



UiT

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Vi vil, men får vi det til?

En kvalitativ studie av skoleeiers forståelse av sin oppgave med forankring og implementering av fagfornyelsen fram mot 2020

—

May-Elin Hals

Masteroppgave i utdanningsledelse Mai 2019



Sammendrag

I oppgaven har jeg valgt følgende problemstilling: «Hvordan forstår skoleeier sin oppgave i forankringsarbeid og implementering av ny læreplan i 2020». Problemstillingen er formulert ut fra at det skjer ei fornying av fagplanene innenfor rammen av Kunnskapsløftet. I forarbeidene til fagfornyelsen, Stortingsmelding 28(2015-16) visse det til at implementeringen av Kunnskapsløftet varierte mellom kommunene, og det er behov for å ha tydeligere målsettinger og strukturer for å lykkes med arbeidet som nå skal gjøres. Skoleeier i oppgaven er avgrenset i studien til å gjelde den administrative skoleeier.

Jeg har valgt ut tre informanter som er i en felles kompetanseregion, hvor det til sammen er fem kommuner som deltar. De har stilling som kommunalsjef eller enhetsleder, og er delegert myndighet fra kommunestyre og rådmann. I sentrale dokumenter trekkes nettverksarbeid fram som en ønsket metode å arbeide etter, og i studien ble det problematisert at retning på utviklingsarbeidet i den enkelte kommune kunne føles styrt fra det regionale nettverket. Informasjonen er innhentet gjennom intervju, som det ble gjort lydopptak av og senere transkribert.

Som teoretisk bakgrunn har jeg lagt vekt på teori om implementering, og translasjon som en viktig del av implementeringsarbeidet. Jeg har valgt et analytisk rammeverk for implementering, i analysearbeidet valgte jeg ut kategorier med utgangspunkt i rammeverket.

Gjennom analysen finner jeg at informantene har faste møtestrukturer for utviklingsarbeidet, og de er aktive deltakere sammen med sine skoleledere. De har egne møter hvor mer administrative tema tas opp. Utviklingsmøtene er lærende, med erfaringsutveksling og med forberedelser og mellomarbeid, slik at deltakerne er forberedt på tema og dagsorden. Nettverkets rolle ble løftet fram i to av intervjuene, og ble sett på som en viktig faktor i arbeidet. Det ble samtidig problematisert at et regionalt nettverk kan gjøre tidlig forankringsarbeid vanskelig fordi forslag til felles satsinger ble først presentert i nettverket, uten at skoleledere hadde vært involvert på forhånd.

Forord

Litt uvirkelig at tida er inne for å levere masteroppgave, etter tre år med studier. Min vei fram mot masteroppgave startet på NTNU sin rektorutdanning, og den ga meg motivasjon til å skaffe meg mer ledelseskompetanse. Veien har noen ganger virket krokete, og målet veldig langt framme, men i ei fin studentgruppe og gode faglige samlinger, er målet nådd.

Takk til informantene som tok seg tid til å gi intervju, og ga meg et godt grunnlag å ha meg i arbeidet med oppgaven. Takk til veileder Pål Anders Opdal, som ga meg tro på at dette skulle jeg klare, og med god og strukturert veiledning som har vært til stor hjelp i arbeidet.

Så de som har vært nærmest, og som vært tålmodig med meg når frustrasjon har vært stor, men som har motivert meg og gitt meg tro på at dette skulle jeg klare. Uten deres støtte hadde jeg ikke klart det. Ellen, min korrekturleser og gode hjelper til strukturering både i oppgaveskriving og med å passe på at jeg tok noen pausedager inni mellom, du fortjener en ekstra takk.

Dyrøy 14.05.19

May-Elin Hals

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	7
1.1	Problemstilling.....	9
1.2	Oppbygging av oppgaven.....	9
2	Teori.....	11
2.1	Bakgrunn for fagfornyelsen.....	11
2.2	Evalueringer av Kunnskapsløftet.....	12
2.3	Skoleeier.....	14
2.4	Ledelse.....	16
2.4.1	Masteridéer.....	16
2.4.2	Ledelse og styring.....	18
2.4.3	Endringsledelse.....	19
2.4.4	Dialogbasert ledelse.....	20
2.5	Implementering.....	20
2.5.1	Faser i implementeringsprosessen.....	22
2.5.2	Implementeringskvalitet.....	23
2.5.3	Translasjon.....	24
2.6	Forankring.....	28
2.7	Oppsummering.....	29
3	Metode.....	30
3.1	Metodisk tilnærming.....	30
3.2	Undersøkellesdesign.....	31
3.3	Intervju.....	32
3.3.1	Utvikling av intervjuguide.....	32

3.3.2	Intervjuguide	33
3.3.3	Valg av informanter	34
3.3.4	Gjennomføring av intervjuene	34
3.3.5	Dataanalyse	35
3.4	Reliabilitet og validitet	36
3.5	Etiske vurderinger.....	38
3.6	Oppsummering	39
4	Empiri.....	40
4.1	Analytisk rammeverk	40
4.2	Valg av kategorier	41
4.2.1	Prosess	42
4.2.2	Translasjon	43
4.2.3	Forankring	44
4.3	Oppsummering	46
5	Analyse.....	47
5.1	Kompetanseregionens rolle	48
5.2	Implementering.....	49
5.3	Prosess	52
5.4	Translasjon.....	57
5.5	Forankring	59
5.6	Oppsummering	59
6	Avslutning	61
	Referanser.....	1
	Vedlegg 1 informasjonsskriv	3
	Vedlegg 2 Intervjuguide.....	4

1 Innledning

På et nettverksmøte hvor var ledelse av utviklingsarbeid var tema, sa en skoleeier:

«Det er ikke farlig for meg, jeg har jo bare noen få å forholde meg til. Det er verre for rektor, han har jo en 20-30.» Hva sa skole-eieren egentlig?

Ledelse er en viktig faktor i alt utviklingsarbeid, og når det er skoleutvikling som er tema, er ledelse ofte knyttet til skoleleders betydning. Hvor er skoleeier i utviklingsarbeidet?

Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen. Viktigheten av et aktivt skoleeierskap vektlegges i stortingsmeldinger og evalueringer av satsinger som har vært gjennomført i skolene de siste årene.

Forskningen på skoleeierskap viser at kommuner som lykkes og får gode resultater, jobber på en måte som staten ikke kan regulere seg frem til. Skoleeiere som lykkes, kjennetegnes av en aktiv dialog fra klasserom til kommunestyre (Stortingsmelding 21, (2016-17) s. 31).

Fram mot høsten 2020 skal alle fagene i læreplanverket fornyes og gradvis innføres i skolen. I opplæringsloven er skoleeier definert med ansvar for å ivareta lovens bestemmelser, og gjennom samme lov ligger det et ansvar for at det skjer utvikling på den enkelte skole. Denne funksjon er derfor en viktig faktor i godt forankrings- og implementeringsarbeid. I stortingsmelding 20(2012-13), På rette vei, vises det til evalueringer som er gjort av implementeringen av Kunnskapsløftet, og denne viser at det var behov for mer støtte og veiledning til skoleeiere i prosessen. Det ble gitt stor grad av frihet, tillit og ansvar, hvor skoleeiere og skoler skulle tilpasse, konkretisere og bearbeide de nasjonale føringene. Det var ikke utarbeidet strategier for implementeringen, noe som at gjorde det ble variasjon i resultatet av dette arbeidet i kommunene.

Evalueringen av Kunnskapsløftet pekte på at svake forbindelseslinjer mellom skoleeier og skole, og mellom skoleledelse og lærernes pedagogiske praksis, var en av forklaringene på hvorfor noen skoleeiere lyktes dårligere enn andre. Mange lærere og skoleledere opplevde i liten grad at nivået over støttet opp om og fulgte med på det

pedagogiske arbeidet. De fleste opplevde at skoleeierne i liten grad bidro til å utvikle den kompetansen skolen trengte. (Ibid. s. 32)

I min studie vil jeg undersøke hvordan skoleeiere forstår sin oppgave med å implementere og forankre de nye fagplanene i skolene. Implementering er prosess som krever tid og oppmerksomhet både i planleggingsfasen og i innføringsfasen. Det må settes av tid til planlegging og gjennomføring, og det må være en gjennomgående forståelse for at implementering er en prosess som vil ta tid. Skoleeier må følge skolene tett opp, og være med på å holde retning.

Formålet med studien er å undersøke skoleeieres forståelse av sin oppgave og sitt arbeid opp mot skolene fram til innføringa av de nye fagplanene i 2020. I forarbeidene til fagfornyelsen er det lagt vekt på hvordan god implementering og forankring bør gjøres, og for meg er det interessant å få mer kunnskap og kompetanse om prosessene i de forskjellige kommunene. *Kommuner har som skoleeier et stort ansvar for å realisere utdanningspolitiske mål* (Stortingsmelding 20, s.171) Jeg har fokus på hva et aktivt skoleeierskap kan bety for implementering og forankring av læreplanfornyelsen, og gjennom min forskning vil jeg undersøke hvordan skoleeiere implementerer, oversetter og tilpasser den nye læreplan i sin organisasjon. Da forskningsarbeidet gjøres i vår, og læreplanarbeidet skal foregå fram til 2020, vil det i stor grad være hvordan arbeidet er startet som vil komme fram i oppgaven. Dette vil være en undersøkelse av status i en prosess som fortsatt vil vare til 2020, da den reviderte gradvis læreplanen trår i kraft.

Jeg har valgt å intervju tre skoleeiere som er i en felles kompetanseregion, og gjennom det er deltakere i et felles nettverk. Disse har stilling som kommunalsjef eller enhetsleder, og har delegert myndighet fra rådmann. Gjennom det felles nettverket har de samarbeidet om kompetanseutvikling knyttet til fagfornyelsen. De har forskjellig fartstid i organisasjon, og informantene har flere ansvarsoppgaver enn oppfølging av skolene i sine kommuner. Det vil, selv med et relativt lite utvalg, gi en variasjon fordi det er ulikt antall skoler i kommunene, hvor en kommune har én skole, og type skoler i de andre kommunene varierer fra oppvekstsenter til rene barne- og ungdomsskoler.

1.1 Problemstilling

Med utgangspunkt i at det fram mot 2020 skal implementeres nye fagplaner i skolene, og at forskning viser et aktivt skoleeierskap er en viktig faktor for å lykkes med gode prosesser, har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan forstår skoleeier sin oppgave i forankringsarbeid og implementering av ny lærerplan i 2020?»

I Stortingsmelding 28 trekkes det opp fire prinsipp som er relevant i implementering, tydelig retning, lokalt handlingsrom og forankring, kapasitet og oppfølging. I fagfornyelsen er det gjort et retningsvalg gjennom prioritering av tverrfaglige temaer, og gjennom valg av kjerneelementer, men det vil likevel være lokalt handlingsrom i det lokale læreplanarbeidet. Skoleeier må forankre arbeidet gjennom å sette av tid, skape arenaer for samhandling og oppfølging, og gjennom det gi mulighet for å utvikle kapasitet i organisasjonen. I (Stortingsmelding 28 s. 67, Fag-Fordypning- Forståelse), heter det at *lærer, skoleledere og skoleeiere må arbeide med implementering av nye læreplaner i fag(..)*. I min oppgave vil jeg undersøke hvordan skoleeier beskriver sin oppgave med implementering og forankring av fagfornyelsen.

1.2 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av fem hoveddeler, hvor del en er innledning med valg av problemstilling. I kapittel to vil jeg først gjøre rede for bakgrunnsdokumenter for fagfornyelsen. Evalueringer av K-06 viste at det ikke var utviklet strategier for implementeringen av læreplanen, og jeg presenterer funn som er gjort i studiene. Videre vil jeg se på den sentrale rollen som skoleeier er, før jeg presenterer teori om ledelse. De sentrale teoretiske begrepene i min problemstilling,

er implementering, hvor translasjon er en viktig del, og forankring. Det er presentert sentral teori knyttet til disse tre begrepene.

I del tre, som er metodedelen, begrunne jeg valg av metode, og hvor den vitenskapsteoretisk tilnærmingen gir retning for valget. Jeg presenterer til slutt i kapitlet det analytiske rammeverket jeg har valgt.

Kapittel fire presenterer jeg empirien i min studie, og ut fra det analytiske rammeverket har jeg valgt tre kategorier. Disse kategoriene knytter jeg mot den teorien jeg har gjort rede for i kapittel to, og gjør en analyse i kapitel fem. Som avsluttende del vil jeg gjøre ei oppsummering med forsøksvise konklusjoner og hvordan jeg ser veien videre.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for bakgrunnen for fagfornyelsen med utgangspunkt i utredninger som ligger til grunn for Stortingsmelding 28, Fag - Fordypning – Forståelse. Videre vil jeg se på evalueringer som er gjort av Kunnskapsløftet hvor blikket rettes mot implementeringsfasen og skoleeiers rolle i arbeidet. Ledelse av implementering og forankring er hovedtema i oppgaven, og i denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for begrepene ledelse, implementering og forankring.

2.1 Bakgrunn for fagfornyelsen

Jeg vil nå se på dokumenter som danner bakgrunnen for fagfornyelsen. I 2012-13 kom stortingsmelding 20, På rett vei. Denne meldingen viste til at samfunnet stiller større krav til kompetanse, og at ungdom ble utdannet til et arbeidsmarked som vi ikke vet hva kom til å bli. I 2013 satt ned et offentlig utvalg, Ludvigsenutvalget, som fikk som mandat å se på om det faglige innholdet i Kunnskapsløftet, (heretter kalt K-06) gir elevene den kompetansen de trenger i framtidens samfunns- og arbeidsliv. Utvalget la fra en delrapport, NOU 2014:7, som dannet grunnlag for sluttrapporten NOU 2015:8.

Disse to offentlige utredningene la igjen grunnlag for stortingsmelding 28(2015-16), Fag-Fordypning - Forståelse, en fornyelse av Kunnskapsløftet. Her heter det at *innholdet i skolen skal fornyes slik at barn og unge skal få gode vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper, og holdninger som har stor betydning i deres liv(...)og som et godt utgangspunkt for videre utdanning(...)* (Stortingsmelding 28 s 5-6). Fornyelsen av læreplanverket skal ta utgangspunkt i virkeligheten i skolen og utfordringene barn og unge møter. Høsten 2017 ble ny overordna del, tidligere kalt generell del, vedtatt. Den overordna delen skal gjenspeiles i fagplanene, slik at det blir sammenheng mellom de forskjellige delene av læreplanen. Dette fordi elevenes sosiale og emosjonelle læring kan påvirke læringsresultatene, og at kompetanse utvikles i et samspill mellom faglige, sosiale og emosjonelle sider ved læringen. Læringsforskning viser at dybdelæring, i motsetning til overflatelæring, har betydning for elevenes utvikling i og på tvers av fag, og skaper vilkår for en god progresjon i elevenes læringsarbeid. I fagfornyelsen gis det tydelige prioriteringer av innhold, slik at elevene får mer tid til dybdelæring. Derfor har utvalget også sett på fagstrukturen.

For at arbeidet med fagfornyelsen skal lykkes, og elevene i klasserommene skal oppleve mestring og forståelse i alle fag, kreves det innsats fra alle aktører i og med tilknytning til skolen. I Stortingsmelding 28 er det lagt vekt på implementering og forankring av fagfornyelsen, og påpekt at lærere, skoleledere og skoleeiere må arbeide med implementering kontinuerlig for å sikre at opplæringen bidrar til læring og utvikling for elevene.

For å få ei god implementering, må det utvikles målrettede strategier for å skape en felles forståelse for formålet med endringene og skape eierforhold til arbeidet. *Implementeringen lykkes best når det er tydelig sammenheng mellom mål og tiltak for fornyelse, og utviklingsprosessene legger til rette for god forankring med dialog på tvers av nivåer og aktører* (NOU 8 s 90). Det må ikke være en prosess som kun styres ovenfra, men de ulike aktørene i skolen må få eierskap til strategiene.

2.2 Evalueringer av Kunnskapsløftet

” Kunnskapsløftet – fra ord til handling 2006-2010» var en statlig satsing som skulle sette skolene i stand til å bedre læring og læringsmiljø ved å utvikle skolen som system og organisasjon. I satsingen deltok flere av nivåene utdanningsløpet, blant annet 270 skoler. En av målsettingen for skoler og skoleeiere, var å forbedre evnen til å gjennomføre helhetlige utviklingsprosjekt slik at det ble bedre resultat i skolene. En annen målsetting var å bygge skolenes endringskapasitet. I programmet fikk skoleeier ansvar for å støtte skolene, og sørge for at erfaringer ble delt mellom skolene i nettverk.

