

Handelshøgskolen og  
Institutt for sosiologi, statsvitenskap og  
samfunnsplanlegging

**Implementering i skolen, top down eller bottom up?**

*En kvalitativ studie av hvilke grep og tanker rektor har om  
implementeringsprosesser*

—

**Marit Hansen**

*Masteroppgave i erfaringsbasert master i strategisk ledelse og  
økonomi – november 2014*

*”Vi har mange planer på skolene som bare er sånne skrivebordsplaner, som bare ligger i skrivebordsskuffene, som vi har brukt mye tid på å lage, flotte planer, flotte forsider, det meste er godt skrevet, det som står der, men som kanskje, er det ikke en del av hverdagen verken til de ansatte eller ungene”. (Sitat anonym rektor)*

## ***FORORD***

Jeg avslutter nå mitt studium i erfaringsbasert master i strategisk ledelse og økonomi (MBA) ved Universitetet i Tromsø. Takk til inspirerende forelesere både ”live” og på nett, samt til alle dere andre som har vært involvert i studiet.

Jeg vil også rette en spesiell takk til respondentene som stilte velvillig opp og gjorde denne studien mulig.

Takk til veilederen min professor Kjell Arne Røvik som har loset meg gjennom arbeidet med masteroppgaven, oppmuntret, lyttet og gitt gode faglige innspill underveis i prosessen.

Jeg er heldig som også har hatt familien min med hele veien i studieperioden. Så en stor takk til min mann Halvor og døtrene mine Anna Mathilde, Liv Margrethe og Ingrid Kristine.

Tromsø, november 2014

Marit Hansen

## ***SAMMENDRAG***

Tema for oppgaven er implementering og jeg er opptatt og interessert i hvordan reformideer blir implementert i organisasjoner. Jeg ønsker spesielt å finne ut hvordan ledere går frem når de skal implementere nye reformer/ideer, hvilke grep som blir tatt og hvilke erfaringer man har med ulike tilnærminger til iverksetting.

Skoleverket har vært gjenstand for en rekke nye reformer og ideer de siste årene og er av den grunn spesielt interessant for mitt studie. Hovedutfordringen i skolen er å minske avstanden mellom reformideene og praksisen i klasserommet, og rektor som skolens øverste leder har her en nøkkelrolle i kraft av sin posisjon. Rektorrollen har også endret seg i takt med reformene og jeg ønsker å se på hvilke forestillinger og tanker om implementering rektorene er bærere av.

Problemstillingen for min masteroppgave er; *Hva kjennetegner rektorers tenkning om- og idealer for "god implementering"- og hvordan utfører de implementering i praksis?*

Oppgaven er en kvalitativ studie hvor det empiriske materialet baserer seg på intervju av åtte rektorer i Tromsø kommune. Hovedteoriene om bottom up og top down er oppgavens teoretiske referanseramme, samt Røviks (2014) teorier om ulike implementeringsdoktriner. Intensjonen med studiet er om mulig å finne noen felles oppfatninger om gode måter å implementere på, eller avdekke om det er snakk om mer eller mindre "private" implementeringsdoktriner.

Funnene gir ikke grunnlag for noen entydig konklusjon om en felles strategi hos rektorene for å møte implementeringsutfordringene i skolen. Men data viser likevel noen sammenfallende forestillinger om iverksetting hvor det er en miks av elementer fra de ulike implementeringsdoktriner.

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>III</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>V</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 PROBLEMSTILLING .....	2
1.2 TILNÆRMING OG STRUKTUR.....	4
<b>2 TEORETISK REFERANSERAMME</b> .....	<b>5</b>
2.1 TOP-DOWN OG BOTTOM-UP .....	7
2.2 IMPLEMENTERINGS-DOKTRINER .....	9
2.3 OPPSUMMERING AV DEN TEORETISKE REFERANSERAMMEN.....	13
<b>3 METODE</b> .....	<b>14</b>
3.1 ANALYSE AV PROBLEMSTILLING .....	14
3.2 VALG AV METODE.....	15
3.3 FRA BEGREP TIL INTERVJUGUIDE .....	15
3.4 VALG AV INTERVJUOBJEKT .....	17
3.5 OVERSIKT OVER RESPONDENTENE .....	18
3.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJU .....	18
3.6 BEHANDLING OG TOLKNING AV DATA .....	19
3.7 VALIDITET OG RELIABILITET .....	21
3.8 KRITIKK AV METODEN.....	22
<b>4 PRESENTASJON AV FUNN OG ANALYSE</b> .....	<b>23</b>
4.1 HVILKE FORESTILLINGER HAR REKTOR OM "GOD IMPLEMENTERING?" .....	23
4.2 OPPSUMMERING AV FUNN.....	28
4.3 FINNER VI NOEN LETT GJENKJENNELIGE BESKRIVELSER AV IMPLEMENTERINGS- PRAKSISER?.....	28
4.4 OPPSUMMERING AV FUNN.....	30
<b>5 DRØFTING AV FUNN</b> .....	<b>30</b>
5.1. HVILKE FORESTILLINGER HAR REKTOR OM "GOD IMPLEMENTERING"? .....	31
5.2 FINNER VI NOEN LETT GJENKJENNELIGE BESKRIVELSER AV IMPLEMENTERINGS- PRAKSISER? .....	34
5.3 KRITIKK AV STUDIEN .....	37
<b>6 AVSLUTNING</b> .....	<b>38</b>
<b>7 REFERANSELISTE</b> .....	<b>40</b>
<b>VEDLEGG 1</b> .....	<b>42</b>
<b>VEDLEGG 2</b> .....	<b>43</b>
<b>VEDLEGG 3</b> .....	<b>47</b>
<b>VEDLEGG 4</b> .....	<b>48</b>

## 1 Innledning

Implementering av strategi, kunnskap, ideer og ulike organisasjonsoppskrifter er et spennende fagfelt som ikke alltid ligger øverst på prioriteringslisten hos verken ledere, konsulenter eller forskere. Men etter 22.juli-kommisjonens (Gjørsv-kommisjonen) granskningsrapport er det et tema som er høyst aktuelt å sette på dagsordenen. Rapporten viste at i de fleste tilfeller ikke var mangel på planer og strategier som var årsak til systemsvikt innenfor enkelte etater, men derimot den manglende implementeringen ned i praksisfeltet (NOU 2012). Ifølge Røvik (2007) er implementering et område som både er viktig, vanskelig og vanskjøttet. Iverksettingen er ofte sannhetens øyeblikk og en test på om ideene er "liv laga" når de skal operasjonaliseres.

En av årsakene til at implementeringsdelen er vanskjøttet av ledere kan være at det blir for besværlig med for mange detaljer som skal på plass, og ofte fører dette til økt motstand hos de ansatte. Jacobsen og Thorsvik (2007) trekker fram hele ti årsaker til motstand og innvendingene fra arbeidstakerne kan nettopp være en av grunnene til at topplederen i enkelte tilfeller overlater iverksettingsdelen til de ansatte. Men ledere er ofte i kraft av sin stilling pådrivere i endringsprosesser og bør derfor ha kunnskap knyttet til iverksetting, omstilling, utvikling, drivkrefter, endringsbarrierer, læring og kontroll. Veien fra teori til praksis forutsetter i mange tilfeller at lederne har innsikt i og kjennskap til begreper og modeller som til syvende og sist skal munne ut i reflektert handling hos medarbeiderne i organisasjonen. Konsulenter blir ofte brukt i den første fasen som motivatorer, og trekkes ut når ideene skal inn i organisasjonen. Dette kan ha både et økonomisk og praktisk aspekt for den enkelte organisasjon. Det kan fort bli kostbart for en bedrift å "hyre" inn konsulenter over en lengre periode. For forskere er det et tema som krever longitudinale studier og kan av den grunn være utfordrende å skaffe empiri.

