÆRING**

1. Hvordan skaffer leder seg innblikk i lærernes praksis?
2. Hva oppfatter leder at lærere trenger for støtte fra leder for elevenes læring?
3. Hvordan oppfatter leder tilbakemeldingspraksis til elevene fra lærerne?
4. På hvilken måte vurderer lærerne elevenes progresjon i faget?
5. Hvordan legger leder til rette for læreres oppfølging på elever som har lavere progresjon enn forventet?
6. På hvilken måte legger leder til rette for lærernes undervisning av elever på fordypningsprogrammet?