I 2011 ble det utarbeidet en sluttrapport fra programmet, og jeg vil her trekke fram noen hovedpunkter knyttet til skoleeieres rolle. Med Kunnskapsløftet (heretter K-06) ble ansvaret til skoleeier mer tydelig. *Erfaringene fra Kunnskapsløftet – fra ord til handling har vist at en aktiv skoleeier er en av de viktigste enkeltfaktorene for en vellykket prosjektgjennomføring.* (Rambøll 2010, MCS:consult 2009, PWC 2010 i Jøsendal & Langfjæran, 2009). De prosjektene som har vært vellykket, har vært godt forankret ved at skoleeier har fulgt opp ved å etterspørre, lagt til rette for møteplasser og satt kompetanseutvikling på agendaen.

Evalueringa viser også at noen skoleeiere ikke har tilstrekkelig kompetanse og ressurser til å sette i gang utviklingsarbeid og gi skolene støtte. Erfaringene viser at lærerkollegiet i større grad bør involveres i utviklingsprosjektet allerede i utformingsfasen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette viser at nivåene som leder skolen, eiernivå og skoleeiernivå må fatte beslutninger som støtter opp om hverandre og at alle aktører har vært med å utforme mål og strategier. *Evalueringen av Kunnskapsløftet viser at den strategien som ble utviklet for å gjennomføre endringer, ikke var tilstrekkelig* (NOU 8 s 86). Arbeid med læreplananalyse og forståelse av læreplaner er en langsiktig prosess som forutsetter bred involvering. I arbeidet med K-06 har skoler og skoleeiere bygget kompetanse og fått erfaring med utviklingsarbeid, og denne erfaringa må det bygges videre på. Kapasitet og behov for støtte vil variere hos skoleeiere og skoler, men dialog og samarbeid må vektlegges. Som konklusjonen i sluttrapporten utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, er bygging av strukturer og kultur viktige faktorer for å få varig endring. Det må arbeides grundig med forankring, forståelse i organisasjon og involvering av alle aktører.

Forskningsstiftelsen Fafø og Karlstads universitet har evaluert programmet (Blossing, Nyen, Söderström og Tønder, 2012) trekker fram to viktige dimensjoner for utvikling av skoler på lokalt nivå, det er den støtten skolene får og de utfordringene den står overfor. K-06 ga lærerne økt ansvar gjennom arbeid med lokale læreplaner som skulle konkretisere de nasjonale målene. Et slik arbeid forutsatte profesjonalitet, men mange lærere opplevde at de nasjonale kravene om rapportering og dokumentasjon ga dårligere vilkår for å utøve profesjonalitet. De viser i boka til at endringsarbeid ofte gir resultat, men dersom som ikke endringskapasiteten er sterk nok, kan forbedringene stoppe opp eller resultatene gå tilbake. Endringskapasitet avhenger av den kollektive kompetanse skolene har, og at organisasjonen har de verktøyene som trengs for å ha fortsatt utvikling. Skolene må også ha støtte til arbeidet, og forskerne oppfattet K-06 som en reform hvor oppgaver og ansvar skulle desentraliseres. Skoleeier fikk en viktig oppgave i å støtte skolene og ansvar for å skape lærende organisasjoner

Et av verktøyene (Blossing et al 2012) trekker fram, er bruk av nettverk og samarbeid mellom skoler, som kan gi både støtte i å arbeide fram modeller og gi motivasjon til videreutvikling. Skoler skal være lærende organisasjoner, og i nettverk vil en kunne lære av hverandre og

utvikle både egen kompetanse og den kollektive kompetansen. I oppgaven vil jeg se på hvordan kommunene bruker nettverket for å utvikle lærende organisasjoner, og hvilken rolle skoleeier har i kapasitetsbygging i skolene.

2.3 Skoleeier

Den formelle skoleeier på kommunenivå, er kommunestyret, i tillegg gir opplæringsloven § 13-1, 4. ledd et krav om at *kommunen skal ha skolefagleg kompetanse i kommuneadministrasjonen over skolenivået*. I min oppgave avgrensers jeg skoleeierbegrepet til den administrative skoleeier, og men likevel vil det politiske nivået påvirke handlingsrommet til det administrative nivået. Dette vil ikke bli vektlagt i studien.

Begrepet skoleeier er i økende grad brukt i offentlige dokumenter samtidig med at det kommunale ansvaret for skolene økte. På 80-tallet fikk lærerne medbestemmelse og dermed formell drøftingsrett på kommunenivå, og i 2003 ble forhandlingsansvaret for det pedagogisk personalet i skolen overført til kommunene. Disse endringene førte til at de skolepolitiske målsettingene ble en viktig del av eierskapet. I 2003 ble også skoleeieransvaret tydeliggjort ved at § 13-10,2-1 i Opplæringsloven kom, og det ble lovfestet at kommunene skulle ha et forsvarlig system for å vurdere om kravene i Opplæringsloven ble ivaretatt,. Ett av hovedmålene med kravene til forsvarlig system er å bidra til kvalitetsutvikling hos skoleeierne. Et slik system etter § 13-10 andre ledd, er primært et kvalitetssikringssystem, men det vil også kunne være et hensiktsmessig verktøy for kvalitetsutvikling. I 2004 ble det lagt fram ei Stortingsmelding 30, Kultur for læring, som dannet bakgrunn for K-06. Som en del av reformen, ble det opprettet et kvalitetsvurderingssystem, som tydeliggjorde skoleeiers ansvar for kvaliteten på opplæringa. Skoleporten, en digital portal, ble etablert som en del av kvalitetsvurderingssystemet og som et verktøy i kvalitetsvurderingen. I denne portalen rapporteres resultat på nasjonale prøver, eksamener, elevundersøkelsen, i tillegg ressursbruk i kommunene. Informasjon benyttes i den årlige rapporten som politisk skoleeier skal ha framlagt og som danner grunnlaget for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i den enkelte kommune.

Samtidig med at begrepet brukes oftere i offentlige dokument, er det flere instanser som ser på skoleeierskapet som sak fordi skoleeierskapet settes i sammenheng med skolenes mulighet for å lykkes. I 2008 satte Kommunenes interesseorganisasjon (heretter KS) i gang forskningsprosjektet «Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte». . En overordnet målsetting for prosjektet var å sikre mer kunnskap om utøvelse av skoleeierskap, både politisk og administrativ, for kommuner/fylkeskommuner og skoler. Dette skulle skje gjennom at prosjektet la vekt på at det skulle ha en kunnskapsbasert overføringsverdi til både deltakende og ikke-deltakende kommuner og fylkeskommuner. Problemstillingene var blant annet at å se andre faktorer enn dyktige og engasjerte lærere som har betydning for elevenes læringsresultat. Et annet område var å se på hvilke støttefunksjoner skolene har, hva er behovet i framtida vil være. De skulle se på hvilke faktorer som bidro til ansvarliggjøring og profesjonsutvikling av lærere. (Jøsandal &Langfjæran, 2009). Sluttrapporten fikk tittelen «Kom nærmere» og gjenspeiler at et hovedfunn, som er at kvalitetsarbeid krever samhandling mellom alle ledd i kommuneorganisasjon. (Jøsandal &Langfjæran 2009 s 11)

Å lykkes som skoleeier griper inn på mange områder i skjæringsfeltet mellom styring, ledelse og profesjonsutvikling, og det er kanskje riktig å si at graden av et vellykket og «Aktivt skoleeierskap» kan ses på som et speilbilde av elevenes læring Jøsandal &Langfjæran 2009:11).

Et synspunkt som gjennomsyrrer denne rapporten, er at skoleeier har – og derfor og så bør ta et betydelig medansvar for elevenes læringsprestasjoner Ibid :135).

Organisasjonskapasitet er et begrep som i skoleperspektiv er skolenes evne til å samle seg om felles, riktig bruk av ressurser og utvikle klima for samarbeid og kollegial støtte. I rapporten brukes begrepet «forventningsbasert ansvarsstyring» og i begrepet ligger det at det er nødvendig med samhandling på alle nivå, fra klasserom til kommunestyret, for å utvikle organisasjonskapasiteten. Følgen av accountability og ansvarliggjøring har vært at det har blitt fordelt skyld og i mindre grad tatt ansvar for resultatene som legges fram. For å synliggjøre at skolen trenger støtte i sitt kvalitetsutviklingsarbeid, brukes metaforen «stillasbygging». Dette stillaset må bestå av aktive skoleeiere som har innsikt og kunnskap om skolesektoren, og på det grunnlaget dyktiggjøre skolen. I rapporten trekkes viktigheten av tålmodighet i endringsarbeid i skolen fram, og at dersom det skal bli ei varig endring må skoleeier støtte opp gjennom støttende samhandling og ansvarsdialog (Jøsandal &Langfjæran 2009

I perioden 2013-2016 gjennomførte KS et program, med tittelen «Den gode skoleeier», hvor både politisk og administrativ skoleeier var målgruppe. Selv om jeg i oppgaven har det administrative nivået som fokus, er det implisitt at den formelle skoleeier, kommunestyrene, påvirke utøvelsen av eierskapet til administrasjon. I KS sitt program var samspill, samhandling og samarbeid sentrale begrep, og gjennom dialogbasert ledelse et mål om tettere samarbeid mellom det politiske og administrative nivået i kommunene, også i utviklingsarbeidet. Tilbakemeldinger fra kommuner som deltok i programmet, har vært at det er behov for felles tilstedeværelse og felles møtearenaer for å etablere felles forståelse av innhold og utviklingsarbeid i skolene. Det har også vært med på å forankre utviklingsarbeidet, og gitt bedre betingelser for kollektiv læring (Brattvoll, 2016).

2.4 Ledelse

Ledelse av utviklingsarbeid er sentralt i alle ledd i en organisasjon. I Stortingsmelding 28 er det lagt vekt på at alle aktører knyttet til skolen må arbeide med implementeringen av de nye fagplanen for å sikre at opplæringen bidrar til økt mestring og forståelse, og fører til læring og utvikling hos elevene. Som det er vist i del 2.3, er skoleeiers ansvar for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling gjort tydelig, og i forarbeidene til fagfornyelsen er skoleeiers ansvar for å lede arbeidet med implementeringen presisert.

2.4.1 Masteridéer

Masteridéer er idéer som har satt tydelige spor både nasjonalt og internasjonalt innenfor skolefeltet og preger reformaktivitet som finner sted her i dag. Masteridéene har fem kjennetegn, de har stor utbredelse, uklare opphav, er selvbegrunnende, reformutløsende innenfor områder og at de er strekkbare eller eklektiske. Eksempler på typiske masterideer er kvalitet, ledelse, accountability og evidensbasert praksis. (Røvik, Eilertsen & Furu 2015(1.utgave 2. opplag, s 60). I min oppgave setter jeg søkelyset på skoleeierrollen og ledelse av et stort reformarbeid, som innføringen av ny fagfornyelsen er.

Kvalitet er et begrep som er mye brukt som bakgrunn skolereformer, men det er vanskelig å finne en entydig definisjon. En funksjonell definisjon er at kvalitet og kvalitetsarbeid handteres av ei intern ekspertgruppe der innsatsen avgrenset mot å avdekke og lukke kvalitetsavvik. En mer åpen definisjon er at kvalitet er en dynamisk størrelse som hvor oppmerksomheten er dreid mot konkurrenter og deres preferanser, og innsatsen rettes mot å tilfredsstille krav om vedvarende kvalitetstenking og kvalitetsforbedring (Røvik m.fl 2015,s 60). Ledelse har flere definisjoner, og det grunnleggende er ei forstilling om at en leder må ha kompetanse til å utøve ledelse, men nødvendigvis ikke trenger tilhøre den profesjon som skal ledes. I denne sammenheng sees ledelse på som en funksjon som skal påvirke organisatoriske prosesser, men ledelse kan også omfatte å påvirke relasjon til omgivelsene på en god måte.. Det er ikke entydige standarder for hva som er god ledelse, men er en eklektisk, tøyelig, idé som gir frihetsgrader til å adoptere og begrunne flere lederstiler. Det er også flere oppskrifter på ledelse, som strategisk, teambasert transformativ ledelse og endringsledelse.

Accountability er et begrep som det er vanskelig å finne en god oversettelse på. Kjernen i begrepet er en forpliktelse om å gi innsyn, gjøre rede for, begrunne og forklare overfor eksterne autoriteter hvordan myndighet og mandat er ivaretatt, hvordan ressurser er blitt brukt og hvilke resultat som er oppnådd (Røvik,2015 s 65). Denne idéen som handler om åpenhet, finner en igjen rapportene den administrative skoleeier skal legge fram for politikerne. Den fjerde idéen er evidensbasert praksis, og denne er basert på å dokumentere hvilke intervensjoner mer eller mindre uavhengig av kontekst, gjennom å bruke forskningsbasert kunnskap til å få en treffsikker praksis og bedre resultat(Ibid).

I Røvik m fl (2015) er det sett på masteridéenes betydning i skolereformer som har vært gjennomført de to siste tiårene, og de finner at en eller flere av idéene preger flere av reformene. Fagfornyelsen gjøres på bakgrunn av endringer i samfunnet gjør at kravet til kompetanse, og elevene skal utdannes til framtidens arbeidsmarked, som vi ikke vet hva er. Målet til regjeringen er god kvalitet i hele utdanningsløpet, og det legges vekt på god ledelse og skoleeiers ansvar for kvaliteten på opplæringa tydeliggjøres (Stortingsmelding 28). Det pekes på at *evnene til å lære av andre land er nært knyttet til befolkningens samlede*

kunnskaper og ferdigheter (Stortingsmelding 28 s 5), slik at det også skal legges vekt på evidensbasert kunnskap. Vi ser altså at masteridéer også har betydning for fagfornyelsen.

2.4.2 Ledelse og styring

(Ladegård og Vabo 2010) definerer ledelse og styring som to aspekter ved det totale settet av virkemidler som brukes for å koordinere og påvirke atferd bevisst. Irgens (2007) skiller begrepene ved assosiasjonsbeskrivelser på den måten at mens begrepet ledelse gir assosiasjoner som er preget av et organisk syn, er styring som begrep uttrykk for et mer mekanisk syn. Man styrer maskiner, politikk og systemer, mens mennesker og organisasjoner ledes. (Ladegård og Vabo 2010) skiller begrepene ved å si at styring er systemorientert og at ledelse er personorientert, men at begge har til hensikt å koordinere atferd. De støtter seg på (Christensen, Lægereid, Roness, & Røvik, 2009(2. opplag, 2. utgave))som forbinder styring som ”et lederskaps forsøk på å fatte kollektive beslutninger og påvirke atferd gjennom et sett eller system av formaliserte styringsinstrumenter. Systempåvirkning krever alltid en form for standardisering uavhengig av personer.” Ledelse derimot, er desentralisert og gjerne direkte knyttet til dialog/relasjon mellom leder og medarbeider. De myker opp denne siste definisjonen i sin forståelse ved å påpeke at lederatferd kan utøves både opp og på tvers av hierarkiske ordninger i organisasjonen. Lederatferd deler de videre opp i to hovedtyper. En hvor atferden er knyttet direkte mot medarbeidere og inkluderer støtte, motivasjon og velferd. Den andre er mer indirekte og handler om at lederen skaper strukturer som omhandler rolledefinisjoner, målutvikling og former for kommunikasjon.

En leder utøver lederskap, og er en sammensatt funksjon som innebærer både ledelse og styring (Sørhaug i Ladegård og Vabo, 2010). Vi finner bruk av ledelse og styring i alle organisasjoner i større eller mindre grad og på ulike nivå. Nivåer i denne sammenhengen kan være samfunnsnivå, institusjonsnivå, ledernivå og teknisk nivå. Forholdet mellom nivåene er ikke nødvendigvis hierarkisk men de kan også være det. De politiske styringsorganene som samfunnsnivå, styrer og leder samfunnet både direkte gjennom underordnede organisasjoner og gjennom samarbeidende organisasjoner. På lik linje med ledelse generelt søker politisk ledelse å påvirke gjennom overbevisning, forhandling, skape konsensus. I de senere år er det et stort fokus på politisk styring av samfunnsutviklingen, gjennom f.eks. lovgivning,

standardisering og økonomiske virkemidler. Politisk styring inneholder elementer av personlig påvirkning. På organisasjonsnivå kan konteksten ha betydning for graden av ledelse og/eller styring som virkemiddel. Organisasjoner som skal endres krever mer fokus på ledelse, mens organisasjoner som ikke har store endringsbehov krever mer fokus på styring. (Ladegård og Vabo 2010) gjør et poeng av at nivået ikke har betydning for hvilke virkemidler som benyttes, og heller ikke vektingen mellom styring og ledelse utformes. De slår også fast at det ikke dreier seg om statiske forhold. En skoleeier knyttes til administrasjon, og dermed mot styring av skolene i kommunen, men skal og utøve lederskap ut mot skolelederne. Forholdet mellom ledelse og styring kan ses på som konkurrerende, erstattende og betingende. I organisasjoner hvor den enkelte medarbeider har stor autonomi er konkurranseforholdet mellom begrepene utpreget. Organisasjonens mål om effektivitet gjennom standardisering kan være i konflikt med medarbeidernes ønske om individuell tilpasning og personlig ledelse. En annen tanke kan være at økt bruk av styring gjør ledelse overflødig, styring og ledelse kan erstatte hverandre ved at der ikke er rom for begge. Et eksempel er at leder kan slutte å påvirke gjennom relasjoner og heller utarbeide omfattende rutinebeskrivelser. Det tredje forholdet hvor begrepene betinger hverandre kan være ved innføring av nye styringssystemer. I disse tilfellene vil endring kreve ledelse (Ladegård og Vabo 2010)

Jeg vil videre se på to typer ledelse som jeg mener er sentral i endringsarbeid, endringsledelse og dialogbasert ledelse.