Skoleverket og utdanningsinstitusjonene er ikke noe unntak når det gjelder den noe begrensede forskningslitteraturen som fokuserer eksplisitt på implementering av reformideer, dette til tross for at skolen har vært gjenstand for en rekke ideer og reformer i løpet av de siste 15-20 årene (Røvik, 2007). Ikke minst i den offentlige debatten har skole vært et tema i flere år og mange politikere fra ulike parti har satt skole og utdanning som sine fremste kampsaker.

Dette har også hatt betydning for skolens ledelse og rektors rolle har på mange måter endret seg fra å være leder til sjef. Det kan begrunnes med at rektor i dag har fått tillagt flere administrative oppgaver enn bare for noen få år siden, og kanskje mener noen at dette har gått på bekostning av den pedagogiske delen av ledelsesoppgavene. Da Tromsø kommune i 2002 gikk over fra en tre-nivå kommune til en to-nivå kommune førte det til en endring for skoleledere fra rektor til enhetsleder. Det var ikke bare tittelen som ble endret, men med den nye stillingsbetegnelsen enhetsleder fulgte det også med et utvidet ansvarsområde. Rektorene i dag har en stor utfordring med å skulle iverksette endringer i form av ideer og reformer der målet er at ideene blir transformert til varig praksis i klasserommet slik at elevene får et økt læringsutbytte.

I mitt studie vil jeg forsøke å belyse hvilke doktriner/ begrep ledere bruker ubevisst eller bevisst under implementeringsprosessen. Hva skjer og på hvilken måte skjer denne kontekstualiseringen, det vil si når en reformide skal implementeres i en ny organisatorisk kontekst; forblir ideene på prateplanet som en diskurs eller kommer de til uttrykk i strukturer, aktiviteter og målbare resultater. Blir kunnskapen virkelig materialisert og kommer til nytte?

Gjennom min lærerprofesjon har jeg både innsikt i og kjennskap til skolen og det ble derfor naturlig å velge skoleverket som kontekst for mitt studie, og i tillegg er det en offentlig sektor som i høy grad har vært berørt av reformer. Det hadde vært interessant å se på endringen av rektorrollen som helhet og gjort en studie av hvilke endringer som har skjedd med rollen de siste ti-årene. Men i min avhandling har jeg avgrenset studien til å forske på hvilke tanker om og idealer for iverksettingsprosesser som preger rektorer i skolen, og hvilke implementeringspraksiser som de facto er de rådende blant rektorer i dag. Sett ut fra en teoretisk tilnærming, er den gjeldende praksis top-down eller bottom-up styrt, eller en miks av begge? Kort sagt hvilke representasjoner finner vi der ute i praksisfeltet.

## **1.1 Problemstilling**

Den overordnede problemstillingen for mitt studie har jeg formulert i følgende setning:

*Hva kjennetegner rektorers tenkning om- og idealer for "god implementering"- og hvordan utfører de implementering i praksis?*

Problemstillingen er slik jeg ser det to-delt. Første del dreier om hvilke forestillinger lederne er bærere av bevisst/ubevisst om *implementeringsprosesser*, og andre del handler om hvilken forståelse og tanker om praksis som ligger bak iverksettingsprosessene som de involveres i. Hvilken tilnærming har skolelederne for å sikre seg at implementeringsprosessen foregår på en slik måte at ideene/reformene forankres i organisasjonen. For å få svar på den overordnede problemstillingen utleder jeg to underliggende forskningsspørsmål.

Jeg er for det første interessert i rektors tanker om- og idealer for implementeringsprosesser i skolen og har formulert følgende forskningsspørsmål:

*Hvilke forestillinger har rektor om "god implementering?"*

Jeg er samtidig opptatt av å finne ut hvilken tenkning om implementeringshandlinger den enkelte rektor er bærer av og med utgangspunkt i rektors tanker om praksis formuleres det andre forskningsspørsmålet slik :

*Finner vi noen lett gjenkjennelige beskrivelser av implementeringspraksiser ?*

Spørsmålet innebærer å finne ut om informantene beskriver noen sammenfallende praksiser som de benytter seg av under implementeringsprosessen, eller er det stort sprik i hvilken tilnærming som velges ved den enkelte skole. Ut fra funnene har jeg for det første til hensikt å vise til eventuelle likheter og dermed hvilke funn som samsvarer med hverandre, og for det andre redegjøre for hvilke funn som tydeliggjør kontraster eller ulikheter.

Som en del av det teoretiske grunnlaget for å besvare problemstillingen og de underliggende forskerspørsmålene, velger jeg i analysen å vektlegge Røviks (2014)

implementeringsdoktriner som beskriver ulike tilnærminger til iverksettingsprosesser i skoleverket. I teorikapitlet vil jeg utdype begrepet implementeringsdoktriner nærmere og redegjøre for forståelsesmodellen og handlingsmodellen innenfor disse.

Røvik (2014:22) har gjennom studier av Utdanningsdirektoratets rolle som iverksetter av ideer og reformer identifisert flere implementeringsdoktriner som defineres slik:



*En samling av mer eller mindre eksplisitt uttrykte antakelser og læresetninger om god implementering (begrep), og noen tilhørende, forholdsvis lette gjenkjennbar implementeringspraksiser (grep)(Røvik, 2014:111).*

Jeg vil da undersøke/finne ut hvilke doktriner som sirkulerer blant utvalgte rektorer i Tromsø. Da er det ikke snakk om private doktriner som bare er unntaksvis, men det er snarere oppfatninger om gode måter å implementere på som er blitt til i skjæringsflaten mellom personlige erfaringer, teoretisk fundament og idestrømmer som den enkelte fanger opp.

## **1.2 Tilnærming og struktur**

I dette innledningskapitlet som er det første av i alt seks kapitler har jeg startet med å gi en kontekst for oppgaven, ved først å introdusere bakgrunn og tema. Deretter redegjør jeg for den overordnede problemstillingen hvor jeg har utledet to underliggende forskningsspørsmål som jeg presenterte i samme kapittel.

Den teoretiske referanserammen som jeg har valgt for å kaste lys over problemstillingen beskrives i kapittel 2. Implementering og prosessene rundt dette begrepet, belyses først ut fra et henholdsvis top down og bottom up perspektiv for deretter å få frem flere momenter ved å presentere teorier om Røviks (2014) implementeringsdoktriner. Jeg er klar over at det kan være andre innfallsvinkler som også er aktuelle for min oppgave, men jeg har foretatt en avgrensning som jeg mener er både formålstjenlig og hensiktsmessig ut fra problemstillingen. Kapittel 3 omhandler og beskriver hvilken metode og hvilket forskningsdesign som er benyttet for å samle inn og analysere data. Oppgavens validitet og reliabilitet blir også omtalt i dette kapitlet.

I kapittel 4 gjengis aktuelle funn fra de kvalitative forskningsintervjuene som et grunnlag for analyse og oppsummering.

Med forskningsspørsmålene som utgangspunkt i kapittel 5 blir relevante funn drøftet og sett i sammenheng med den teoretiske referanserammen. Videre vil jeg gi kritikk til egen studie og komme med forslag til videre forskning.

Avslutningsvis i kapittel 6 vil jeg oppsummere ved å vende tilbake til utgangspunktet for tema og finne svar på problemstilling.

## 2 Teoretisk referanseramme

I denne delen vil jeg redegjøre for teori som jeg mener er relevant og som kan gi grunnlag for å komme nærmere problemstillingen, og som jeg senere vil bygge min drøfting av det empiriske materialet på.

