

**”Men det er jo, hvis man ser på det,
ganske mange ting som er veldig
viktig.”**

Ledelse av politisk initierte endringsprosesser

Fire skoleledere om faktorer som bidrar til læringscentrert ledelse

Ebba Ramfjord

**Masteroppgave i skoleledelse 2015
NTNU Program for lærerutdanning
Samarbeidsnettverk for mastergrad i skoleledelse**

”Men det er jo, hvis man ser på det, ganske mange ting som er veldig viktig.”

Ledelse av politisk initierte endringsprosesser

Fire skoleledere om faktorer som bidrar til læringscentrert ledelse

Ebba Ramfjord

Master i skoleledelse

NTNU 2015

Forord

Masteroppgaven er min avslutning på et femårig løp som deltidsstudent i skoleledelse. Studiet har gitt meg god mulighet til å møte forelesere, faglitteratur, reflekterte praktikere og til å holde fokus på et skritt av gangen. Det er ofte vanskeligere i hverdagen.

Arbeidet har vært inspirerende og krevende. Det oppleves som et paradoks å skrive en masteroppgave alene, med en sosiokulturell tilnærming til læring. Det ble sånn og jeg takker derfor i særlig grad min veileder Trond Buland, forsker på NTNU, Program for lærerutdanning, for støttende veiledning og nyttige innspill i prosessen. Jeg takker dessuten mine fire informanter, som delte tanker og opplevelser med meg og som dermed gjorde oppgaven mulig.

Min empiri er utelukkende innrettet mot barneskolen.

Sammendrag

Jeg har gjennomført en kvalitativ, fenomenologisk analyse basert på intervjuer av skoleledere på tre barneskoler med problemstillingen :

Hva må til for å lykkes med politisk initierte endringsprosesser?

Jeg ønsker å skape et tankeredskap for å bidra til å styrke praksisen med implementering av politisk initierte endringsprosesser gjennom presentasjon, analyse og drøfting av informantenes opplevelser i forhold til min problemstilling (Postholm, 2010).

Begrepet *lærende dialoger* var en sentral inngang til forskningsfeltet. Teori om læring og språkets betydning for læring er viktig for å forstå hva som bidrar til at skolelederne lærer å lede endringsprosesser på egen skole.

Jeg ser på empirien ved å bruke en translasjonsteoretisk tilnærming til implementering i lys av teori om lærende organisasjoner. For meg ser det ut til at skoleledernes erfaring med å lære å lede endringsprosesser preger deres tilnærming til hva de opplever må til for å lykkes. Den forståelsen bygger jeg med Wells' lærings sirkel som bakgrunn.

Skoleledernes erfaringer med tidligere reformprosesser ser ut til å påvirke hvilke oversettelsesregler de bruker i forhold til reformideer. Jeg har møtt skoleledere som gjennom å skape nettverk for oversettelse avviser, tilpasser og kopierer reformideer på egen skole.

Høyt reformpress ser ut til å prege dialogen mellom skolelederne og deres samarbeidspartnere på overordnede nivåer. Det er etablerte systemer for informasjonshenting, mens det ser ut til å være løsere strukturer for eksperimentering og erfaringsdeling i forhold til skoleledernes ledelsesarbeid.

Mine skoleledere er i liten grad opptatt av å kontrollere egne lærere. De ser ut til å tro på intern organisering av lærende prosesser og kontinuitet for å styrke kompetansebygging på egen skole.

Hvis ett ord skal kunne beskrive hva som må til for å lykkes med politisk initierte endringsprosesser, må det være begrepet *flerkontekstualitet*. Med flerkontekstualitet mener jeg arenaer som bidrar til læring mellom overlappende kompetanser.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Innholdsfortegnelse	iii
Figurliste	iv
1.0 Innledning.....	1
1.1 Tema og bakgrunn	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Hensikt og utgangspunkt.....	4
1.4 Oppgavens struktur.....	5
2.0 Teoretiske perspektiver.....	6
2.1 Implementering	7
2.1.1 Reformideer.....	8
2.1.2 Implementeringsdoktriner	9
2.1.3 Translasjonsteori	10
2.2 Lærende organisasjoner	12
2.2.1 Språk.....	12
2.2.2 Læring	13
2.2.3 Praksisfellesskap	15
2.2.4 Læringscentrert ledelse.....	17
2.3 Oppsummering av teori	19
3.0 Metode	20
3.1 Metodisk tilnærming.....	20
3.2 Datainnsamling	21
3.2.1 Valg og presentasjon av informanter	21
3.2.2 Intervjuguide.....	21
3.2.3 Gjennomføring av intervju	22
3.2.4 Transkribering	23
3.3 Analyse og presentasjon av intervjuer.....	23
3.4 Verifisering.....	24
3.4.1 Subjektivitet	24
3.4.2 Reliabilitet og validitet.....	24
3.4.3 Generaliserbarhet	26
3.4.4 Etske vurderinger.....	26
4.0 Skoleledernes fortellinger	27
4.1 Hva opplever fire skoleledere bidrar til gode prosesser med implementering av politisk initiert endringsarbeid?.....	27
4.1.1 Hva bidrar til at skolelederne får kunnskap om styringssignaler?	27
4.1.2 Oversettelse på skoleledernivået.....	28
4.1.3 Dialogen med skoleeier	31
4.2 Hva gjør skolelederne med det de opplever utfordrende med implementering av politisk initierte endringsprosesser?	33
4.2.1 Høyt reformpress.....	33
4.2.2 Teoriens betydning	35
4.2.3 Erfaringer med implementering.....	37
4.3 Hva legger fire skoleledere vekt på for å skape gode implementeringsprosesser på egen skole?.....	38
4.3.1 Innhenting	38
4.3.2 Oversettelse	39

4.3.3 Iverksetting.....	40
4.4 Oppsummering av data og analyse.....	41
5.0 Hva må til for å lykkes med politisk initierte endringsprosesser?	45
5.1 Skoleledernes egen læring.....	45
5.2 Ideenes landingsplass.....	47
5.3 Dialog med skoleeier og reformpress	49
5.4 Teoriens betydning.....	50
5.5 Erfaringer med implementering	51
6.0 Konklusjon og avsluttende refleksjoner	54
6.1 Oppsummering av drøfting.....	54
6.2. Avsluttende refleksjoner	54
Bibliografi.....	I
Vedlegg	III
Vedlegg 1: Intervjuguide	III
Vedlegg 2: Kvittering fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.....	V
Vedlegg 3: Orientering til informantene	VII

Figurliste

Figur 1: Oversikt over ulike teorier

Figur 2: Wells læringsyklus (med tilpasning av Ottosen)

Figur 3: Forholdet mellom kunnskapsnivå, læringsnivå og kompetanseutvikling

Figur 4 : Teoretisering for å forbedre praksis

Figur 5: Oversiktstabell for forholdet mellom forskningsspørsmål og kategorier

1.0 Innledning

Først vil jeg sette oppgavens tema i et samfunnsmessig perspektiv. Deretter vil jeg presentere problemstilling og forskningsspørsmål, før jeg redegjør for utgangspunkt og formål med forskningen. Til slutt gir jeg en kort beskrivelse av oppgavens struktur.

1.1 Tema og bakgrunn

Veien er lang fra nasjonale styringsdokumenter til praksis i klasserommet (St.Meld. nr. 31, 2007-2008). Michael Fullan sier at skolenes største utfordring er fragmentering, overbelastning og manglende sammenheng, som resultat av ukritisk og ukoordinert aksept av for mange innovasjoner (Fullan i: Hattie, 2013). Utviklingsarbeid må knyttes til å endre og utvikle klasseromspraksisen, slik at elever får større utbytte av opplæringen. For å lykkes må kulturene i stat, kommune og i skoler endres, både sammen og hver for seg (Jøsendal i: Fullan, 2014)

”Vi har i dag mye forskningsbasert kunnskap om hvordan vi skal møte utfordringer og problemområder i norsk grunnopplæring. Vi mangler ikke kunnskap om hva som virker i skolen, utfordringen ligger snarere i å få kunnskapen anvendt i den enkelte skole og i det enkelte klasserom.” (Nordahl i: Sunnevåg & Andersen, 2012; 6).

Omfattende forskning viser at skoler i for liten grad jobber systematisk og målrettet over tid. Mange skoler motsetter seg reell endring eller problematiserer i for liten grad hva som er hensiktsmessig gjennomføring og hvordan støtten fra skoleledelse og skoleeiernivået kan optimaliseres (Befring, 2007; Erstad i: Sunnevåg & Andersen, 2012; St.Meld. 30, 2003-2004). Politiske beslutninger møter ulike aktører som bidrar med sin forståelse og tiltak gir ofte andre effekter enn forventet. Resultatene kan være i direkte strid med politiske intensjoner (Pressman & Wildavsky; Barret & Fudge; Sætren i: Buland, Mathiesen, Mordal, Finne, Aaslid & Dahl, 2011).

I St.meld. 30 , ”Kultur for læring”, pekes det på at lærende organisasjoner fordrer tydelig og kraftfullt lederskap. Hensiktsmessige strategier for implementering er en av forutsetningene for å lykkes med politisk initiert endringsarbeid (St.Meld.30, 2003-2004). Meldingen fremholder videre at skoleledere må etterspørre og stimulere til læring i det daglige.

I St.meld. 20, "På rett veg", kommer det frem at departementet vil følge opp meldingen med utgangspunkt i kunnskap om god implementering. Det vises til implementeringsforskning fra tidlig på 1970-tallet som utfordrer statsvitenskapelige studier. I disse studiene ble implementering sett som en lineær prosess som tok for gitt at politiske vedtak ble fulgt opp i praksis. Implementering ble dessuten sett som en ovenfra-og-ned-prosess og forskere vurderte reformers grad av måloppnåelse i det perspektivet. Et typisk funn var at hierarkisk implementering fungerer for reformer som omfatter utvidelse av rettigheter og nye strukturer. Hierarkisk implementering av reformer som har til hensikt å endre kulturer, normer, overbevisninger, vaner og relasjoner gir ikke forventet effekt. I meldingen står det videre at senere forskningsbidrag har vært orientert rundt implementering som en nedenfra-og-opp-prosess, med vekt på hvordan de som skal implementere endringene har løst oppdraget (St.Meld.20, 2012-2013). I meldingen kommer det frem at Utdanningsdirektoratet gir skoleeiernivået et betydelig ansvar for ledelse av utviklingsarbeid i skolen. Skoleeier skal spille en sentral rolle i å lede skolers systematiske utvikling på organisasjons- og individnivå og sikre at utviklingen er forankret i skoleeiers mål. Det er et sentralt element i skoleeiers styring, dialog og støttende tiltak rettet mot skolene (Roald, 2010). Irgens peker på behovet for å utvikle kollektive læringsprosesser for å styrke prosesser som oppstår i møter mellom personer og nivåer i skolesektoren (Ertsås & Irgens i: Postholm, 2014). Michael Fullan har i sin forskning vist at det først er mulig å skape vedvarende fornyelse i skolen dersom nivåene har felles agenda og sammen bidrar til å bygge kollektiv kapasitet (Fullan, 2014).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Utviklingsarbeid kan sees som en prosess med tre delvis overlappende hovedfaser kalt initiering, implementering og institusjonalisering (Sunnevåg, 2009). Initieringsfasen er førprosjektfasen og bygger på analyser av organisasjonens behov. Implementeringsfasen er prosessen med realisering av ideen, programmet eller strukturene som skal bidra til å skape endring. Institusjonaliseringsfasen er fasen der nye erfaringer skal bidra til varig endret praksis (Fullan i: Sunnevåg, 2009).

I min oppgave ser jeg særlig på initierings- og implementeringsfasen på den enkelte skole og problemstillingen er:

Hva må til for å lykkes med politisk initierte endringsprosesser ?

Med begrepet *politisk initiert* skiller jeg ikke spesifikt mellom politiske vedtak og styringssignaler basert på politiske vedtak. Med *endringsprosesser* vektlegger jeg endringer som skal iverksettes på den enkelte skole med hensikt å øke elevenes utbytte av opplæringen. Jeg har en bred tilnærming til *elevenes utbytte av opplæringen*, jfr.

Opplæringslova §1-1.

Utviklingsarbeid, endringsprosesser og reformer kan ha ulikt meningsinnhold. Det kan uttrykke hvor omfattende endringene er ment å være, jfr. Argyris begrep enkelt- og dobbeltkretslæring (Irgens, 2007). I problemstillingen bruker jeg begrepet *endringsprosesser* og legger vekt på sammenhengen mellom læring og endring (Shuell i: Klev & Levin, 2009; Mezirow i: Illeris, 2000) ¹.

Utdanningsdirektoratet poengterer at ledelse omfatter handlinger på alle nivåer i skolesektoren (Utdanningsdirektoratet, 2012). Med *skoleledelse* mener jeg rektor og fagleder på den enkelte skole, *skoleeier* definerer jeg som politisk og administrativ ledelse i kommunen.

Skoleledelse på lokalt nivå er en nøkkel for å lykkes med implementering av politisk initiert endringsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2012). En av mine informanter sa følgende:

” ... nøkkelen ligger hos meg, jeg har en viktig rolle for at det skjer ting og tanken min (...) er at alle som jobber her drar i samme retning. Vi trenger ikke gå i samme fotspor, men vi skal i samme retning og da er det jo mye av beslutningene som ligger til meg.” (skole 1)

Jeg prøver å forstå hva fire skoleledere opplever er viktig for å lykkes med politisk initierte endringsprosesser. Undertittel i rapporten er ”Fire skoleledere om faktorer som bidrar til læringssentrert ledelse”. Læring på alle nivåer er viktig i rapporten og et grep for å kunne ivareta forskningsdataene . En av skolelederne sa dette:

”Vi er opptatt av at utviklingsarbeidet vårt er rettet inn imot det som er kjernevirksomheten, som faktisk er undervisning. Vi er blitt flinke til det de siste årene. Det handler om undervisning til slutt, ”outcome” i andre enden. Alt kan ikke komme dit, men mye av det vi driver med skal komme elevene og undervisningen til gode, vi skal bli bedre i en kollektiv prosess.” (skole 2)

For å forstå mer om læringsprosesser i endringsarbeid, har jeg tre forskningsspørsmål:

¹ Jfr.kap.2.2.1

Hva opplever fire skoleledere bidrar til gode prosesser med implementering av politisk initiert endringsarbeid?

Forskningsspørsmålet fokuserer særlig på skoleledernes egen læring og jeg ser på det som bidrar til at skolelederen kan gjennomføre gode prosesser på egen skole.

Hva gjør skolelederne med det de opplever utfordrende i implementering av politisk initiert endringsarbeid?

Skolelederne opplever reformpress. Jeg er opptatt av å forstå hva de gjør for å lykkes og har møtt skoleledere som har fortalt meg hvordan de forholder seg til opplevde utfordringer.

Hva legger fire skoleledere vekt på for å skape gode implementeringsprosesser på egen skole?

Forskningsspørsmålet er rettet mot endringsprosessene på den enkelte skole og jeg ser på skoleledernes samhandling med lærerne.

1.3 Hensikt og utgangspunkt

Jeg ønsker å bidra til økt forståelse av hvordan ledelse kan medvirke til å lykkes med endringsprosesser initiert av politiske aktører. Lokal endringskompetanse er avgjørende for om skoler lykkes i å fortsette med det som fungerer og ta det med inn i nye prosesser (Klev & Levin, 2009). I oppgaven analyserer og drøfter jeg det fire erfarne skoleledere mener har betydning for gode implementeringsprosesser og det de mener styrker skolens kapasitet til å øke kvaliteten på elevenes læringsarbeid.

Jeg har jobbet i skolen siden 1984, som lærer, prosjektleder, fagleder og fungerende rektor. De siste ni årene har jeg vært skoleleder. Lærerne forventer at ledelsen skal forstå og kunne forklare innhold og intensjoner i reformideer. Jeg opplevde at faglederrollen ikke ga meg tilgang til tilfredsstillende arenaer for å lære å lede politisk initierte endringsprosesser. Høsten 2011 avsluttet jeg Rektorutdanningen. Jeg mente å ha lært om intensjoner, innhold og forskningsbaserte motforestillinger knyttet endringstiltak jeg har vært en del av som lærer og skoleleder. Min drivkraft har vært å skape lærende prosesser mellom nivåer i skolesektoren for å omsette reformideer til læringsutbytte og vekst for elevene. Jeg ønsker å lære hvordan kunnskap om intensjoner og innhold i reformideer kan gjøres tilgjengelig for aktørene i skolene, for å motvirke fragmentering, overbelastning og manglende

sammenheng.

Det er ulike tilnærminger til “å lykkes med politisk initierte endringsprosesser”. Min tilnærming er fire skolelederes opplevelse av det de mener øker elevenes læringsutbytte.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven har basis i fire skolelederes fortellinger. Jeg refererer noen ganger til *skolelederne*. Det er et teknisk grep for å bidra til oppgavens lesbarhet, ikke et forsøk på å generalisere.

I kapittel 2 presenterer jeg de to hovedperspektivene jeg ser empirien i. Hovedkapitlene kalles *implementering* og *lærende organisasjoner*. Jeg viser sentrale leverandører av *reformideer* med betydning for politisk initierte styringssignaler. Deretter kommer jeg inn på *doktriner for implementering*, før jeg presenterer *translasjonsteorien*, som er min hovedmodell for å forstå innholdet i intervjuene. Jeg ser lærende organisasjoner i forhold til teori om *språk*, *læring*, *praksisfellesskap* og *læringsentrert ledelse*.

I kapittel 3 redegjør jeg for hvordan jeg har planlagt, samlet inn, analysert og tolket empirien.

I kapittel 4 presenterer jeg analyse og mine tolkninger av utvalgte sitater fra de fire skoleledernes i relasjon til forskningsspørsmålene, med noe referanse til teori.

I kapittel 5 drøfter jeg empirien i forhold til problemstillingen.

Avslutningsvis prøver jeg å oppsummere oppgaven, dele noen tanker om det jeg ikke fikk svar på og se på mulige erfaringer som kan utledes av prosessen og innholdet i masteroppgaven.

2.0 Teoretiske perspektiver

For å illustrere min teoretiske tilnærming til empirien presenterer jeg følgende figur:

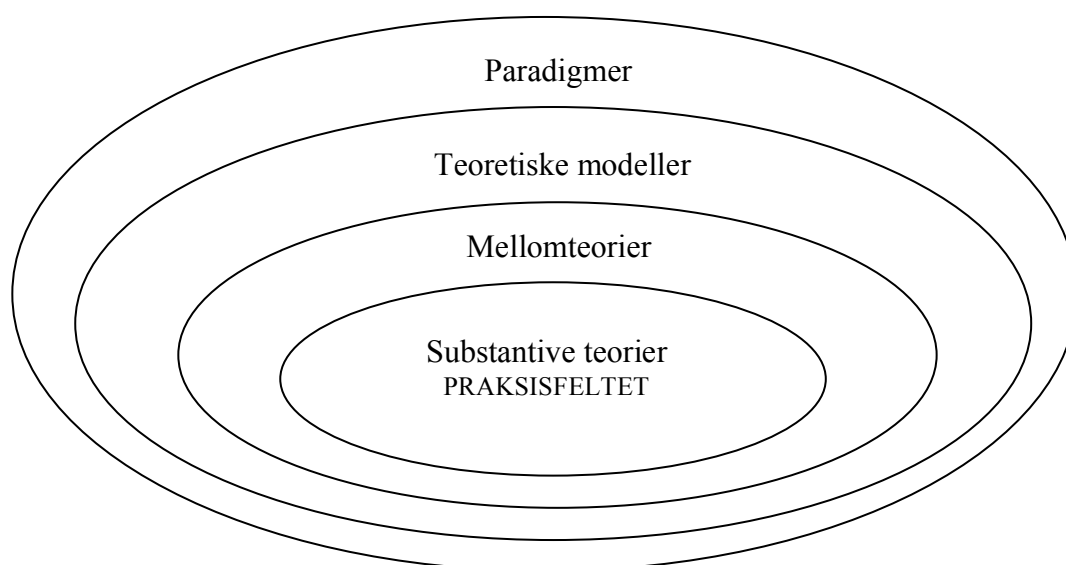


Fig. 1: Oversikt over ulike teorier (Postholm, 2010)

Paradigmer: Oppgavens teoretiske forankring ligger i et konstruktivistisk paradigme og et sosiokulturelt perspektiv på læring. I dette paradigmet oppfattes mennesket som aktivt, handlende og ansvarlig (Postholm, 2010). Læring skjer *mellom* personer som deler en sosial virkelighet og både personene og virkeligheten endres kontinuerlig (Nielsen & Kvale i: Roald, 2010). Den konstruktivistiske tradisjonen omtales som en brobygger mellom mennesket og verden det oppholder seg og handler i (Gudmundsdottir, 1992). Det betyr at menneskets sosiale, kulturelle og historiske livsverden får betydning for hvordan mennesket oppfatter og forstår virkeligheten. I et organisasjonsperspektiv eksisterer individer primært i relasjon til hverandre og individer utvikler seg gjennom å skape mening av erfaring. Selve *læringssituasjonen* har betydning og læring har sosiale, emosjonelle og kognitive dimensjoner (Postholm, 2010).