2.4.3 Endringsledelse

Å lede endring er å øve innflytelse på måter som leder et team, en organisasjon eller et system fra en tilsand til en annen. (..) Å lede forbedring er å øve innflytelse på måter som leder teamet, organisasjonen eller systemet til en bedre tilstand enn før (Robinson 2018 s. 23). Et mål med endring er å forbedre praksis som leder til bedre resultat. Det har over tid vært ei forventning om at skolene skulle drive med endringsarbeid, og at det har vært en tro på at all endring er positiv. Å skille mellom begrepene endring og forbedring, vil gjøre at leder i sin presentasjon må være tydelig på hvordan endringen vil føre til forbedring. I min oppgave hvor arbeid med fagfornyelsen er tema, må eier i sitt arbeid mot skolelederne kommunisere

hvordan denne endringen skal gjøres for å nå målet om å skape bedre sammenheng i og mellom fagene og de forskjellige delene av læreplanverket.

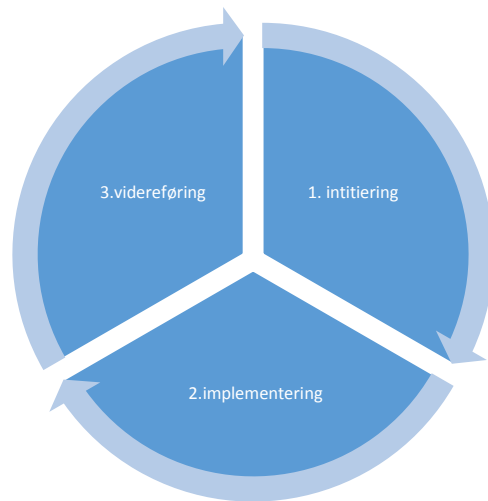
2.4.4 Dialogbasert ledelse

I Jøsendal & Langfjæran, (2009 s. 147), brukes begrepet dialogbasert kvalitetsutvikling som *en konstruktiv dialog vektlegger som avklarer gjensidige forventninger, hvilke resultater som er oppnådd og hvordan arbeidsprosessen har fungert sett i lys av måloppnåelsen*. Hensikten er å se forbedringspotensial og drive utviklingsarbeid som øker kvaliteten. Et aktivt skoleeierskap er et samspill mellom politisk og administrativ skoleeier, skoleledere og lærerprofesjon i møter på tvers av nivåene der alle er ansvarlige og medskapende. Ei slik samhandling må tilrettelegge og ledes av administrasjon.

2.5 Implementering

I (Roland, 2017 (2. opplag))s 11) defineres implementering som «å iverksette eller gjennomføre». (Røvik (2014 s 414) definerer begrepet slik: «Implementeringer er oversettelser av praksiser og ideer mellom og innenfor ulike organisatoriske kontekster». Roland beskriver videre implementering som en prosess som må være beskrevet på en slik måte at aktivitetene som skal gjennomføres, kan gjenkjennes. Denne beskrivelsen er sammenfallende med Røviks definisjon, hvor oversettelser av praksiser og idéer vil være en del av en prosess for å kunne iverksette arbeid med implementering av fagfornyelsen.

Jeg vil nå videre ta utgangspunkt i (Roland, 2017) hvor det beskrives en innovasjonsprosess, som består av tre faser, initiering, implementering og videreføring.



Fasene kan beskrives slik:

Initiering

I denne fasen skal organisasjonen forberedes og gjennom involvering skal det ledes opp til beslutning om å sette i gang et endringsarbeid. Fasen skal gi en felles forståelse og forpliktelse i organisasjon til endringsarbeidet, og gjennom involvering av aktørene skapes det et eierforhold til arbeidet. I denne fasen skal det også utvikles støttesystem, skaffes ressurser og utarbeide en plan for organisering av arbeidet.

Implementering

En forutsetning for godt implementeringsarbeid er alle deltakerne må være kjent med kjernekomponentene, det sentrale innholdet i endringsarbeidet. Det er disse komponentene som danner grunnlaget for arbeidet, og som også er områdene hvor kompetansebyggingen skal skje. I implementeringsfasen skjer det en oversettelse til praksisfeltet, og det kan være en kompleks fase. Roland beskriver at det å trene på komponentene i endringsarbeidet, er en metode for å innlære og oversette idéen, og at det da vil knyttes til praksis i den organisasjon det skal innføres. For at noe skal være implementert, må det ha skjedd ei endring i organisasjonen, dette kan skje gradvis og ulikt på de forskjellige nivåene.

Videreføring

I denne fasen skal endringen som er blitt ei endring i praksis og akseptert av organisasjonen, holdes aktiv og videreutvikles. Det krever et bevisst arbeid for å holde intervensjonen som en del av videre praksis, både for å videreutvikle den, og hindre at en går tilbake til tidligere praksiser.

2.5.1 Faser i implementeringsprosessen

Jeg vil nå se på ulike steg i en implementeringsprosess ut fra studier referert i (Roland 2017).

Å implementere og forankre fagfornyelsen er ikke «på valg» for skoler og skoleeiere, det er vedtatt at nye fagplaner gradvis skal tas i bruk fra høsten 2020. Jeg vil derfor ha fokus på arbeidet med implementering av nytt læreplanverk og se på hvilke elementer som er viktig i de ulike fasene i prosessen.

Implementeringsfasen kan være en kompleks fase, hvor arbeidet med å oversette noe fra en idé eller teori til praksis starter. Den som leder prosessen kan møte motstand både fordi verdier og holdninger hos ansatte kan utfordres, at arbeidet ikke er forankret eller at organisasjon ikke ser behovet for endringene. I Roland (2017) vises det til fire faktorer som (Fullan 2014) har beskrevet, disse er behov, klarhet, kompleksitet og kvalitet/anvendelighet. Dersom organisasjon ser behovet for endring, vil det være lettere å skape entusiasme, motivasjon og lojalitet. Klarhet handler om å ha presise mål og det å forstå egen rolle i prosessen, og kompleksitet viser omfang og hvor vanskelig endringene er (Roland 2017 s 31). Et viktig arbeid i denne fasen, er å bygge en struktur i organisasjonen som gjør den i stand til å gjennomføre prosessen. Det må lages en implementeringsplan hvor det er fastsatt tid, som synliggjør tilgjengelige ressurser og avklarer ansvarsfordeling. Denne må også inneholde en oversikt kjernekomponentene og hvilke metoder som skal brukes når det skal «trenes» på disse. I et sentralt initiert arbeid som det som nå skal gjøres i kommunene, ser jeg det som viktig at det gjennom en plan både gjøres avgrensinger, fastsettes tid og synliggjør involvering og ansvarliggjøring av alle parter.

Motstand er en faktor en ofte kan støte på når endringer skal gjennomføres. Det kan ha bakgrunn i at egne verdier og holdninger blir utfordret gjennom prioriteringer som er gjort, eller at de ansatte/berørte mener at de ikke har vært involvert nok i prosessene som har ført til valg. Måten deltakerne er med i valg av områder som det skal legges vekt på, er en kritisk faktor i forberedelsene. I de kommunene hvor jeg har gjennomført intervju har nettverket hvor informantene er med, valgt ut to hovedområder som alle skoler skal jobbe med.

En nyttig metode i arbeidet, er at deltakerne aktivt bruker, eller trener, på det nye innholdet. På denne måten vil det bli en del av praksisutøvelsen og det vil kunne gi en opplevelse av at endring av praksis fører til forbedring. Dette vil en mestringsfølelse og gi økt motivasjon videre i prosessen. I denne delen er det viktig med tid til erfaringsutveksling og evaluering, både for å dele fra praksis og få tilbakemeldinger på arbeidet som er gjort. Gjennom min undersøkelse vil jeg se hvordan skoleeier følger opp arbeidet med evalueringer og sørger for at planene som er lagt, følges opp.

2.5.2 Implementeringskvalitet

God kvalitet i implementering er når endringen som faktisk gjennomføres er i tråd med planlagt endring og gir ønsket resultat. En god implementeringsprosess støttes av at organisasjon ser behov for endring og at det er klarhet i mål, forståelse og forpliktelse i arbeidet. Kompleksiteten, omfanget, må være tilpassa organisasjonens kapasitet. (Roland 2017 s 31)

Blase et al. 2012 i Roland (2017) beskriver tre implementeringsdrivere, kompetanse, ledelse og organisasjon. *Kompetansedriverer er mekanismer som hjelper å utvikle, forberede og opprettholde evnen og troen på å implementere intervensjoner med lojalitet* (Ibid s 33). Disse må være tilstede for å skape gode endringer.

Kompetansedriverne er de som velges ut for å drive intervensjon. Skoleledere vil være gruppa som skal gjennomføre intervensjon, med støtte og veiledning av skoleeier. Hvordan dette gjøres, skal jeg undersøke. Det må trenes på aktivitetene som skal gjennomføres, dette er avgjørende for å få til endring.

Ledelsesdrivere består av ledelsesstrategier som gir grunnlag for å handle hensiktsmessig når det gjelder utfordringer knytta til beslutninger og tilpasninger (Roland 2015 s34). Disse har også som sentral oppgave å følge opp hvordan arbeidet blir utført.

Organisasjonsdrivere skaper og opprettholder struktur i organisasjon. De består av et beslutningsstøttesystem som er målrettet mot endringsprosessen eller mot effekten av den. I tillegg er det et administrativt tilsyn som oppmuntrer, støtter og legger til rette for arbeidet med endring ved skape system og kultur som fremmer læring og utvikling. Dette kan gjøres ved å skaffe ressurser og påvirke de ytre systemene. Alle disse tre drivere er viktige faktorer for å få kvalitet i endringsarbeidet, dersom de ikke er til stede vil det kunne gi hindringer i implementeringsprosessen.

Ledelseskvalitet er en avgjørende faktor for implementeringskvaliteten. I min oppgave vil jeg ha fokus på det kommunale nivået, den administrative skoleeieren, og hvordan de setter i gang og følger opp skolene i endringsarbeidet.

2.5.3 Translasjon

Å kunne oversette og tilpasse idéer og reformer til egen organisasjon er en av suksessfaktorene for god implementering. Hvilken kompetanse har skoleeier for å oversette satsinger som skal forankres og implementeres i skolene? Gjennom intervjuene vil jeg undersøke hvordan informantene beskriver sitt arbeid med oversettelse av fagfornyelsen til sine skoler.

Skoleverket presenteres stadig for nye satsinger som skal implementeres, og disse er i stor grad utviklet av sentrale myndigheter og Utdanningsdirektoratet. Dette kan gi en ekstra utfordring i å oversette idéene på en slik måte at det gir motivasjon blant alle ansatte. Skolene har med seg en reformhistorie, hvordan skolene har opplevd tidligere implementeringer kan være en faktor som påvirker «motstand» mot nye satsinger. En god oversetter må ha kunnskap, mot, tålmodighet og styrke. (Røvik, 2016), og det stiller krav til at skolenes og eiers kapasitet og kompetanse til å oversette satsingene til egen organisasjon. For å få dette til, må oversetteren ha kjennskap til konteksten den skal inn i, og idéen hvordan idéen kan

oversettes til den lokale arenaen den skal tas i. Det er sjelden at det finns oppskrifter som høver inn i alle skoleorganisasjoner.

Som i litterære oversettelser, er det gode og dårlige oversettelser av idéer. *Organisasjoners translatoørkompetanse er en viktig ressurs for å lykkes med kunnskaps og ideoverføring* (Røvik 2016, s. 319). Gode oversettelser forutsetter at oversetteren må besitte – og kombinere- grundig kunnskap om de kontekstene de oversettes imellom. Når forberedelsen av et utviklingsarbeid starter, må det gjøres et arbeid for å få satsinga og hensikten med den til å forstås av de som skal gjennomføre den. *Måten reformideene oversettes på, vil ha direkte konsekvens for hvordan det går når de er overført og implementert* (Røvik 2015, s 406). Røvik beskriver tre grunner til at overføring av idéer kan mislykkes. De ene er frikobling, når ideer tas inn i organisasjoner, men tas ikke i bruk. Den andre er frastøting, her tas også ideen tas inn, den forsøkes tatt i bruk, men blir så lagt vekk. Det er tredje er når ideen tas inn, den tas i bruk, men gir andre effekter enn tenkt. Disse tre typene kan skyldes dårlig oversettelsesarbeid. For å få gode oversettelser, må oversetteren i tillegg til å ha kjennskap til kontekstene det oversettes mellom, også ha kjennskap til hvilke praksiser idéen er inspirert av, og hvilke betingelser er det for at den fungerer i konteksten den avgis fra. Oversetteren må også ha oppfatninger om hvilke muligheter det er for å det er for å gjenskape praksisen og resultatene der idéen skal omsettes. I reformarbeid har det vært ei dreining til å det nå ses mer på praksis og oppnådd resultat enn på teorier som inspirasjon for nye ideer, noe som henger sammen med det økte fokus på resultat og sammenligninger. Det har ført til at det nye reformideer tar utgangspunkt i disse sammenlignende data, som brukes som begrunnelse for behov for endringer i praksis. Nasjonalt gjennomføres det kartlegginger som brukes som sammenligningsgrunnlag og dermed utfordrer skoler på egen praksis. Internasjonalt er det også sammenlignende studier, som PISA, TIMMS og PIRLS. Disse undersøkelsene har ført stor tilgang på data om både ressursbruk og resultater. Dette gjør at behovet for oversettelseskompetanse øker, og oversettere må kjenne til både de nasjonale og lokale kontekstene for å kunne gi faglig råd om hvordan reformer bør følges opp. Det har også vært en dreining mot at pedagogisk praksis og oppnådd resultat erstatter teori som bakgrunn for reformer. Det kommer fram ved at skoler med gode resultat blir framholdt som modeller og disse skolenes praksis blir kopiert og oversatt til andre kontekster. Evidensbasert praksis er

basert på systematisk gjennomgang av eksisterende forskningen, og å implementere en slik praksis gir få frihetsgrader. I og med at praksiser det generaliseres og ikke tar hensyn til konteksten den skal inn i, øker også behovet for translasjonskompetanse.

I Røvik vises det til fem forskjellige forløp eller scenarioer, når reformer skal implementeres i en organisasjon. Det optimistiske scenarioet, hvor idéer og tiltak styres raskt og rasjonelt inn i praksisfeltet. Det pessimistiske scenarioet, hvor det er motstand mot endring, ofte begrunnet i at «skal vi nå gjøre dette og». Det artistiske scenarioet bygger på at skoler opplever motstridende forventninger, det skal være gode læreresultat, det skal tas vare på gode rutiner og lærerne ro til å utvikle god praksis. Virusscenarioet handler om at det er sammenheng mellom grep og begrep, at nye ord og uttrykk kan være med å endre rutiner og praksis. Virus kan «smitte», gjøre noe med skolen, men det kan ta tid før det fører til endring. Det femte scenarioet kaller han for translasjonsscenarioet, og handler om hvordan reformidéene blir oversatt, hvordan de blir omformet og om de kommer til uttrykk ut fra behov og mål. I mine intervju vil jeg undersøke hvilke satsinger/idéer de har implementert tidligere, og hva grunnen var til at de ble vellykket eller ikke.

Røvik (2016) skriver om to typer oversettelser, dekontekstualisering – når praksis oversettes til ideer og kontekstualisering – når ideer oversettes til praksis. Dekontekstualisering beskrives som en metode hvor det tas utgangspunkt i gode praksiser, en god praksis hentes fra et felt og oversettes til en idé som nyttes i en annen organisasjon. I kontekstualisering tas det utgangspunkt i en idé, som oversettes til en praksis. I min oppgave vil det være denne måten å oversette på, som vil være grunnlaget. De nye læreplanene skal oversettes og tas i bruk i skolen. Implementering av ny læreplan er initiert fra statlige myndigheter, derfor følger denne en hierarkiske oversettelseskjeden (Røvik 2015). I denne kjeden er det en sentralt styrt prosess, hvor mulighetene til å oversette er begrenset, fordi innholdet i fagplanene fastsettes sentralt. Samtidig er dette en prosess som går over tid, med mulighet for aktiv deltakelse fra alle aktører knyttet til skolene. Implementeringa skal skje av skoleeier, og innholdet skal konkretiseres i skolene, og som skal gi en aktivitet i form av at læreplanene skal tas i bruk.