Implementering betyr iverksette, realisere ifølge Store Norske leksikon (2009) og forskerne Fullan og Pomfret (1977) definerer implementering slik:

*”Implementation refers to the actual use of an innovation or what an innovation consists of in practice”* (Fullan og Pomfret, 1977:336).

Definisjonen vektlegger at endringen blir en del av praksis ved at ideene blir internalisert, som kan beskrives som at ”noe” kommer utenfra og blir en del av det ”indre”. Fullan og Pomfret (1977) beskriver fem dimensjoner for implementering i praksis:

*”changes in materials, structure, role/behavior, knowledge and understanding, and value internalization”* (Fullan og Pomfret, 1977:336)

En suksessfull implementering forutsetter endring på mange plan både i struktur, atferd, forståelse, kunnskap for til slutt å bli internalisert. Som jeg nevnte innledningsvis er implementering et tema som både er viktig, vanskelig og vanskjøttet ifølge Røviks (2014) beskrivelse. Det er vanskjøttet i den forstand at det finnes lite empirisk materiale.

*Inntrykket er at samfunnsforskere i betydelig grad har sviktet når det gjelder å studere implementering, og ikke bare hva angår å samle data om fenomenet, men også når det gjelder å utvikle nye teorier og begreper som gjør at vi bedre kan gripe og begripe det* (Røvik, 2014:36).

Det er derfor uklart hva forskningen kan bidra med av forskningsavklarte oppfatninger om hva som er rett eller gal måte å implementere på. Forestillingsverden til den enkelte leder kan da bli svært avgjørende, og vil på den måten danne grunnlaget for implementeringsprosessen i organisasjonen.

En undersøkelse gjort i USA av J. Pfeffer og R. Sutton (2000) viser hvor vanskelig det kan være å få implementert endringer. Bare 10 prosent av ideene eller kunnskapen ble tatt inn og brukt etter intensjonen, mens i 30 prosent av tilfellene ble ideene implementert, men fikk en

utilsiktet virkning og i hele 60 prosent av tilfellene ble ideene på prateplanet som en temporær diskurs. Denne mislykkede formen for implementering kan komme til uttrykk på tre hovedmåter. Den første er *frikobling* hvor ideene tas inn i organisasjonen men tas ikke i bruk, den andre er *frastøting* der ideen blir forsøkt tatt inn og i bruk men blir frastøtt og den tredje hovedmåten er at ideene tas inn og tas i bruk men gir andre effekter enn forutsatt. (Røvik 2007:320). Det er et eksempel på hvor viktig og aktuelt det er å prøve å avdekke hvilke suksessfaktorer som kan bidra til en vellykket implementering i en organisasjon og hvilke mekanismer som kan være årsak til det motsatte.

Innenfor samfunnsvitenskapen generelt og organisasjonsteorien spesielt finner vi to store skillelinjer mellom et modernistisk (rasjonelt) paradigme og det sosialkonstruktivistiske (institusjonelle) paradigme. Disse paradigmene bygger på ulike antakelser og forutsetninger for å forstå verden og virkeligheten noe som til sist legger grunnlaget for handlinger. I et strukturelt instrumentelt perspektiv favoriseres styring, måling og kontroll og har sitt historiske utspring så langt tilbake som 1911 da ingeniør Frederick Winslow Taylor publiserte boken "The Principles of Scientific management". Ideene ble så videreutviklet i Henry Fords bilfabrikker og representerer et vitenskapelig syn på organisasjoner og endring. Mens Eton Mayo som var samfunnsforsker og er kjent for sine studier mellom 1927 og 1932 om de fysiske og sosiale sidene ved arbeidsforholdene i Hawthorne-fabrikken utenfor Chicago. Disse studiene avdekket betydningen av de sosiale sidene ved arbeidet og markerte en retning som ble kjent som "human relations" og representerer et institusjonelt paradigme (Irgens, 2011).

Den grunnleggende forståelsen og virkelighetsoppfatningen som ligger i "bunnen" hos ledere i dag kan ha avgjørende betydning for hvilke tanker og idealer som vektlegges i en iverksettingsprosess. Det kan bety at implementeringsprosessen på den ene siden er "top-down" styrt som springer ut fra et mer hierarkisk rasjonelt syn på en organisasjon, eller på den annen side "bottom-up" som har et institusjonelt perspektiv hvor endring skjer nedenfra.

Jeg har valgt å se problemstillingen i lys av disse to overordnede hovedteoriene "bottom-up" og "top-down", samt teorier om ulike implementeringsdoktriner som Røvik (2014) beskriver. Utdanningsdirektoratet opererer med flere implementeringsdoktriner som jeg vil presentere og bruke som bakgrunn for gjennomgang og fremstilling av funn fra empirien (Røvik, 2014).

Teoriene slik jeg ser det komplementerer og går inn i hverandre og vil få frem ulike momenter i henhold med problemstillingen og dermed gi en bredere teoretisk forankring for analyse og drøfting av funn. Jeg er klar over at i den virkeligheten som avspeiler seg underveis i forskningsprosessen kan det mest sannsynlig vise seg å være, og kanskje bør være et blandingsforhold eller en miks mellom implementeringsdoktrinene. Ved å se disse doktrinene som komplementære i en pragmatisk tilnærming er det med på å gi organisasjoner *”et større repertoar av grep som kan kombineres på ulike måter i ulike implementeringsprosesser”* (Røvik, 2014:17).

## **2.1 Top-down og bottom-up**

Top down som vi kan oversette til norsk som enten ”utenfra og inn” eller ”ovenfra og ned” innebærer en instrumentell tilnærming til implementering der synet på endring betraktes mer som en programmering og organisasjonene som et konkret og entydig objekt.

Implementeringsprosessen starter fra toppen av organisasjonen hvor også beslutningene tas, og iverksettingen skjer langs den formelle hierarkiske strukturen med ulike vertikale organisatoriske nivåer. Lederne på de ulike vertikale nivåene vil få seg tillagt ansvar om hvordan det går med iverksettingen i sine respektive enheter, og må rapportere tilbake til overordnet nivå- og stå til ansvar for implementeringen underveis og oppnådde resultater. Fokuset er på konkrete og avgrensbare overflatefenomener, som gjerne er brutt ned i konkrete og kvantifiserbare mål (Irgens, 2011).

Ledelsen oppfatter seg selv som både den myndige og kyndige. I kraft av sin stilling er lederen den myndige det vil si den som har styringsrett og er forpliktet til å ta den endelige avgjørelsen. Han oppfatter seg i stor grad som den kyndige selv om han ikke alltid mener at egen kompetanse og erfaring er tilstrekkelig i alle henseende. Men lederen vil da primært søke kompetanse eksternt og i liten grad internt i egen organisasjon.

En top-down tilnærming preges også av en viss skepsis til tidlig og bred involvering av de ansatte. I den grad de ansatte involveres er det ofte på et senere tidspunkt i prosessen og da ofte for å gi nødvendig informasjon om hva som skal endres, hvordan prosessen skal forløpe og i noen tilfeller for å redusere en eventuell motstand. I langt mindre grad for å motivere eller for at de ansatte skal kunne bidra med sin kompetanse. Implementeringsprosessen er ofte detaljplanlagt og betraktes som en teknisk utfordring og de ansatte har dermed begrenset

frihet til å gjøre sine egne tilpasninger. Synet på de ansatte er at de er ytre motivert og kan til en viss grad ”styres” ved hjelp insentiver og da gjerne i form av økonomisk kompensasjon.