Teoretiske modeller: Dewey og Vygotskys teorier legger vekt på at utvikling av kunnskap skjer i interaksjon mellom individuell erfaring og omgivelsene. Kvaliteten på språklige handlinger er avgjørende for kunnskapsutviklingen. Deres teorier har betydning for min forståelse av informantenes fortellinger. Vygotsky og Bakhtins teorier om dialogens betydning for læring styrker min skepsis til forsøk på hierarkisk overføring av kunnskap.

Individer bygger mening og forståelse gjennom handling, dialogisk refleksjon og deltakelse i praksisfellesskap (Dysthe i: Roald, 2010).

Mellomteorier: Jeg har en pragmatisk tilnærming til valg av teori og har to hovedperspektiver jeg mener belyser informantenes stemmer. Disse perspektivene har jeg kalt *implementering* og *lærende organisasjoner*. De viktigste mellomteoriene i oppgaven er Røviks translasjonsteoretiske perspektiv på implementering, Wells' læringsssyklus, Nonakas teori om lærende organisasjoner, Qvortrups modell om forholdet mellom kunnskapsnivå, læringsnivå og kompetanseutvikling og Irgens modell om teoretisering for å forbedre praksis. I presentasjonen av teori har jeg særlig fokus på lederperspektivet definert som læringscentrert ledelse. Dette er min bakgrunn når jeg gjennom informantenes stemmer skal prøve å forstå hvordan de opplever å lykkes med å fremme politisk initierte endringsprosesser.

Substantive teorier: De substantive teoriene er knyttet til praksisfeltet og jeg definerer det som de lokale teoriene fire skoleledere har forsøkt delt og utviklet sammen med meg.

Mennesker bygger kompetanse i fellesskapet det er en del av (Boreham i: Roald, Andreassen & Ekholm, 2012). Kulturen i fellesskapene har betydning for hvordan skolelederne utvikler kompetanse til å lede lærende prosesser på egen skole. Selv om kommunal organisering og kommunale planleggings- og vurderingsprosesser ikke er sentralt for min problemstilling, ser jeg likevel at det har betydning for de fire skoleledernes mulighet til lære å lede lokale endringsprosesser. Vektlegging av organisasjonsprofesjonalitet på bekostning av fagprofesjonalitet kan bevisst eller ubevisst ta oppmerksomheten bort fra skoleledernes fokus på elevenes læringsutbytte, forskyve maktforhold og tilgang på ressurser (Nonaka og Takeuchi i: Roald 2010).

2.1 Implementering

Politisk initiert implementering betyr stadig mer for skolers utviklingsarbeid (Karseth, Møller & Aasen, 2013). Røvik, Eilertsen og Lund definerer implementering:

“Iverksetting, eller implementering, handler om å sette vedtak ut i livet. Det innebærer å tolke og konkretisere vedtak og så sørge for at de nedfelles i strukturer, rutiner og formålstjenelige aktiviteter på de praksisfelt vedtaket gjelder.” (Røvik, Eilertsen og Lund: Røvik, 2014; 109).

Vedtak er et sentralt begrep i definisjonen og jeg ønsker å markere et skille mellom implementering og lokalt initierte endring prosesser. *Politisk initiert* er sentralt i min problemstilling, selv om jeg ikke skiller mellom tiltak med direkte utgangspunkt i politiske vedtak og styringssignaler basert tolkninger av offentlig aksepterte reformideer og politiske vedtak ².

Omfattende implementeringsforskning viser at det er problematisk å vedta endring andre skal gjennomføre (Pressman & Wildavsky; Barret & Fudge; Sætren i: Buland, Mathiesen, Mordal, Finne, Aaslid & Dahl, 2011). Selv om alle nivåene i skolesektoren har felles oppmerksomhet på lærernes handlinger i relasjon til elevene, preger ulike aktører sentralt gitt politikk gjennom sine fortolkninger og handlinger. Aktørenes kunnskap påvirker lokal handling.

For å vurdere om politisk initiert endring lykkes, må perspektivet gjøres klart (Røvik, 2014). I et ovenfraperspektiv kan implementeringsprosesser vurderes i forhold til om effektene er i samsvar med vedtakets intensjon. I et lokalt aktørperspektiv vil det være interessant å vurdere om problemet den aktuelle politiske initieringen er satt til å løse er løst (Buland, Mathiesen, Mordal, Finne, Aaslid & Dahl, 2011). Med utgangspunkt i min empiri er aktørperspektivet de fire skoleledernes opplevelse av å lykkes i samhandling med egne lærere.

2.1.1 Reformideer

Utdanningssektoren er preget av høy reformaktivitet og stor tilgang til reformideer (Røvik, 2014). Reformideer har kraft til å utløse reformer ved å være *problemløsende* og *problembeskrivende* (Brunsson og Olsen i: Røvik 2014). Jeg tar utgangspunkt i Røviks definisjon av reformideer som:

”sirkulerende, mer eller mindre presise oppskrifter på hvordan virksomheter bør styres, ledes og organiseres.” (Røvik i: Røvik 2014;15).

Røvik beskriver seks årsaker til høy reformaktivitet i utdanningssektoren og kaller dem: *Den modernistiske og reformoptimistiske forklaring*; dvs. reformen oppfattes nødvendig for å løse reelle utfordringer (Røvik, 2014).

² Jfr. kap. 2.1.1

Den politiske forklaring; endringer i politisk regime medfører endringer i utdanningspolitikken (Cuban; Haug; Hølleland; Karset, Møller & Aasen i: Røvik, 2014).

Internasjonalitetsforklaringen; generell globalisering stiller nye krav til utdanningssystemene i de enkelte land (Gornitzka & Langfeldt; Bjørnåvold i: Røvik, 2014).

Tilbudsforklaringen; effektiv spredning av konsepter basert på evidens og forbilledlig praksis (Engwall & Kipping; Sahlin-Andersson & Engwall, Røvik & Pettersen i: Røvik, 2014).

Den ideologiske forklaringen; i første rekke har NPM avlet masterideer for offentlig sektor, inklusivt utdanningssektoren (Karseth, Møller & Aasen, 2013).

Organisasjonsforklaringen; reformer som følge av forsøk på å gjøre skolen mer organisasjonsartet og lik næringslivet og andre forvaltningssystemer (Jacobsson & Sahlin-Andersson i: Røvik, 2014).

Opphavet til reformideer kan være uklart, jeg viser til Pisa-prosjektet som ser ut til å oppfattes som et pedagogisk prosjekt, men som er initiert av politiske aktører (Sjøberg i: Røvik, 2014). Røvik og Pettersen bruker begrepet *masterideer* om ideer som i en periode får særlig legitimitet og som har kraft til å utløse lokale reformer på tvers av nasjoner og sektorer. De kjennetegnes av stor utbredelse, uklart opphav, er selvbegrunnende, reformutløsende og eklektiske. Masterideer med betydning for skolesektoren er *kvalitet* gjennom målstyring, *ledelse* i organisasjoner, *accountability* i form av kontroll mellom nivåer i skolesektoren og *evidensbasert* praksis (Røvik og Pettersen i: Røvik, 2014).

2.1.2 Implementeringsdoktriner

Det sirkulerer flere ulike doktriner for implementering i det norske skolefeltet. Tre av hoveddoktrinene er:

- 1) *Hierarkisk implementering* (top-down) innebærer at ideer utvikles og planlegges gjennomført fra øverste nivå med optimal kopling av myndighet og kyndighet. Underliggende nivåer tildeles ulike roller i iverksettingsprosessen. Implementering sikres gjennom ulike styrings- og kontrollsystemer (Roald, 2010).
- 2) *Profesjonsdoktrinen* (bottom-up) innebærer at endring initieres av handlingsaktørene med ambisjon om å løse ekte utfordringer. Støtte søkes fra nivåer over og rundt aktørene. Det kan gi bedre forankring, større motivasjon og høyere sannsynlighet for å lykkes med å løse utfordringene endringsarbeidet er

innrettet mot (Hargreaves & Shirley; Hjern og Porter i: Røvik 2014). Det begrunnes med kyndighet i skole spørsmål (Røvik, 2014).

- 3) *Nettverksdoktrinen* (middle-out) bygger på tanken om komplementær kompetanse og skillet mellom vedtak og iverksetting er nedtonet. Nettverksdoktrinen kan sees i forlengelsen av et sosiokulturelt syn på læring (Dyste, 1997; Hauge, Lund & Vestøl i: Røvik, 2014). Myndighet og kyndighet etableres i prosessen, jfr. Nonaka og Takeuchis begrep ”redundans”³.

Tilgang til reformideer eller ”ideenes reiserute” skjer både organisert og uorganisert med stor spredningskraft (Furu & Lund; Skrøvseth i: Røvik, 2014). Med økt tilgang og omfattende spredning av informasjon er det usikkert om de tre doktrinene kan fremstå i rendyrket form (Røvik & Pettersen i: Røvik, 2014).

Røvik mener det translasjonsteoretiske perspektivet kan sees som en fjerde doktrine, fordi det kan brukes for å *forstå* og *håndtere* kunnskaps- og implementeringsprosesser i utdanningsfeltet⁴.

I forhold til min problemstilling legger jeg vekt på:

- 1) Det er ideer, ikke ting, som skal installeres i organisasjonen. Politisk initiert endring er ideer som må *omskapes* til handling (Røvik, 2014). Jeg ønsker å forstå hva skolelederne gjør for å oppleve å lykkes.
- 2) Aktørene i skolen forholder seg aktivt til ideene. Profesjonsutdannede skoleledere og lærere er ikke passive mottakere, myndighetslojale iverksettere eller motstandere av læring og organisasjonsutvikling (Røvik, 2014). Jeg ønsker å forstå hvordan skolelederne oversetter ideene i samhandling med fagpersoner i skolen.
- 3) Globale utviklingstrender er kontekstavhengige. Aktørenes kompetanse som innhentere, oversettere og iverksettere er kritiske faktorer (Røvik, 2014). Jeg ønsker å forstå hvordan fire skoleledere bruker denne kompetansen.

2.1.3 Translasjonsteori

Mottak av reformideer kan sees i to ulike perspektiv.

- 1) Det såkalte ”diffusjonsperspektivet” som består av teori om hvordan praksiser sprer seg i tid og rom. Det kan illustreres gjennom fysiske lover for bevegelse og treghet, kraft og

³ Jfr. kap.2.2.3

⁴ Jfr. kap. 2.1.3

motkraft. Diffusjonsperspektivet er en måte å forstå hvorfor aktører gjør som de gjør i lys av egne antakelser og forestillinger (Buland, Mathiesen, Mordal, Finne, Aaslid, & Dahl, 2011; Fullan, 2014).

2) Et translasjonsteoretisk perspektiv er egnet for å analysere prosesser der ulike aktører mottar, tilfører spredningskraft og bearbeider ideer. Translasjonsperspektivet er hensiktsmessig i situasjoner der ideenes opphav er uklart for aktørene (Røvik, 2014). Translasjonsteorien kan brukes for å *forstå* og *håndtere* implementeringsprosesser. Røvik mener at kyndighet, myndighet, legitimitet og ferdigheter er forutsetninger for å lykkes med implementering av reformideer (Røvik, 2014).

Kyndighet involverer kunnskap om ideenes intensjon og innhold (Greenberg, Leithwood og Janzi i: Ertesvåg, 2012).

Myndighet inkluderer både legitim og legal makt, og inkluderer mulighet til å disponere ressurser og strukturer. Legal makt innebærer mulighet til å forplikte og skape engasjement, insentiv og evne til å språksette vellykkete erfaringer (Greenberg i: Ertesvåg, 2012)

Legitimitet etableres gjennom aktiv deltakelse i egen og andres læring på ideenes landingsplass, beskrevet med begrepene *arena* og *nisje*. Arenabegrepet er knyttet til hvor oversettelse skjer og hva som karakteriserer stedet for oversettelse. Nisjebegrepet bidrar til å forstå hvorfor ideer eller deler av ideer tas i mot av aktørene og hva som karakteriserer mottakerne (Wilkinson i: Røvik, 2014).

Ferdigheter er kompetanse til å sortere, til å tilpasse ideer i nye situasjoner og kapasitet til å skape felles språk.

I translasjonsteori skilles det mellom aktiviteter kalt *innhenting*, *oversettelse* og *iverksetting*. Jeg ser på kompetanse i forhold til innhenting og oversettelse.

Flerkontekstualitet er relevant kompetanse i forhold til innhenting og krever aktører med kunnskap om konteksten det oversettes fra og til. Oversettelse forutsetter konfigurasjonskompetanse i form av situasjonsavhengige moduser og regler. Oversettelser skjer i hovedsak med fire ulike hensikter eller ambisjoner, kalt modus:

- 1) *Reproduserende modus* har gjenskaping som hensikt (Granovetter; Mosakowski; Argote & Ingram; Lillrank, Szulanski m.fl i: Røvik, 2014).
- 2) *Modifiserende modus* er hensiktsmessig dersom intensjonen er å være lojal mot

overordnede myndigheters forventninger (Furu og Lund, Nygård og Røvik i: Røvik, 2014).

3) *Radikal modus* omvandler ideen, reformen eller vedtaket (Rotvold i: Røvik, 2014).

4) *Frastøting* avviser ideen, fordi den ikke passer eller fordi intensjon og innhold ikke forstås av aktørene.

Jeg ønsker å forstå fire skolelederes praksis og bruker translasjonsteorien som analyseverktøy i forhold til empirien.

2.2 Lærende organisasjoner

Jeg bygger på Karl Weicks beskrivelse av *organisasjoner* som dynamiske systemer som utvikles i et kontinuerlig samspill mellom praktisk utøvelse og kollektiv tolkning av det daglige arbeidet. (Weick i: Klev & Levin, 2009). Endring av organisasjonens formelle struktur fører ikke nødvendigvis til økt handlingskompetanse for aktørene (Meirink i: Ertesvåg, 2012).

2.2.1 Språk

I sosiokulturell teori fremheves betydningen av språk og kommunikasjon i læringsprosesser (Postholm, 2010). Språk er et redskap for å tolke, dele og lære. Kenneth Gergen har drøftet språk i lys av filosofi, særlig Decartes, og sier at språk ikke bare beskriver virkeligheten, men at språk også skaper virkelighet. Gergen presiserer at sosial avhengighet, samordnede handlinger og enighet om ordenes innhold må etableres før man kan snakke om et felles språk (Gergen i: Illeris, 2000) Meirink poengterer at endring i måten å *snakke* om undervisning på ikke er det samme som endring av måten å *utøve* undervisning på og at det sier lite om *effekten*, mens Gergen klargjør grunnlaget for å kunne medvirke i flerkontekstuelle læringsprosesser (Meirink i: Ertesvåg, 2012).

Wadel peker på nødvendigheten av å utvikle overgripende begreper og perspektiver for å kunne artikulere ny kunnskap (Wadel i: Dyste, 1997). I interaksjon blir vi oppmerksomme på hvordan andre agerer, medvirker og forstår ulike situasjoner. Dermed blir vi gradvis innviet i kunnskaper og ferdigheter om handlingsvalg og -måter.

Både March & Olsen og Senge vektlegger behovet for å arbeide systematisk med språket som redskap for læring for å kunne utforske faglige spørsmål (Roald, 2010). Dialog er mer enn språklig interaksjon mellom to eller flere personer. Det dialogiske ligger først og

fremst i spenningen mellom ytringene til de som kommuniserer. Bakhtin vektlegger fruktbar uenighet og det heterogene som grunnleggende for meningsskaping. Nettopp i spenningen, gjennom bryting av ulike perspektiv og gjennom konflikten mellom begrepssystem, skapes nye elementer og ny forståelse (Vološinov; Bakhtin i: Dyste, 1997). Dale understreker på samme måte behovet for å innlemme legale og legitime konflikter i reformprosesser for å unngå *fabrikkering* (Dale i: Roald, 2010). Refleksiv dialog har som hensikt å deprivatisere praksis og skape kollektivt ansvar for å utvikle kapasitet til å møte nye og eksisterende utfordringer (Levine & Marcus; Stoll i: Ertesvåg, 2012)

2.2.2 Læring

Schuell definerer læring som

”.. en vedvarende endring i atferd, eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring.” (Schuell i: Irgens, 2007; 47).

Shuell legger vekt på at læring innebærer varig endring og at endringen vil være synlig gjennom individets nye måter å tilnærme seg virkeligheten på (Irgens, 2007). Mezirow lager en distinksjon mellom instrumentell og kommunikativ læring og drøfter begrepet kritisk refleksjon.

”Læring kan defineres som den proces det er at skabe en ny eller revideret fortolkning af en erfaring, som er med til at forme den efterfølgende forståelse, vurdering og handling” (Mezirow i: Illeris, 2000; 67).

I voksenlæring er det særlig viktig å involvere forutsetningene for tidligere læring. Kritisk refleksjon handler mer om premissene for selve handlingen enn om handlingens fremgangsmåter eller metoder. Refleksjon i relasjon til premisser innebærer en kritisk evaluering av fordreide forutinntakelser. Han poengterer behovet for å skape refleksjon over årsakene til og konsekvensene av det vi gjør, Jfr. Argyris og Schöns teori om enkelt- og dobbelkretslæring (Irgens, 2007).

Ekstern informasjonsinnhenting er sentralt i forhold til min problemstilling. Jeg har valgt Wells’ teoretiske modell for å illustrere dialogens betydning for kollektiv læring. Nonaka og Takeuchis SEKI-modell synliggjør tilsvarende prosesser (Nonaka og Takeuchi i: Irgens, 2007). Kontinuerlige kunnskapsbyggende prosesser fasiliteres gjennom strukturer for å handle sammen, jfr. John Dewey *learning by inquiry* (Illeris, 2000).