(Røvik 2014 s 112-114) trekker fram tre ulike implementeringsdoktriner, hierarki-, profesjon- og nettverksdoktrinen. Hierarkidoktrinen har som utgangspunkt at implementeringsprosesser må drives fram med kobling av kyndighet og myndighet. Det følger av dette at det er få frihetsgrader, og at det følges opp fra toppen av at hensikten med endringene oppnås. Profesjonsdoktrinen har profesjon i skolen, læreren, er den som er den mest kyndige i skolen, og er derfor sentral kraft implementeringsarbeid. Profesjonsfellesskapet i skolene preges av gjensidig tillit, uavhengig av hvor i systemet de befinner seg. Alle ønsker det beste for skolen. Nettverksdoktrinen har som grunnlag at implementering må drives fram av et nettverk som har deltakere fra ulike instanser. «*Nettverk utløser synergier og skaperkraft, gjøre deltakerne dedikert på måloppnåelse*» (Røvik m fl 2015 s 414). Nettverksgrupper som består av aktører med ulik erfaring, divergerende kompetanser gjør at flere perspektiv bringes inn i oversettelsen. På denne måten bedres grunnlaget for å ta beslutninger, og det er større sannsynlighet for at implementeringa lykkes. Det er et samstyrende nett verk hvor ledelsen ikke er fastsatt, og hvor autoriteten kommer fram gjennom aktiv deltakelse, med motiverte og involverte medlemmer. En sentral forstilling i denne doktrinen, er at det ikke er et fastlagt løp for implementeringa, men at «veien blir til mens en går». Gjennom nettverksarbeid utvikles ideene underveis slik at prosessen skjer er ei læring av hverandre og hos deltakerne i nettverket. En begrunnelse for denne doktrinen, er at det gir mange et eierskap til implementeringen og dermed økes legitimiteten og lojaliteten.

Ut fra at informantene er i et nettverk, vil utviklingsarbeidet gjøres ut fra nettverksdoktrinen. I K-06 ble det tydeliggjort at kommunene med skoleeier har ansvaret for kvalitetsutviklinga skolen, og de nasjonale myndighetene stiller krav til kommunene om at de skal ha som mål å bedre elevenes læringsmiljø og læringsutbytte. I stortingsmelding 21(2016-17) legges det opp til en ny modell for kompetanseutvikling i skolene gjennom at alle kommunene skal ha et samarbeid med universitet eller høyskoler. Dette skal gi kommunene økt handlingsrom til å planlegge kompetanseutviklinga slik at den kan tilpasses behovet kommunene har og dermed også være en drivkraft i arbeidet. Selv om den enkelte kommune har ansvaret for kvalitetsutviklingen, forutsettes det at de skal være med i et samarbeidsforum hvordan de

statlige tiltakene prioriteres. Mine informanter er i et nettverk sammen med tilsammen fem kommuner, og dette utgjør kompetansenettverket som prioriterer tiltak kommunene skal gjennomføre.

Reformideer må være godt forankret i praksisfeltet i virksomheten. Ved å involvere berørte aktører skaffer oversetteren seg legitimitet og kunnskap om konteksten som reformideen skal omsettes til» (Røvik 2014 s 414) I intervjuene vil det kunne gis svar på hvordan arbeid i nettverk kan forenkle oversettelsesarbeidet eller om gjøres det mer komplisert. Jeg vil også undersøke om arbeidet i et regionalt nettverk fører til at skolene ikke blir nok involvert og dermed kan få manglende eierskap til arbeidet. Jeg vil i analysedelen komme inn på hvordan det regionale nettverke skoleeierne er med i, setter dagsorden for utviklingsarbeid i kommunene.

2.6 Forankring

Lederforankring forstås som (...)leders forståelse og aksept for, og formidling av, at(..) refleksjon er viktig, med prioritering av tid og ressurser til arbeidet ((Antonsen, Normann, Nilsen, & Magelsen, 2018), s40). Forankringsarbeid som gjøres i forkant av en satsing/implementering kan være en kritisk faktor for vellykket implementering. Forskning på implementering legger vekt på nettverk og dialog for å skape endring. (NOU 2015:8 s 91) I stortingsmelding 28 forutsettes det at lærere, skoleleder og skoleeiere skal ha implementering av nye læreplaner som en del sitt arbeid. Ut fra min problemstilling vil dette bety at skoleeiere både må ta del i implementeringsarbeidet, arbeid med nye fagplaner, og sette av tid og ressurser til arbeidet i skolene. En aktiv skoleeier vil kunne være med å sikre at utviklingsarbeidet ikke «forsvinner» for skoleleder eller lærere i en travel hverdag ved å etterspørre framdrift og erfaringer.

I Stortingsmelding 28 s70 framheves det at en god skoleeier legger til rette for gode arbeidsbetingelser for ansatte, og gir prioriteringer, støtte og veiledning i arbeidet. Det må forankres en felles forståelse for at endringene skal bidra til utvikling og forbedring av praksis. Det må legges til rette for utviklingsprosesser i skolene hvor de faglige diskusjonene

knyttet til læreplan har som mål å forbedre elevenes læring. Disse prosessene skal også bidra til kompetanseutvikling og forbedre undervisningspraksis.

Forankring handler ikke bare om å få aksept hos overordnede nivå, men også sørge for at det gjøres et systematisk arbeid for å legge til rette for ei god implementering. Studier av implementering viser at samspill og dialog er viktig. For å få ei god implementering må det settes av tid, lages en plan for arbeidet og det må gis ressurser for å holde arbeidet i gang. I intervju som forfatterne av artikkelen har gjennomført, finner de at veiledere som hadde opplevd ledere uten engasjement, sa det var tungt å motivere ansatte (Antonsen m. fl.2018). Forfatterne så også at prosjektet ble igangsatt i flere kommuner uten konkrete mål og planer for implementering. Det tyder på at manglende lederforankring på administrativt nivå, kan utilsiktet ha bidratt til å nedvurdere gjennomføringa av arbeidet. Det er viktig med en forpliktelse til delta, hvis ikke kan det føre til nedprioritering og motivasjon til å delta reduseres. Gjennom mine intervju vil undersøke om skoleeier har etablert arenaer for arbeid med fagfornyelsen, hvordan eier vil delta og følge opp implementeringsarbeidet.

2.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg trukket en linje fra bakgrunn for fagfornyelsen, til de sentrale begrepene i problemstillingen, implementering og forankring. Ledelse av arbeidet har betydning for resultatet, og jeg har derfor gjort rede for aspekter ved lederrollen. I min oppgave er det skoleeiers ledelse av prosessen som er tema, og jeg har derfor sett på begrepet skoleeier og avgrenset det til den administrative eierrollen.

3 Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for den vitenskapsteoretiske tilnærminga jeg bygger oppgaven på. Jeg vil gjøre rede for valg av metode og hvordan jeg har arbeidet med forberedelse og bearbeiding av intervjuene. Jeg vil til slutt presentere det analytiske rammeverket for implementering jeg har valgt.

3.1 Metodisk tilnærming

Forskning er systematisk produksjon av kunnskap, som er en sann og velbegrunnet oppfatning av noe. Vitenskap er måten sannheten søkes på., og metodene er måten en skal sikre begrunnede resultat. Vitenskap kan være usann og erstattes av ny kunnskap, og er derfor ikke mulig uten kritisk tenkning (Nyeng, 2012).

Det konstruktivistiske paradigmet betrakter mennesket som aktivt og handlende. Kunnskap oppfattes som noe som konstrueres av forståelse og mening skapt i møter mellom mennesker i sosial samhandling. Kunnskapen er i stadig endring og fornyelse. Sosiale, kulturelle og historiske erfaringer får betydning for vår oppfattelse og forståelse. I følge Postholm (2010) har kvalitativ forskning et ståsted som innebærer at kunnskap og forståelse skapes i en sosial interaksjon. *«Konsekvensen av dette er, at all kvalitativ forskning på praksis er et vitenskapelig arbeid som utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme»*.(Postholm, 2010 s 23) Min problemstilling har utgangspunkt i forskning på betydning av forankring, og er dermed forskning på praksis. Paradigmet jeg vil ta utgangspunkt i, er det konstruktivistiske.

I kvalitativ forskning tar forskeren utgangspunkt i situasjonsbestemte betingelser. (Postholm, 2010). I min forskning vil jeg ta utgangspunkt i en situasjon som er med på å forme studien, hvilken betydning har ledelsesforankring for implementering av læreplanfornyelsen. Jeg har, med utgangspunkt i valgt teoretisk tilnærming valgt et analytisk rammeverk som jeg lagt til grunn for min analyse, og jeg vil derfor ha en deduktiv tilnærming.

Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming, med et semistrukturert forskningsintervju som metode. En grunntanke i hermeneutikken er at vi når vi skal undersøke et fenomen eller fortolke en tekst, må vi ha en forforståelse, vi må ha visse idéer om hva vi skal se etter (Gilje og Grimen, 1993). Hermeneutikk er en vitenskapelig tradisjon der datamaterialet blir tolket basert på fenomener som uttrykker mening i form av menneskers handlinger, ytringer eller produksjon av tekster (Nilsen, 2014). Jeg har valgt å rette oppmerksomheten mot implementering og forankring, jeg har gjennomført lignede prosesser i egen skole, og det er med å danne min forforståelse av fenomenene. Forforståelsen er med på å gi retning i undersøkelsene, og det er nødvendig å være bevisst på forforståelsen kan påvirke analyse- og tolkningsprosessen (Nilsen, 2014).

I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep *som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiv og beskriver verden slik den oppfattes av informantene, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesket oppfatter* (Kvale og Brinkmann 2014 s. 45). I min studie innhenter jeg informasjon gjennom at informantene beskriver sin forståelse av sin oppgave med implementering og forankring i sin egen organisasjon. Informasjon gis ut fra den virkeligheten de oppfatter, og det er den forståelsen som legges til grunn i min analyse.

3.2 Undersøkellesdesign

Valg av undersøkelsesdesign har betydning for undersøkelsens validitet og reliabilitet. I min studie har jeg valgt en studie med få informanter, og jeg vil gå i dybden på hvordan skoleeierne forstår sin oppgave med å forankre og implementere fagfornyelsen. Jeg vil få fram variasjoner mellom kommunene, samtidig som jeg vil se på hvordan konteksten er mellom skoleeier og der forankringen og implementeringen skal skje, i skolene. I problemstillingen brukes ordet forstå, noe som også gjør den beskrivende. Samtidig som jeg i forskningen undersøker hvordan skoleeier forstår sin oppgave, vil jeg i analysen se på hvilken betydning dette har.

3.3 Intervju

Intervjuer kan gjennomføres i ulike former, fra det helt ustrukturerte uten begrensninger eller styring fra intervjuers side annet enn en liste med temaer som skal tas opp, til faste spørsmål stilt i en fast rekkefølge. Begge måtene har svakheter og styrker, og den beste formen vil være en blanding. Her er det viktig med bevisste valg. Gjennom en intervjuguide, som er en oversikt over hvilke temaer som skal belyses løpet av intervjuet- for å sikre at jeg holder meg til "planen". Jeg vil bruke en intervjuguide med middels strukturingsgrad for å sikre meg at jeg kommer inn på de områdene som ønskes å belyst i studien (Jacobsen, 2005, 2. utgave, ss. 145-146).

3.3.1 Utvikling av intervjuguide

I min oppgave har jeg valgt det individuelle intervju som metode for innsamling av data.

Denne typen intervju vil gi mulighet til å avklare informantens forståelse og hva som legges i de ulike svarene. Gjennom intervjuene vil det kunne stilles oppfølgingsspørsmål som kan gi tilleggsinformasjon og samtidig klargjøre spørsmålene. Hovedtema i intervjuguiden (vedlegg 2) vil være implementering og forankringsarbeid, hvor jeg tar utgangspunkt i definisjoner av begrepene. Det vil være med å tydeliggjøre for meg selv hvordan spørsmålene skal utformes, samtidig som informantene får kjennskap til hva jeg legger i disse.

For å sette retning på intervjuene, velger jeg å starte med hva informantene har lagt vekt på i tidligere implementerings- og forankringsprosesser. Disse prosessen er kompliserte og inneholder mange elementer, derfor vil et tilbakeblikk være med på å hente fram tidligere erfaringer. Jeg er kjent med at alle har gjennomført slike prosesser, både med felles tema og bare i egen kommune. Mitt mål med studien er å undersøke hvordan skoleeier ser på sin oppgave i arbeide med fagfornyelsen i egen kommune, og sikre at skolene er klare til å ta den i bruk i 2020. Jeg vil derfor legge vekt på å innhente informasjon om hvordan prosessen forankres i ulike fora, og hvordan dagsorden settes i møtene. Dette for å få fram om det er et tydelig mål eller om det er møter, men den «daglige drifta» får større oppmerksomhet enn utviklingstema. Det er et sentralt mål at skoler skal være lærende organisasjoner, og derfor vil det være naturlig å undersøke hvordan eier støtter skoleledere i arbeidet, og om dette gjøres

individuellt eller i lærende møter. Det har vært viktig for meg å se etter den aktive skoleeier i intervjuene, setter de temaet på dagsorden og er de en pådriver i arbeidet. Mye av oppfølging eiernivå har gjort opp mot skolene har tatt utgangspunkt i målinger og kvalitetsvurderinger, det vil derfor være et tema på hvilken måte eierne kvalitetssikrer det arbeidet som nå skal skje ute på skolene og som handler om implementering av nye fagplaner.

3.3.2 Intervjuguide

I intervjuguiden¹ har jeg lagt til grunn denne forståelsen av de to sentrale begrepene, forankring og implementering:

Med forankring forstår jeg:

- Skoleeiers aksept for, og formidling av, at faste møteplasser for arbeidet med fagfornyelsen er viktig og hensiktsmessig. Lederforankring innebærer også at skoleeier setter av tid og ressurser til å delta og følge opp arbeidet med implementeringen. (Antonsen m fl 2018)

Med implementering forstår jeg:

- Hvordan arbeidet med fagfornyelsen skal omsettes og gjennomføres slik at det fører til endring/forbedring av praksis i skole (Roland 2017)

Med utgangspunkt i problemstilling og definisjoner har jeg utarbeidet en intervjuguide med disse fokusspørsmålene:

- Hva tror du vil være viktig for å forankre ny læreplan på en god måte ute i organisasjonen?
- Hvordan støtter du skolelederne i arbeidet med implementering av ny læreplan?

¹ Intervjuguide er vedlegg 2

- Hvordan følger du opp skolelederne og enhetene i din kommune i forhold til fagfornyelsen pr. i dag?
- Hvordan tenker du å slutføre arbeidet med forankring og implementering slik at læreplanfornyelsen får den tiltenkte effekten som ligger bak- mer og bedre (mer relevant for fremtiden) læring til elevene?

3.3.3 Valg av informanter

I innledningen har jeg gjort rede for og begrunnet valg av informanter. Selv om det er et relativt lite utvalg, vil det likevel gi en variasjon både ut fra at det er ulikt antall skoler i kommunene, og at informantenes kommuner er ulikt organisert.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

To av intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser, mens det tredje ble gjort da vi deltok på en konferanse. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, som igjen er transkribert. Informasjonsskriv og intervjuguide var sendt slik at de kunne forberede seg på tema og spørsmål. Jeg opplevde likevel at de var ulikt forberedt på intervjuet, og dermed ble også retningen noe forskjellig. Det var en fordel med en intervjuguide som var tematisert, samtidig som den ga mulighet for en mer åpen samtale. Jeg opplevde at det var et positivt klima under intervjuene, og at informantene opplevde at jeg ønsket å få deres beskrivelse av arbeidet og ikke var ute etter å se etter mangler. Jeg siden jeg gjorde lydopptak av intervjuene og tok ikke notater samtidig, jeg følte derfor jeg hadde god kontakt med informantene.

Jeg startet intervjuene likt med å klargjøre hva jeg la i de to sentrale begrepene, implementering og forankring. Jeg presenterte også kort hva som er målsettingen med studien, å se på hvordan de som skoleeiere vil arbeide sammen med skolene med fagfornyelsen. Det første temaet, som handlet om tidligere implementeringer, gjorde at det ble en god start på intervjuet i og med at alle hadde gjennomført tidligere prosesser. Det ble naturlig å trekke tidligere erfaringer over i det arbeidet de nå er i gang med, både med organisering og bruk av etablerte møtearenaer.