Bottom-up som vi kan oversette som ”innenfra og ut” eller ”nedenfra og opp” er en teori som bygger på at endringer og avgjørelser om implementering starter nedenfra og er en læringsprosess. Organisasjonen betraktes mer som en ”organisme” som er sosialt konstruert, er mangfoldig og uklar.

Implementering ut fra denne teorien kan beskrives som prosessorientert hvor beslutningstakerne må hente kunnskap fra praksisfeltet og læring blir sentralt for alle som deltar. Fokuset ligger på prosess, dialog, refleksjon og underliggende lite synlige dybdefenomener som verdier, følelser og holdninger .

Implementeringsarbeidet preges av stor grad av informasjon og involvering av de ansatte. Lederen er ofte en som både er synlig og nærværende, og som lytter og viser innlevelse. Mål har funksjon som retningsgivende indikatorer og delmål utformes og springer ut som et resultat av samarbeid og dialog med de ansatte underveis i prosessen. Ledelsen har stor tillit til sine ansatte noe som innebærer en stor grad av frihet for arbeidstakerne under prosessen. Den rådende forestillingen her er at de ansatte er dedikert til jobben og styres av en indre motivasjon (Irgens, 2011).

Som et tillegg og for å komplementere teoriene om top-down og bottom-up tilnærming til implementeringsprosessen, nevner jeg at Jacobsen (2009) gjengir to grunnleggende teorier for endringsprosesser som er presentert i boka ”Breaking the Code of Change” (Beer og Nohira, 2000) og kaller de for strategi E som står for ”economic” og strategi ”o” som står for ”organizational”. Strategi E har et top-down utgangspunkt med sterk styring og kontroll av ledelsen. Endringen er sekvensiell og analytisk, eksterne konsulenter er bidragsyttere i prosessen og insentiver er av økonomisk art. Strategi O har fokus på organisasjonens menneskelige ressurser, involvering for å skape engasjement, intern kompetanse brukes i stor grad og tillit til at de ansatte har en indre motivasjon som drivkraft. Strategi O har et klart bottom-up fokus.

## 2.2 Implementeringsdoktriner

En sentral premissleverandør i den norske- og utdanningssektoren er Utdanningsdirektoratet som siden etableringen i 2004 har hatt stor påvirkning og autoritet spesielt med tanke på direktoratets ulike roller. Utdanningsdirektoratet har i tillegg til å *innhente* og *oversette* reformideer også en *iverksetterrolle* i forhold til utdanningsinstitusjonene, men selv om reformene adopteres av skolens ledelse kan det likevel være vanskelig å finne spor av ideene i klasserommet. Røvik, Eilertsen og Lund (2014) identifiserer flere ulike implementeringsdoktriner som sirkulerer i Utdanningsdirektoratet og det interessante for mitt studie blir å finne ut hvilke elementer i disse doktrinene som er gjeldende for rektors tenkning om implementeringsprosessene i skolen.

Ifølge Store Norske leksikon (2009) betyr doktrine læresetning, og spørsmålet blir hvilke doktriner (læresetninger) om implementering er rektorene ”bærere” av, og i hvilken grad legges disse til grunn når de jobber med å iverksette vedtak i egen organisasjon?

*Flere studier har vist at selv om reformideer finner veien i utdanningsinstitusjoners lederskap og administrasjoner, så har de langt større problemer med å trenge inn på områder der pedagogiske kjerneaktiviteter foregår, som i klasserommet. (Blossing et.al. 2010; Meyer og Rowan, 1977; Ravndal,2014, gjengitt i Røvik, 2014:17).*

Felles for alle doktrinene er at de består av to sammenkoblede elementer; *forståelsesmodellen* og *handlingsmodellen* som tilsammen gir en ”oppskrift” på en hensiktsmessig og formålstjenlig implementeringspraksis. *Forståelsesmodellen* for hver doktrine refererer til hvilke oppfatninger om hva som er hovedutfordringene i en implementeringsprosess, identifisering av de kritiske variablene for å lykkes eller avdekking av hvilke mangler som fremkommer i de tilfellene prosessen mislykkes. *Handlingsmodellen* som er avledet av forståelsesmodellen bygger mer eller mindre på erfaring om hvilke praktiske grep som er hensiktsmessige å sette inn underveis i en implementeringsprosess.

I et top-down perspektiv beskrives hierarkidoktrinen som en hierarkisk iverksettingskjede hvor ”den grunnleggende forestillingen her er at implementeringsprosesser må drives frem gjennom en optimal kopling av myndighet og kyndighet” (Røvik 2014:26). På skolenivå løper iverksettingskjeden fra skoleleder (rektor), til inspektører (fagledere), teamledere (endringsagenter), lærerne og til slutt inn til elevene i klasserommet. Hovedtanken innenfor hierarkidoktrinen er at forutsetningene for å lykkes er nokså store hvis tiltakene/reformene

følges lojalt opp av det enkelte ledd i kjeden. Rektor som er på toppen av hierarkiet må forsikre seg om vedtakene følges opp, ved å detaljstyre, innskrenke frihetsgrader og sørge for tilsyn og etterkontroll.

*Forståelsesmodellen innenfor hierarkidoktrinen* har som utgangspunkt at lederen er den myndige og kyndige. Myndighet innebærer blant annet at lederen har tilstrekkelig makt og autoritet i organisasjonen til at de ansatte på alle underliggende nivå lojalt vil følge opp endringene. Kyndighet forutsetter at lederen for det første har god kunnskap om reformen og av den grunn har evne til å kunne velge ”riktige” implementeringsgrep, og for det andre sørger for at denne kunnskapen blir formidlet til arbeidstakerne i organisasjonen slik at de får opplæring og dermed mulighet til å tilegne seg kompetanse.

*Handlingsmodellen innenfor hierarkidoktrinen* kan beskrives ut fra tre faser, hvor den første fasen er planlegging, deretter styring og i tredje fase kontroll. Lederen sørger for tilstrekkelig med ressurser etter at prosessen er planlagt så detaljert som mulig og fordeler med plandokumentet som grunnlag, ansvar og oppgaver til neste ledd i den hierarkiske kjeden. Prosessen er toppstyrt med klare delmål, tidsfrister og forventninger om fremdrift. Lederen tar i bruk kontrollrutiner som tilsyn og rapportering underveis i prosessen, og insentiver og sanksjoner kan bli brukt både som motivasjon og disiplinering av de ansatte. Implementeringsprosesser som mislykkes forklares ut fra denne modellen med mangler ved ledelsens myndighet og /eller kyndighet.

I et bottom up perspektiv finner vi profesjonsdoktrinen hvor ” *den grunnleggende forestilling her er at iverksettingsprosesser må være godt ”jordet” og bør være drevet frem nedenfra i utdanningsfeltet og opp*” (Røvik, 2014:19). Denne doktrinen begrunnes med at læreren her er den sentrale kraften i en implementeringsprosess og hovedargumentet for dette er at læreren er den mest kyndige i kraft av sin profesjon. Et annet viktig moment er at lærerne er den mest dominerende faggruppen på alle nivå i skolen og har ut fra et historisk perspektiv i stor grad bidratt til gjennomføringen av nødvendige reformer i skolen.

*Forståelsesmodellen innenfor profesjonsdoktrinen* forutsetter at det må legges grunnlag for legitimitet hos de ansatte ved at ideene forankres i praksisfeltet. Lederens oppfatning her er at det er lærerne som har den beste kompetansen til å gjennomføre prosessen og at de selv som ledere har begrenset autoritet til å detaljstyre det hele. *Profesjonsdoktrinens handlingsmodell*

legger i første omgang opp til involvering av arbeidstakerne for å øke oppslutningen, noe som også gir tilgang på de ansattes kompetanse og videre gir grunnlag for legitimitet. Ut fra dette perspektivet forklares en mindre vellykket implementering som mangel på legitimitet hos de ansatte.