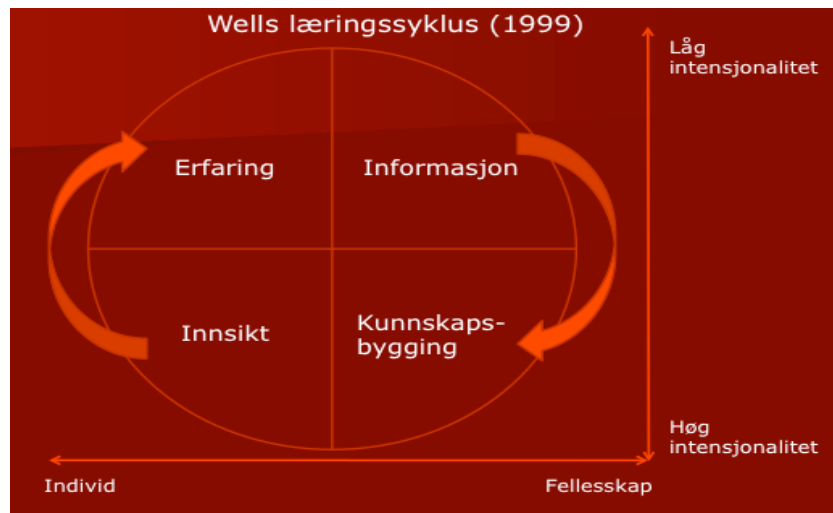


fig.2 Wells' læringsssyklus (med tilpasning av Ottosen)i: Glosvik, Langfeldt & Roald, 2014)

Gjennom *erfaring* konstruerer individet mening. Erfaring er individuell, men preget av de sosiale og kulturelle arenaene den er skapt. *Informasjon* omhandler andre personers meninger, tolkninger og erfaringer. Disse to posisjonene karakteriserer Wells som et lineært overføringsarbeid på et lavt intensjonsnivå.

Kunnskapsbygging er aktive, kollektive prosesser og innebærer at fellesskapet utvider eller endrer sin forståelse og mulighet til å handle på bakgrunn av informasjonen. *Innsikt* innebærer at kunnskapen er integrert i individets nye repertoar, den anvendes i nye situasjoner og gir rom for nye erfaringer. Kollektiv bygging av ny kunnskap og individets utvikling av ny innsikt er læring på høyt intensjonsnivå. Modellen åpner for å forstå komplementære former for læring og betydningen av å etablere møter mellom individuelle og sosiale dynamikker.

I Strategi for kompetanseutvikling (2005-2008) problematiseres det hvorvidt skoler i tilstrekkelig grad har vært preget av systematisk refleksjon over egne erfaringer (Hagen, Nyen & Hertzberg, 2006). Per Dalin betegner skoler som løst koplete systemer kjennetegnet av lav gjensidig avhengighet, selv med samme mål og funksjon (Dalin, 1985). Konklusjonen er basert på relativt gammel forskning og peker i beste fall på et bakteppe av tradisjon for kommunikasjon mellom nivåer i sektoren og skoler i samme kommune.

I nasjonale styringsdokumenter legges det vekt på utvikling av skolen som *en lærende organisasjon* (Hagen, Nyen & Hertzberg, 2006). Hargreaves og Fullan sier at høyt

presterende skoler og skolesystemer kjennetegnes av at profesjonsgruppen som *kollektiv* er i kontinuerlig utvikling (Hargreaves & Fullan, 2014).

Nonaka bruker begrepet *kunnskapsutviklende organisasjoner* om organisasjoner som utvikler kapasitet til kontinuerlig læring. Han bruker begrepet *redundans* om en bevisst overlapping av informasjon og aktiviteter mellom aktører for å gi innsyn i andres kunnskapsområder (Nonaka i: Ellingham & Haug, 2002). Prosesser preget av læring mellom nivåer er en nødvendig del av organisasjonsutvikling for å sikre og styrke kompetanseutvikling for *alle* aktørene i skolesektoren (Boreham i: Roald, 2010). Lineære og hierarkiske prosesser med regler, kontroll, statistikk og styrking av hierarki kan ikke sees som tiltak for å styrke skolesektorens læringskapasitet (Roald, 2010).

2.2.3 Praksisfellesskap

Begrepet praksisfellesskap viser til den sosiale prosessen som skjer når individer deler en felles interesse og over tid samarbeider om å dele ideer og finne løsninger. Kunnskap kan ikke uten videre flyttes, fordi den er bundet til fellesskapene som bruker den og læringen er *situert* (Irgens, 2007). For å dele kunnskap må individer delta i fellesskapet der den utvikles eller der ny kunnskap tas i bruk. Lave og Wenger regnes som opphav til begrepet situert læring (Glosvik, Langfeldt & Roald, 2014).

Utvikling av kollektiv kultur har vist seg å være avgjørende for å lykkes med endringsarbeid over tid (Waldron & McLeskley i: Ertesvåg, 2012; 107). Et sentralt element i kollektiv kultur er samarbeid om oppgaver og aktiviteter der deltakerne aktivt bidrar med kunnskap, ferdigheter og erfaringer, slik at de og gruppen lærer nytt (Ertesvåg, 2012). Sammenhengen mellom graden av kollektivt læreransvar og elevers læring er grundig dokumentert (Lee & Smith; Goddard, Hoy & Hoy; Lee & Smith i: Qvortrup, 2012). Gode enkeltlærere er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å skape gode skoler (Fullan, 2014). Betydelig forskning underbygger betydningen av at skoleeiere etablerer gode prosesser mellom aktører skolesektoren (Dalin; Klette; Irgens i: Roald, Andreassen & Ekholm, 2012).

Batesons teori om læringsnivåer i organisasjoner illustrerer at komplekse læringsprosesser ikke kan ivaretas gjennom lineær overføring av informasjon mellom nivåer (Bateson i: Qvortrup, 1998). Dersom utviklingsarbeid skal føre til omfattende endringer med varig

praksisendring i arbeidet med elevene, må det involvere læring i dialog og deling av praksis mellom nivåene i skolesektoren. Ledelsesnivåene må delta i parallelle læringsprosesser for å ha innvirkning på aktivitetene i klasserommene. For å bygge kompetanseutvikling på alle nivåer må overordnede nivåer delta i beslutninger om organisering, gjennomføring, evaluering og utvikling av undervisningen (Roald, Andreassen & Ekholm, 2012).

Lars Qvortrup bygger på Batesons læringsnivåer og bruker begrepene *kvalifikasjon*, *kompetanse*, *kreativitet* og *kultur* for å beskrive sammenhenger mellom læringsformer og resultatformer:

læringsform	stimuleringsform	resultatform	ferdighetsform	outputeffekt
Læring I	Direkte læringsstimulering	kvalifikasjon	Faktuell kunnskap	proporsjonal effekt
Læring II	tilegnelse	kompetanse	refleksivitet	eksponensiell effekt
Læring III	produksjon	kreativitet	Meta-refleksjon	kvantesprang
Læring IV	Sosial evolusjon	kultur	allmenndannelse	paradigmeskift

Figur 3: Forholdet mellom kunnskapsnivå, læringsnivå og kompetanseutvikling (egen oversettelse) (Qvortrup, 1998)

Kvalifikasjon er effekten av enkeltstående opplæringstiltak mellom ekspert og tilhører. Faktuell kunnskap endrer ikke arbeidsmåtene i organisasjonen. Informasjon om utfordringer og beskrivelse av oppskrifter fører ikke til ny læring, verken for ekspert eller tilhører.

Kompetanse bygges gjennom samhandling for å løse utfordringer innenfor organisasjonens rammer. Dynamikken og utfordringene i forhold til felles fokus på arbeidsoppgavene stimulerer og bygger evne til å handle på nye måter gjennom individuell refleksjon.

Kreativitet i forhold til utfordringene skapes gjennom meta-refleksjon og fører til at både individet og organisasjonen blir i stand til å løse utfordringer utover opprinnelig ferdighetsnivå.

Ny *kultur* innebærer endring i organisasjonens grunnleggende verdisett gjennom kontinuerlig kollektiv kommunikasjon. Qvortrup kaller det et paradigmeskift dersom organisasjonen endrer de grunnleggende oppfatningene i forhold til individenes og organisasjonens oppfatning av egen kapasitet til å handle og til å løse utfordringer.

Qvortrup sier at det kun er mulig gjennom tverrfaglighet og sammensatt kompetanse knyttet til de faktiske utfordringene organisasjonen står ovenfor (Qvortrup, 1998). Innenfor skolen som organisasjon må kompetanse sees som sosialt konstruert og knyttet til endring av arbeidsoppgaver og utfordringer.

2.2.4 Læringscentrert ledelse

Røvik er kritisk til ledelse som avgjørende faktor for utvikling av skoler. Han kaller det en av de fire store masterideene uten klare påviselige effekter på skoleutviklingsfeltet (Røvik, 2014). Han mener at skoleledere som oversetter og formidler politikernes og forskernes resultater til lærerne gjennom kurs og utviklingsaktiviteter og omvendt formidler skolens virkelighet til politikere og forskere gjennom medier, lobbyarbeid og personlige kontakter uten å bygge egen translasjonskompetanse, har liten påvirkning på skolens kjerneaktivitet.

Målet for en god skoleleder er å styrke elevenes utbytte av lærernes undervisning. Skoleeiere som lykkes med å utvikle skoler, fokuserer på pedagogisk ledelse, politisk og administrativt lederskap i form av støtte, rettleiding, planlegging og på å skape strukturer for å sikre deltakelse i samhandling mellom aktører (Johnson i: Ertesvåg, 2012). Skoleeiere som ikke tar politisk lederskap har tilsvarende negativ effekt for skoler (Datnow og Stringfield i: Ertesvåg, 2012). Fullan sier at skoleeiere er avgjørende for langsiktig effekt av samarbeid i skoler (Fullan i: Ertesvåg, 2012). Skoleeiere må legge til rette for arenabygging, oppfølging og vern mot kontraproduktive læringsprosesser i skolen (Leithwood i: Ertesvåg, 2012). Roalds forskning viser at skoleeiere mener mål- og ansvarstyring innebærer en tydeligere skoleeierrolle, mens han viser til forskning som ikke tilsvarende bekrefter at elevenes læringsutbytte øker av å desentralisere oppgaver fra skoleeiernivået til skolene (Roald, 2010). Mindre kommuner har skoleeiere som er mer hands-on, mer direkte og mer personlig involvert i utøvelsen av lederrollen (Hentschke, Nayfack og Wohlstetter i: Ertesvåg, 2012). Skoleeiere som kjenner skolene så godt at de kan gå i dialog om utfordringer, som skaper forventning om systematisk arbeid, har større mulighet til å påvirke elevenes læringsutbytte. Ertesvåg problematiserer hvem som ivaretar denne funksjonen i en to-nivåkommune (Ertesvåg, 2012).

Velfungerende profesjonsfelleskaper kjennetegnes av individuelt og kollektivt ansvar for elevenes læring (Goddard; Hoy i: Qvortrup, 2012). Skoleeiere som initierer kollektivt endringsarbeid for alle skolene i kommunen ser ut til å mislykkes (Datnow og Fullan i:

Ertesvåg, 2012). Fullan er kritisk til forsøk på å utvikle praksisen i klasserommet gjennom politiske vedtak. Han mener det er viktig med en grunnleggende omstrukturering av samarbeidsformene om skolesektoren skal bli en lærende organisasjon (Fullan, 2014). Det må skapes rom der ulike nivåer utfordrer hverandres handlingsteorier og han mener det forutsetter tillit til at den andre vil lære. For å kunne lede utvikling av læringskulturen, forutsettes åpenhet og evne til refleksjon over verdier og grunnleggende antagelser synlige gjennom mål, motiver, ønsker og vurderinger (Fullan, 2014).

Skoleledelse har tradisjonelt ikke fokusert på ledelse av undervisningsaktiviteter, men på organisering av rammer for undervisning. Ledere har følgelig svak tilgang til innsyn og innvirkning på undervisningsaktivitetene (Roald, Andreassen & Ekholm, 2012). Det kan i noen grad forklare hvorfor mange endringer i skolen ser ut til å skje på overordnet nivå, uten at det fører til varige endringer for elevene i skolen (Cuban; Tyack; Elmore i: Roald, Andreassen & Ekholm, 2012). Deltakelse i og ledelse av lærernes utvikling og læring er det mest effektfulle fokuset for elevens læringsutbytte (Timperley i: Emstad & Postholm, 2010).

Læring i lærende organisasjoner handler om å lykkes i å lære å lære sammen (Wadel i: Hammersvik, Jensen, & Møller, 2007). Det innebærer å sette seg inn i andres måter å lære å lære på og er i samsvar med det sosiokulturelle perspektivet på læring. Samhandling, kommunikasjon og språk er sentrale elementer. Læring krever like mye egenaktivitet og selvinitiering hos voksne som hos elever. Dilemmaet skoleeiere og skoleledere står overfor, er å motivere lærere for ulike former for kompetanseheving som krever egenaktivitet. Ledere trenger opplæring for å vektlegge god undervisning og gode læreprosesser for å ivareta egne læringsforhold (Eraut i: Hammersvik, Jensen & Møller, 2007).

Arbeidsplassen er den viktigste arenaen for læring og utvikling, både for lærerne og for skoleledere. Gode begreper til å innramme problemer på ulike måter er en forutsetning for å kunne foreta analyser. Dagligspråket kan både tilsløre og konservere undersøkelser av praksis og føre til at man ukritisk omfavner de siste trendene. Formell utdanning har nødvendig plass i et sosialt konstruert læringslandskap. Et sosiokulturelt perspektiv på lærende skoler søker å forstå hvordan kunnskap ikke er i menneskene, men mellom mennesker og mellom mennesker og ulike typer verktøy for forståelse og handlinger.

Ertsås og Irgens illustrerer behovet for å skape kvalitative møter mellom teorier av ulik grad for å endre praksis (Ertsås & Irgens, 2014).

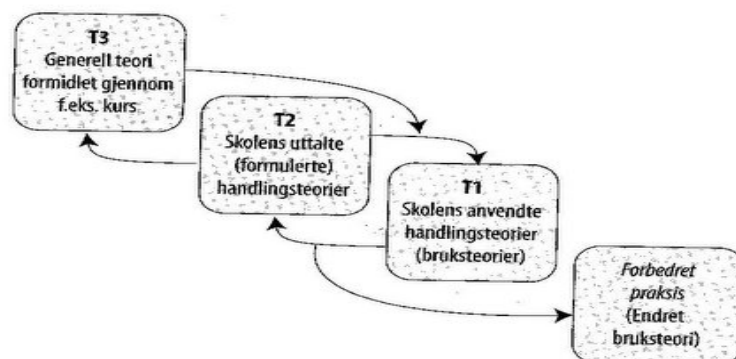


fig.4 Teoretisering for å forbedre praksis (Ertsås & Irgens i: Postholm, 2012)

Med et læringsperspektiv på implementering er skoleledelsens viktigste oppgave å klargjøre meningsinnholdet i området for endring, bidra til å bygge retning mot målet, legge til rette for samhandlingsprosesser og skape rom for kritisk refleksjon (Ertesvåg, 2012). Å identifisere området for endring involverer å utfordre deltakernes fortolkningsrammer og legitimere motforestillinger i læringsprosessene.

2.3 Oppsummering av teori

Sammenhengen mellom de ulike delene av teorikapitlet er viktig for min tilnærming til kapittel 4 og 5. Vygotsky, Dewey og Gergen legger vekt på at felles språk skapes gjennom å dele arena. Om informasjon skal kunne bidra til læring, må aktørene dele språk og informasjonen må oppleves relevant i forhold til gjenkjente utfordringer. Sentralt i Røviks translasjonsteori er kunnskap om intensjon og innhold i reformideene, og dessuten kontekst- og konfigurasjonskompetanse. I Nonakas kunnskapsspiral for lærende organisasjoner er felles intensjon og opplevelse av autonomi drivende for å dele informasjon. Oversettelseskompetanse gjennom flerkontekstualitet i Røviks translasjonsteori har parallell til Nonakas redundansbegrep, teori om praksis- og fortolkningsfellesskap, Qvortrups resultatformer og Batesons læringsnivåer.

3.0 Metode

I kapittel 2 har jeg presentert teori og forskning jeg mener er relevant for å forstå empirien i lys av problemstillingen. Metodekapitlet beskriver *hvordan* jeg har gått frem for å finne svar på problemstillingen.

Min forskning er en kvalitativ studie basert på tre intervjuer av fire skoleledere. Å forske kvalitativt innebærer å være åpen for det informantene sier og gjør og løfte frem deltakerperspektivet (Creswell m.fl. i: Postholm, 2010). Jeg ønsker å få innblikk i faktorer de mener bidrar til å lykkes med fenomenet politisk initiert endring.

Samtaleintervjuet har intensjon om å hente informasjon og innsikt om informantenes betraktninger og meninger om opplevde hendelser. I det følgende vil jeg synliggjøre forskningsprosessen og har Kvale og Brinkmanns stadier for intervjuundersøkelser som bakteppe. Stadiene kalles tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analyse og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.1 Metodisk tilnærming

I arbeidet med prosjektdesign for oppgaven hadde jeg tanker om å se på hva som bidrar til å styrke politisk initiert endringsarbeid og særlig på betydningen av systematiske, lærende dialoger. Jeg ville se på oversettelsesprosesser, forholdet mellom læring og dialog samt langsiktighet og sammenheng i dialogen mellom ulike nivåer i skolesektoren i et læringsperspektiv. I januar 2014 tok jeg kontakt med skoleeier i kommune A, representert ved kommunaldirektør for oppvekstsektoren og fikk positiv respons.

I september 2014 utarbeidet jeg en intervjuguide og gjennomførte prøveintervju med en rektor i samme kommune. Dialogstrukturen i Oppvekstsektoren var i tidlig endringsfase og intervjuet ble dominert av usikkerhet i forhold til muligheter for fremtidig systematisk dialog med skoleeier. Jeg omformet intervjuguiden for å styrke fokuset på faktorer som bidrar til vellykket implementering. Fokus på oversettelsesprosesser og betydningen av dialog for læring mellom nivåer i skolesektoren ble ivaretatt. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ble sendt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) og godkjenning ble mottatt i oktober 2014⁵.

⁵ Jfr. vedlegg 2

3.2 Datainnsamling

Postholm mener at intervju er den datainnsamlingsstrategien som griper informantenes opplevelse i fenomenologisk forskning. Det forutsetter informanter med erfaringer fra studiens fokus (Postholm, 2010). Min hensikt har vært å spørre for å kunne beskrive og forstå det utvalgte skoleledere opplever bidrar til vellykket implementering av politisk initierte endringsprosesser. Jeg har brukt en delvis strukturert tilnærming til selve samtalen.

3.2.1 Valg og presentasjon av informanter

Jeg har besøkt tre barneskoler med mellom 250 og 400 elever. Utvalget var tre rektorer med minimum ti års ledererfaring. Jeg ønsket skoleledere med erfaring fra implementering av LK06, siden reformen regnes som et systemskifte i skolesektoren og en katalysator for høy reformaktivitet (Møller, Prøtz, Rye & Aasen i: Karseth, Møller & Aasen, 2013). Skolelederne skulle også ha erfaringer med deltakelse i nettverk, styringsdialoger og utviklingsarbeid på egen skole. Tre rektorer ble kontaktet på telefon og de øverste på min liste aksepterte deltakelse. Skoleleder 1 og 3 er fra samme større bykommune, omtalt som kommune A. Jeg kaller dem skole 1 og skole 3 i analyse og presentasjon. Skoleleder 2a og 2b er henholdsvis rektor og fagleder på samme skole i en mindre kommune, kommune B. De to bekreftet og utfylte hverandre, både i tankegang og setninger. De omtales skole 2. Det grepet gjorde jeg sent i analyseprosessen og med hensikt å gjøre teksten mer lesbar. Begge kommunene er to-nivåkommuner. Arenaene for samarbeid og læring er organisert forskjellig i de to kommunene. Forskjellene var ikke et sentralt tema for oppgaven, men jeg forholder meg til forskjellene i arbeidet med empirien, siden det viste seg å ha betydning i intervjuene.