Etter intervjuene satt jeg igjen med et inntrykk av at dette var tre intervju som ble ulike. Den ene informanten satt i et møte, og starten på intervjuet ble litt forsinket. Han gikk direkte fra møtet, og over i intervjuet. Han sa at han ikke hadde sett mye på guiden, men var likevel klar og framhevet viktigheten av å bidra til forskning rundt et tema som interesserte han. Det at han ikke hadde god oversikt over spørsmålene, gjorde at var nødvendig å styre retning underveis. Likevel satt jeg igjen med et intervju som ga mye relevant informasjon om temaet, og at han la stor vekt på samarbeid med skoleleder og utviklingsgruppe. Han ga uttrykk for at han var en eier som var «tett på». Det andre intervjuet ble gjennomført i samband med en konferanse, hvor tema var inkluderende barnehage- og skolemiljø. Dette er et av områdene som kompetanseregionen har i arbeidet med fagfornyelsen, og derfor ble noe av det vi hadde hørt i løpet av dagen, også tematisert i intervjuet. Informanten var godt forberedt, selv om vi hadde en løs avtale om at intervjuet skulle gjennomføres der. Han ga uttrykk for at han ønsket å være tettere på skolene i utviklingsarbeidet, men hadde formelle møteplasser hvor skolelederne deltok, og hvor retning for utviklingsarbeidet ble lagt. Det siste intervjuet ble gjennomført på arbeidsplassen. Her hadde heller ikke informanten med intervjuguiden, men var forberedt. I dette intervjuet ble kompetanseregionens rolle noe problematisert, og han stilte spørsmål med om noe av forankringen ble vanskeligere når regionen og nettverket tok mye ansvar. Det ble også reflektert over hvorfor satsinger som de hadde gjennomført tidligere, ikke ble varige endringer.

3.3.5 Dataanalyse

Etter transkribering av intervjuene, satt jeg med mange sider med tekst og mye informasjon. Jeg leste gjennom tekstene og sammenholdt de med problemstilling og intervjuguide, og gjorde markeringer på sentrale sitat. Jeg hørte også intervjuene, samtidig som jeg hadde teksten foran meg og gjorde markeringer, dette fikk tydeligere fram hva informantene hadde vektlagt gjennom sin tonasjon. Når jeg sammenholdt de forskjellige tekstene med markeringer, viste det seg at de var ganske ulike. Derfor tok jeg fra problemstillingen hvor jeg har to sentrale begrep, implementering og forankring, og knytter dette til skoleeiers beskrivelse av sin oppgave i dette arbeidet.

En åpen holdning, og et åpent sinn til datamaterialet, er utgangspunktet for åpen koding Nilsen (2012:78), og at *idéer formes underveis, samtidig som nye idéer og funn former analysen*(..) Jacobsen (2012:187). I min studie har jeg valgt et analytisk rammeverk, og mine valg av kategorier ble gjort ut fra det, altså ikke en åpen koding. For meg var det viktig å være bevisst på i arbeidet med å kode og videre kategorisere min funn, og ikke legge vekt på kjennskap til informantene. Et grunnleggende krav i kategorisering er at kategoriene skal være fundert i data som er tilgjengelig fra intervjuene. De skal også være relevant, og gi mening for andre enn deltakere i forskningen (ibid s193).

3.4 Reliabilitet og validitet

Spørsmål man bør stille seg når reliabiliteten i en studie skal vurderes, er *om hvor vidt et resultatet kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere* (Kvåle og Brinkmann, 2014 s. 250). Reliabilitet handler om hvor vidt *de data som presenteres er tillitsvekkende eller til å stole på*(Nyeng 2012 s 105). I min studie kan det være en fare for at mitt blikk vil være farget av at jeg sjøl ikke har hatt en aktiv skoleeier, og dette vil det være viktig at jeg er oppmerksom på. Jeg har også deltatt i samme nettverk som informantene, da med rollen som skoleeier fra min kommune. Jeg har derfor kjennskap til noe av arbeidet som har vært gjort og det vil være med meg i analysedelen av oppgaven. Jeg vil også ha med meg erfaring fra implementering og forankring av både nasjonale satsinger og annet utviklingsarbeid som jeg har ledet. Noe har vært vellykket, andre har ikke vært like bra. Jeg mener det er ei viktig erfaring å ha med seg i forskninga fordi jeg blant annet kan problematisere faktorer som har betydning for godt implementering- og forankringsarbeid.

Kvernbekk (2005 s18) diskuterer insider-rollen, som defineres som *en person som innehar (...) kunnskap som andre ikke har*. Videre skriver hun at *insidere stoler mer på andre insidere enn de gjør på for eksempel gjør forskere*. Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming, hvor funn rapporteres på bakgrunn av egen forforståelse. Ut fra at jeg har vært skoleleder uten skolefaglig kompetanse ut over skolenivå, kan jeg betraktes som en som har insider-erfaring fra hva det vil si å ikke ha en aktiv skoleeier. Samtidig har jeg innehatt en dobbeltrolle, hvor noe av eierrollen har vært tillagt meg. Jeg har også kjennskap til eiernettverket, hvor

informantene deltar, og har som deltaker vært på innsiden. Jeg vil likevel ikke si at jeg har førstehåndskjennskap til skoleeierrollen, for jeg har ikke «hatt de skoene på» i utviklingsarbeid. Det arbeidet har jeg gjort som skoleleder. Denne erfaringa har jeg med meg, og den må ikke bli en fallgrube når jeg skal analysere funnene jeg har gjort. Det vil være viktig at jeg ser dette i lys av forskning som er gjort på skoleeierskap, og ikke ut fra egne erfaringer. Jeg har det siste året ikke vært skoleleder, og har heller ikke deltatt i eiernettverket, og har av den grunn noe avstand til arbeidet som gjøres med fagfornyelsen.

Informasjon er innhentet gjennom intervju, som er transkribert, og ut fra der er informasjon som legges til grunn er i samsvar med det som er sagt i intervjuene.

Validitet handler om at *man måler det man ønsker å måle – at man undersøker det fenomenet man ønsker å undersøke*. Min undersøkelse er basert på empiriske data, *de er sjelden 100% gyldige* (Nyeng 2012 s105). Kvåle og Brinkmann (2014) beskriver sju faser i validering, og jeg vil med utgangspunkt i fem av stadiene, vurdere validiteten i min studie. Det første stadiet er tematisering og hvordan sammen hengen er mellom teori og forskerspørsmål. De sentrale begrepene i undersøkelsen er implementering og forankring, og for å sikre at alle informantene har samme definisjonen av begrepene, er det de definert i intervjuguiden. For å knytte tema opp mot begrepene, startet intervjuene med et tilbakeblikk på tidligere implementeringer og forankringer. Spørsmålene er videre rettet mot prosessen de nå er inne i, og hva de vil legge vekt på i prosessen videre. Det neste stadiet er planleggingen, og *gyldigheten av kunnskapen som produseres avhenger av undersøkelsesoppleggets kvalitet* (Ibid s. 253). fase tre er intervjuing, og jeg har valgt semistrukturert intervju som metode. Gjennom denne type intervju, har jeg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, både for å få utfyllende informasjon og kontrollere om jeg oppfattet det som informanten sa riktig. Transkribering er det fjerde stadiet, noe jeg gjorde på bokmål, men ordrett fra det som ble sagt. Det femte stadiet er analysefasen, hvor tolking av informasjon. Jeg har, ut fra teoriene, valgt et analytisk rammeverk som jeg har lagt til grunn i denne fasen. Med mitt kjennskap til informantene, mener jeg det vil være en støtte i analysearbeidet fordi informasjon vil knyttes til kategorier ut fra rammeverket. Jeg vil på den måten kunne motvirke en subjektiv tolking av materialet, og jeg vil sikre at jeg analyserer med utgangspunkt i det jeg vil undersøke.

3.5 Etiske vurderinger

Som forskere er det et sett med etiske retningslinjer som man må forholde seg til. Disse retningslinjene er skrevet av De nasjonale forskningsetiske komitéene. I min studie har jeg gjennomført intervjuer der intervjuobjektene er anonymisert og det er ikke behandlet personopplysninger. Som forskningsetisk utgangspunkt mellom forsker og den det forskes på er det tre grunnleggende krav: Informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. I mitt studie fikk de tre intervjukandidater informasjon gjennom prosessen, mulighet til innsyn og til å trekke/endre uttalelser. Informantene mottok et informasjonsskriv² og de ga muntlig samtykke til å delta i studien. Etter at de mottok informasjonsskrivet, hadde vi samtale på telefon, hvor jeg ga utvidet informasjon og hvor de ga samtykke til å delta i undersøkelsen.

I prosjektet forsker jeg på skoleeierrollen i et kommunalt nettverk bestående av fem kommuner. Jeg har valgt tre av skoleeierne i disse fem kommunene. Det kan gi utfordringer at forholdene er lokale, og at jeg har i en periode har deltatt i samme nettverk som informantene, og har dermed en relasjon til informantene. Et relevant spørsmål vil her være om mitt kjennskap til intervjukandidatene vil være utfordrende eller gi meg muligheter til å belyse problemstillingen.

I følge Jacobsen (2005) er forskning er nøytral aktivitet. Forskeren skal stille spørsmål som skal være verdifrie og uten føringer. Det er forskerens ansvar er å søke kunnskap og ny innsikt. Gjennom min problemstilling har jeg valgt et område som er tett knyttet opp til min arbeidshverdag. Jeg har tatt et aktivt valg med tanke på problemstilling, og har valgt å se på hvordan skoleeier forstår sin oppgave i implementering og forankring av ny læreplan. Ved en slik formulering vil jeg få informasjon i form av en beskrivelse og det vil være enklere å knytte til teori enn om jeg skulle vurdere en forståelse av oppgaven til informantene. I følge

² Informasjonsskriv som vedlegg 1. Vi var to studenter som startet på oppgaven, men det er bare jeg som fullfører nå. Derfor brukes «vi» i skrevet.

De nasjonale forskningsetiske komiteene vil nærhet til forskningsfeltet i kvalitative studier være en viktig forutsetning, samtidig som den refleksive holdningen til forskeren vil være nødvendig for å gi de empiriske dataene en analytisk fortolkning.

3.6 Oppsummering

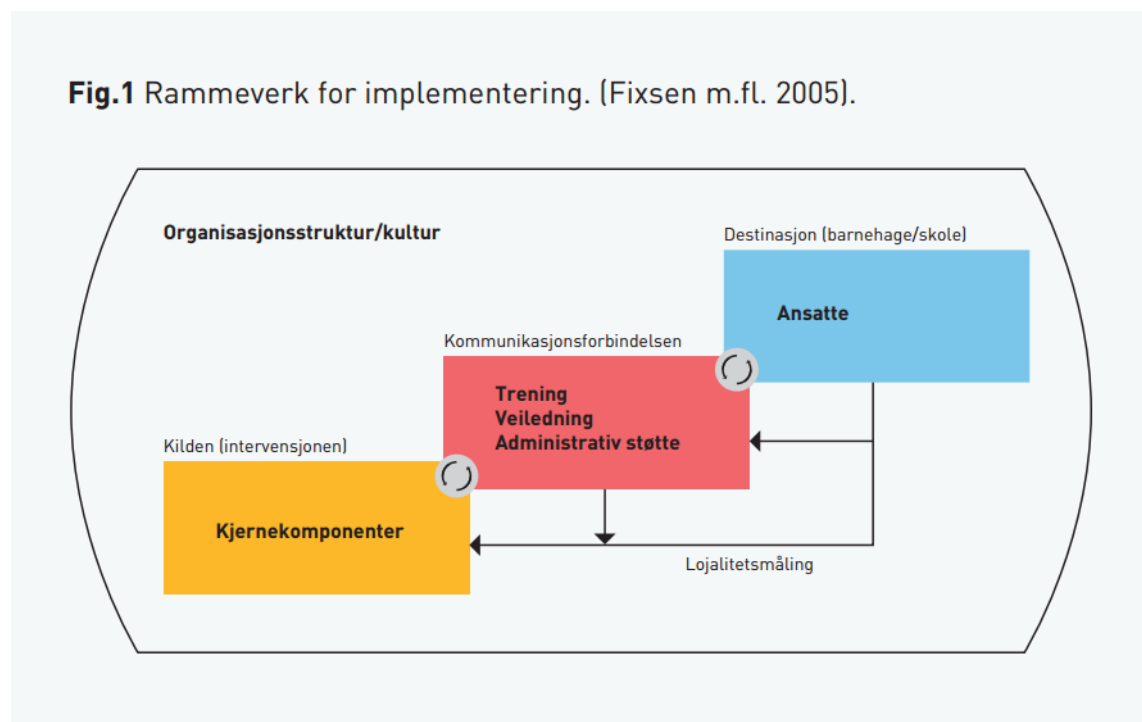
Jeg har i dette kapitlet gjort rede for metodisk tilnærming, og presentert metode og prosessen med utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene. Jeg har bearbeiding av informasjon jeg har innhentet. Jeg har vurdert reliabilitet og validitet, samt gjort etiske vurderinger.

4 Empiri

I hermeneutikken, som er den retningen jeg har valgt i min studie, er forforståelse et sentral begrep, og som omfatter erfaringer, holdninger og verdier til det området som skal studeres (Nilsen 2014). Forforståelsen kan endres i møte med nye erfaringer, hvis den ikke var det, *ville gjensidig forståelse mellom mennesker være umulig* (Giljen og Grimen, 1993 s 151). Jeg har vurdert nøye hvor mye empiri jeg ønsker å presentere, og på hvilken måte den skal presenteres. Jeg har valgt å bruke sitat, for å unngå at det blir subjektive tolkninger av det informantene har sagt. Det knytte opp mot det som jeg har sagt i avsnittet om reliabilitet, og mitt kjennskap til informantene og til forarbeidet som er gjort i arbeidet med fagfornyelsen i nettverket. Jeg har altså med meg erfaring, og dermed også holdninger, fra arbeidet som er gjort, og dette vil være en del av min forforståelse, samtidig som jeg kan betraktes som en insider (Kvernbekk 2005).

4.1 Analytisk rammeverk

Som rammeverk for min analyse vil jeg bruke følgende figur som forståelsesramme for hva som skjer i en implementeringsprosess. Denne figuren er gjengitt i (Roland 2015 s 22) og er utviklet av Fixen et al. Teksten er oversatt av Roland.



Skoleeiernettverket har, i samarbeid med sine skoler, valgt den nasjonale satsinga «Inkluderende barnehage- og skolemiljø» og realfag som de områdene det skal arbeides med. Et av målene med fagfornyelsen er at den overordna delen av læreplan skal gjenspeiles i fagplanene, og områdene som er valgt vil være med å oversette de tre hovedområdene i overordna del, livsmestring, bærekraftig utvikling, og folkehelse og livsmestring.

Kjernekomponenter i implementeringen av fagfornyelsen i regionen er altså inkludering og realfag, og det må velges ut hva som er de sentrale områdene innenfor disse to det skal trenes på. I min oppgave er destinasjonen skolelederne, og jeg vil undersøke hvordan skoleeier skaper en kommunikasjonsforbindelse mellom sitt nivå og skoleleder, og hvordan de gir administrativ støtte og veiledning. I administrativ støtte inngår elementer som hvordan motivasjon, tid og ressurser og ledelse av arbeidet med implementering. God ledelse er en sentral faktor en implementeringsprosess, og i modellen er det laget en linje mellom de ulike delene, og som kalles lojalitetsmåling. Ved å følge denne linjen vil skoleeierne kunne følge opp arbeidet og sikre at det er forankret.

4.2 Valg av kategorier

Med utgangspunkt i det analytiske rammeverket, har jeg valgt ut tre kategorier. Den første kategorien er **prosessen**. Hvordan forstår eierne sin oppgave i implementerings- og forankringsprosessen? Den andre kategorien er **translasjon**. På hvilken måte har skoleeier oversatt arbeidet med fagfornyelsen? **Forankring** av arbeidet er viktig for å sikre at prosessen er på «rette spor». Har skoleeier formelle møteplasser som virker og hvor fagfornyelsen er tema?

Ut fra de valgte kategoriene vil jeg nå presentere resultater fra intervjuene. Jeg kunne ha organisert materialet på andre måter, men har valg denne måten for å bruke kategoriene videre i analysekapitlet. De tre kategoriene er sentrale begrep i utviklingsarbeid, og elementene i det analytiske rammeverket jeg har valgt.

4.2.1 Prosess

I kapittel to er implementeringsfasen presentert som en del av en innovasjonsprosess. Jeg vil presentere det informantene har lagt vekt på i prosessen så langt, og hvilke erfaringer de har fra tidligere prosesser. Implementering og forankring av fagfornyelsen er sentralt initiert, og noe kommunene altså ikke kan velge bort. På bakgrunn av dette må det skapes forståelse hos skolelederne om at dette arbeidet ikke «er på valg».

Det kommer en læreplan som vi er nødt til å forholde oss til.

Et slik pålegg kan bli møtt med, som en av informantene sa:

Bøy deg ned, her kommer noe nytt! Det har vært en håndteringsmekanisme; vi fortsetter, vi må bare vente det av. Og det har vært, selvfølgelig, ei utfordring for meg som representerer skoleeier.

Det ble gitt et inntrykk av at tidligere prosesser hadde strandet på en «motstandskultur», og han knyttet det til skolekoden og skolekulturen. Ut fra det som ble sagt, tolket jeg det som om at det var en holdning hos en del av personalet som ikke støttet endringsarbeid og møtte det med «piggen ute». For han er det viktig å skape en kultur for å ha lyst til å bli bedre, og at personalet støtter hverandre i endringsarbeid. Samtidig så eier på at motstand mot endringer også kunne henge sammen med at hans innfallsvinkel ikke var den rette når de ble presentert,

Jeg tok nok noen snarveier jeg ikke burde tatt. Skolen og lærerne fikk ikke god nok kunnskap om satsingen, og det ble ikke skapt motivasjon, men motstand. Dette blir sett på som nyttig bakgrunn når prosessen med nye satsinger skal implementeres og forankres.