Røvik (2014) redegjør også for nettverksdoktrinen som et tredje alternativ som både kan være komplementær eller en blanding av hierarki- og profesjonsdoktrinen. Tanken bak nettverksdoktrinen er at deltakere fra ulike instanser er pådrivere av, og deltar i iverksettelsesprosessen. En viktig begrunnelse for denne doktrinen er at gjennom bred deltakelse fra mange partnere vil det føre til at flere får en forståelse og en eierfølelse til det som skal implementeres (Røvik, 2014).

Det er ikke noe skarpt skille mellom vedtak og iverksetting innenfor nettverksdoktrinen istedenfor vektlegges læringsprosessen der reformen/ideen ikke bare endrer skolen, men skolen kan også endre reformen/ideen i løpet av en implementeringsprosess. Det er heller ingen fast styrende autoritet, men autoriteten oppstår hos den eller de som fremstår som åpen, motivert og involverende og handler på vegne av nettverket for å lykkes med iverksettingen.

*Forståelsesmodellen* innenfor *nettverksdoktrinen* kretser ifølge Røvik (ibid.) om fire variabler. Den første er *divergerende kompetanser* som underbygger forestillingen om at :

*Jo mer aktører med ulike relevante erfaringer, ferdigheter og kunnskaper bringes inn i nettverket, jo mer brynes og brytes innsikter fra ulike kontekster, jo bedre blir beslutningsgrunnlaget, jo mer øker prosessens legitimitet utad, og dermed; jo mer øker sannsynligheten for å lykkes (Røvik, 2014:15).*

Det andre er *kapasitet* som gis ved at deltakerne må fristilles og som en tredje variabel finner vi *læring* av hverandre. Det blir enklere i et fleksibelt nettverk å oppdage feil og mangler ved implementeringsprosessen og de kan da rettes opp raskere. Det fjerde og siste er *motivering* som forklares ved at nettverk gir rom for kreativitet og skaperkraft (Røvik, 2014).

*Handlingsmodellen* uttrykker Røvik som *nettverking*, noe som innebærer at det settes sammen hensiktsmessige nettverk som fristilles og har tilstrekkelig ressurser. Årsaken til at implementeringen mislykkes ut fra dette perspektivet tilskrives svikt eller mangler ut fra en eller flere av disse fire variablene.



Translasjonsdoktrinen skiller seg fra de andre tre ved at implementering og kunnskapsoverføring betraktes som oversettelse, men Røvik (2014) mener at en translasjonsteoretisk tilnærming inneholder både en forståelsesmodell og en handlingsmodell og derfor har potensial til å etableres som en fjerde implementeringsdoktrine.

*Forståelsesmodellen innenfor translasjonsdoktrinen er at ” det grunnleggende premiss er at implementering er oversettelser av praksiser og ideer mellom og innenfor ulike organisatoriske kontekster” ( Røvik 2014:16).* Ut fra forståelsesmodellen bør lederen og/eller de involverte aktørene inneha god kompetanse om hvordan praksis og ideer oversettes for å få til en vellykket implementeringsprosess.

*Handlingsmodellen* forutsetter at det må være tilgang på presise begrepsverktøy, kontekstkunnskap, kunnskap om oversettelsesregler og betingelser for anvendelse av disse. Årsaken til en mindre vellykket implementering innenfor denne doktrinen forklares ut fra en knapphet på translatørkompetanse.

Translatørkompetanse blir en mer og mer viktig strategisk ressurs og en kritisk suksessfaktor for å lykkes med kunnskapsoverføring (Røvik, 2007).

*Vi kan altså slå fast at reformideer blir oversatt når de forsøkes overført og implementert, og videre; at oversettelsen og graden av omforming varierer i spennet fra reproduksjon og kopiering, via pragmatiske tilpasninger og til det radikalt omvandlerende. (Røvik, 2014:42).*

Translatørkompetanse betinger at oversetteren har flere dyder som Røvik (2007) beskriver og deler inn i fire kategorier. De fire dydene innebærer for det første kunnskap hos oversetteren, og for det andre bør han være modig, for det tredje være tålmodig og fjerde være sterk. Det er *”særlig viktig at den dugende oversetter er en som besitter-og dermed kan kombinere-kunnskap om avgivende og om mottakende kontekst”*, det vil si en form for flerkontekstuell kompetanse (Røvik, 2007:326).

Oversetteren bør ha mot og være kreativ når ideer og praksiser skal språksettes slik at den blir både kommunikabel og oversettbar. Tålmodighet er også viktig for oversetteren som kan begrunnes med at implementering er en prosess som kan ta lang tid og ofte med en skrittvis fremrykking og noen tilbakeslag. Den nye praksisen vil da brynes og brytes mot den eksisterende praksis Røvik (2007) og kan av den grunn føre til motstand og konflikt noe som kaller på oversetterens styrke til å stå i en slik situasjon.

Presise begrepsverktøy gjør at oversetteren er mer bevisst sin rolle som oversetter og kan ta i bruk for eksempel ulike oversettelsesregler. Den gode oversetter bør ta stilling til når det er mest hensiktsmessig å bruke de ulike oversettelsesreglene som kopiering, addering/fratrekking eller omvandling/innovasjon. Hvilken regel som brukes er avhengig av hvilken hensikt eller ambisjon oversetteren har med å oversette. Ved å bruke kopiering som oversettelsesregel er hensikten gjerne å rekonstruere en praksis eller et godt resultat som er observert i en annen organisasjon. Ideen eller praksisen blir reproduisert av oversetteren (Røvik, 2014).

Ved en mer pragmatisk tilpasning vil oversetteren enten legge til (addering) eller trekke fra (fratrekking) slik at reformen blir modifisert og kan komme til å passe bedre inn i den nye organisasjonen. Oversetteren kan også være i en radikal modus og omvandle eller innovere ideer/praksiser og dermed ta seg frihetsgrader og se på ideer og praksiser mer som en inspirasjon.

### **2.3 Oppsummering av den teoretiske referanserammen**

Den teoretiske referanserammen for bottom up og top down fremstår i min redegjørelse som to motpoler noe jeg har gjort bevisst for å få fram ulikhetene, men jeg er klar over at i praksis er disse nok mer blandet og utfyller hverandre. Disse to alternativene kan beskrives som mer komplementære innfallsvinkler enn konkurrerende og kan kombineres i hybridmodeller der en bruker fortrinn fra begge teoriene for å få en best mulig implementeringsprosess. En integrert tilnærming mellom disse to teoriene kan være at rektor styrer fra toppen men likevel involverer og skaper engasjement nedenfra. Eksterne konsulenter kan trekkes inn for å gi opplæring til ansatte som så blir i stand til å utvikle og drive prosessen videre internt. Økonomiske insentiver kan brukes i en kort periode for å få fortgang i en prosess uten at det blir en varig drivkraft. De to innfallsvinklene benyttes på denne måten til det de er best til og oppveier hverandre. Det ideelle er en organisasjon som evner å bevege seg mellom stabilisering og endring, og mellom top down og bottom up perspektiv (Irgens, 2011).