3.2.2 Intervjuguide

Intervjudesign innebærer å planlegge metode og gjennomføring av studien. Intervjuguiden er utformet med ønske om en induktiv tilnærming til forskningsfeltet med problemstillingen i fokus (Befring, 2007). Brinkmann & Kvale poengterer betydningen av å la forskerens kunnskap prege arbeidet med empiri i alle faser (Brinkmann & Kvale, 2009). De foreløpige kategoriene var politisk initiert endringsarbeid, lærende dialoger og samskapt utvikling⁶. Jeg var forberedt på å endre forskningsspørsmålene mine i arbeidet med analyse av empiri, siden kvalitativ forskning har som premiss å ivareta åpenhet og sensitivitet i forhold til det ukjente (Postholm, 2010). Jeg har prøvd å ivareta standarder for

⁶ Viser til vedlegg 1

en god studie og nevner spesielt klargjøring av hensikt, teoretisk kontekst og beskrivelser av prosessen (Lincoln; Merriam i: Postholm, 2010).

3.2.3 Gjennomføring av intervju

I november 2014 gjorde jeg avtale med skolelederne om å komme til deres skoler. De mente det var en fordel og delvis en forutsetning for å delta. Ingen av skolelederne hadde ønske om å få intervjuguiden i forkant. Intervjuene ble gjennomført i desember 2014. Jeg hadde med meg intervjuguide og min ene med oppfølgingsspørsmål, samtykkeskjema og kopi av godkjenning fra NSD. Jeg brukte taleopptaker og hadde forberedt stemmeprove og innstillinger i forkant.

Jeg opplevde at det var nyttig å innlede intervjuene med å poengtere at jeg var ute etter å finne ut hva som bidrar til å lykkes og ikke alt som muligens kan være problematisk i implementeringsprosesser. Det var synlig, og i etterkant hørbart på opptakene. Selv om jeg som fagleder definerer meg som skoleleder, vet jeg av erfaring som fungerende rektor at ikke alle ser det likedan. Jeg ønsket at skolelederne i studien kunne snakke fritt og ville motvirke opplevelsen av å bli kritisk vurdert av en masterstudent i faglederrollen (Kvale i: Postholm, 2010). Thagaard understreker behovet for å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen (Thagaard, 2009). Jeg la til rette for å ta utvalgte notater i tillegg til opptak, men jeg opplevde at det gikk på bekostning av tilstedeværelse i situasjonen. Sosial interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson har stor betydning for utviklingen av kunnskap og kan bidra til å utvikle nye perspektiver på informantens tidligere erfaringer (Thagaard, 2009).

Fenomenologiske studier skal romme informantens egne fortellinger (Thagaard, 2009). Jeg var ikke forberedt på at det var så vanskelig å begrense fortellingene til et forklarende bakteppe i presentasjon og analyse.

Ledende spørsmål er et diskusjonstema i litteraturen om kvalitative intervjuer (Ryen i: Thagaard, 2009); Brinkmann & Kvale, 2009). Jeg brukte ledende spørsmål da jeg søkte bekreftelse på min oppfatning av særlig interessante opplysninger. Informantene motsa eller bekreftet min oppfatning, og totalt mener jeg dette bidrar til å øke troverdigheten i funnene. Lincoln og Guba sier at møtet mellom forsker og informanter må gi rom for å avkrefte eller bekrefte forskerens antakelser og gi leseren innblikk i hvordan forskerens forståelse har blitt skapt, konstruert og utviklet (Lincoln & Guba i: Postholm, 2010). Jeg

hadde møtt tre av informantene tidligere uten å ha drøftet tema i tilknytning til oppgaven. Intervjuene tok fra 48 til 56 minutter.

3.2.4 Transkribering

De muntlige opptakene er omskrevet til bokmålstekst, ett av meg selv og to av en betydelig mer erfaren tastaturbruker. Alle småord og pauser ble med. Gjentatt lyd- og tekstgjennomgang har vært en tidkrevende og lærerik prosess. Jeg prøvde lenge å bruke de opprinnelige forskningsspørsmålene som utgangspunkt for kategorisering og sendte en oppsummert versjon organisert i samsvar med disse til member-check i januar 2015. De fire skolelederne skrev ok tilbake, en ønsket å forsterke noen mindre detaljer i oppsummeringen og jeg har tatt hensyn til disse.

I denne fasen leste jeg igjen faglitteratur, fikk nye perspektiver i forhold til opplysningene jeg hadde samlet, men holdt fast på min opprinnelige hensikt med masteroppgaven. Jeg tror jeg lærte noe nytt i forhold til det legitime og vel dokumenterte behovet for at implementering av ideer til praktisk handling *forutsetter* omforming.

3.3 Analyse og presentasjon av intervjuer

Lærende dialoger var lenge et sentralt begrep for meg og jeg presenterte min definisjon av begrepet i alle intervjuer. I analysearbeidet ble klart at informantene brukte begrepet om utveksling av rådata og informasjon, jfr. begrepet *påvirkning* i fem-trinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2007). Jeg klarte ikke i tilstrekkelig grad å følge opp dette i intervjusituasjonen. Det skapte en del hodebry i analysearbeidet, siden det ble vanskelig å finne gode representasjoner for lærende dialoger i deler av intervjuene. Jeg opplevde at min definisjon sto i veien for å forstå informantenes grunnleggende erfaring⁷. Jeg endret forskningsspørsmålene for å ivareta informantenes historier, uten å gi slipp på min opprinnelige hensikt med forskningen⁸. Jeg skrev nye fortellinger og andre kategorier ble etter hvert synlige.

Alle de fire skolelederne gløder for å utvikle ansatte og elevers læringsarenaer. Jeg har valgt "Fire skoleledere om faktorer som bidrar til læringscentrert ledelse" som undertittel i oppgaven og ser på det de vektlegger i forhold til egen og lærernes læring.

7 Jfr. kap. 3.3.1 og vedlegg 1, intervjuguide

8 Jfr. vedlegg 1

Jeg bruker kategorier fra translasjonsteorien i forhold til presentasjon og analyse av empiri i forhold til første og tredje forskningsspørsmål ⁹.

3.4 Verifisering

3.4.1 Subjektivitet

Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. I innledningen sa jeg noe om erfaringer og opplevelser som har hatt betydning for dannelse av min subjektive og individuelle teori. I teorikapitlet presenterte jeg mine valg for å la leseren få innblikk i det teoretiske utgangspunktet jeg har med meg inn i forskningsfeltet (Moustakas i: Postholm, 2010). Postholm sier at den kvalitative metodens særtrekk er at forskeren nærmer seg forskningen med sin subjektive antakelse og syn på verden som både styrer og gir retning til forskningen (Postholm, 2010).

Oppgaven forsøker ikke å gjenskape mine møter med informantene (Bruner i: Postholm, 2010). Jeg har fortettet deler av intervjuene, valgt det jeg mener er representative sitater og presenterer et utvalg jeg mener er viktig i forhold til det jeg ønsker å forstå ¹⁰. Kvalitativ forskning er subjektiv, mens kvaliteten er avhengig av i hvilken grad subjektiviteten gjøres synlig i rapporten (Moustakas i: Postholm, 2010). Ukontrollert subjektivitet er en trussel mot troverdighet i fenomenologisk forskning (Höijer i: Postholm, 2010).

3.4.2 Reliabilitet og validitet

Transparens i forskerhåndverket kan bidra til å ivareta reliabilitet og validitet i en studie. Fenomenologisk forskning kan vanskelig bekreftes av ny forskning (Postholm, 2010).

”I følge Merriam ligger nøkkelen til å forstå kvalitativ forskning i ideen om at mening er sosialt konstruert av individer i deres livsverden. Konstruksjonen og forståelsen er i stadig endring og utvikling. Kvalitative forskere er interessert i å forstå hva disse tolkningene er på et spesielt tidspunkt i en spesifikk kontekst.”
(Postholm, 2010; 34)

I kvalitative forskningsintervjuer kan ikke funnene reproduseres, fordi de er unike i tid og rom (Postholm, 2010). Datainnsamlingen påvirkes av situasjonsavhengige faktorer, bl.a. samspillet mellom forsker og informant. For å styrke studiens pålitelighet prøvde jeg å legge til rette for felles forståelse av spørsmål og begrep. Jeg stilte flere spørsmål om samme tema, brukte oppfølgingsspørsmål og gjorde forsøk på å avklare sentrale begrep.

⁹ se figur 4, kap. 4.1

¹⁰ Legitimt i forhold til Fingarette; Crites og Sarbin i: (Postholm, 2010)

Redegjørelse for prosessen med datainnhenting, transkribering og analyse er bidrag for å øke rapportens autensitet.

I datapresentasjonen prøver jeg å ivareta informantenes perspektiv og få fram det de formidlet til meg. Siden jeg selv var deltakende i datainnsamlingen, er det sannsynlig at jeg både har påvirket og selv blitt påvirket. Som uerfaren forsker prøver jeg å ha et bevisst forhold til dette. Silverman mener målet er å nå en størst mulig grad av autentisk forståelse av informantenes erfaringer (Silverman i: Postholm, 2010).

Spørsmålet om troverdighet handler om innholdet i informantenes utsagn. Informanten kan være et pålitelig eller et upålitelig vitne (Postholm, 2010). Troverdigheten svekkes om informanten er uvillig til å snakke om sensitive temaer (Postholm, 2010). De kan ha behov for å gi et positivt inntrykk og ønske å undertrykke negative hendelser. Utsagnene er ikke sikret med observert praksis og bygger på respekt for opplevelsene skolelederne delte med meg. Jeg har ingen forutsetning eller grunn til å tvile på disse. Jeg forsøkte å være bevisst egen rolle i datainnhenting og streber etter å gi presis informasjon om min hensikt og deres rolle. Jeg mener det bidro til å skape tillit og åpenhet, som igjen styrker studiens validitet. Jeg opplevde at mine informanter ga ærlige svar og at de var villige til å dele vellykkete og mindre vellykkete erfaringer. Inntrykket er forsterket gjennom fortellinger som av plasshensyn ikke er med i oppgaven, men som danner et bakteppe for min forståelse.

Gyldigheten (validiteten) av kvalitative innsamlingsdata er knyttet i hvilken grad de evner å gi innsikt og forståelse. Tolkning av sammenhenger utover det det er grunnlag for i forskningsfunnene svekker forskningens gyldighet (Postholm, 2010).

Det er dessuten avgjørende at forskningen undersøker det den har til hensikt å undersøke. Min hensikt og teoretiske utgangspunkt kan begrense hva jeg oppfatter eller finner interessant. Selv om jeg har prøvd å være nøyaktig med å få tak i helheten i intervjuene, vil oppgavens troverdighet begrenses av kvaliteten på intervjuene, mine innspill underveis og i hvilken grad mine kategorier representerer informantenes erfaringer. Valg av analyseenhet har derfor stor betydning og en nøkkel for å oppnå meningsfulle resultater (Höijer i: Postholm, 2010). Kategoriseringen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene, som ble endret for å ivareta informantenes erfaringer. Innledningsvis i kapittel 4 beskriver jeg hvordan jeg kategoriserer.

3.4.3 Generaliserbarhet

Krav til samfunnsvitenskapelig forskning om å skulle produsere generell kunnskap bygger på en antakelse om at vitenskapelig kunnskap må være universell og gyldig uavhengig av tid og sted, for alle mennesker og alltid (Brinkmann & Kvale, 2009). I kvalitativ forskning er det ikke mulig å imøtekomme dette kravet, siden virkeligheten det forskes på skapes i møtet mellom forsker og ofte et sterkt begrenset antall informanter (Brinkmann & Kvale, 2009). Mitt prosjekt er begrenset til fire informanter i to kommuner. Samsvar innenfor gruppen kan styrke overføringsverdien ved at skoleledere i tilsvarende situasjon kan ha nytte av eksemplene. Ulikhetene mellom skoleledernes opplevelser kan bidra forståelse av styrende faktorer for å lykkes i implementeringsprosesser. Utbyttet for skoleledere i andre kontekster er avhengig av i hvilken grad problemstillingen er gjenkjennbar, beskrivelsene er forståelige og om leseren kan ta imot og oversette erfaringene til egen praksis.

3.4.4 Ethiske vurderinger

I all forskning er det høye krav til etikk og kvalitet i planlegging, gjennomføring og presentasjon. Deltakende datainnsamling medfører et stort etisk ansvar, både under innsamling av data, i presentasjonen av funn og i analyseprosessen (Postholm, 2010). Gjennom å være åpen om min hensikt med forskningen prøver jeg å ha et særlig fokus på etikk. Ivaretagelse av forskningsdeltakerne slik at de ikke blir skadelidende som følge av deltakelse i studien, er et absolutt krav. Jeg har forsøkt å ivareta det i alle faser; planlegging, intervjuer og ikke minst i rapporteringen. Jeg forholder meg til retningslinjene fra Den forskningsetiske komite, der konfidensialitet er særdeles viktig (DNFK, 2014)

Skolelederne i utvalget er anonymisert og betegnes som henholdsvis skole 1, 2 og 3 for at opplysninger gitt i fortrolighet ikke skal kunne spores tilbake til informantene.

Respondentene omtales som informanter, skoleleder eller som han eller hun. Jeg har omskrevet utsagn der navn på skole, gjenkjennbare personer eller kommune forhindrer anonymisering. Jeg har ikke bevisst holdt igjen informasjon eller funn som med sannsynlighet kan være relevant for forskningen. Lydopptak av intervjuer vil bli slettet etter innlevert masteroppgave (Befring, 2008).

Studien ble godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste¹¹. Jeg fikk klarsignal fra skoleeier i en kommune og alle informantene samtykket til deltakelse.

¹¹ Jfr. Vedlegg 2

4.0 Skoleledernes fortellinger

I dette kapitlet vil jeg gjennom presentasjon og analyse av empirien prøve å forstå skoleledernes lokale teorier for å lykkes med politisk initierte endringsprosesser¹². Jeg presenterer og strukturerer empirien i forhold til forskningsspørsmålene og har et translasjonsteoretisk perspektiv på implementering som utgangspunkt (Røvik, 2014).

FORSKNINGSSPØRSMÅL	KATEGORIER
<i>Hva opplever fire skoleledere bidrar til gode prosesser med implementering av politisk initierte endringsprosesser ?</i>	Skoleledernes egen læring Ideenes landingsplass Dialog med skoleeier
<i>Hva gjør skolelederne med det de opplever utfordrende i implementering av politisk initiert endringsprosesser ?</i>	Høyt reformpress Teoriens betydning Erfaringer med implementering
<i>Hva legger fire skoleledere vekt på for å skape gode implementeringsprosesser på egen skole ?</i>	Innhenting Oversettelse Iverksetting

Fig. 4 Oversiktstabell for forholdet mellom forskningsspørsmål og kategorier

4.1 Hva opplever fire skoleledere bidrar til gode prosesser med implementering av politisk initiert endringsarbeid?

Jeg ser på politisk initierte endringsprosesser som har mål om å endre elevenes utbytte av opplæringen. Skoleledere skal skape endring gjennom andre. Deres egen læring må tilrettelegges på andre måter, både fordi de har avvikende oppgaver og roller i den lokale læringsprosessen og fordi de får tilgang til annen erfaring å lære av (Hustad i: Roald, 2008). Jeg ønsker å forstå hva som bidrar til skoleledernes egen læring.

4.1.1 Hva bidrar til at skolelederne får kunnskap om styringssignaler?

Jeg spør hva som bidrar til at skolelederne sikrer egen forståelse av innhold og intensjon i politisk initierte endringsprosesser. En skoleleder svarer:

”Det viktigste tror jeg de har begynt med nå, de henter inn kompetente folk, Thomas Nordahl for eksempel, som kan gi innspill på rektornivået. Det er faktisk det viktigste for meg.” (skole 1)

Hun er dessuten opptatt av sin egen nøkkelrolle i forhold til å følge med på forskning og

¹² Jfr. kap.2.0. fig 1 Substantell teori er tidligere definert som skoleledernes lokale teori

politiske signaler. Rektor på skole 3 nevner at kommunale føringer i styringsavtaler, skoleeiers organiserte program for kvalitetsutvikling, diskusjoner i media og relevant faglitteratur bidrar til egen forståelse for innhold og intensjon i politisk initierte vedtak. Skolelederne på skole 2 sier at dialog med kommunale representanter i Utdanningsdirektoratets veilederkorps har spesielt stor betydning. Det bidrar til at de kan følge med på trender og endringer i forhold til statlige styringssignaler. Skoleeier i kommune B oppleves å ha liten betydning for informasjon om reformideer.

”Skoleeier har ikke noen framtreddende rolle egentlig i vår kommune(...) ikke på utviklingsarbeid. Det er på en måte vår sjef, men han har mer enn nok administrativt arbeid å holde på med. (...) Vi kunne tenke oss å ha hatt en person i kommunen som kunne drevet med utviklingsarbeid, som har samlet trådene litt. (...) Da må det være en med skoleerfaring. Det er kun kommunalsjefen vår som har skoleerfaring i nivået over oss.” (skole 2)

De legger vekt på at kommunalsjefen har skolebakgrunn og at det gir muligheter for samarbeid mellom skolelederne i kommunen. Skolelederne i kommunen har utarbeidet en plan for felles utviklingsområder som de opplever gir retning i innhentingprosessen¹³.

De fire skolelederne bruker flere ulike kilder for innhenting av kunnskap om politiske styringssignaler. Det kan se ut til at skolelederne forventer å ligge i forkant av prosessene på egen skole, men at det er krevende dersom de mangler egne arenaer for å lære.

4.1.2 Oversettelse på skoleledernivået

I Røviks translasjonsteoretiske tilnærming til implementering er ideenes landingsplass beskrevet med to komplementære begrep kalt *arena* og *nisje*¹⁴. Jeg bruker begrepene for å forstå oversettelsesprosesser på skoleledernivået.

Skolelederne i de to kommunene forteller om ulik tilnærming til prosessen med å utvikle egen kompetanse. Skolelederne i kommune B forklarer:

”Vi har romslige overskrifter alle skolelederne ble enige om, i forhold til utviklingsplanene våre. Samme retning. Mye av innholdet oversetter vi for en stor grad selv, slik vi kjenner vi trenger det på vår egen enhet. Vi har felles ledermøter blant annet to - tre ganger i året der vi også driver erfaringsutveksling på det arbeidet vi driver med. Vi presenterer det vi synes er bra og de presenterer for oss det de synes er bra.” (skole 2)

”Overskriftene” skolelederne henviser til er beskrevet som felles satsing på grunnleggende ferdigheter, vurdering for læring og klasseledelse. De deler informasjon om prosesser på

¹³ Mer omtalt i kap. 4.1.2

¹⁴ Jfr. kap. 2.1.3

skolene og reflekterer over erfaringer ¹⁵.

De sier videre:

” ...her er vi opptatt av å hjelpe hverandre. Det har ikke vært slik bestandig. For noen år siden var det helt annerledes, da var det om å gjøre å være best. (...)Her støtter vi hverandre og prøver å være gode utad.” (skole 2)

Skolelederne i kommune A forteller om viktige samarbeidspartnere på egen skole og jeg følger opp med å spørre hvem de viktige samarbeidspartnere utenfor egen skole er. Den ene skolelederen sier at:

”På kommunalt nivå er det ikke læringsdialoger. På rektormøte kan det være litt dialog rundt ting, men ikke så mye.” (skole 3)

Rektormøtene er månedlige samlinger for alle rektorene i kommunen. Jeg følger opp med å spørre om betydningen av det organiserte rektornettverket i bydelene.

”Nettverket er kjempeviktig ! Men ikke på å ta retning, mer for å ta opp dilemmaer og spørre om råd. Vi har samlinger der alle sier litt om hva som er kursen for året. Og det er veldig morsomme dialoger, da kan du få litt inspirasjon og ideer fra de andre. Men i løpet av et år er det mest for å justere kursen.” (skole 3)

For å være sikker på at læringsprosessene oppleves så ulikt i de to kommunene, stiller jeg flere oppfølgingsspørsmål. I kommune A bekrefter begge skolelederne at skolene i kommunen er forskjellige, de har ulike satsingsområder, det er vanskelig å dele erfaringer med implementering og skape fokus for systematisk refleksjon. På rektornettverket presenterer de egne satsingsområder, gir hverandre ideer og drøfter lokale utfordringer.