Informant i kommune B hadde valgt ut noen begrep for å ha som rettesnor i sitt arbeid ut mot skolelederne

erkjennelse, engasjement, eierskap, enkelhet og evaluering.

Ved å bruke disse fem e-ene, som han kalte de, vil han skape en prosess i sin kommune. I denne kommunen har de aktivt brukt fagfornyelsen som dokument i planlegging av ny skole.

Dette oppleves som en god start på implementeringsprosessen, hvor skolene blir godt kjent med intensjonen i de nye fagplanene.

Skolene har brukt fagfornyelsen som ett..., vi har fått litt flying start her- dem har brukt det i den nye skolen.. Så dem har allerede måtte... Spesielt ungdomskolen har måtte sette seg inn i den, for dem mener at den nye fagfornyelsen vil gjøre at vi kanskje må se på skolebygget som et annet bygg!

Informant i kommune C problematiserte kompetansenettverket som en aktør i prosessen. Det kan oppleves som ei utfordring at nettverket setter retning på utviklingsarbeid dermed også påvirker prosessene.

vi må ha med oss at vi at vi har kompetanseregion som en aktør i arbeidet.

Aktøren vår er interkommunal, mens ansvaret er ligger kommunalt. Så her er det et spenningsfelt.

4.2.2 Translasjon

I intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i hvordan arbeidet med fagfornyelsen skal omsettes og gjennomføres slik at det fører til endring og forbedring av praksis i skolene. Informantene snakket om reformtrettethet i skolene, og det gir utfordringer til å oversette idéene på en slik måte at det gir motivasjon blant alle ansatte. I arbeidet i alle kommunene var det var stort fokus på at fagfornyelsen skulle knyttes opp mot praksis, og det bel sett som en styrke at

Vi har valgt å fokusere på fagfornyelse gjennom to prosjekt, inkluderende barnehage- og skolemiljø (heretter IBS) og gjennom realfagssatsing. IBS er arbeid med overordna del, og realfag skal lære oss å arbeide med fagfornyelsen

Disse to områdene er felles for kommunene, og det framheves i intervjuene at har vært viktig å skape sammenheng mellom disse to satsingene og fagfornyelsen. Det er felles fokus på at oversettelsen av fagfornyelsen skal knyttes til praksis, og opp mot tidligere arbeid og erfaringer.

Det er ikke snakk om å gjøre noe mer, men å gjøre noe anna av og til, og se hva som fungerer

I kommune A ser informanten fagfornyelsen opp mot lokalt næringsliv, og vurderer på hvilken måte de kan utnytte muligheten for samarbeid.

Er det ikke artigere å få gjort et praktisk forsøk opp mot et smoltanlegg.

Informanten i kommune C ser motivasjon som en viktig faktor, men fordi nettverket setter retning ut fra enighet blant skoleeierne kan det være vanskelig å involvere skolelederne tidlig i prosessen. Dette gjør at eget translasjonsarbeidet kan føles som styrt, men det er frihetsgrad til å knytte det lokalt behov og praksis. I spørsmål til eier om skolene har gitt tilbakemelding på det, svares det at det har de ikke.

4.2.3 Forankring

I intervjuguiden beskrev jeg forankring som «skoleeiers aksept for, og formidling av, at faste møteplasser for arbeidet med fagfornyelsen er viktig og hensiktsmessig. Lederforankring innebærer også at skoleeier setter av tid og ressurser til å delta og følge opp arbeidet med implementeringen.

Det viktig at vi lager oss egne møter som bare handler om det som går på utviklingsarbeid, og egne møter handler om informasjon, administrasjon, ledelse som tema.

Alle informantene har fast møtestruktur, hvor det er egen møter som handler om drift. På denne måten sørger de for at utviklingsarbeid ikke kommer i «konkurranse» med driftsoppgaver. Disse utviklingsmøtene har i større grad tatt retning mot arbeid med fagfornyelsen. De er alle tydelig på at det er viktig at de følger tett opp arbeidet som gjøres i skolene, og gjennom sin møtestruktur har satt av fast tid til arbeidet.

I Kommune B sammenlignet eier sin oppgave med å være gartneren som sørget for næring og godt klima.

..som skoleeier, så er det jo jeg som skal være gartneren som legger til rette for de her skolelederne føler at de har rammet inn fagfornyelsen. ..sørger for at det er varmt og godt hus å vokse opp i. Ja, at man får rett gjødsel og alt det der.

Denne kommunen har flere skoler, og har en møtestruktur med egne møteplasser hvor fagfornyelsen er hovedtema. På disse møtene er det skolelederne som deltar, og har lærende møter som metode. Han er relativt ny i sin stilling, og så det som en fordel i sitt arbeid at disse formelle møteplasser med god struktur var etablert.

I motsetning til de øvrige kommunene, har kommune A kun en skole i sin kommune, og dermed er møtearenaene noe forskjellig fra de øvrige kommunene. Her er også eier tettere på skolen, og deltar også i noen grad på møter i skolens utviklingsgruppe. I forankringsarbeid er det viktig med synlig og interessert leder, men utfordringen kan være at eier kan komme for tett på skolen.

Det at skoleeier viser interesse om det som skjer på skolen, det er faktisk – jeg hadde ikke trodde det – men de synes det er artig at jeg kommer opp dit. Så interessen fra skoleeier er viktig.

Eier er opptatt av oppfølging gjennom løpende tilbakemeldinger og evalueringer fra skolen. I møtene hvor utviklingsarbeid er tema, og sier han at det nå er fagfornyelsen som vektlegges mest.

I kommune C er det også flere skoler, og har egne møter med skolelederne hvor utviklingsarbeid er eget tema. Eier legger vekt på ledelse og lederarbeid, og at det er skolelederne som skal implementere nye fagplaner i skolene.

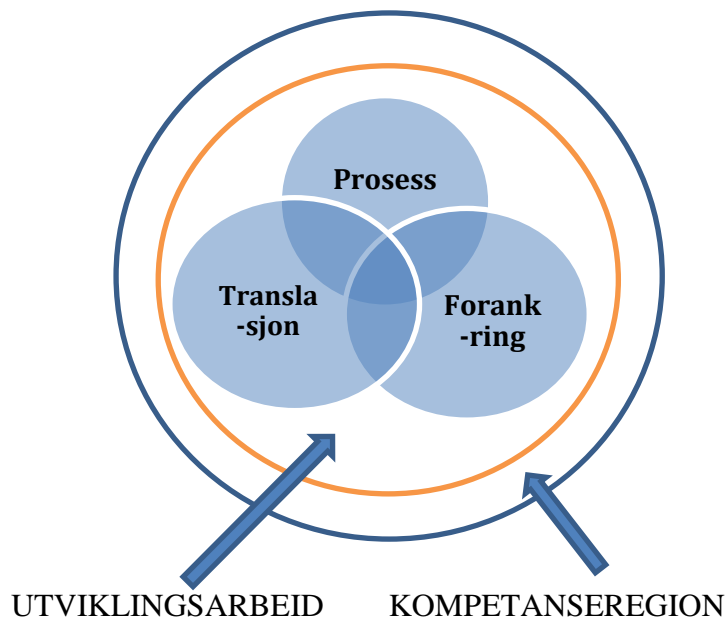
Jeg opplever at, jeg vil tru at, jeg vet jo min rolle, og jeg har lite av veiledning på utviklingsarbeid i den grad jeg får noen spørsmål om det vil jeg fort vise til prosjektmedarbeideren.

4.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert intervjuene ut fra valgte kategorier. Intervjuene viser at skoleeierne har ulike innfallsvinkler til sitt arbeid med implementering og forankring av fagfornyelse. Det er i store trekk lik måte å organisere arbeidet på, men det varierer hvor tett de er på skolene og hva de legger vekt på i arbeidet. Jeg vil bruke de tre valgte kategoriene i det visere analysearbeidet og se de opp mot teoriene som er presentert i kapitel to

5 Analyse

Jeg vil i dette kapitlet analysere empirien jeg presenterte i kapittel 4 opp mot de teoriene jeg redegjorde for i kapittel to. De tre kategoriene prosess, translasjon og forankring danner grunnlaget i utviklingsarbeidet som drives i kommunene. Informantene er deltakere i en felles kompetanseregion som setter retning på arbeidet, og hvor de som eiere fatter vedtak om hovedlinjene i arbeidet som skal gjøres i den enkelte kommune. I analysen vil jeg ta utgangspunkt i det analytiske rammeverket for implementering jeg har valgt, og også se på nettverkets rolle som innrammer av arbeidet.



Regionens nettverk har vært en suksessfaktor i utviklingsarbeidet.

I forhold til skoleeierrollen, og det arbeidet, så utfordrer regionsamarbeidet, altså at region driver det arbeidet, og driver det direkte ut mot skolene, det utfordrer en del av den synlige skoleeieren.

Jeg vil ut fra modellen over først se på kompetanseregionens rolle i arbeidet. Jeg vil videre se på hvordan eier i den enkelte kommune ser på sin oppgave i arbeidet med implementeringen, hvor prosess, translasjon og forankring er sentralt i utviklingsarbeidet.

5.1 Kompetanseregionens rolle

I stortingsmelding 21(2016-17), Lærelyst, - tidlig innsats og kvalitet i skolen, fremheves kompetanseutvikling som det viktigste virkemidlet staten har for å arbeide med kvalitetsutvikling i skolene. I meldingen er ett av prinsippene som er lagt til grunn, at kommunen har hovedansvaret for dette arbeidet og de skal gjennomføre det i samarbeid med universitet eller høyskole. Til dette samarbeidet bevilger staten midler, som i første omgang ikke utbetales direkte til kommunene, men til samarbeidsfora hvor det i fellesskap gjøres ei prioritering av hva midlene skal brukes til. Ei slik ordning begrunnes med at skoler og kommuner har opplevd ei forventning om at det skulle arbeides med flere satsinger samtidig, og at sammenhengen i satsingene var uklar. Tiltakene kunne gi positiv utvikling, men ble ofte avsluttet da initieringsfasen var over og implementeringen startet. I meldingen trekkes det fram noen utfordringer som har vært med nasjonale satsinger. En av de er at tiltakene ikke har vært nok tilpasset lokale behov og heller ikke godt nok forankret. Det har ikke vært god nok kvalitet på implementering, og at informasjon til de lokale deltakerne ikke har vært god nok (Stortingsmelding 21 s. 89)

Stortinget har vedtatt tre sektormål for skolen. Disse er at

- Elevene skal ha et godt og inkluderende læringsmiljø
- Elevene skal mestre grunnleggende ferdigheter og ha god faglig kompetanse
- Flere elever og lærlinger skal gjennomføre videregående opplæring.

St.meld (21:91).

Mine informanter er med i et kompetansenettverk, som har gjort disse prioriteringene, og med utgangspunkt i de tre sektormålene har skoleeierne i nettverket utarbeidet en plan for kompetanseutvikling i regionen. I planen er fagfornyelsen et sentralt element, med læreplanforståelse, kjerneelement og dybdelæring som tema. Den overordna delen av læreplan skal sees i sammenheng med fagplanene, men er hovedgrunnlaget i arbeidet med et godt og inkluderende læringsmiljø. For å konkretisere denne planen har eierne valgt ut to områder som kommunene skal ha som satsingsområder, det er de to nasjonale satsingene inkluderende barnehage- og skolemiljø og realfagskommunesatsingen. Tidligere har alle vært med i språkkommunesatsinga, og dette trekkes med videre i de to andre satsingene for å se

sammenheng mellom det som har vært gjort tidligere og det som nå er hovedområder. God ledelse av kvalitetsutviklingsarbeidet er prioritert, og det er etablert et samarbeid med Universitetet i Tromsø hvor kompetanseutvikling på ledelse er tema. I dette nettverket deltar skoleledere, skoleeiere og de kommunale prosjektlederne i satsingen inkluderende barnehage- og skolemiljø.

Som sitatene i tekstboksen overfor viser, ser informantene både fordeler og ulemper med å være i et nettverk som legger føringer på det kommunale utviklingsarbeidet. I Jan sin kommune har det regionale nettverket vært med og skapt stabilitet i det lokale utviklingsarbeidet fordi det har vært flere skifter på skoleeiernivået. Jeg vil i del 5.3, hvor jeg kommer inn på prosessen i arbeidet, komme gjøre en nærmere analyse av kompetanseregionens rolle.

5.2 Implementering

Implementering er en av tre faser i en innovasjonsprosess, og hvor de to andre er initieringsfasen, hvor endringen forberedes i organisasjonen og videreføringsfasen, når endringen er blitt en del av praksis og skal holdes vedlike. Implementeringsfasen er den mest komplekse fasen hvor endringen skal oversette og iverksettes og idéer eller reformer omsettes til praksis. I det analytiske rammeverket for implementering jeg har valgt, er det tre hovedområder som må være i en plan for implementering, det er kjernekomponenter, treing og støtte, og valg av destinasjon. I tillegg er det en linje, lojalitetsmåling, som i implementeringsplan skal synliggjøre hvordan skoleeier følger opp og sørger for forankring.

En faktor i endringsarbeid, er organisasjonens kapasitet til å drive arbeidet. Kapasiteten påvirker muligheten til å implementere endringsarbeid, og kapasitet for utvikling er en styrke for å kunne engasjere og opprettholde læring (Roland 2017). Endringsberedskap handler om at de ansatte er motivert, og har tro på at de har ressurser og kunnskap for å få til endringsarbeid, og denne beredskapen styrker kapasiteten. En av grunnene til å styrke infrastruktur, og dermed kapasitet, er at forbedringsprosesser må organiseres og følges opp i flere år, og ansvaret må være tydelig plassert.

Blossing (2016) har drøftet hvordan en kan bygge god forbedringskapasitet, og trekker fram at manglende kapasitet kan være en grunn til at forbedringer uteblir selv om det over tid drives endringsarbeid. Som en av informantene sa; *så hadde vi to runder med vurdering for læring og så ikke endringer før to –tre år etter at vi var ferdig*. Motivasjon er en faktor i alt endringsarbeid, og ut fra et sitatet at det kan være nyttig å trekke linjer til tidligere arbeid og vise til at det har gitt resultat. Samtidig er det viktig at organisasjonen tilpasser endringsarbeidet til den kapasiteten som er.

I boka «Att kartlegga og forbetra skolor» (Blossing 2016), som er ei evaluering av prosjektet Kunnskapsløftet, fra ord til handling, er det sett på seks ulike skoletyper, og spesielt var blikket rettet mot forbedringskapasitet gjennom å undersøke infrastruktur, forbedringsprosesser, forbedringsroller og forbedringshistorie. Jeg vil ikke her gå nøye inn på den enkelte skoletype, men se på hvilken rolle skoleeier hadde på de ulike skoletypene. Den idéstyrte skolen hadde en løs struktur og hadde åpne initieringsfaser som sjelden gikk over i en implementeringsfase, snarere gikk de over til nye idéer. I disse skolene var prosjektet ledet av en prosjektleder, og den sørget for samarbeid mellom skolene. Skoleeier sin rolle var å samordne prosjektene og organisere arenaer for erfaringsutveksling. I den planstyrte skolen var det et systematisk arbeid med god dokumentasjon av forbedringsprosessen. I denne skolen var skoleeier pådriver og igangsetter, men omorganisering gjorde at den rollen ble redusert og en prosjektleder overtok pådriverrollen. Etter at prosjektet var over ble det forventet at skolelederne skulle overta uten støtte fra eiernivå, noe de opplevde som tidkrevende. Prosjektet førte til at skolene fikk bedre kjennskap til hverandre, men etter prosjektslutt ble ikke samarbeidet videreført. Den modellstyrte skolen arbeidet ut fra en bestemt modell som drivkraft i forbedringsarbeidet. Skoleeier hadde en aktiv rolle i å kvalitetssikre arbeidet i kommunen gjennom et kvalitetsutviklingsplan. Etter prosjektslutt tok eier initiativ til videre samarbeid mellom skolene og ulike kompetansemiljø for å se på nye samarbeidsprosjekt. Skoleeiers rolle som pådriver og aktiv støttespiller til skolene ble framhevet, og det ble organisert nettverk mellom skolene. Den problemstyrte skolen fant kraft i forbedringsarbeid gjennom problem som oppsto i skolen, og dermed ble fokuset rettet mot utfordringer. Styrken

var likevel at lærere og skoleleder var oppmerksomme på skolens egne behov og så de opp mot skolens mål. I disse skolene var det en prosjektgruppe, som besto av ledere fra skolene, som drev fram prosjektet. De hadde ikke en kommunal prosjektledelse, og skolegruppene mente det krevde mye dokumentasjonsarbeid dersom det var en overordna ledelse. Mye av ansvaret for prosjektet ble lagt på den enkelte skoleleder, noe som ga merarbeid. Den sjette typeskolen, var den profesjonsstyrte skolen. I disse skolene var lærerprofesjonen eksperten som hadde kompetanse til å analysere og forbedre undervisningssituasjonen. Samarbeid mellom lærerne var ikke organisert, og den enkelte lærer kunne ha fokus på egen situasjon og i mindre grad på elevens behov. Skoleeier hadde tatt initiativ til å delta i prosjektet med den hensikt at det skulle utvikles mer samarbeid, og det trekkes fram at eier og prosjektledelse har hatt betydning for prosjektet. Det trekkes ikke noen slutning om hvilken betydning skoleeiers rolle har hatt i dette programmet, men det kommer fra at det har vært viktig med deltakelse og støtte fra eiernivå. Skolene som hadde støtte fra eksterne miljø hadde positive resultater, og de skolene hadde også veiledning på situasjoner som endringsbehovet var størst.