Ifølge Røvik (2014) er den dominerende implementeringsdoktrinen i det norske utdanningssystemet hierarkidoktrinen, og det blir interessant å finne ut om dette også vil gjenspeile seg i mine funn. Jeg har forventning om at studien vil avdekke respondentenes holdninger til implementeringsprosesser og beskrivelse av praksiser som en sammenblanding av flere implementeringsdoktriner, men at det likevel vil utkrystalliseres en dreining mot den

ene eller andre hovedretningen. Utgangspunktet bør være at disse fire doktrinene som sirkulerer i Utdanningsdirektoratet ikke konkurrerer med hverandre, men bør ses på som komplementære. Både nettverksdoktrinen og translasjonsdoktrinen vil være et supplement og utfylle den rasjonelle hierarkidoktrinen og den institusjonelle profesjonsdoktrinen.

### **3 Metode**

Metode er en måte å innhente, danne og analysere data, og kan betegnes som et ”graveredskap” der det gjelder å bruke det redskapet som er mest hensiktsmessig i forhold til problemstillingen. Hensikten med metoden er ifølge Everett og Furuseth (2012:128) å komme frem til ny kunnskap.

Først vil jeg beskrive hvilket undersøkelsesdesign jeg har valgt for å belyse problemstillingen. Jeg starter med å analysere problemstillingen, begrunne valg av metode, og redegjøre for utforming av intervjuguiden. Videre vil jeg presentere de utvalgte respondentene. Behandling av data og analyse, samt vurdering av oppgavens validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) gjør jeg rede for i siste del av kapitlet.

#### **3.1 Analyse av problemstilling**

Problemstillingen bør både være interessant og forskbar, det vil si kunne studeres empirisk og relateres til relevant litteratur. Det finnes lite forskningsrelatert materiale som belyser problemstillingen jeg har valgt og av den grunn er den både aktuell, interessant og nyttig å forske på.

Hvilken metode vil gi de mest valide data og dermed gi et best mulig grunnlag for å gi svar på problemstillingen? Valget står mellom en kvantitativ eller en kvalitativ undersøkelse. Det er både fordeler og ulemper med begge metodene, det ideelle hadde vært en *metodetriangulering* som er en kombinasjon av begge metodene for å oppveie svakhetene som er forbundet ved å bruke bare en metode. En kvalitativ metode tilsier et *intensivt design* som går i dybden med få enheter, mens et *ekstensivt design* går i bredden og undersøker mange enheter og en kvantitativ metode vil her være hensiktsmessig. Helst skulle jeg ha kombinert disse metodene, men for mitt studie blir det en kvalitativ metode siden jeg har valgt et intensivt design.

I denne avhandlingen tar jeg i bruk samme problemstilling for å studere flere caser og vil betegne den som en komparativ case-studie der jeg sammenligner like caser (Jacobsen 2005).

### **3.2 Valg av metode**

Fordelen med en kvalitativ undersøkelse er at den gir en helhetsforståelse og datagrunnlaget er ofte preget av åpenhet og fleksibilitet. Åpenhet gir også mulighet for å få fram et mer nyansert bilde av et fenomen og den interaktive fleksibiliteten i et kvalitativt intervju fører til at skille mellom analyse og data blir noe utvisket. Denne fleksibiliteten kan man for eksempel benytte seg av i en intervjusituasjon hvor man som forsker kan justere spørsmålene underveis.

Ifølge Jacobsen (2005) kjennetegnes et åpent intervju av at forsker og respondent prater sammen i en vanlig dialog. En slik form for intervju egner seg for det første når det er relativt få enheter som skal undersøkes, for det andre når vi er interessert i hva hvert enkelt individ sier og når vi er opptatt av hvordan den enkelte fortolker og legger mening i et spesielt fenomen Jacobsen (2005:142-143). For mitt undersøkelsesopplegg passer alle disse nevnte forutsetningene som Jacobsen (2005) legger til grunn.

Jeg valgte et semi-strukturert dybdeintervju som er formålstjenlig når problemstillingen er ute etter å belyse respondentenes egne perspektiver rundt et tema. Intervjuguiden bestod av faste spørsmål med mulighet for justering underveis. Struktureringen av intervjuet var gjort på forhånd for å forsikre meg om at respondentene uttalte seg om de samme områdene og for å lette analysearbeidet i etterkant. Som en tilleggsstøtte i bearbeidingen av funnene brukte jeg også en ”feltlogg” hvor jeg noterte mine umiddelbare observasjoner og inntrykk av intervjusituasjonen.

### **3.3 Fra begrep til intervjuguide**

Operasjonalisering som innebærer å konkretisere eller gjøre målbart et teoretiske begrep er utfordrende fordi det handler om å finne et presist og empirisk forskbart uttrykk for et fenomen som er beskrevet rent teoretisk og samtidig er dekkende for problemstillingen. Problemstillingen, de underliggende forskningsspørsmålene og teori dannet grunnlaget for å lage et rammeverk for en intervjuguide. I førprosessen hadde jeg utarbeidet et skjema med ni avklarte, definerte og sjekkbare indikatorer for hovedteoriene top-down og bottom-up som jeg tok utgangspunkt i da det jeg operasjonaliserte spørsmålene til intervjuguiden (se vedlegg 1)

### Indikatorskjema:

Top-down	Bottom-up
Hierarkisk iverksettingskjede	Prosessen starter nedenfra hos de ansatte
Ledelsen oppfatter seg som den myndige	De ansatte er dedikert til jobben
Ledelsen oppfatter seg som den kyndige	De ansatte i praksisfeltet er de kyndige
Prosessen er detaljplanlagt av ledelsen	De ansatte utformer prosessen
Lite informasjon	Stor grad av informasjon
Kontroll	Stor grad av frihet basert på tillit
Insentiv av økonomisk art	Insentiv i form av sosiale relasjoner
Liten eller lav deltakelse av de ansatte	Høy deltakelse av de ansatte
Skepsis til involvering av arbeidstakerne	Ledelsen er opptatt av å både involvere og motivere personalet

Intervjuguiden var firedelt og startet med noen innledende ”ufarlige” faktaspørsmål om respondentens bakgrunn og organisasjonen, etterfulgt av en hoveddel hvor respondenten ble ledet inn i en rammefortelling med spørsmål hvor jeg kunne krysse av svaralternativ. Tredje del av intervjuguiden gav intervjuobjektene anledning til å utdype egne erfaringer og gi noen tommelfingerregler for hvordan de selv ville utføre en implementeringsprosess i praksis. Siste del ble avsluttet med noen påstander om rektorer i henhold til top down og bottom up teorien (se vedlegg 2).

For å gi et bilde av hvordan oppfatninger og holdninger hos respondentene kom til uttrykk og kunne settes inn i et henholdsvis top down eller bottom up perspektiv vil jeg komme med et par eksempler. Et av spørsmålene handlet om kompetanse hvor respondentene ble spurt om hvor det var mest nærliggende å søke kompetanse når det oppstod behov for kunnskap under en implementeringsprosess. Dette spørsmålet er utledet ut fra indikatoren om rektors oppfatning av kyndighet. I et top down perspektiv oppfatter lederen seg som den kyndige og vil helst søke kompetanse eksternt, mens i et bottom up perspektiv er lederen overbevist om at kyndighet finnes hos de ansatte internt i egen organisasjon.

Et annet eksempel er spørsmålet om de ansattes involvering hvor svar som *tidlig og stor grad* setter lederens tanker inn i en bottom up perspektiv, mens *skepsis* til involvering på et tidlig stadium og i stor grad gir indikasjon på en top-down tilnærming.