Begge skolelederne verdsetter det lokale handlingsrommet, men de sier også at de etterlyser klarere retningslinjer fra skoleeiernivået.

”Ideelt skal signaler ovenfra speile de signalene som har kommet andre veien og samles og komme tilbake som noe bra for oss alle. For å få til det må beslutningstakere på topp ha integritet å tørre si at det er bestemt. Det kan ikke være sånn at du ”slipper unna” med alt til syvende og sist likevel. Det er en utfordring med sånn som det er organisert. Men det er på godt og vondt, for Oslo kommune oppleves veldig ovenfra og ned med de erfaringene de har ...” (skole 1)

Rektor på skole 1 sier dessuten at det er vanskelig å få til diskusjoner i nettverkene i etterkant av rektormøter, fordi rektorer som presenterer fra egen skole ofte ikke kjenner de lokale prosessene godt nok.

15 Jfr. kap.2.2.2, fig. 2 og kap.2.2.3, fig. 3

I kommune A hadde Rådmannen tidligere iverksatt ulike tilbud om utviklingsnettverk og skolene kunne søke deltakelse. Representanter for Rådmannen ledet nettverkene, skoleledere og lærere representerte skolene. De er nedlagt nå, men erstattet av et "Læringscenter", se nedenfor. Betydningen av deltakelse i utviklingsnettverkene ble uttrykt slik:

" De gjør oss kollektive. Vi diskuterer skoleutvikling i byen. Og da blir nettverkene en sterk stemme i forhold til å utvikle skolene i kommunen. Du får på en måte forsterket enkeltpersonenes stemme. Det opplever jeg veldig sterkt." (skole 3)

Nettverkene ser ut til å ha vært viktige læringsarenaer for de skolene som deltok¹⁶. Alle skolelederne er opptatt av hvordan skolesektoren i kommunen presenterer seg utad og at de vil være med på å påvirke veivalg. Skolelederne sier i flere sammenhenger at dialogen mellom representanter fra skolene og skoleeier er viktig for å utvikle styringsavtalen. Skolelederen på skole 1 begrunnet det slik:

" Det skyldes at jeg iboende i meg tror at det må komme fra grasrota" (skole 1)

Skoleleder på skole 1 mener støtten fra skoleeier har utviklet seg positivt ved at temaene som tas opp på møter for ledere og lærere har blitt mer relevante. Det nye "Læringscenteret" arrangerer samlinger der skoler som har kommet langt i utvikling av ulike områder informerer om prosesser på egen skole.

Begrepet politisk initiert endring innebærer ideer som på en eller annen kommer utenfra og blir forsøkt landet i skolen. Alle skolelederne nevner at skolene har hatt negative erfaringer med forsøk på å implementere reformer og at det påvirker hvordan lærerne og lederne tar imot innspill utenfra. Prosessene med implementering av LK06 og VFL har vært særlig krevende. Skoleleder på skole 1 beskriver hvordan hun mener erfaringene kan uttrykkes:

"Noen ganger kommer ting som vi ikke liker. Vi ser at det ikke passer til oss. Men vi må kunne begrunne hvorfor, det er ikke bare å la være å gjøre det." (skole 1)

Det ser ut til at de i større grad enn tidligere avviser, modifierer eller frikopler reformideer og opplever at oversettelse er en viktig del av implementeringsprosessen.

"Jeg synes at det er greit at vi kan ha litt frihet og tenke litt selv. På vår egen skole. At vi kan finne ut litt hvordan veien går, at alt ikke blir tredd nedover hodet på oss. Vi må uansett oversette det som eventuelt kommer til oss selv. Vi må jo gjøre en oversettelse og se hvordan dette passer for oss. Det må vi bruke tid på." (skole 2)

16 jfr. kap. 2.2.3 Nonakas kunnskapsspiral og Qvortrups tabell fig.3

De fire skolelederne er opptatt av å fremme lokale læringsprosesser der aktørene skaper språk og begreper i kollektive prosesser og er tydelige på at læring tar tid. De beskriver at oversettelse av politisk initierte reformideer innebærer å tolke hva ideene betyr i forhold til egen kontekst. Det inkluderer å eksperimentere og skape nye erfaringer, for å finne ut hva politiske vedtak betyr i egen praksis. De beskriver prosesser der lederteamet eller lokale nettverk diskuterer om vedtaket ser ut til å ha betydning for skolens utfordringer eller om det likner på noe skolen allerede er i gang med eller har jobbet med tidligere.

4.1.3 Dialogen med skoleeier

Begge kommunene bruker styringsavtaler som et virkemiddel for dialog mellom skoleeier og skoleledelse. Kommunene har ulik tilnærming til styringsdialogene. I kommune A er systemet i ferd med å endres og de to skolelederne 1 og 3 er usikre på om skolens behov blir ivaretatt.

Det er presentert et foreløpig årshjul som skolelederen på skole 3 uttaler seg om.

” Et årshjul må være en puls hvor du selvsagt setter mål. Og hvor du selvsagt skal evaluere. Men hvis det blir sånn type ”hun har vært flink og han har ikke vært så flink”, så tror jeg ikke vi vinner noe på det. Hvor de bare skal hake ut, på en måte. Det kan bli veldig instrumentalistisk. Du må ha en person som følger deg opp. For nå kommer økonomen og skal sjekke ut det og den skal sjekke ut det og skjønner du?” (skole 3)

I forbindelse med prøveintervjuet var jeg inne på at omleggingen av styringsstruktur hadde skapt usikkerhet i forhold til hvilken form dialogen med skoleeier ville komme til å få¹⁷.

Alle de fire skolelederne er opptatt av at kontroll ikke må erstatte dialog med skoleeiernivået. De mener at kvantitative undersøkelser gir et for snevert grunnlag for kunnskap om skolene¹⁸. I kommune B har de en annen struktur på dialogen med skoleeiernivået.

”Vi har en styringsdialog sammen med kommunalsjef og organisasjonssjef. De kommer på skolebesøk en gang i året og setter av tre- fire timer. Vi i ledelsen er med, tillitsvalgte, verneombud og FAU-leder. De kommer med saker de ønsker å høre om og så kommer vi med saker som vi ønsker å presentere for dem. Det er et veldig bra forum. Vi får virkelig lagt fram hva vi har jobbet med og de tar tilbake det de ønsker at vi skal jobbe med også da.” (skole 2)

Skolelederne har generelt lave forventninger til lokalpolitikerne. I kommune B sier de at

17 Jfr. kap.3.1

18 Eksempler på kvantitative undersøkelser: Nasjonale prøver, Udirs kartleggingsprøver, Elevundersøkelsen, Medarbeiderundersøkelser, Sykefraværsregistrering og økonomirapport

lokalpolitikerne styrer pengesekken, setter ned noen utvalg og råd i ny og ne og ellers ser ut til å ha tillit til at skolene drives godt. Skolelederne mener politikere generelt ser ut til å ha urealistiske forventninger til rask effekt av politiske vedtak. Jeg spør hvordan de opplever støtte fra skoleeier i endringsprosesser. De to skolelederne i kommune A etterlyser tydeligere forventninger fra skoleeier:

” Du må ha en overbygning og et fundament som må være felles i kommunen og som det ikke skal være tvil om.” (skole 3)

De understeker at fundamentet må baseres på god kunnskap om skolenes behov og at felles fundament er viktig for å skape arenaer for samhandling mellom skolelederne i kommunen. Skolelederne mener det er viktig at aktører på skoleeiernivået har skolebakgrunn og at de systematisk innhenter kunnskap om skolene i kommunen. Tilstedeværelse på skolene er en viktig del skoleeiers kunnskapsinnhenting. Dessuten uttrykker de at kunnskap om skolene er viktig ballast i møte mellom administrativt og politisk nivå.

Den andre skolelederen reflekterer også over forventninger. Jeg spør om det ikke det vil frata skolelederne handlingsrommet, som er beskrevet positivt tidligere i intervjuet.

”Si det tydelig, ikke bare at dette er et bra område, men også at de kommer til å etterspørre. Da må jeg forholde meg til det. Pr. i dag så synes jeg det er greit at de ikke har etterspurt alt for smalt, fordi skolene er så forskjellige. Så jeg synes det har vært greit nok, men hvis de vil, så må de faktisk etterspørre.” (skole 3)

De fire skolelederne verdsetter tilsyn og ekstern vurdering som kvalitetssikring av egen skole. Jeg oppfatter at de formidler at tilsyn bidrar til utvikling. En skoleleder sa dette:

”Ja, kjempebra! Supert! Vi har hatt tilsyn på kap. 9A og kom veldig godt ut av det og jeg har hatt besøk av mange som har fått kopier av det vi har hatt. En annen skole hadde på læringsutbytte og det ble spredd til alle. Vi har tatt det ned og jobbet mye med det her, og vi reviderer og lager nye årsplaner som et resultat.” (skole 1)

De sier det er greit å få merknader om forbedring og at det motiverer til å utvikle nye rutiner.

”Vi har hatt ekstern vurdering og det har gitt oss noen tråder å bygge videre på. Sist hadde vi klasseledelse, elevenes læringsmiljø. Ekstern vurdering bekrefter hva du gjør bra og likedan hvordan du kan bli enda bedre.” (skole 2)

Det ser ut til at skolelederne mener at tilsyn i stor grad etterspør skriftlige planer og at det er disse som spres mellom skolene i forkant. Modifisering eller rask tilkobling ser ut til å være valgt strategi.

De fire skolelederne forholder seg aktivt til reformideer og styringssignaler. De etablerer lokale nettverk eller deltar i kommunale strukturer for å innhente kunnskap. De oversetter styringssignalene, og skolens behov og reformhistorie preger hvilke oversettelsesregler de velger å bruke.

4.2 Hva gjør skolelederne med det de opplever utfordrende med implementering av politisk initierte endringsprosesser?

Problemstillingen min ”Hva må til for å lykkes med politisk initiert endring i skolen?”

signaliserer at jeg er opptatt av vellykkete grep og ikke hva som kan gå galt. Når utfordringer likevel blir tema, følger jeg opp med oppfølgingsspørsmål for å høre hva skolelederne i min studie gjør for å løse utfordringene. Mine informanter er opptatt av å videreutvikle eksisterende praksis og å gjøre systematiske endringer.

4.2.1 Høyt reformpress

De fire skolelederne opplever høyt reformpress. På skole 2 ble det uttrykt slik:

“Det er viktig at man setter seg ned og tenker, for det kommer motebølger (...)det er jo fint og flott, men det er lett å bare hive seg på, fordi man tror at det er det som er forventet av en. Og sluke det rått, mer eller mindre. Og sånne vinder, de blåser og vi ser at vi er ganske like (...) hvis vi ser på hva slags utviklingsarbeid vi har hatt de siste årene. Det er klasseledelse og det er vurdering og kanskje nå etter hvert grunnleggende ferdigheter.” (skole 2)

Jeg får høre hva de gjør med vedtak de forventer vil møte motstand i personalet og som de ikke opplever er i samsvar med skolens behov eller kapasitet. Slike vedtak blir nevnt i forhold til styringsavtalene.

”Eksempel fysisk aktivitet. På noen områder er det ikke allmannamøte, sånn er det. For en fire- fem år siden dukket det opp generelt mye nytt som kom fra stat og kommune. Personalet spurte ”hvilken tid skal vi bruke til det?”. Jeg hører det bare i gangene og da stoppet jeg. Så tok jeg det med alle lærerne og sa ”nå er jeg lei av å høre om det, kom med forslag, hva kan vi gjøre?”. Det kom ingen forslag og så foreslo jeg og da ble det sånn.” (skole 1)

Det ble laget en løsning som ansatte ble fornøyd med over tid. Ordningen ble dessuten koblet sammen med en annen ”frustrasjon” i lærergruppa. Det ble en forhandling om tid og lærerne fikk en heldag samarbeid på trinnteam i bytte mot ordningen. Her bruker skolelederen oversettelsesregelen rask tilkopling. Det er en oversettelsesregel som er hensiktsmessig ut i fra en grunnleggende instrumentell forståelse av organisasjoner¹⁹.

19 Jfr. kap. 2.1.3

Organisasjonen ses som et redskap for å oppnå mål og må designes for å løse oppgaven. Staten har ambisjon om økt fysisk aktivitet blant barn og krav rettes også mot skolen. For denne skolen skapte kravet et organisatorisk problem med ulik grad av velvilje fra lærerne

20

Politiske endringsinitiativ i form av omfattende forventninger oppleves å komme utenfra med krav om raske endringer. LK06 ble implementert i skolen etter hierarkisk modell og aktørene i skolen var uforberedte (Karseth, Møller & Aasen, 2013).

”Jeg synes at kommunen etter hvert blir dyktigere på å smale inn, jeg vet ikke. Men fortsatt er det mange områder da, og politikere vil ha svar sånn (knipser), på det meste, og sånn er ikke verden. (...) Jeg synes at det skulle vært gjort mer forarbeid fra departementet i forhold til Kunnskapsløftet. Vurdering for læring, det trengte tid til å vokse fram. Fortsatt synes jeg det henger litt i lufta hvor man vil hen. Vurderingsforskriften hjalp jo godt. Det gjorde den. Men det er store og vanskelige områder. Det er kanskje ikke så lett å få kunnskap...” (skole 3)

Mye tyder på at veien er lang fra politiske vedtak til positive konsekvenser på resultatnivået (Befring, 2007). Aktører på ulike nivåer har forskjellige oppgaver i implementering av store, omfattende reformer. I tillegg til kunnskap om innholdet i reformen, må det skapes kunnskap om endringens implikasjon for de ulike rollene.

”For noen år siden skulle lokale læreplaner utarbeides i fagene. Vi strevde og vi fikk dem ned på papiret, men de lå i en skuff og ble ikke nyttige for oss. Det er vi veldig redde for. (...) ”Lokale læreplaner” ble nesten et ord som ikke var godt å høre på. Og direktoratet var veldig sent ute med hjelp og støtte. Det skulle utarbeides lokale læreplaner, men det var ikke sagt så mye mer.” (skole 2)

Skolelederne i min forskning opplever at krav til synlig endring kommer for tidlig i læringsprosesser. Selv om arbeidet med de første lokale læreplanene var krevende og planene ikke ble et godt verktøy, ser implementeringsprosessen likevel ikke ut til å ha stoppet opp. Kunnskapen om reformen ser ut til å ha økt og skolelederne opplever å ha lært av både negativ og positiv reformhistorie:

”Du sitter litt alene, tenker jeg. Vi har et kontaktnett for så vidt. Men vi har ingen som jobber for å få folk inn til oss. Så vi må rett og slett oversette og gjøre noe med det selv. Det er ingen som oversetter til oss hvordan vi skal gripe det an. Mye blir endret, ta eksempel leksehjelp nå. Da må vi gå veien selv, teste det ut, dele kommunalt, bli enige en gang i løpet av året hvordan vi må behandle det kommunalt.” (skole 2)

20 Jfr. kap. 2.1.3 konfigurasjonskompetanse (Røvik, 2014).

I kommune B ser det ut til at skolelederne har bygd solide strukturer for læring på ledernivået, for å kompensere for de de opplever som manglende støtte.

Jeg får høre om utfordringer i forhold til utskiftninger i personalet i kombinasjon med høyt reformpress.

”Vi har hatt gode forsøk, bl.a. på det fysiske læringsmiljøet, der vi har prøvd ut og hatt kjempeopplegg det ene året. Så kommer det nye lærere inn og det smuldrer litt bort. Det går litt i bølger på noen områder, men jeg tenker at det trenger ikke være negativt det heller.” (skole 1)

Tiltak som er prøvd ut og satt i system i en periode, legges til side blant annet i forbindelse med utskifting i personalet. Skolelederen opplever at likevel at arbeidet kobles i nye sammenhenger over tid.

Gode translatører trenger ferdigheter for å sortere og velge oversettelsesregler (Røvik, 2014). Skolelederne har ulike tilnærminger til reformideer som ikke oppleves relevant for skolens forståelse av egne behov. En skoleleder sier dette:

”.. for noen år siden var det læringsstiler, plutselig så skulle elevene ligge under bordet, det var mye tull og tøys rundt det.” (skole 1)

Hun sier at det har ført til større mot til å avvise styringssignaler. De fire skolelederne ga eksempler på betydningen av å velge riktig oversettelsesmodus. Jeg spurte om det var mulig å avvise krav om endring.

”Ja, kravene er ikke så smale og jeg kan si at nå legger vi til side skrivingen en stund her, for nå må vi ha fokus på realfag, for eksempel.” (skole 3)

De jobber systematisk med å innhente og sortere ideer. På grunn av opplevd reformpress ser det ut til at de fire skolelederne noen ganger velger å iverksette vedtak uten å ha klar forståelse av intensjon og innhold. Sterke føringer i styringsavtalene er nevnt som drivende for rask tilkopling. Andre ganger velger de å avvise eller omforme vedtakene for å ivareta skolens behov og praksis. De opplever at det lokale handlingsrommet både er basert på tillit og uklare forventninger fra skoleeier.

De mener den administrative delen av skoleiernivået viser tillit til at de håndterer situasjonen med høyt reformpress. Politikerne oppleves å ha større utålmodighet.

4.2.2 Teoriens betydning

Alle skolelederne forteller at det er en fare for å bli for instrumentelle. Jeg ber om å få høre mer:

” min jobb i årene fremover er hvordan jeg klarer å skolere den delen av utviklingsarbeidet som lærerne ikke liker, altså teorien, inn i praksis. Det tror jeg er nøkkelen.” (skole 1)

Hun forteller at det vanskelig å systematisk tilføre og bruke teori i forbindelse med utviklingsarbeid. Det sies noe om at kunnskapen i endringsarbeid ofte blir borte på veien mellom styringsnivåene og at det i stor grad er de overordnede nivåene som får tilgang til teoretisk kunnskap. Dersom overordnet nivå får kunnskap, uten å relatere den til skolens aktiviteter og erfaringer, kan det se ut til at de ikke overfører kunnskapen videre. Hun opplever at lærere med mastergrad har med seg teoretiske ballast som er positivt for barneskolen.

Skolelederne peker på utfordringen med å få ny kunnskap inn i ordinær drift. De bruker grep som skriftliggjøring med systematiske revurderinger, jevnlig stopp-punkter i planer for fellestid, de etterspør arbeid med tidligere tiltak og de observerer praksis i klasserommet og samarbeidet mellom lærerne.

”Det du gir oppmerksomhet får oppmerksomhet.” (skole 3)

I kommune B sier de at det er mindre behov for skriftliggjøring etter at de har jobbet mye med verdigrunlaget i endringsarbeidet. Læringsprosessene de har gjennomført i forhold til læreplanens generelle del er blant annet nevnt som ”verdigrunlaget”.

Jeg spurte hvordan prosesser med å utvikle lokal teori involverer ulike perspektiver. Bakgrunnen er at jeg forstår begrepet ”naturlig variasjon” som drivende for læringsspiralen og at ulike tolkninger eller uenigheter underveis skaper rom for høyere læringsnivå ²¹.

”Jeg har ikke opplevd så stor grad av uenighet når vi har hatt spesielle prosjekt. Når vi går for det, så forventes det at folk er med på det. Utfordringen kan heller være at noen tenker at ”jeg har hørt det før”. Men ikke opponering, for prosessene på forhånd har vært tydelige når toget går.” (skole 3)

Jeg etterspør erfaringer med ulik retning i praksis, fortsatt med begrepet ”naturlig variasjon” som bakgrunn.

”Det har jeg erfart. Det fikk ulik betydning for ulike deler av organisasjonen.(...). Det fløt ut, de klarte ikke å følge opp det vi hadde blitt enige om, for vi hadde veldig klare mål mellom hver gang vi møttes. (...)