I satsingen inkluderende barnehage- og skolemiljø er det egne ressurspersoner som leder arbeidet inn mot skolelederne. I intervjuene ser informantene at dette er en styrke i arbeidet fordi disse ressurspersonene arbeider direkte ut mot skolene, både i organisering og i målsettingsarbeid. I intervjuene kom det også fram at ressurspersonen hadde selvstendige roller, men hvordan eier involverte seg i arbeidet var ulikt. For som informant i kommune B sa: *det er de som kommer tettest på praksis, de blir på en måte historiefortelleren for meg.* I kommune C sa informanten at *de to ressurspersonene jobber direkte med prosjektet, jeg i utviklingsmøtene er jeg med og har nytte av møtene.* Skolene Blossing viser til hadde en organisering med egne prosjektledere, hvor skoleeier hadde tatt initiativ til å delta i prosjektet og var deltaker, men endringsarbeidet ble ledet av prosjektledere. *Jeg ser jo litt mørkt på den dagen de blir borte,* sitat fra Jan, men denne refleksjonen var felles hos alle tre informantene.

5.3 Prosess

I kapittel to har jeg vist til fire faktorer som påvirker en implementeringsprosess, det er behov, klarhet, kompleksitet og kvalitet/anvendelighet. En prosess inneholder flere faser, og i min studie er det en tidlig fase i implementeringsarbeidet, og det er lagt føringer fra myndighetene på at det skal være en bred prosess med involvering av alle ansatte. I denne fasen kommunene er i nå, er det å arbeide med innholdet i endringene og skape et eierskap og en felles målsetting med arbeidet. Gjennom de felles satsingene inkluderende skolemiljø og realfag, er det også startet et arbeid med å oversette og tilpasse teorier til praksis.

Skolene er lærende organisasjoner, og det er derfor sentralt å se på om det er dynamiske utviklende prosesser i implementeringen i kommunene, eller om det er en prosess som styres ovenfra og ned. Eiers oppgave er å legge til rette for gode prosesser med involvering av skolelederne, som skal ta det videre til sine skoler. I dette arbeidet ser en av informantene det som en styrke de arbeidsmåtene som allerede er etablert med lærende møter og god struktur på skolene med velfungerende utviklingsgrupper. Møtene har struktur som lærende møter, hvor det avtales mellomarbeid som skal gjøres i skolene. Et lærende møte er et møte hvor kunnskap utvikles (Roald 2009). Alle kommunene har egne møter hvor utviklingsarbeid er tema, og på den måten ikke kommer i bakgrunn av mer administrative oppgaver og problemstillinger. De ser på det som en hensiktsmessig arbeidsmåte, både fordi slike møter skaper framdrift i arbeidet og fordi det skjer ei erfaringsutveksling mellom deltaker

(Blase et al. 2012 i Roland 2015) beskriver tre implementeringsdrivere, kompetanse, ledelse og organisasjon, og *kompetansedrivere er mekanismer som hjelper å utvikle, forberede og opprettholde evnen og troen på å implementere intervensjoner med lojalitet* (Ibid s.33)

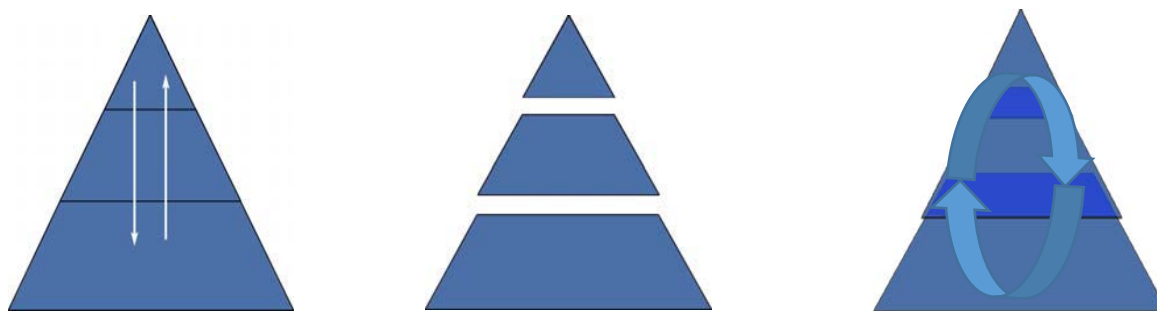
Implementeringen av fagfornyelsen er ikke «på valg», og det kan skape utfordringer i organisasjon. *Vi må skape en erkjennelse om at dette er noe vi skal gjennom, og dette må vi gjøre.* I stortingsmelding 28 heter det at arbeid med implementering av de nye fagplanene må være et kontinuerlig arbeid for å sikre at opplæringen bidrar til læring og utvikling hos elevene. I samme stortingsmelding heter det at gode, åpne prosesser vil bidra til en bred og inkluderende implementeringsprosess.

I kommune B hadde informanten valgt fem begrep han skal bruke som rettesnor i prosessen i har med sine skoleledere *erkjennelse, engasjement, eierskap, enkelhet og evaluering*. Disse er kompetansedrivere, de skaper motivasjon og sørger for framdrift gjennom evaluering.

I kommune A var eier opptatt av skolekoden, og han ga et inntrykk av at tidligere prosesser hadde strandet på en «motstandskultur». Samtidig så han på at det også kunne henge sammen med at hans innfallsvinkel ikke var den rette når de ble presentert, *jeg tok nok noen snarveier jeg ikke burde tatt*. Skolen og lærerne fikk ikke god nok kunnskap om satsingen, og det ble ikke skapt motivasjon, men motstand. Dette blir sett på som nyttig bakgrunn når prosessen med nye satsinger skal implementeres og forankres. Utgangspunktet er å ha en kultur hvor det er motivasjon for å skape noe nytt, og hjelpe hverandre til å bli god. Dette gjelder fra eier til skoleleder, og fra skoleleder og til de øvrig ansatte. Målsettinga i arbeidet med fagfornyelsen er å skape endra praksis, og en skole som er gjør elevene klare til å møte et samfunn i endring. Skoleleder og lærere må få kjennskap til og kunnskap om det satsingene de skal arbeide med på en måte som gjør de motivert. *Det har vært ei utfordring for meg som skoleeier*.

I kommune C ble det trukket fram at starten på satsinger ofte har startet i det regionale nettverket, og det kan ha gjort at det kan ha vært utfordrende å få en god start på prosessen i egen kommune. *Jeg har lagt meg på ei sånn mellomløsning, først lufter jeg det og drøfter det med rektorene og så blir vedtaket tatt i region, og så begynner vi på motivasjonsfasen*. I denne kommunen erfares det at lærende møter med skolelederne, hvor eier styrer innhold og form, gir gode prosesser. Slike møter er med å skape motivasjon, og gir god involvering av lederne. I disse møtene gis det et mellomarbeid som skal gjennomføres ute på skolene, gjennom dette arbeid er skoleeier med i arbeidet, og er dermed stillaset skolelederne skal ha som støtte.

K-06 var en læreplan hvor målstyring og resultatstyring var sentralt, og det lokale handlingsrommet økte, samtidig som det ble større krav til lokal planlegging og evaluering, og vurdering av elevenes læringsutbytte ble vektlagt. Skoleeier har en sentral rolle i ledelse av utviklingsarbeidet i skolene, og ansvaret for at elevene får den opplæringen de har krav, noe som er nedfelt i § 13-10 i Opplæringsloven. Et av kravene er at den politiske skoleeier skal ha forelagt en årlig tilstandsrapportrapport som skal vise læringsresultat, læringsmiljø og ressursbruk. Dette er kvantitative målinger som også inneholder sammenligninger med andre skoler, kommuner og nasjonalt nivå. Dersom kun disse målingene legges til for kvalitetsvurdering, kan diskusjonene bli lite konstruktive. Det kan gi negativ innvirkning på kvalitetsarbeid, og det ansvarlige nivået blir opptatt av å iverksette tiltak istedenfor å drive lokalt utviklingsarbeid. I intervjuene kommer det fram at den årlige tilstandsrapporten er verktøyet som brukes for å se om målsettinger nås og dermed om endringsarbeid har hatt ønsket effekt.



a) Hierarkisk utviklingskultur b) Kontraproduktiv utviklingskultur c) Produktiv utviklingskultur

(Roald, 2012 s15)

Denne modellen viser tre ulike måter å drive utviklingsarbeid på. I den hierarkiske utviklingskulturen er det klare skillelinjer mellom nivåene, og gir lite rom for lokalt utviklingsarbeid. I en kontraproduktiv kultur er det avstand mellom nivåene, og som kan gi spenninger mellom aktørene. En produktiv utviklingskultur er det samhandlingsdynamikk mellom skolene, administrasjon og politisk nivå. Dette gir grunnlag for å skape felles forståelse og eierforhold til utviklingsarbeidet (Ibid). I min oppgave har de tre nivåene i figurene, skolene, skoleledere og skoleeiere. I intervjuene ble det stilt spørsmål om hvordan de som eiere kvalitetssikret at utviklingsarbeid ble fulgt opp, og hvordan målsettinger ble satt. Alle informantene sa de kvalitetssikret arbeidet i skolene gjennom den årlige

tilstandsrapporten, altså med utgangspunkt i resultatmålinger i fag og læringsmiljø. Gjennom dette arbeidet ble det også satt målsettinger for videre arbeid, oftest gjennom kvantitative mål. Det kom ikke fram i intervjuene at det var satt egne mål for arbeidet med fagfornyelsen utover at det skulle føre til endring av praksis som skulle komme elevene i klasserommet til gode. I de to satsingene kommunene er med i, er det utarbeidet et planverk det skal arbeides ut fra, og i de dokumentene er det satt både kvalitative og kvantitative mål. I intervjuet med i kommune A, hvor det kun er en skole i kommunene, kom det fram at han hadde møter både med skolens utviklingsgruppe og med hele personalet. *Det at jeg kommer dit opp og viser interesse (...) at jeg forteller skolen at jeg har sagt i kommunestyret at dere har noe på gang i skolen, det gjør dem mer lystne til å gå løs på fagfornyelsen.* I de to øvrige kommunene var møtene i hovedsak med skolelederne, noe som kan forklares med at de har mange skoler, men at også de er tillagt flere områder de har lederansvar for. Hvorvidt det var møter med politisk skoleeier hvor kvalitetsutvikling var tema, kom ikke fram.

I kapittel to har jeg også presentert tre ulike implementeringsdoktriner (Røvik, 2015). Disse tre er hierarkidoktrinen, profesjonsdoktrinen og nettverksdoktrinen. Det vil finnes elementer fra disse doktrinene i flere av implementeringsprosessene som tidligere har vært satt i gang. Hierarkidoktrinen er den som har vært den mest fremtreende i skolereformer, hvor reformene blir utviklet, iverksatt og kontrollert av Utdanningsdirektoratet. Den tar utgangspunkt i at makten til å utvikle reformer er hos Storting og Kunnskapsdepartementet, og oppfølging av reformene skjer gjennom detaljstyring og kontroll.

Profesjonsdoktrinen har som grunnlag at prosessene skal skje nedenfra og opp.

Lærerprofesjon er sentral i implementeringen, som den som kjenner fagene, bruker sin kompetanse i klasserommet og kan knytte sine erfaringer opp mot praksis. I kraft av disse egenskapene, må lærerprofesjon ha autoritet i implementeringsprosesser. Evalueringer av K-06, som var en reform med lokalt handlingsrom for skoleeiere og profesjonene i skolene, viser at skoleeiere hadde behov for mer støtte og veiledning enn det var lagt opp til. Røvik mener at dette ble reparert på ved at det lagt vekt på økt tilsyn og kontrolloppgaver overfor skoleeierne framfor å gi veiledning. I Stortingsmelding 20 heter det at direktoratet fulgte

behov for støtte og veiledning opp gjennom tiltak og satsinger. Dette viser at det er ulike oppfatninger av hvordan prosessene ble styrt og hva intensjonen var.

Jeg vil nå drøfte doktrinene opp mot funn i min undersøkelse, og ut fra intensjonene til sentrale myndigheter om hvordan prosessen med fagfornyelsen skal være. Departementet har i arbeidet med fagfornyelsen lagt fire prinsipper til grunn som skal sikre god implementering, det er tydelig retning, lokalt handlingsrom og forankring, kapasitetsbygging og oppfølging (Stortingsmelding 20, s 169). Det skal legges vekt på nettverk og samspill mellom aktører på ulike nivå for å utvikle felles forståelse av nåsituasjon og felles mål for arbeidet. Det framheves at dialog og samarbeid må vektlegges i prosessene, og at det må utarbeides en helhetlig implementeringsstrategi hvor tiltakene samordnes, hvor veiledning og støtte, og forventinger til aktørene avklares.

Gjennom disse føringene kan en finne spor av alle tre doktrinene, gjennom at det er ei tydelig retning på målet med fagfornyelsen, det legges vekt på at profesjonene skal delta i prosessen, og arbeidet skal gjøres gjennom samspill og nettverk. På bakgrunn av at informantene er i et nettverk, og at det er lagt føringer fra sentrale myndigheter om at kommunene skal være med i samarbeidsforum hvor kompetansehevingstiltak prioriteres, vil jeg se nærmere på nettverksdoktrinen. Det grunnleggende i nettverksdoktrinen er at reformer bør drives fram av nettverk som består av deltakere fra ulike instanser. Autoriteten i nettverk er ikke hierarkisk bestemt, men kommer til syne gjennom engasjement, og motivasjon, samt lojalitet til nettverket. Skillet mellom vedtak og iverksetting er tonet ned, og «veien blir til mens man går» (Røvik 2015 s. 113). Selv om skoleeier skal ha tillit til at skoleledere driver prosesser på egen skole, er det viktig med oppfølging og støtte. I intervjuene kommer det fram at alle informantene aktivt bruker skoleledere sentrale aktører i utviklingsarbeidet, og at det i møter legges føringer gjennom mellomarbeid hvordan skolelederne skal arbeide på sine skoler. Kommunene har nettverk hvor skolelederne deltar, men eierne har et regionalt nettverk de er en del av, og som i denne sammenhengen er det samarbeidsforumet som har prioritet de områdene hvor kompetanseutviklingsmidlene skal brukes. I et av intervjuene kom det fram at han syntes det kunne være utfordrende å få en god start på prosessene i egen kommune når

områdene ble prioritert i kompetanseregionen. Det utfordret også at mye av kommunikasjon ut til skolelederne gikk fra regionkontakten, *det utfordrer deler av den synlige skoleeieren*.

5.4 Translasjon

Å kunne oversette og tilpasse reformer til egen organisasjon er en av suksessfaktorene for god implementering. I det analytiske rammeverket jeg har presentert i kapitel tre, er det tre deler som danner ei forståelsesramme for implementering, det er en kilde, en kommunikasjonsforbindelse og en destinasjon. I min studie er fagfornyelsen kilden, og de de valgte kjernekomponentene er inkluderende skolemiljø og realfag. Destinasjon er skolelederne, og kommunikasjonsforbindelsen er hvordan skoleeier gir lederne støtte og veiledning i arbeidet og hvordan de de sammen omsetter kjernekomponentene til praksis.

I Røvik (2015) trekkes det fram alternative forløp, eller ulike scenarier for å implementere reformer. Det optimistiske scenarioet, hvor det handler om at ideer og tiltak kan styres raskt og rasjonelt inn i praksisfeltet. «Det pessimistiske scenarioet», som en kan oppleve når en på skolenivå skal presentere ei ny satsing, er at det er motstand mot endring, ofte begrunnet i at «skal vi nå gjøre dette og». Det artistiske scenarioet bygger på at skoler opplever motstridende forventninger. Virusscenarioet handler om at det er sammenheng mellom grep og begrep, at nye ord og uttrykk kan være med å endre rutiner og praksis. Virus kan «smitte», gjøre noe med skolen, men det kan ta tid før det fører til endring. Det femte scenarioet Røvik skriver om, er translasjonsscenarioet. Ideer blir omformet og kan komme til uttrykk på forskjellige måter ut fra behov og mål. For å oversette en reform eller et kvalitetstiltak, kreves translasjonskompetanse, oversettelseskompetanse, og for å en god oversettelse, må oversetter kjenne til organisasjonen og konteksten tiltaket skal inn i. Hvordan ideen blir oversatt, vil ha betydning for om tiltaket lykkes eller ikke.