Før den endelige intervjuguiden ble utformet gjorde jeg en pilottest der jeg intervjuet en leder for en privat bedrift. Problemstillingen rundt hvilke tanker og praksiser som eksisterer om implementering mener jeg er et aktuelt tema både for ledere i privat og offentlig sektor, og pilottesten av en leder i en privat bedrift var derfor relevant. Hensikten med pilottesten var for det første å kvalitetssikre intervjuguiden og for det andre være en øvelse for meg som forsker. For mitt studie var det blant annet viktig å unngå ledende spørsmål da jeg var ute etter respondentenes personlige meninger og tanker om praksiser. Jeg fikk god tilbakemelding på pretesten angående spørsmålsformuleringene, men jeg vurderte selv at for å få mer inngående kjennskap til ulike fenomen så jeg det var nyttig å føye til noen oppfølgingsspørsmål til enkelte kategorier i intervjuguiden. For å lette analysearbeidet la jeg til noen svaralternativ relatert til det teoretiske rammeverket som jeg kunne krysse av underveis i intervjuet.

### **3.4 Valg av intervjuobjekt**

I ulike fagbøker brukes begrepene informant og respondent om hverandre, men Jacobsen (2005) mener det er et skille mellom disse to begrepene. En respondent er en person som har direkte kjennskap til fenomenet som skal undersøkes, mens en informant har mye kunnskap om det samme fenomenet uten å selv å representere den gruppen som er gjenstand for undersøkelsen. I min undersøkelse intervjuer jeg de som er direkte involvert og velger derfor heretter å kalle intervjuobjektene mine for respondenter.

Respondentene ble valgt ut tilfeldig etter en oversikt over grunnskoler i Tromsø kommune. Jeg sendte intervjuforespørsel til rundt femten rektorer på mail etterfulgt av en telefonsamtale. Rundt halvparten av respondentene gav positiv respons og sa seg villig til å la seg intervjuet. Til sammen ble det intervju med åtte rektorer i barneskolen i Tromsø kommune.

Jacobsen (2005) skiller mellom syv ulike utvalgsriterier for å velge intervjuobjekter som tilfeldig utvalg, bredde og variasjon, informasjon, det typiske, det ekstreme, snøballmetoden og til sist en kombinasjon av ulike metoder. Fellestrekkene for mine respondenter er at de alle er rektorer i barneskolen, tilhører Tromsø kommune, har et noenlunde likt elevgrunnlag på mellom 270 og 420 elever og var positive til å delta i studien. Ut fra Jacobsens (2005) nevnte kriterier mener jeg at respondentene er en kombinasjon av et tilfeldig utvalg, noen som kan gi god og nyttig informasjon og er typiske for sin gruppe. Men det er samtidig også et utvalg i bredde og variasjon i forhold til lederutdannelse, erfaring og kjønn og ut fra disse momentene mener jeg at jeg har fått et typisk og nokså representativt utvalg.

### 3.5 Oversikt over respondentene

Jeg har valgt å gi en kort presentasjon av hver enkelt respondent og vil i oversikten benevne respondentene som R, kvinne som K og mann som M.

#### Oversikt over respondentene:

R1	K	Nytilsatt rektor dette skoleåret og har erfaring som lærer. Har ingen formell lederutdanning. Ledelsen består av rektor og to inspektører.
R2	K	Nytilsatt rektor dette året. Erfaring både som lærer og inspektør. Har to mastergrader, den siste i skoleledelse. Ledelsen består av rektor og to inspektører
R3	K	Har vært rektor i 14 år og har erfaring som lærer. Har mastergrad i utdanningsledelse. Ledelsen består av rektor og to inspektører.
R4	M	Har vært rektor i 6 år og har erfaring som lærer. Har rektorskole i regi av Tromsø kommune. Ledelsen består av rektor, inspektør og sfo-leder.
R5	M	Har vært rektor i 6 år, erfaring som lærer og inspektør. Har mastergrad i utdanningsledelse. Ledelsen består av rektor og to inspektører.
R6	M	Har vært rektor i 12-13 år og erfaring som lærer. Har ingen formell lederutdanning. Ledelsen består av rektor og to inspektører.
R7	M	Har vært rektor i 14 år, erfaring som lærer, ingen formell lederutdannelse. Ledelsen består av rektor, inspektør og sfo-leder.
R8	M	Har vært rektor i 16 år, erfaring som lærer og inspektør. Har rektorskole i regi av Tromsø kommune. Ledelsen består av rektor, to inspektører og sfo-leder.

### 3.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene foregikk på den enkeltes arbeidsplass enten på et nøytralt møterom eller på rektors kontor og varte i underkant av en time. Ingen av respondenten hadde fått forelagt spørsmålene på forhånd, men tema var godt kjent gjennom vedlagte intervjuforespørsel på mail (se vedlegg 3).

Jeg hadde gjennom min henvendelse på e-post både informert om og fått samtykke til å ta opp intervjuet og brukte min I-phone som ”båndopptaker”. I tillegg til tok jeg noen notater og krysset av på mitt eget skjema (intervjuguiden) underveis, men var på bevisst på at dette ikke skulle gå på bekostning av oppmerksomheten og tilstedeværelsen under intervjuet. I et kvalitativt intervju har dialogen førsteprioritet og fungerer både som redskap og et bidrag til det empiriske materialet. Notatene var ment å skulle bidra til å utdype hovedpunktene i intervjuguiden og være en del av analysen, samtidig gav det rom for en liten pause i løpet av samtalen slik at respondentene fikk anledning til å vurdere om det var noe de ville tilføye.

### 3.6 Behandling og tolkning av data

Jeg valgte å analysere intervjuene i etterkant i muntlig form for å bevare nyanser som tonefall, pauser, gjentakelser og trykk på ord. Disse viktige nyansene kan falle bort i en skriftlig oversettelse med den virkning at nødvendig informasjon da kan gå tapt (Kvale og Brinkmann, 2009). Ved å lytte nøye gjennom intervjuene flere ganger og skrive en indeks over intervjuet, det vil si notere tiden under avspilling hvor viktige innspill i forhold til problemstillingen fremkom, kunne jeg transkribere deler av intervjuet senere og så sammenfatte taleopptaket i et fyldig referat (Jacobsen 2005).

Ifølge Jacobsen (2005) er det første en bør gjøre å forsøke å redusere noe av kompleksiteten ved å forenkle og strukturere datamengden. Den kvalitative analysen er hele tiden en veksling mellom deler og helhet og betegnes som en *hermeneutisk* metode. Funn fra rammefortellingen i intervjuguiden ble i første omgang satt inn i indikatorskjemaet (se vedlegg 4).

Men for å få et mer nyansert bilde av hvilke forestillinger rektor har om ”god implementering” valgte jeg å gå videre i analysen og se på hvilke implementeringsdoktriner som ligger til grunn for tanker om- og idealer for iverksetting. For å finne mulige svar på det første forskerspørsmålet ble funnene sett i lys forståelsesmodellen innenfor de ulike doktrinene.

*Hvilke forestillinger har rektor om ”god implementering”?*

#### Forståelsesmodellen

Hierarki-doktrinen	Profesjons-doktrinen	Nettverks-doktrinen	Translasjons-doktrinen
<b>Myndighet (leder)</b> Inneha makt og autoritet Toppstyrt implementering <b>Kyndighet (leder)</b> Inneha god kunnskap Ansvar for å videreformidle kunnskapen Ha oversikt Lage en detaljrik plan Kontroll underveis	<b>Sikre legitimitet</b> Forankring av ideene i praksisfeltet Lederen har begrenset autoritet til å ”tvinge” gjennom en endring	<b>Divergerende kompetanser</b> Deltakere med ulike kunnskaper, holdninger og ferdigheter Kapasitet Fristille nettverksdeltakerne Læring Erfaringsdeling og læring av hverandre  Motivering Utløser kreativitet	<b>Implementering er oversettelser av:</b> Praksiser og ideer i og mellom ulike kontekster



Handlingsmodellen innenfor de ulike doktrinen gav grunnlag for å se på hvilke tanker om praksis som var gjeldende hos respondentene, og det andre forskerspørsmålet formuleres slik:

*Finner vi noen lett gjenkjennelige beskrivelser av implementeringspraksiser ?*

Med utgangspunkt i det andre forskerspørsmålet vil jeg prøve å avdekke hvilke praksiser som finnes ved den enkelte skole. Her vil jeg understreke at jeg ikke har direkte tilgang til praksisene, men indirekte gjennom de beretningene respondentene selv gir om hvordan de handler.