21 Jfr. Nonaka; Wells og Qvortrup i kap. 2.2.2 og 2.2.3

Så jeg har opplevd at ikke alle går inn i det på samme måten og at du må inn og støtte. (...) Støtte og styre. Å være tett på er eneste mulighet..” (skole 3)

Her hører jeg om et lederteam som deltar i praksisfeltet i tett dialog med lærerne. Skolelederne på skole 2 sa at de til tider har friske diskusjoner, både i ledergruppa og i personalet. Ulike perspektiver er en inkludert del av prosessen med å finne retning og er beskrevet som at det er høyt under taket. De opplever at det er aksept for uenighet i prosesser med å dele handlingsteorier og at ingen er redde for å si sin mening. De blir enige om felles retning etter hvert. Både lærere og skolelederne ser ut til å bruke ekstern teori som en del av prosesser med oversettelse og eksperimentering.

4.2.3 Erfaringer med implementering

De fire skolelederne forteller om negative erfaringer med implementering av politiske vedtak. De forteller om innføring av Nasjonale prøver, om innføring av LK06, Vurdering for læring, fruktordning, samarbeid med frivillige organisasjoner, leksehjelp, fysisk fostring etc.

”Men så har du en del andre overskygginger som kommer statlig fra som du opplever er viktig, men som du føler at kommunen ikke har vært god nok til å ta tak i (...) og da må vi tenke selv og bruke handlingsrommet i eget budsjett og diskutere med dem som har kommet lengst i tenkingen på egen enhet.” (skole 1)

Skolelederne i min studie opplever å ha et selvstendig ansvar for å tilegne seg statlige styringssignaler. De oppsøker ekstern kompetanse og bygger interne og eksterne nettverk for læring. Skoleeier oppleves ikke som naturlig samarbeidspartner i slike prosesser. De bygger systematiske strukturer internt for å eksperimentere og for å skape intensitet og gjennomslag ved hjelp av ressurser på egen skole. Skolelederne i kommune A opplever i liten grad å ha systematiske strukturer for å spre kompetanse mellom skoler.

”Det er viktig, men jeg opplever ikke at skoleeier legger til rette for det. Ryktene går og andre ledere spør om å få være flue på veggen og være med. Og vi har hatt enkeltlærere ut, men det begrenser seg hvor mye vi får til av det. Men det styres ikke sentralt. Mer sånn at det forventes at du skal sitte i et utvalg og gjøre noe med der. (...) Jeg sa noe om hvordan jeg ville ha her, gå i samme retning. Det gjelder det samme for skoleeier, men jeg sa også at det ikke betyr at vi må gå i samme fotspor. Vi er forskjellige, men skal ikke være motstrøms.” (skole 1)

Skolelederne fortalte om tidligere utfordringer med mangel på kollektiv kultur og hva de gjør for å bygge praksisfellesskap på egen skole.

” En måtte begynne å skrive ned, se på hva vi trenger på ulike områder. Jeg må angi retning og innhold, spille ut forslag, justere i forhold til tilbakemeldinger og få skrevet ned det vi har blitt enige om. Så må du legge inn faste revideringer underveis der folk

blir hørt. Jeg er opptatt at det er jeg som tar beslutninger. Det er fordi at de som sitter i plangruppa ikke skal få noe negativt fra andre, fordi det ikke ble sånn som noen ville. Jeg opplever at det fungerer, selv om noen blir sur og grinete på meg. ” (skole 1)

Her opplever jeg at skolelederen likevel sier noe om prosesser med der uenighet er drivende for den lokale læringsprosessen, jfr. kap. 4.2.2.

Skolelederne sier at de opplever hyppig endringer i styringssignaler. Det oppleves både positivt og forvirrende.

”Men Kunnskapsløftet og målearbeidene som kom, (...)handlet ikke om annet enn kompetansemål og om å nå målene. Og nå er det litt den andre veien igjen, for det har blitt for mye. Vi har nesten glemt praktisk-estetiske fag. Så er det den vinden igjen som blåser. (...) Det kan være Direktoratet som faktisk korrigerer kursen på noe vis med viten og vilje, det vet jeg ikke. Ikke for at de har noen skjult agenda i forhold til det, men man ser at det blåser en vei og så prøver man å korrigere kursen. Det tror jeg nok.(...) Tolkningen av den er ganske annerledes nå enn hva den var for 7-8 år siden. Nå kommer blant annet veiledet lokale læreplaner, og det var det ikke snakk om i starten. Det skulle være lokal frihet og opp til oss selv. Og nå ser vi at det er mye som er med på å justere den kursen som ønskes antakelig. I direktoratet. Det er bra at man kan korrigere seg.” (skole 2)

Det kan se ut til at skolelederne i min forskning i liten grad opplever å være involvert i prosesser som gir ny retning.

4.3 Hva legger fire skoleledere vekt på for å skape gode implementeringsprosesser på egen skole?

Det tredje forskningsspørsmålet er innrettet mot lokale forhold. De fire skolelederne forteller om det de opplever styrker prosesser med innhenting, oversettelse og iverksettelse på egen skole.

4.3.1 Innhenting

I kap. 4.2.1 og 4.2.3 presenterte jeg utfordringer skolelederne så i forhold til implementering politiske vedtak. Jeg er ukjent med forskning som viser at skolen lykkes med hierarkiske implementering av større endringer. I innledningen og teorikapitlet har jeg derimot vist til betydelig forskning som kan tyde på det motsatte. I flere sitater tidligere kommer det frem at skolelederne ser betydningen av teori og forskning for å kunne lykkes med implementering. Det er også sitater som peker på spesifikke utfordringer i forhold i oversettelser mellom nivåene over handlingsaktørene. Skolelederne i min forskning er opptatt av sin selvstendige rolle i forhold til å jobbe med innholds- og intensjonsforståelse for å lykkes med implementering på egen skole.

4.3.2 Oversettelse

Skolelederne forholder seg aktivt til reformideer og styringssignaler. Jeg har tidligere pekt på ulike opplevelser av arenaer for oversettelse på skoleledernivået. På den enkelte skole har skolelederne skapt systematiske strukturer.

”Jeg er alltid kjempekritisk når det kommer en vind og spør om dette her er noe vi egentlig ønsker. Er noen som har sagt det for oss? Har det betydning for oss? Det må vi ofte skrelle av litt tidligere inne hos oss, og oversette.” (skole 2)

”Inne hos oss” viser her til samarbeidet i skolens lederteam. Skolelederne har dessuten etablert flere lokale nettverk.

”Jeg liker veldig godt å jobbe med en ledergruppe. Det er en kjempeviktig samarbeidsplattform. Det er kjempeinspirerende og veldig betryggende. Også fordi du får og gir. (...) Jeg ser plangruppa som representant for kollegiet og om de har vært på møter med meg og kommer ut etterpå og stiller kritiske spørsmål, så har jeg mulighet for å justere. Men selve læringsdialogen internt på en skole, den må gå mellom plangruppa og helst en ledergruppe.” (skole 3)

Nisjebegrepet i Røviks translasjonsteoretiske perspektiv ser ut til å være relevant for skoleledernes tilnærming (Røvik, 2014). De forteller om betydningen av opplevd kongruens mellom ideer og det etablerte synet på egen praksis, av å møte endringsbudskapet systematisk over tid, at ideene får større gjennomslag dersom de møtes med flere ulike språklige representasjoner og dersom lærerne opplever å være motivert gjennom overbevisning og ikke gjennom eksterne krav (Coburn i: Røvik, 2014). Jeg er usikker på hva skolelederne mener med at ”selve læringsdialogen” må gå internt i plangruppa. Jeg klarte ikke å følge opp det godt nok i intervju situasjonen. Skolelederne i min forskning er opptatt av det som løser ekte problemer og har fokus på elevenes læring. De har ikke primært fokus på å implementere initiert politikk.

”Hvis det kommer en forskrift om at sånn og sånn skal ting se ut, så blir det en administrativ greie som man løser her og nå. Omtrent direkte oversette det. (...) Vi er opptatt av at utviklingsarbeidet vårt er rettet inn mot kjernevirksomheten, undervisning. Det har vi blitt flinke på de siste årene. Vi kjører inn utviklingsarbeid, som handler om undervisning til slutt, ”outcome” i den andre enden. Alt kan selvfølgelig ikke komme dit, men mye av det vi driver med skal komme elevene og undervisningen til gode, vi skal bli bedre. I en kollektiv prosess, da.” (skole 2)

Jeg spør hva de gjør for å tilpasse politisk initiert endring til egen skole.

”Det er en prosess hvor du er i dialog med personalet, de signaliserer noe, og så ser du områder som du tenker at vi skulle ha gått den veien. Det er jo en spiral eller sirkel eller hva du vil, det er liksom ikke sånn ”nå leser vi lederavtalen, der står det

det, da gjør vi det". Alt er et samspill."

(skole 3)

Her hører jeg at skolelederne etablerer lærende nettverk på egen skole for å skape varig endring gjennom kontinuerlige prosesser. Jeg forstår læringsprosessene i lys av tidligere presentert teori om språk, læring og implementering.

Skolelederne har vist til flere eksempler på at de bruker ulike moduser for oversettelser. Det ser ut til å være avhengig av opplevd kompleksitet og av hvor stor avstand det er mellom praksis og vedtaket.

"Andre ting er mer komplekst og krever tid. Vi må se litt, sette det i vår kontekst. Hvordan vil dette se ut på vår skole? Hvordan kan det være med på å hjelpe oss videre? (...)Vi ser på om vi har noe som kan underbygge det. Det kan være observasjoner vi gjør, undersøkelser, tilsyn, ekstern vurdering og slike ting."

(skole 2)

Negativ reformhistorie ser ut til å ha hatt positiv betydning for å utvikle skoleledernes egen kompetanse. Dialogen med lærerne betyr mye for å etablere kunnskapsskapende spiraler i de tre skolene (Nonaka i: Ellingham & Haug, 2002).

"Det liker ansatte. Da er ikke fellestiden på tirsdager bortkastet. De ser at ungene får bedre undervisning. Det er et kjempeviktig mål hele tiden."

(skole 2)

Skolelederne mener det er viktig at de lokale nettverkene deltar på eksterne kurs og møter sammen. Det ser ut til å være positivt i forhold til skoleledernes egen læring og for å sikre de lokale prosessene.

De er opptatt av å skape kontinuitet og retning over tid og knytter tidligere erfaring til nye prosesser og understreker at det tar tid. Det gjøres både som individuelle prosesser, i lederteamene og i lokale nettverk. Dette bidrar dessuten til egen og ansattes motivasjon. Skolelederne tar vare på skolens autonomi i utviklingsplaner eller virksomhetsplaner, som revideres jevnlig.

4.3.3 Iverksetting

"Vi bruker kollegalæring mye, man forteller og reflekterer sammen i forhold til den utviklingen man ønsker. Det kan være praktiske opplegg og det kan være andre ting som vi reflekterer rundt."

(skole 2)

Det ser ut til at systematisk bruk av kollegaveiledning utvikler skolens lokale teori og bidrar til motiverte lærere.

"Jeg føler at folk er veldig interessert. Finner de ting, for eksempel innenfor vurdering for læring, så er de snare til å presentere det for resten." (skole 2)

Sitatet viser at skolelederne legger vekt på oversettelser av flere lokale aktører, og at det bidrar til å skape språk og praksisfellesskap.

”Begrepsforståelsene og begrepsavklaringene som handler om selve utviklingsarbeidet vokser ofte fram gjennom prosjektet. For det er ikke sikkert de har det klart når nå vi starter. Men alt det praktiske rundt bruker jeg å ha avklart før vi starter.” (skole 3)

De er opptatt av å klargjøre rammer for lokale prosesser i form av tid, forventninger til ansatte, individuell og kollektiv bruk av ekstern teori og mener det bidrar til å lykkes med iverksetting av endring. De mener dessuten at administrativ kompetanse er en forutsetning for å kunne drive utviklingsarbeid på egen skole. Proaktiv økonomistyring, gode prosedyrer for lovpålagte oppgaver og rutiner for daglig drift skaper handlingsrom for nye læringsprosesser. Strategien er tydelige forventninger og ekstern profilering av skolen, mens kontroll av egne ansatte ikke ser ut til å være skoleledernes metode for å sikre endring. De mener beslutninger eller skolens autonomi er en viktig del av læringsprosessene. For å synliggjøre og sikre retning for egen skole bygger de lokale nettverk, sikrer at refleksjonsprosesser fører til avtaler, bruker lovverk, forhandler og støtter seg til teori og forskning.

”Du må ha struktur, system, synlighet. Det vi skal satse på må være synlig i hverdagen og må gjentas for at alle forstår at det ikke går over. Du må ha et perspektiv på 3-5 år. Det kan en lese seg til, men jeg har erfart det ! Jeg tror på at når noe er skrevet ned og det tas frem så ofte, at det er en del av hverdagen til lærerne, finner støtte for at det er vår standard. Du må ha det synlig, det skal henge på veggene og det går ikke over. Men det tar ganske lang tid å få det inn, men samtidig opplever jeg at vi ser hverandre over tid også, selv om det tar lang tid....” (skole 1)

Jeg prøver å utfordre denne skolelederen noe, siden hun tidligere hadde sagt at hun brukte teori og forskning for å møte motforestillinger i eget personale. Jeg spør om hun argumenterer først og fremst med lokal forankring eller om teori og forskning har betydning.

”I forhold til nye ting er det mye forskningsbasert. Men det er ikke annerledes her enn andre plasser når du har jobbet med noe en stund. Det alltid noen som liker omkamper, og da er det ikke forskning jeg trekker frem, da er det beslutningsnivået.” (skole 1)

4.4 Oppsummering av data og analyse

I drøftingskapittelet vil jeg se empirien i lys av problemstillingen. Forskningsspørsmålene har strukturert kapittel 4, men jeg opplever å få et overlappende bilde av informantenes

substantielle teori. De tre siste kategoriene som handler om implementering i lokal kontekst oppsummeres ikke spesifikt, fordi jeg ønsker å sammenfatte skoleledernes ulike læringsarenaer.

Skoleledernes egen læring: Mine fire informanter forventer å ligge i forkant av implementering av vedtak på egen skole. De bruker lokale og eksterne nettverk for å bygge kunnskap. De ser ut til å ha ulike erfaringer med hva som bidrar til egen læring. I kommune A har skolelederne god tilgang på informasjon, men i mindre grad arenaer for å lære å lede implementeringsprosesser. I kommune B har jeg forstått at prosessene med å skape felles fokus i større grad styrker skoleledernes egen læring. Dialogene på ledernivået i kommunen er drivende for erfaringsutveksling og lokal eksperimentering. Naturlig variasjon driver læringsprosessene på ledernivået i kommunen.

Negativ reformhistorie ser ut til å påvirke skoleledernes innhenting og oversettelse av politiske vedtak og reformideer. Skolelederne følger med på tilgjengelig ekstern informasjon og ser ut til å oppleve støtte fra egne lærere. De opplever at skoleeiernivået i liten grad bidrar til skoleledernes kunnskap. Nettverk med felles fokus er viktig for skoleledernes læring og erfaringsdeling er en viktig del.

Ideenens landingsplass: Gjennom forskningsspørsmålene mener jeg å se at skolelederne opplever at oversettelse skjer på flere ulike nivåer; på statlig nivå (intensjonsnivået), skoleeiernivået, skoleledernivået i kommunen, på lokalt skoleledernivå, i organiserte lokale nettverk og i dialogen mellom skoleledelse og lærerne. De fire skolelederne opplever at statlige styringssignaler endres, at skoleeier tolker statlige vedtak og innlemmer tolkningen i styringsavtalene i form av krav og forventninger til synlig endring. Mitt fokus er arenaene der skoleleder deltar og de arenaene skoleleder opplever har betydning for vellykket implementering. Jeg ser at de bruker translasjonskompetanse i form av kunnskap, legitimitet, myndighet og ferdigheter i forhold til sortering, konfigurasjon og språkinfeksjon. De mener å velge bort styringssignaler som de ikke ser har betydning for elevenes læringsutbytte.

Dialog med skoleeier: De sier at dialogen med skoleeier har liten betydning for å lykkes med lokale implementeringsprosesser. I andre sammenhenger legger de vekt på strukturer skoleeier har skapt i forhold til organiserte nettverk for informasjonsinnhenting og for dialoger på tvers av skolesektoren i kommunen. De fire skolelederne mener at skoleeier må

ha kompetanse for å kunne bidra til profesjonalisering av skolens kjerneoppgaver og for å motvirke ensidig fokus på organisasjonsprofesjonalitet. Skoleeier får legitimitet gjennom skolefaglig bakgrunn og tilstedeværelse på arenaer for læring.

Høyt reformpress: Skolelederne har delt mange fortellinger om forsøk på å omskape skolen til redskap for måloppnåelse gjennom politiske vedtak. Mine skoleledere har lang erfaring med høyt reformpress, opplevelse av svake støttestrukturer og ser ut til å ha utviklet ulike, men egne tilnærminger for å forankre prosesser i lokal kontekst. Det ser ut til at skolelederne har uklart forhold til ideenes reiserute og at de i liten grad opplever å delta på arenaer der styringssignaler endres. Høyt reformpress ser ut til å påvirke innhenting av reformideer og hvilke vedtak blir iverksatt. Det er uklart om skolelederne opplever nok støtte til å ta imot ideer som utfordrer lokal praksisteori.

Teoriens betydning: De opplever at teori av ulik grad har betydning for handlinger i praksis. Skolelederne oppsøker og møter teori på flere arenaer og fra flere kilder. De nevner deltakelse på konferanser og i organiserte nettverk, dialog med ansatte i Utdanningsdirektoratets veilederkorps, Utdanningsdirektoratets nettsider, forskningslitteratur og kompetente lærere. De innlemmer og utfordrer individuelle handlingsteorier og leder prosesser for å utvikle lokal teori basert på oversettelser og kollektive erfaringer. Det ser ut til at det er etablert strukturer for kontinuerlig utvikling av skolens lokale teori og de mener skriftliggjøring, lokaleprosesser og skolens årshjul bidrar til dette ²².

Erfaringer med implementering: Oppgaven har ikke fokus på varige effekter av implementering. Det ser likevel ut til at skolelederne i min undersøkelse legger vekt sammenhengen mellom lærende prosesser og implementering, jfr. Shuell's og Mezirows definisjoner av læring som den skapende prosessen der tolkning av erfaringer former ny forståelse, vurdering og handling. i kap. 2.2.2. Skolelederne har delt refleksjoner om betydningen av å bruke tid, skape språk og involvere handlingsaktørene i alle fasene av læringsprosessene for å sikre flerkontekstualitet og forankring. Det ser ut til at alle de fire skolelederne innlemmer legale og legitime konflikter som en del av

22 Jfr. kap. 2.0 fig.1 Substantell teori

organisasjonsutviklingen gjennom systematiske strukturer for deling for å lykkes med implementering.

Oppsummeringen er utgangspunktet for drøfting i kap. 5.

5.0 Hva må til for å lykkes med politisk initierte endringsprosesser?

Spørreordet er *hva*, selv om jeg i min tilnærming har spurt både hvorfor og hvordan, for å undersøke om det er mulig å finne en lokal teori basert på skoleledernes praksiserfaringer (Rienecker & Jørgensen, 2013). Jeg har ambisjon om å kunne skille ut faktorer som bidrar til vellykket implementering av politisk initierte endringsprosesser. For å prøve å løfte problemstillingen ut av en bestemt kontekst valgte jeg å intervju fire erfarne skoleledere i to kommuner. Jeg var uforberedt på å finne så store ulikheter mellom skoleledernes opplevelser. Selv om skoleeierrollen ikke er fokus for min oppgave, vil jeg forholde meg til forskjeller i drøftingskapitlet.

5.1 Skoleledernes egen læring

De fire skolelederne forventer å ha kunnskap om politisk vedtatte styringssignaler før de skal implementeres på egen skole. Det ser ut at det betyr å vite hva vedtaket innebærer og bakgrunnen for at det skal implementeres i skolen.