I innledningen av intervjuene rette jeg spørsmål om erfaringer fra tidligere implementeringer, og hva hadde vært suksessfaktorer og hadde det gitt varig endring i organisasjonene. En av informantene trakk fram at han i ei satsing hadde motstand, og hadde den erfaringa med seg i

det arbeid med nye implementeringer. *Bøy deg ned, her kommer noe nytt! Det har vært en håndteringsmekanisme; vi fortsetter, vi må bare vente det av.* Han reflekterte over egen rolle og sa: *Jeg tok nok noen snarveier jeg ikke burde tatt.* Dette beskriver et pessimistiske scenario, men han så at hans egen rolle i implementeringsarbeidet førte til det ble slik, og har hatt andre retninger på senere arbeid. Virusscenarioet ble eksemplifisert gjennom spørsmålet om de så varig endring av satsinger med dette sitatet: *vi så ikke forbedringer på to-tre år, og så ser vi ei forbedring nå.* Det kom også fram endring i begrepsbruk, *så registrer jeg jo at bruk av begrep har endret innhold i ulike møter vi har.* De andre scenarioene, at endringer kan styres raskt inn og at det oppleves motstridende forventinger, har også utdanningsdirektoratet sett spor av når de uttrykker at det er strukturreformer var fungerte mer effektiv enn det var vanskeligere å endre kulturer, normer, overbevisninger, vaner og relasjoner (Stortingsmelding 20, s 170).

Når det skal startes et forbedringsarbeid er det viktig for overordna nivå å ha kunnskap om og kjennskap til skolenes indre liv. I (Røvik 2015) fremheves det at for å få gode oversettelser, må det være kjennskap til de kontekstene det skal oversettes mellom, og de beste oversettelsene gjøre dersom oversetteren kjenner til praksisfeltet. I intervjuene kom det fram at alle informantene hadde møtearenaer med sine skoleledere, og gjennom møtene skaffet de seg kunnskap om arbeidet i skolene. (Røvik 2016) trekker fra to måter å oversette på, dekontekstualisering, når praksis oversettes til idéer, og kontekstualisering, når idéer oversettes til praksis. I reformarbeidet som nå skal implementeres, skal de nye fagplanene omsettes til skolene og til praksisfeltet, altså kontekstualiseres. Denne prosessen er så vidt startet i og med at de nye fagplanene ikke er vedtatt, det er det bare den overordna delen som er. Kommunene har valgt ut to hovedområder det skal arbeides med, og de områdene blir sett på som en måte å skaffe seg kunnskap og erfaring om en ny måte å arbeide med fag på.

5.5 Forankring

Informanten i kommune B beskrev sin rolle i forankringsarbeidet slik

som skoleeier, så er det jo jeg som skal være gartneren som legger til rette for de her skolelederne føler at de har rammet inn fagfornyelsen og sørger for at det er varmt og godt hus å vokse opp i. Ja, at man får rett gjødsel og alt det der.

Næring kan være motivasjon og involvering, godt klima er god struktur, faste møteplasser med refleksjon og åpenhet. For at det skal «blomstre» må det holdes vedlike, og det må sørges for tilførsel av næring.

I intervjuene har jeg lagt undersøkt på hvilken måte eierne har satt av tid og ressurser til implementeringsarbeidet, og hvordan de deltar og følger opp arbeidet. Det er framhevet i forarbeidene til fagfornyelsen at det lagt til rette for gode prosesser, og at det blir gitt støtte og veiledning i arbeidet. Alle kommunene har en møtestruktur hvor det er satt av egne møter til utviklingsarbeid og egne driftsmøter.

At skolen forstår; "ja kanskje dette er fornuftig" kanskje vi skal se på det, og så kommer det neste- og det er å legge forholdene til rette slik at du skaper rom og tid for lærere for å jobbe med fagfornyelse

I det analytiske rammeverket er det trukket en linje mellom de ulike delene, denne linja blir kalt lojalitetsmåling, og synliggjør hvordan eierne følger opp arbeidet som gjøres. Alle informantene var aktive deltakere i møtene med skolelederne, hvor de ga veiledning og støtte og fulgte opp arbeidet i de to satsingene kommunene har valgt. Oppfølgingen blir tettest fulgt opp av ressurspersonene som skal støtte skoleeier i arbeidet og legge til rette for innhold og organisering av arbeidet. I intervjuene kom det fram at det var jevnlig oppfølgingsmøter mellom eier og ressursperson, og at begge parter var med i arbeidet mot skoleleder og inn i mot skolene.

5.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg analysert funn gjort i intervjuene ut fra de valgte kategoriene. Jeg har drøftet det i lys av teori om implementering, translasjon og forankring. Jeg har sett på

kompetansenettverkets rolle som det som legger føringer og rammer inn utviklingsarbeidet i de tre kommunene. Dette ble for meg viktig å gjøre fordi det ble problematisert i et av intervjuene, samtidig som det er signaler fra sentrale myndigheter om at nettverk er en metode som ønskes brukt.

6 Avslutning

Min problemstillingen for denne studien er «Hvordan forstår skoleeier sin oppgave i implementeringen og forankringen av fagfornyelse fram mot 2020»

Implementering er prosess som krever tid og oppmerksomhet både i planleggingsfasen og i innføringsfasen. Det må settes av tid til planlegging og gjennomføring, og det må være en gjennomgående forståelse for at implementering er en prosess som vil ta tid. Skoleeier må følge skolene tett opp, og være med på å holde retning gjennom god forankring. Å implementere en reform i skolen vil si å omdanne idéer til varig praksis, noe som er en kritisk fase i implementeringsprosessen. Til tross for at det er mange satsinger og reformer som skulle implementeres i skolene, har det vært rettet liten oppmerksomhet mot implementerings- og forankringsprosessene. Det er evaluert ulike endringer, men inneholder lite om hvordan arbeidet har vært gjennomført og dermed også om effekten av endringene.. Derfor er det lite kjennskap til hvordan implementeringsprosessene er i skolen (Røvik, 2014). Derfor vil mine funn bli knyttet opp mot teori om implementering uten å kunne si noe om det er gjort på en måte som forskning vil bekrefte. Den prosessen jeg har undersøkt, er startfasen av et arbeid som skal pågå fram til fagplanene er implementert, et arbeid som starter gradvis høsten 2020. Jeg vil derfor ikke kunne evaluere om hvilken effekt implementeringen og forankringen vil få. Ut fra mine funn ser jeg at implementering blir oppfattet som en prosess med mange faser som krever kapasitet hos eier og skoleleder. Som evalueringer av tidligere satsinger viser, er det å sette av tid og ressurser, og bygge kapasitet for reformarbeid, viktige faktorer. De har etablert faste møtearenaer hvor utviklingsarbeidet er eget tema, og hvor arbeidet med fagfornyelsen er sentralt tema. I disse fora er skoleledere målgruppe, med erfaringsutvekslinger og drøftinger av videre arbeidsgang. Ut fra undersøkelsen ser jeg at informantene har en forståelse av sin oppgave som den ansvarlige i implementerings- og forankringsarbeidet. Skoleeierne ser på egen rolle som viktig i arbeidet med fagfornyelsen, og at deres oppgave er å lede arbeidet på en slik måte at elevene i klasserommene skal oppleve endring.

Det har de siste årene vært mange satsinger som skulle implementeres i norsk skole, men at flere har ikke fått ønsket effekt fordi det ikke har vært gjort grundig nok arbeid i skolene for å kartlegge og erkjenne eget ståsted. Det har ført til at arbeidet ikke ble godt forankret i praksisfeltet, og heller ikke godt nok eierskap. I arbeidet i kommunene jeg har undersøkt, er det gjort et arbeid med kartlegging ståsted innenfor de to satsingsområdene som er valgt. Jeg kom i for liten grad inn på hvordan informantene involverte det politiske skoleeiernivået i prosessene. Selv om det politiske nivået ikke var tema i min studie, hadde det vært interessant å sett på hvordan det politiske nivået påvirket utviklingsarbeidet ut fra de kvantitative målingene den årlige tilstandsrapporten. I litteratur er samhandling mellom alle aktører knyttet til skolen, både politisk og administrativ skoleeier, skoleledere og profesjonene i skolen, trukket fram som en viktig faktor for å sørge felles retning og felles forståelse av utviklingsarbeidet.

Underveis i studien har jeg reflektert over hvilke konsekvenser det vil ha for den synlige skoleeier i kommunene, når arbeid i nettverk og samarbeidsforum er vektlagt fra sentrale myndigheter. Vil det være med å forringe oppgaven til den autonome skoleeier? En av informantene problematiserte det, ut fra at føringene på tema for utviklingsarbeid blir lagt i et interkommunalt nettverk, noe som kan føre til at den enkelte skoleleder blir lite involvert i startfasen. Et suksessfaktor i en implementeringsprosess er nettopp involvering og eierskap, og dette området kunne jeg ønske jeg kunne gått nærmere inn på, både gjennom å innhente informasjon fra skoleledere og problematisert dette i større grad overfor informantene. En annen faktor som kan ville vært interessant å undersøke, er om hvordan oversettelsesarbeid påvirkes av at utviklingsområder vedtas i regionen, tar det lengre tid enn om prosessen hadde startet i kommunene? I intervjuene kom det også fram at det regionale nettverket hadde vært en viktig faktor for et gjennomgående utviklingsarbeid i en kommune hvor det hadde vært flere utskiftninger av ledere.

Referanser

- Aasen, P., Prøitz, T., & Rye, E. (2015, nr 6). Nasjonal lærplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 417-433.
- Antonsen, Y., Normann, A. K., Nilsen, H. R., & Magelsen, M. (2018, nr 1). Systematisk etikkarbeid krever lederforankring. *Tidsskrift for omsorgsforskning*, ss. 40-49.
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Tønder, A. H. (2012). *Attkartlegga og forbetra skolor*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Brattvoll, M. (2016, nr 4). Det tvetydige skoleeierskapet. *Psykologi i skolen*, ss. 77-87.
- Christensen, T., Lægereid, P., Roness, P. G., & Røvik, K. A. (2009(2. opplag, 2. utgave)). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universtitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2010, 3. opplag). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005, 2. utgave). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012-12). På rett vei. *Melding til Stortinget nr 20*.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-16). Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet. *Melding til Stortinget nr 28*.
- Kunnskapsdepartementet. (2016-17). Lærelyst, tidlig innsats i skolen. *Melding til Stortinget nr 21*.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014 2. utgave, 4. opplag). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teooriformere og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ladegård, G., & Vabo, S. I. (2010). *Ledelse og styring*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Langfjæran, D., & Jøsendal, J. S. (2009). *Kom nærmere! Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte*. Oslo/Tønsberg: Pricewaterhousecoppers, Kommunenes interesseorganisasjon.
- Nilssen, V. (2014, 2. opplag). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU. (2014 :7). *Elevenes læring i fremtidens skole - et kunnskapsgrunnlag*.
- NOU. (2015:8). *Fremtidens skole - en fornyelse av fag og kompetanser*.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova og forskrifter. (2016-17).
- Postholm, M. B. (2017 2. utgave, 3. opplag). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer, Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damms .
- Roland, P. E. (2017 (2. opplag)). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2016, 4. opplag). *Trender og translasjoner, Iddere som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (2015(1. utgave, 2. opplag). *Reformidéer i norsk skole, Sprednin, oversettelser og implemtering*. Oslo: Cappelen Damms.
- Utdanning og forskningsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring. Stortingsmelding nr 030*.
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/>

Vedlegg 1

Informasjonskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan forstår skoleeiere sine oppgaver i forankringsarbeidet og implementering av ny lærerplan i 2020?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der vi ønsker å sette søkelyset på forankring og implementering av ny læreplan på skoleeiernivå. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Vi ønsker å undersøke hvordan skoleeier tenker rundt sitt ansvar og sin oppgave om å lede en ny satsing

Formål

Vi er to studenter som skriver masteroppgave hvor tema er skoleeieres forståelse av oppgavene skolen står ovenfor fram til innføringa av læreplanfornyelsen i 2020. I vår studie vil vi undersøker hvilke krav skoleeiernivået møter i implementeringa og forankringa av læreplanfornyelsen, hvordan skoleeiere forstår (og aksepterer?) oppgaven. Vi vil også undersøke hva skoleeier gjør for at lærerplanfornyelsen skal bli godt forankret og integrert ute på hver enkelt skole. Dette vil være en temperaturmåling på en prosess som fortsatt vil vare til 2020, da den reviderte læreplanen trår i kraft.

Utvalg og metode

Vi har valgt ut tre av kommunene i det regionale samarbeidet vi er en del av. Disse tre kommunene representerer en bredde og vil gi oss et godt bilde av arbeidet som foregår på skoleeiernivået. Vi har valgt ute dere for å få variasjon i datagrunnlaget, samtidig som dere representerer forskjellige kommuner i både størrelse og organisering.

Vi vil innhente informasjon gjennom intervju. Vi setter en tidsramme på 1 time til gjennomføring av hvert intervju. En av studentene vil gjennomføre intervjuene, med den andre som observatør. Intervjuene bli tatt opp og senere transkribert.

Før intervjuene gjennomføres vil dere få tilsendt spørsmål/tema til forberedelse.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Tidsplan

Data skal innhentes januar 2019. Studien, som skal resultere i en mastergrad i

Utdanningsledelse, skal ferdigstilles våren 2019.

Med vennlig hilsen

May-Elin Hals

Vedlegg 2 Intervjuguide

«Hvordan forstår skoleeiere sine oppgaver i forankringsarbeidet og implementering av ny lærerplan i 2020?»

Tema 1: Implementeringsarbeid/forankringsarbeid tidligere gjennomført

Med forankring forstår vi:

- Skoleeiers aksept for, og formidling av, at faste møteplasser for arbeidet med
- fagfornyelsen er viktig og hensiktsmessig. Lederforankring innebærer også at skoleeier setter av tid og ressurser til å delta og følge opp arbeidet med implementeringen.

Med implementering forstår vi:

- Hvordan arbeidet med fagfornyelsen skal omsettes og gjennomføres slik at det fører til endring/forbedring av praksis i skolene

Forankring og implementering av læreplanfornyelsen er et overordnet området for alle i skolen å jobbe med fram mot 2020.

Tilbakeblikk:

-Hva har du som skoleeier hatt fokus på i forhold til implementeringsarbeid tidligere?

- LP-modellen, UIU, Vurdering for læring, Språkkommunesatsing, etc?
- Læringsmiljøprosjektet (Målselv)

-Hva var suksesskriteriene for de satsingene som du syntes ble integrert godt?

-Førte det til varig endring i skolen i din kommune?

- Hvordan vet du det?
- Hvordan fulgte du det opp?

Tema 2: Gjennomføring av skoleeiers "oppdrag" i forhold til fagfornyelsen

-Hva tror du vil være viktig for å forankre ny læreplan på en god måte ute i organisasjonen?

Kapasitet hos «laget»? Målsettinger?

Hav er klart? Utfordringer? Tilrettelegginger?

- **Har du i din kommune formelle møteplasser der du setter forankringsarbeidet er på dagsorden?**
 - o Rektormøter?
 - o Dialogmøter/fagdager (for skoleledere/lærere?)
 - o Ledersamtaler/medarbeidersamtaler?
 - o Nettverk?
 - o Der det bare er en skole- hvordan jobber du med skoleledernivået?

- **Hvordan settes dagsorden på disse møteplassene?**
 - o Hvordan blir det enighet om felles mål?
 - o Fokusområder/prioriteringer?
 - o Mellomarbeid?
 - o Bortprioriteringer?
 - o Hva er ikke tilfredsstillende?

- **Hvordan kan det administrative balanseres mot implementeringsarbeid på de møteplassene som allerede er etablerte?**

- **Hvordan støtter du skolelederne i arbeidet med implementering av ny læreplan?**
 - o Gjennomføres det veiledning på individnivå der du ser at måloppnåelse ikke er tilfredsstillende?
 - o Og hva defineres som ikke tilfredsstillende????

- **Hvordan følger du opp skolelederne og enhetene i din kommune i forhold til fagfornyelsen pr. i dag?**

- **Hvilket system har du for å kvalitetssikre den jobben som gjøres i skolene?**

- **Hvordan tenker du å slutføre arbeidet med forankring og implementering slik at læreplanfornyelsen får den tiltenkte effekten som ligger bak- mer og bedre (mer relevant for fremtiden) læring til elevene?**

- **Dette er ikke den første store planen som skal implementeres, men den første med så tydelige føringer fra staten, over lang tid og med en så åpen og bred prosess.**

- Synes du dette er annerledes enn tidligere implementeringer?
- Merker du at dette har vær en annen prosess??
- Trenger du kompetanseheving, og i så fall på hvilket området?

- **Er det noe du ønsker å tilføye?**