Informasjon: De innhenter informasjon fra kilder av betydning for politiske vedtak og opplever støtte fra informerte lærere. Skoleledere møter i stor grad oversatte reformideer og forventninger fra mange endringsagenter med ulik hensikt. I det som Qvortrup betegner som et hyperkomplekst samfunn kan ikke enkeltpersoner å ha monopol på informasjon (Qvortrup, 1998). I møter med ulike aktører i og utenfor organisasjonen vil det alltid være noen som vet noe du selv enda ikke vet. Ulike medier presenterer politiske aktørers forventninger til at skoler må jobbe *forskningsbasert*. Mye tyder på at det i liten grad problematiseres *hvordan* forskningen fremskaffes, *perspektivet* det har vært forsket i eller hvorvidt forskning kan gi entydige oppskrifter for ny praksis.

Skoleeiernivået i kommune A ser ut til å ha stor betydning for skoleledernes tilgang til informasjon. I den mindre kommunen oppleves skoleeiers kapasitet til informasjonspredning svakere. Direkte læringsstimulering, informasjon, forskning eller teori basert på beste praksis med begrenset kunnskap om konteksten det oversettes fra og til er det laveste nivået i Bateson og Qvortrups modell for læringsnivåer i organisasjoner

(Qvortrup, 1998)²³. Mine funn kan tyde på at mine skoleledere har begrenset erfaring med selvstendig tolkning av forskning og at de forholder seg til tolkninger fra flere overordnede nivåer i skolesektoren.

Læring: Kunnskap om bakgrunnen for politisk initierte styringssignaler bidrar til å sikre prosessen med å utvelgelse av reformideer og valg av hensiktsmessig oversettelsesmodus. Skolelederne opplever at kunnskap styrker egen legitimitet og ansattes trygghet. Erfaringer med svakt kunnskapsgrunnlag, krevende prosesser og liten eller ingen vedvarende effekt for elevenes og lærernes læring ser ut til å ha skapt negativ reformhistorie. Skolelederne er forberedt på at vedtak og reformideer må oversettes for å kunne løse skolens utfordringer. Med henvisning til Schuell og Mezirows definisjoner av læring legger jeg vekt på at læring endrer personen eller organisasjonens forståelse, vurdering eller handlinger og at endringen blir med inn i møtet med ny læring²⁴.

Skolelederne ser ut til å ha ulike erfaringer med hva som bidrar til egen læring på ledernivået. I kommune A opplever skolelederne god tilgang på informasjon, men i mindre grad arenaer for å lære å lede implementeringsprosesser. De etterlyser læring på tvers av skolene på skoleledernivået, men ser at skolene mangler felles retning. Skolelederne ønsker å bidra med grasrotperspektivet i slike prosesser. I kommune B har jeg forstått at prosessene med å skape og resultatet av felles retning eller romslige overskrifter, styrker ledernes egen læring.

Skolelederne i kommune B ser ut til å ha systematiske strukturer som ivaretar læring på ulike nivåer gjennom å bygge kompetanse, kreativitet og kultur for læring²⁵. Systematiske dialoger på ledernivået i kommunen er drivende for lokal eksperimentering og erfaringsutveksling, jfr. Wells' læringsyklus²⁶. Naturlig variasjon forsterker læringsprosessene²⁷. De er dessuten opptatt av å eksperimentere, dele erfaringer og overføre kunnskap mellom skolene. I intervjuet kom det frem at de over tid hadde kommet bort fra å skulle være best til å støtte hverandre i læringsprosessene. Gjennom å dele erfaringer har de erfart at naturlig variasjon er drivende for kunnskapsutviklingen og at det gir økt læringsutbytte både for den enkelte og for skolene. De har erfart at økt refleksivitet

23 Jfr. fig.3 i kap.2.2.4

24 Jfr. kap.2.2.2

25 Jfr. kap.2.2.4, fig 4

26 Jfr. kap.2.2.2, fig. 1

27 Jfr. kap.2.2.4 Nonakas kunnskapsspiral for lærende organisasjoner

bidrar til ny kompetanse, kreativitet og kulturendring, jfr. Batesons læringsnivåer og Qvortrups ferdighetsformer i kap.2.2.3. De uttrykker at skoleeier er fraværende i skoleledernes prosesser og begrunner det med at kapasiteten i etaten er for svak i mindre kommuner. De opplever at administrativ skoleeier har interesse og kunnskap, men ikke nok tid. Det er likevel usikkert om arenaene for samarbeid mellom skolelederne og de ansatte er organisert av aktørene eller av skoleeier. Mye tyder på det siste. De understreker betydningen av samarbeidet på skoleledernivået og at det kompenserer for svake støttestrukturer i skolen.

I intervjuene spurte jeg hva de mener bidrar til å ivareta og spre god praksis mellom skolene. Det ble gitt eksempler på positive erfaringer med skolebesøk og lærere som flytter mellom skoler i kommunen. Det ble også gitt eksempler på temaorganiserte møter der prosjektansvarlige lærere og ledere utvekslet erfaringer med lokale prosesser. Det kan tyde på at de legger vekt på læring gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap, situert læring, som kjennetegnes av samspill mellom aktører som deler samme sosiale og kontekstuelle virkelighet (Blackler i: Irgens, 2007) ²⁸.

Flerkontekstualitet er sentralt for læring og er nevnt i teorien jeg har presentert i kap. 2. Varige resultater av implementering av politisk initierte endringsprosesser er først mulig gjennom læring og det forutsetter at nivåene etablerer systematiske strukturer for å involvere aktører med bred kontekstkompetanse ²⁹. Eksperimenter, positive og negative erfaringer er en del av læringsprosessen ³⁰. Dialog basert på ulik kunnskap og felles forståelse for utfordringer og mål er drivende for kontinuerlige endringsprosesser.

5.2 Ideenes landingsplass

Gode oversettere velger bevisst oversettelsesmodus og regler på bakgrunn av kunnskap om endringsinitiativet og med utgangspunkt i sorterings- og konfigurasjonskompetanse (Røvik, 2014). Skolelederne velger å avvise, frikoble, modifisere eller reprodusere ulike politiske styringssignaler. Empirien sier ikke nok om hvorfor ideer ikke når inn i skolene og hvilke aktører som har betydning for å utfordre skoleledernes sorteringskompetanse. Knud Illeris har sett på forsvarsmekanismer mot læring og kaller det den mest utbredte

28 Jfr. kap. 2.2.3

29 Jfr. kap. 2.1.3 Røviks begrep translatørkompetanse ; kap. 2.2.2 Nonakas begrep redundans

30 Jfr. kap.2.2.2 Nonakas kunnskapsspiral og begrepene naturlig variasjon og redundans

psykiske mekanisme som bidrar til at læring uteblir eller blir annerledes enn tilsiktet. På individnivå nevner han tildekking av kunnskapsbrist, utelatelse av begrunnelse, tilsløring av hensikt og uenighet. På sosialt nivå nevner han repetisjon av sosiale mønstre, bevisst avsporing og frykt for negativ stemning (Illeris, 2000). Om forsvarsmekanismer preger grupper over tid, må det jobbes systematisk med å endre kulturen og legitimere kritisk refleksjon. Jeg spurte skolelederne om betydningen av uenighet i endringsprosesser. De sa både at de hadde grundige diskusjoner i lederteam, at det generelt var lite uenighet når rammer og strukturer var på plass, at felles retning var nødvendig (med rom for ulik praksis), at enkelte team kunne ta uhensiktsmessige retninger i prosesser og at skolelederen må ta ansvar for beslutninger. Jeg har en generell opplevelse av at skolelederne så det legitime i naturlig variasjon ³¹. Jeg er usikker på i hvilken grad utelukkende kvalitativt intervju av skoleledere vil kunne gi tilstrekkelig informasjon om fenomenet.

Ulikhetene mellom kommunene har konsekvenser for i hvilken grad ideer lander på skoleledernivået. I kommune B har de utarbeidet felles utviklingsplan og den ser ut til å styre hva som oppleves relevant. I min undersøkelse ser det ut til at skolelederne i kommune A i større grad tolker LK06 og statlige styringsdokumenter i lokale nettverk, at de henter inn ulike reformideer og at de derfor opplever å være forskjellige fra naboskolene. De fire skolelederne legger vekt på å bygge interne nettverk, skape samarbeid med lærerne, innlemme eksperimentering og deling av erfaringer og handlingsteorier, som en del av læringsprosessen.

Det kommer tydelig frem at vellykket implementering handler om å etablere læringsspiraler i lokal kontekst. Med utgangspunkt i Nonakas organisasjons-kunnskapsspiral er kunnskap om intensjon første nivå og fordrer aksept for kaos som et trinn mot autonomi (Nonaka i: Ellingham & Haug, 2002). Skolelederne sier at politikere forventer raske resultater og at det utfordrende for de lokale læringsprosessene. Det kan se ut til at de kompensatorisk griper handlingsrommet og avviser ideer, fordi de opplever høyt reformpress og svak støtte. Jeg er usikker på om det gjøres nok arbeid for å styrke skoleledernes kompetanse for innhenting og utvelgelse av reformideer. Teorien jeg har presentert legger vekt på systematiske strukturer, bred kontekstkunnskap og forståelse for at det ikke er ting, men ideer som skal løse erkjente utfordringer. Dette ser også ut til å bekreftes av skoleledernes tilnærming til reformideer og politiske vedtak. I min empiri kan

31 Jfr. kap.2.2.2 Nonaka

det se ut til at skolelederne opplever utfordringer i forhold til dialog og strategi mellom de overordnede styringsnivåene.

5.3 Dialog med skoleeier og reformpress

I St.meld. 31 (2007-2008) sies det at kommunene må styrke sin rolle som skoleeiere³². Det vises til skoleeierens handlingsfrihet i å bygge støttesystemer for å avlaste skolelederne og for å styrke skoleledernes verktøy og kompetanse. Skoleeier er gitt ansvar for å utøve klar styring gjennom å bidra til at skolene drar i samme retning. Det pekes på skoleeiere som på tross av krav om å etablere gode skoletilbud, har bygget ned den skolefaglige kompetansen i kommunen. Dessuten at mange kommuner har for svakt støtteapparat rundt den enkelte skolelederen og for svak kapasitet til å drive faglig utvikling og følge opp resultater på en god måte. Forutsetningen for å ivareta oppfølgingen av elevenes læringsutbytte er at staten, skoleeiere, skoleledelse og skolens ansatte trekker i samme retning. Videre i meldingen kommer det frem at kravene må bli tydeligere og følges tettere (St.Meld. nr. 31, 2007-2008).

I kommune B sier skolelederne at skoleeier i liten grad deltar i utviklingsarbeid på skolene. Kontakten er basert på tillit, dialogiske treffpunkter og gjensidig forståelse for utfordringer. De ønsker høyere kapasitet, hyppigere dialog og gjerne en person med særlig ansvar for utviklingsarbeidet i kommunen. De uttrykker forståelse for kommunalsjefens krevende administrative ansvar og mener kontakten mellom administrativt og politisk skoleeiernivå er viktig for politikernes kunnskap om skolens behov og utfordringer.

Kommune A er i gang med en omorganiseringsprosess med intensjon om å styrke organisasjonsprofesjonaliteten. Skolelederne frykter at mer kontroll og overflatiske analyser basert på grenseverdier for utvalgte kvantitative størrelser skal erstatte positive erfaringer med kontaktpersonordning. Parallelt med bekymringer, ser skolelederne at noe nytt er på gang i forhold til informasjonsspredning og erfaringsdeling i kommunen. De har tillit til ny kommunaldirektør og setter pris på skolebakgrunnen. Når jeg prøver å tolke for å kunne drøfte, ser det ut til at Oslo skolens modell virker skremmende for skolelederne. Overflatiske styringsavtaler og svakt læringsutbytte i dialogen med skoleeier, foretrekkes

32 St.Meld. 31 Kvalitet i skolen (2007-2008) ;12

fremfor tett oppfølging i form av kontroll. Skolelederne er skeptiske til politisk initierte styringssignaler som pålegger skoler aktiviteter de ikke har kapasitet til å utføre, som ikke oppleves relevante eller gir forventet effekt³³. De ser ut til å ha tillit til egen dømmekraft, verdsette lokale prosesser og være komfortable med å være underveis.

Skolelederne ser ikke at støttesystemene dimensjoneres i forhold til initiativene fra politisk hold. De er opptatt av at de kollektive endringene skal bidra til å utvikle elevenes kvalifikasjoner, kompetanse og kreativitet i et bredt læringsperspektiv. De ser også at skolene trenger arbeidsro for å kunne bli bedre til det de allerede gjør, uten at det nødvendigvis krever omfattende endringer. Som et resultat av perioder med høyt reformpress mener de fire skolelederne at de trenger å etablere nye strukturer for å lære internt. De opplever å ha verktøy og jeg ingen grunn til å tvile.

En viktig del av å lære handler om å drive prosesser fremover gjennom refleksjon over naturlig variasjon der handlingene skjer³⁴. For at slike prosesser skal føre til varig endring og kontinuerlig utvikling, må aktørene dele intensjon og ha arenaer for lærende prosesser (Nonaka & Takeuchi i: Irgens, 2007). Tilgang til samarbeidspartneres tause kunnskap og individuelle handlingsteorier krever tillit, tid, systematiske strukturer og rom for uenighet (Irgens, 2007). Fullan mener et høyt reformpress og overflatisk kontakt mellom nivåer er en trussel for læring (Fullan, 2014). Ni år etter innføring LK06 er det fortsatt usikkerhet om de overordnede styringssignalene i skolesektoren. Min empiri kan tyde på at skolelederne verdsetter eget handlingsrom som alternativ til høyt reformpress, kontroll og politiske vedtak uten opplevd forankring i skolens behov.

5.4 Teoriens betydning

Røvik sier at gode translatører trenger kunnskap, legitimitet, myndighet og ferdigheter for å ivareta sikker innhenting, oversettelse og iverksetting av reformideer (Røvik, 2014)³⁵.

Wells legger vekt på at personlig innsikt består av både personlig erfaring, kollektiv kunnskapsbygging og informasjon³⁶. Ertsås og Irgens' modell for teoretisering for å forbedre praksis synliggjør betydningen av kvalitative møter mellom teori av ulik grad som

33 Jfr. kap. 1.1. Fullan

34 Jfr. kap. 2.2.3

35 Jfr. kap. 2.1.3

36 Jfr. fig. 2 i kap. 2.2.2

grunnlag for å utvikle praksis³⁷. Kvalitative møter med teori vil ikke umiddelbart kunne oppleves å passe inn i skolens praksis, jfr. Nonaka³⁸. For å tilføre noe nytt, noe som de lokale aktørene ikke nødvendigvis og umiddelbart gjenkjenner, må det skapes tillit, legitimitet og myndighet om det skal kunne utfordre allerede eksisterende praksis. Skolelederne i min forskning bygger ulike nettverk der de drøfter egne møter med informasjon, teori og ideer og er åpne for flere kilder til påvirkning. Engasjerte lærere, deltakelse på kurs og konferanser, foreldre, litteratur er nevnt som kilder til interne og til dels eksterne diskusjoner. Det kan se ut til at opplevelse av uklare styringssignaler fra overordnede nivåer fører til en viss usikkerhet hos skolelederne. Jeg bygger det bl.a. på samstemt verdsettelse av tilsyn fra Fylkesmann og skoleeier, spesielt siden det i klartekst ble uttrykt at kontroll ikke kan erstatte dialog. I forberedelse til tilsyn blir det utvekslet oppskrifter mellom skolene og prosessen med implementering av disse ser ut til å gå raskt. Jeg opplever det som et paradoks, særlig siden samarbeidet på skoleledernivået er vanskelig fordi skolene er ulike.

Skolelederne i min forskning ser ut til å kompensere for uklare styringssignaler ved å lese faglitteratur og velge retning basert på forståelse av samfunnsoppdraget. Læreplanens generelle del legitimerer et bredt læringsbegrep og fokus på mer enn det som kan telles og måles i nasjonale kvantitative oversikter. De tolker begrepet grunnleggende ferdigheter og gjennom tolkningen har de skapt rom og retning for innsats på tvers av skoler. Jeg opplever ha møtt fire skoleledere som verdsetter handlingsrommet og støtten fra eget personale.

De bygger lokal teori og gjør den synlig for å fastsette skolens ulike standarder, for å uttrykke tydelige forventninger til egne ansatte og forplikte til felles retning. Det er også viktig for dialogen med blant annet foreldrene. Felles retning fundamentierer grunnlaget for å etablere og skape rom for kollektiv utvikling av lokal teori. Tilsvarende grep på ledernivået i kommunen ville kunne gi skolelederne et bedre grunnlag for å lede implementering av politisk initierte endringsprosesser og for skoleeiers læring i dialog med skolelederne.

5.5 Erfaringer med implementering

37 Jfr. fig. 4 i kap.2.2.4

38 Jfr. kap.2.2.4

Skolelederne i min undersøkelse har omfattende erfaring med implementering av politiske vedtak og ideer. Det ser ut til at de bruker erfaringer med tidligere læringsprosesser til å fasilitere lokale strukturer. Strukturene er etablert for å ta imot informasjon, tolke, definere intensjon, bygge språk, eksperimentere, dele erfaringer, skape autonomi, løfte frem nødvendig variasjon og bidra til sammenhenger mellom erfaringer³⁹. Det kan likevel se ut til at skolelederne opplever utfordringer i utvelgelse av reformideer og at de er usikre på hvor de kan søke kapasitet og støtte.

De opplever høye forventninger og har stor vilje til å utvikle både egne lærere, seg selv, skolen og samarbeidspartnere på overordnet nivå. De ser ut til å ha erfart at rask tilkøpling til vedtak og reformideer ikke gir varig effekt, uten vedvarende energikrevende, kontinuerlig og systematisk oppfølging. Implementering gjennom lærende prosesser tar tid og involverer språkhandlinger. Skolelederne ser ut til legge vekt på å skape rom for at eksperimenter i komplekse læringsprosesser kan *mislykkes* og at det er en del av prosessen med å etablere ny kunnskap⁴⁰.

Skolelederne i min undersøkelse uttrykker utfordringer i forhold til eksterne krav til rask effekt av politiske vedtak.

”Politikerne er frustrerte over at det ikke blir resultater, at ikke planene ligger der. Det er så knapt med tid hver uke. Og hvis du skal ha kvalitet på det arbeidet, så må folk ha tid. Jeg tenker at de som skriver læreplaner på nasjonalt nivå har masse tid. Og da synes jeg det er en illusjon å tro at skolene skal klare å lage veldig gode planer på den lille tiden de har. Det tenker jeg er den største utfordringen. For det er veldig spennende prosjekter.

For ”klasseledelse” er flott å ha på enheten. Du nevnte noen av de andre også, men akkurat når det gjelder LK06, så er jeg uenig i prosessen. ”Vurdering for læring” synes jeg de tullet med mye rart i starten. Men sånn er det kanskje hvis du skal komme fram til noe, så må du kanskje holde på sånn og snuble litt. Men at det gjøres på et nasjonalt nivå, det var rart.” (skole 3)

I intervjusituasjonen problematiserte jeg dette for lite og jeg opplever i etterkant at det er en svakhet med oppgaven min. Det ble sagt at de opplever at politikerne mangler forståelse for kompleksiteten i egne vedtak. I intervjuene ble det dessuten lagt vekt på interne prosesser der ulike lokale nettverk diskuterte om vedtak og ideer passet til dem. Det kan bety at de peker på at politikere mangler forståelse for arenaene det skal oversettes fra og

39 Jfr. kap.2 Nonaka, Wells, Bateson og Qvortrup

40 Jfr. kap. 2.2.4 Bateson og Qvortrup

til og at det må gjøres omfattende konfigurasjonsarbeid på egen skole for å kunne velge og tilpasse vedtak.

Rask tilkopling fordrer tett oppfølging om nye handlinger skal skape læring. Alternativt vil endringen være overflatisk, midlertidig eller i realiteten ikke gjennomført etter intensjonen. Dersom det ikke er rom for faser med kaos eller forandring i organisasjonen, skjer det med Nonakas teori som bakgrunn ikke læring. Jeg har tidligere drøftet behovet for felles forståelse av intensjon for endring med henvisning til Røviks translasjonsteori⁴¹.

41 Jfr. kap.2.1.3 Røviks begrep kontekstkompetanse; kap.2.2.4 Nonakas begrep redundans.

6.0 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

6.1 Oppsummering av drøfting

Veien fra reformideer og politiske vedtak til handling og resultater for elevene involverer mange ulike aktører og støttefunksjoner. Mine fire informanter opplever at det er viktig at skolesektoren har kapasitet til å kunne overføre kunnskap raskt og effektivt gjennom organisasjonen. Skolelederne legger vekt på å skape gode prosesser på egen skole og uttrykker en sterk sammenheng mellom implementering og læring. De er opptatt av å bygge sammenhenger og vurdere styringssignaler i forhold til sin egen forståelse av skolens behov. Egen forståelse skapes gjennom etablerte nettverk, på egen skole og eventuelt på tvers av skoler. De mener det er viktig å styrke felles forståelse for intensjon mellom vertikale og horisontale nivåer i skolesektoren og ser det som en forutsetning for å kunne etablere læringsfellesskap. Skolelederne mener kunnskap utvikles gjennom møte mellom erfaring fra praksisarenaene og teori og forskning. For å lykkes med implementering må innsatsen vurderes i forhold til gjenkjente utfordringer.

6.2. Avsluttende refleksjoner

Det overordnede formålet for norsk grunnopplæring er formulert i Opplæringsloven og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Skoleeier har fått ansvar for nødvendig skolefaglig kompetanse på kommunenivå. Delegering av oppgaver og myndighet til den enkelte skoleleder skal følges opp med ressurser og veiledning.

I St. Meld. 31(2007-2008) ble behovet for tettere oppfølging av skolene presisert:

“Kvalitetssvikten som er avdekket i grunnopplæringen, forplikter alle involverte i sektoren til å følge nøyere utviklingen i elevenes læring. Dette innebærer at lærere må sette klarere krav og forventninger til hva elevene skal lære, rektorene må stille krav til læringsresultatene og læringsmiljøet ved skolen og vurdere sammenhengen mellom pedagogisk praksis og elevenes utbytte av opplæringen. Skoleeierne må sette krav til rektorene om resultater og støtte skolene i deres forbedringsarbeid.”

(St.Meld. nr. 31, 2007-2008;10)

I dette utdraget ser det ut til at *krav* et sentralt virkemiddel for å lykkes med implementering av reformer. Min empiri kan tyde på at skolelederne oppfatter kravene fra overordnet nivå for utydelige og omfattende til å kunne støtte læringsprosessene på den

enkelte skole.

Lærende organisasjoner er et sentralt begrep i flere stortingsmeldinger⁴² og utvikling av en lærende kultur er en forutsetning for å lykkes med å videreutvikle skoler der elevene opplever mestring, inkludering og relevant læring. Involvering og samhandling mellom alle aktører er nøkkelen for å lykkes.

St. Meld. 31 (2007-2008) følger opp med indikatorer for å vurdere om skolene er på rett vei. Evalueringer i form av kvalitativ og kvantitativ forskning viser at oppdraget fortsatt ikke er godt nok ivaretatt (Karseth, Møller & Aasen, 2013). Kunnskap om god implementering synes å være en forutsetning for at skolene skal lykkes.

I St. Meld. 20 (2012-2013) presenteres erfaringer fra nasjonale og internasjonale implementeringsprosesser:

“Tydelig retning er en av de viktigste lærdommene fra reformprosesser og målene må være nært knyttet til det som på tvers av ulike nivåer oppfattes som de viktigste utfordringene. Tiltak, strategier og virkemidler må være spesielt utviklet for de definerte målene og utfordringene, og bør ikke være helt generelle ideer eller organisasjonsløsninger. Tiltakene må ikke konkurrere med hverandre, men trekke i samme retning. Sentrale myndigheter bør gi en klar retning som skolene kan jobbe mot, og samtidig sikre at prioriteringer ikke bidrar til et for snevert kunnskapssyn og innhold i skolen. En annen viktig lærdom er at mål og utfordringer med tilhørende strategier, tiltak og virkemidler må kommuniseres tydelig til alle aktørene i sektoren. De må forstås, aksepteres, oppleves som realistiske og ønskelige, og de bør virke motiverende.” (St.meld. 20, 2012-2013; 170)

For å sikre ivaretagelse av oppdraget til skolene, vedtar politikere på ulike nivå tiltak som de mener bidrar til å øke skolenes kapasitet til å lykkes. I min empiri nevnes styringsavtalene som eksempel på skoleeiers uttrykte forventning til skolene. Skoleeierne og skolelederne er gitt handlingsrom, statlige myndigheter tildeler både myndighet og kyndighet. Omfattende forskning har vist at skolene likevel ser ut til å ha vanskeligheter med å levere gode nok resultater fort nok. Skolelederne i min undersøkelse gir klare signaler om at de etterlyser tydeligere retning, mer forankrete oppskrifter og sterkere støtte. De mener dessuten at kunnskap om skolenes kontekst er en forutsetning for å kunne bidra til relevant retning.

42 Bl.a. St.Meld. 30 (2003-2004), kap.3.3,3.3.3, 3.5.4 og 3.6.6 ; St.Meld. 19 (2009-2010), kap.2.2, 2.2.2 og 2.3.

“Forskningen viser også betydningen av å være «tett på», særlig i en tidlig fase. Å sikre direkte tilbakemeldingssløyer underveis i implementeringen, gjør at de som skal gjennomføre, lærer underveis og kan ta stilling til neste steg i prosessen.”
(St.meld. 20, 2012-2013; 171)

Jeg forstår læringsprosessene i lys av tidligere presentert teori om språk, læring og implementering og opplever å ha møtt fire skoleledere med et bevisst forhold til sammenhengen. Gjennom studiet i skoleledelse har jeg utviklet en fascinasjon over å få tilgang til bakgrunnen for mange av de innsatsene jeg har vært med på i ulike roller i skolen. Etter hvert har jeg kanskje utviklet en naiv tilnærming til implementering av politisk initiert endring. Det har styrt inngangen til masteroppgaven. I møte med mine informanter og den spesifikke litteraturen empirien har aktualisert, har forståelsen for det legitime i oversettelser og behovet for systematisk dialog mellom aktører i skolesektoren fått nytt innhold for meg.

Gode translatører trenger legitimitet. Mine informanter la vekt på at overordnet nivå må ha skolebakgrunn for å ha legitimitet hos skolelederne. Legitimitet er ikke utelukkende noe du har, det må kontinuerlig skapes og gjenskapes (Langfjæran, Jøsendal & Karlsen, 2009). Det forutsetter tilstedeværelse på arenaene som endringen skal skje og læring på alle nivåer.

Jeg er dessuten usikker på om det gjøres nok systematisk arbeid for å styrke translatørkompetansen. Translatører trenger kunnskap om intensjon og innhold i politisk initierte implementeringsinitiativ, for å kunne avgjøre hvordan de skal oversettes på det nivået de skal iverksettes. Kompetansen må kontinuerlig gjenskapes og jeg støtter meg til Nonaka, Bateson og Qvortrup når jeg forstår at det forutsetter overlappende kompetanse og strukturer for lærende dialoger mellom nivåene og de ulike rollene som skal bidra til elevenes økte læringsutbytte (Qvortrup, 1998). Denne utfordringen mener jeg underbygges av min empiri og utfordrer nedbygging av fagspesifikk støttestruktur på skoleeiernivået. Løse strukturer gir god tilgang på spredning av informasjon og data, læring er derimot langsiktige og kontinuerlige prosesser og forutsetter felles intensjon (Fullan i: Roald, 2010). Om en vurderer ”hva passer til oss”, kan det bety at en vurderer hva en kan få til uten å endre seg og uten å se hva som bidrar til endring i tråd med intensjoner. Endringstiltak har kun hensikt dersom det bidrar til økt handlingskapasitet og interesse for å bruke kapasiteten.

Om skoler skal bli lærende organisasjoner gjennom implementering av politisk initierte endringsprosesser, må arenaene for translasjon utvides og innlemme tettere dialog med støttestrukturene. Min empiri kan tyde på at de lokale lærings- og fortolkningsfellesskapene må utvides og innlemme flere aktører med bredere kompetanse. Jeg mener dessuten min empiri viser at denne ambisjonen ikke kan ivaretas på den enkelte skole og avslutter med et sitat som jeg mener illustrer dette, og som kunne vært utgangspunkt for en ny masteroppgave.

”Utfordringen er hvordan du trekker inn forskningen mot grasrota, ikke forskninga mot toppen. For jeg tror det er grasrota som skal utvikle toppen. De skal ha kunnskap der øverst, det er jo greit (...) Ideelt skal signaler ovenfra speile de signalene som har kommet andre veien og samles og komme tilbake som noe bra for oss alle. For å få til det må beslutningstakere på topp ha integritet å si at det er bestemt, de må tørre si det. Det kan ikke være sånn at du ”slipper unna” med alt til syvende og sist likevel. Det er en utfordring med sånn som det er organisert.”
(skole 1)

Bibliografi

- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode* (2.opplag; 2011. utg.). Oslo, Norge: Det Norske Samlaget.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Mordal, S., Finne, H., Aaslid, B. E., & Dahl, T. (2011). *Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen - på flere veier ?* Trondheim: Sintef Teknologi og samfunn.
- Dalin, P. (1985). Skolen som organisasjon. I P. Dalin, *Skoleutvikling* (s. 43). Oslo: Universitetsforlaget.
- DNFK. (2014). *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet 05 09, 2015 fra Generelle forskningsetiske retningslinjer: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Dyste, O. (1997). Leing i eit dialogperspektiv. I O. L. Fuglestad, & S. Lillejord, *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv* (s. 22). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ellingham, B., & Haug, K. H. (2002). *Refleksjoner om kunnskapsbedriften HiO med utgangspunkt i prosjektet Oppvekst i Storby*. Hentet 01 07, 2015 fra Høgskolen i Oslo - en lærende organisasjon?: <http://home.hio.no/hio-lo/present/teori/lo.htm>
- Emstad, A. B., & Postholm, M. B. (2010). "Instructional leadership" – et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid . I R. A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik, *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir forlag.
- Ertesvåg, S. (2012). *Leing av endringsarbeid i skulen ;.* Oslo, Norge: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. J. (2014). *Fra individuell erfaring til felles kunnskap*. (M. B. Postholm, Red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning* (1.utgave. utg.). (S. Sanderengen, Overs.) Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Glosvik, Ø., Langfeldt, G., & Roald, K. (2014). *Rektorrollen. Om å skape ledelse o skolefelleskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk AS.
- Gudmundsdottir, S. (1992). *Den kvalitative forskningsprosessen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagen, A., Nyen, T., & Hertzberg, D. (2006, 04 28). *Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen, delrapport 1*. Hentet 02 17, 2015 fra Evaluering av "Kompetanse for utvikling": <http://www.udir.no/PageFiles/43009/Strategi%20for%20kompetanseutvikling%20-%20første%20delrapport.pdf>
- Hammersvik, C., Jensen, R., & Møller, J. (2007, 06 06). *Utdanningsdirektoratets artikkelstafett*. Hentet 12 21, 2014 fra En lærende skole: http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Skoler_i_utvikling.pdf
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring* (Vol. 2014). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Illeris, K. (2000). *Tekster om læring* (Vol. 2000). (K. Illeris, Red.) Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet* (Vol. 2009). Bergen: Fagbokforlaget.
- Karseth, B., Møller, J., & Aasen, P. (Red.). (2013). *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis* (2.utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Langfjæran, D., Jøsendal, J. S., & Karlsen, Ø. G. (2009). *Hvordan lykkes som skoleeier. Om kommuners og fylkeskommuners arbeid for å bedre elevenes læringsresultater*. Oslo/Tønsberg: PriceWaterhouseCoopers.
- Postholm, M. B. (2014). *Ledelse og læring i skolen*. (M. B. Postholm, Red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (Red.). (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utgave. utg., Vol. 2011). Oslo: Universitetsforlaget.
- Qvortrup, L. (1998). *Det hyperkomplekse samfund - 14 fortællinger om det hyperkomplekse samfund* (Vol. 2000). København: Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2012). *Dette vet vi om skoleledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Røvik, K. A. (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (Vol. 2014). (T. V. Eilertsen, Red.) Oslo: Cappelen Damm.
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven* (2.utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Hentet fra https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3849/Dr.thesis_Knut%20Roald.pdf?sequence=1
- Roald, K., Andreassen, R., & Ekholm, M. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring*. Hentet februar 19, 2015 fra Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017 Vedlegg 6: http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf
- St.Meld. nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.Meld.20. (2012-2013). *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.Meld.30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Sunnevåg, A. K. (2009). *Implementering av utviklingsarbeid i skolen*. Hentet 3 12, 2015 fra Paper til skolekonferansen ved Høgskolen i Hedmark 26.-27.10. 2009: <https://www.hihm.no/content/.../file/Anne%20Sunnevåg,%20paper.pdf>
- Sunnevåg, A.-K., & Andersen, P. G. (2012). *Utviklingsarbeid og endringsprosesser* (Vol. 2014). (T. Nordahl, & O. Hansen, Red.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3.utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Utvikling av læringsmiljø - oversikt over roller og faser i arbeidet med elevens læringsmiljø*. (Utdanningsdirektoratet, Produsent) Hentet 09 26, 2014 fra Modell for praktisk utviklingsarbeid: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Modell-for-praktisk-utviklingsarbeid/?idkeep=True&tilbake=true&id=62642&referrer=undefined>
-

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Hva er viktige faktorer for at politisk initiert endringsarbeid skal føre til ønsket endring i skolen ?

Kan skoleledere ved hjelp av systematiske og lærende dialoger bidra til samskapt utvikling ?

Jeg vil innledningsvis gi min definisjon av politisk initiert endringsarbeid, lærende dialoger, systematiske lærende dialoger og samskapt utvikling.

Lærende dialoger

Med hvem skjer de viktige lærende dialogene når du skal starte opp nytt utviklingsarbeid ?
Hvordan ? Evt. hvor ?

Hvem er dine samarbeidspartnere og viktige aktører for deg når du velger retning?
Systematikk ?

Hva mener du er viktig for å iverksette og for å drive gode lokale prosesser med implementering av utdanningsdirektoratets signaler ?

Kan du si noe om skoleeiers rolle i prosessen ?

Skoleutviklingsprosjekter

Kan du si noe om hvordan skolen velger satsingsområder og mål for utvikling ?

Hva styrer prosessen ?

Lokalt: Hva gjør dere for å sikre

- a) felles forståelse for skolens utfordringer
- b) felles begrepsforståelse og forståelse av innhold i mål for videre arbeid ?
- d) Hvordan involveres ulike perspektiver og uenighet underveis i prosessen

Hva gjør du for å synliggjøre satsingsområder og mål i det daglige arbeidet ?

Hva gjør du for å sikre kontinuitet og retning over tid ?

Hvilken rolle spiller samarbeidet med skoleeier ?

Deltakelse i større statlige satsinger ?

Hvilke ?

Hva har fungert bra ? Hvorfor ?

Hvordan involveres lærerne og skoleeier ?

Hvordan bidrar du til at rådmannens kontaktperson er involvert i lokale prosesser og forstår skolen ?

Skolesektoren i kommunen

Hvilken betydning mener du dialogen mellom deg/dere (lederteamet) og repr. fra skoleeier har i forhold til utvikling av skolene i kommunen ?

Kan du si noe om hvordan enkeltskolers erfaringer/utfordringer/gode eksempler er nyttig ?

Enn for skoleeier i utforming av ny skolepolitikk i kommunen ? Gi eksempler...

Har du tanker om hvordan den kan utvikles ?

Kan du si noe om dine forventninger til skoleeier i endringsprosesser ?

Kan du si noe om hvilke forventninger du oppfatter at skoleeier har til deg/dere?

Eget tillegg:

Generelle oppfølgingsspørsmål:

Kan du si mer om det?

Kan du gi beskrive det som skjedde?

Har du flere eksempler på dette?

Fortell mer om det !

Det var interessant, kan du si litt mer om det ?

Få tak i følelser:

- Hvordan reagerte du da ...?
- Hva var dine reaksjoner på ...?
- Hva følte du da ...?
- Hva opplevde du...?

Oppklaringsspørsmål:

- I hvilke situasjoner mener der det vi har snakket om er synlig ?
- Har du et vellykket eksempel på dette ?
- Forstår jeg deg riktig når jeg sier at ...?

Betyr det at du mener at ...?

Vedlegg 2: Kvittering fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kjell Atle Halvorsen
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 14.10.2014

Vår ref: 39855 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39855</i>	<i>Hva bidrar til å styrke politisk initiert endringsarbeid? Hvordan kan systematiske, lærende dialoger styrke samskapt utvikling av skolen?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kjell Atle Halvorsen</i>
<i>Student</i>	<i>Ebba Ramfjord</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ebba Ramfjord ebb-ra@online.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39855

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven. Det legges til grunn at informasjonsskrivet oppdateres i samsvar med dette.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videooptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Vedlegg 3: Orientering til informantene

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Hva bidrar til å styrke politisk initiert endringsarbeid ?

Hvordan styrker systematiske lærende dialoger samskapt utvikling av skolen ?

Bakgrunn og formål

Målet med studien er å se på hva som styrker samarbeidet med valg av satsingsområder og utforming av skolens mål i spennet mellom lokale mål og statlige intensjoner. Jeg ønsker å finne ut hvilken betydning skoleledere ser av samarbeid og læring mellom ulike roller og nivåer i skolesektoren og hvilke muligheter de har til å gjennomføre slikt samarbeid. Jeg ønsker også å finne hva som bidrar til å styrke skoleledernes opplevelse av kontinuitet i endringsprosesser.

Prosjektet er en mastergradstudium i skoleledelse i regi av NTNU, Program for lærerutdanning.

Utvalget er skoleledere med minimum fem års erfaring som skoleleder i barneskolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Prosjektet skal svare på problemstillingen gjennom intervju som hoveddatainnsamlingsmetode. Jeg vil senere vurdere om det er behov for å gjennomføre observasjon for å sikre min forståelse av innsamlede data.

Jeg skal gjennomføre et forskningsprosjekt ved hjelp av kvalitativ metode og dermed skal jeg eksemplifisere gjennom et begrenset antall informanter.

Dataene vil registreres gjennom lydopptak og evt. supplerende notater under intervjuet. Hvis det er ønskelig kan intervjudeltakerne få se spørsmålene på forhånd, slik at det er mulig å forberede seg. Det er ikke en forutsetning fra min side, siden intervjuet er tenkt som et halvstrukturert intervju.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er ingen andre enn studenten (meg) og veileder som skal ha tilgang til personopplysningene. Alle opptak vil bli tatt av diktafon og senere lagret på passordbeskyttet privat Mac. Opptak og personopplysninger skal holdes atskilt og skal slettes etter at prosjekter avsluttet.

Deltakerne skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen og eventuelle hendelser skal anonymiseres. Målet er at hendelser skal være eksempler som andre kan kjenne seg igjen i, men ikke kunne spores tilbake til en bestemt informant.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2015 og ved prosjektavslutning skal alle personopplysninger og opptak slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ebba Ramfjord, fagleder Eberg skole tlf. 924 14 469 eller veileder Trond Buland, program for lærerutdanning NTNU tlf. 7359 0419.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til deltakelse i intervju ved skriftlig bekreftelse.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)