I intervjuguiden gav jeg respondentene mulighet til å fortelle om egne erfaringer og gi noen stikkord hvilken praksis de mener er ”riktig” i en implementeringsprosess. Funnene fra denne delen av intervjuguiden ble kategorisert ut fra handlingsmodellen for de ulike doktrinene. Handlingsmodellen innenfor de ulike doktrinene vil gi en indikasjon på om respondenten innehar en top-down eller bottom up forståelse og praksis for å iverksette ideer og reformer i egen organisasjon. Ut fra funn fra empirien vil det komme frem hvilke forestillinger respondenten har om denne prosessen ; er det for eksempel først og fremst er viktig for lederen å skape legitimitet hos de ansatte (profesjonsdoktrinen) eller et ønske om å detaljstyre hele prosessen fra toppen (hierarkidoktrinen)? Et tredje alternativ kan være at rektorene er mest interessert i å jobbe nettverksbasert (nettverksdoktrinen) og først og fremst vil være opptatt av å sette sammen gode ”arbeidsgrupper” som kan jobbe på tverrfaglig. Eller som et fjerde alternativ prøve å finne ut om respondentene har noen implementeringspraksiser hvor de vektlegger tilpasning og oversetting av reformene/ideene (translasjonsdoktrinen)?

### **Handlingsmodellen**

Hierarki-doktrinen	Profesjons-doktrinen	Nettverks-doktrinen	Translasjons-doktrinen
<b>Planlegging</b> Detaljer <b>Styring</b> Fra toppen med klare tidsfrister <b>Kontroll</b> Rapportering, Belønning og/eller sanksjoner	<b>Involvering</b> Skape <b>legitimitet</b> For å øke oppslutning Få tilgang til de ansattes kunnskap	<b>”Nettverking”</b> Danne et nettverk med bred kompetanse, tilstrekkelig med ressurser og frihet	<b>Translatørkompetanse</b> Denne kompetansen må utvikles med: Kunnskap om kontekster, presise begrepsverktøy oversettelse og oversettelsesregler

Funn sett i lys av forståelsesmodellen og handlingsmodellen innenfor de ulike doktrinene har jeg forventning om vil gi et mer nyansert bilde på hvilke forestillinger om implementering i teori og praksis respondentene er bærere av og til slutt gi et svar på problemstillingen:

*Hva kjennetegner rektorers tenkning om- og idealer for "god implementering"-og hvordan utfører de implementering i praksis?*

### **3.7 Validitet og reliabilitet**

Validitet er et spørsmål innenfor samfunnsvitenskapen om metoden er egnet til å undersøke det en skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009:250). I en empirisk undersøkelse er gyldighet og nøyaktighet viktige mål. Spørsmålene som stilles enten det gjelder kvalitative eller kvantitative undersøkelser må være forankret i problemstillingen.

Vi skiller mellom intern og ekstern validitet. I en kvalitativ undersøkelse kan det være vanskelig å få en ekstern gyldighet. *"Kvalitative tilnærminger vil som regel ha problemer med den eksterne gyldigheten"* (Jacobsen, 2005:130).

Men bruk av et intensivt opplegg med relativt få respondenter og mange opplysninger gir derimot ofte en intern gyldighet der formålet er å forstå og utdype et fenomen og har ikke som hensikt å generalisere fra et lite utvalg til en større populasjon Jacobsen (2005).

Intern validitet går ut på om resultatene oppfattes som riktige. For å undersøke og kontrollere gyldigheten kan man enten kontrollere undersøkelse og konklusjoner mot andre eller selv foreta en kritisk gjennomgang selv Jacobsen (2005).

Jeg velger å avgrense valideringen til selv å foreta en kritisk gjennomgang og ikke kontrollere gyldigheten mot andre, dette på bakgrunn av oppgavens omfang og tidspress. Jeg ønsker å stille flere kritiske spørsmål om informasjon og kilder, og det først spørsmålet dreier seg om jeg har fått tak i de riktige respondentene. Noe jeg umiddelbart vil svare ja på ut fra den enkle begrunnelsen at alle respondentene hadde nærhet og kjennskap til problemstillingen og konteksten jeg skulle undersøke som også var en forutsetning for å kunne delta i mitt studie.

Et annet kritisk spørsmålet er om respondentenes troverdighet (reliabilitet).

Samtalene forgikk i trygge rammer på respondentenes egen arbeidsplass og bar preg av positivitet. Respondentene viste vilje til å dele egne erfaringer og tanker rundt problemstillingen og jeg fikk ikke inntrykk av at de prøvde å fremstå som et glansbilde, tvert imot flere tok flere selvkritikk og sa at ”*dette er vi for dårlige på*” eller ”*dette må vi bli bedre på*”. Utformingen av intervjuguiden som startet med at respondentene ble ledet inn i en tenkt rammefortelling gjorde at spørsmålene ble ”ufarliggjort”, og dermed var muligheten større for å få oppriktige svar. Ut fra disse momentene mener jeg at informasjonen er troverdig.

Som et siste kritisk spørsmål må jeg spørre meg selv om jeg som forsker har påvirket respondenten slik at det har påvirket datainnsamlingen? Under intervjuene var jeg oppmerksom på å ikke avbryte intervjuobjektet, diskutere underveis eller stille ledende spørsmål og jeg mener denne bevisstgjøringen var med på å redusere påvirkningen jeg som forsker kunne ha på respondentene.

### **3.8 Kritikk av metoden**

Som forsker vil man være preget av en forforståelse noe som for det første kan virke inn på hvordan man oppfatter informasjonen som blir gitt i en intervjusituasjon og for det andre kan føre til at man tilegner intervjuobjektet oppfatninger og holdninger som passer inn med sin egen forforståelse. Ved at jeg selv har god kjennskap og erfaring med konteksten på ulike nivå i grunnskolen kan det komme til å prege min forskerrolle noe som igjen kan det føre til at jeg fjernes fra objektivitetskravene. Ifølge Thagaard (2010) kan tilknytning til miljøet som studeres både være en styrke og en svakhet.

På den ene siden være en styrke fordi forskeren har et særlig godt grunnlag til å tolke og forstå det intervjuobjektet sier, men også en svakhet da forskeren kan komme til å overse viktige momenter som ikke er i samsvar med egen erfaring. Tolkingsresultat blir altså forskjellig ut fra hvilket referansebakgrunn forskeren har, men en posisjon i miljøet gir ikke ifølge Thagaard (2010) et bedre grunnlag for validitet. Men det som derimot er viktig er at forskeren gir den kritiske leser innsyn og informasjon om hvilket ståsted han har slik at leseren kan legge det til grunn for sin vurdering noe jeg har gjort i mitt studie.

## 4 Presentasjon av funn og analyse

Her har jeg valgt både å trekke frem vesentlige funn som er gjort i undersøkelsen og samtidig gi en analyse data. Ved å bruke sitater fra respondentene for å illustrere deres tanker, refleksjoner og erfaringer lar jeg på denne måten deres stemmer bli hørt.

Ut fra problemstillingen har jeg utarbeidet to forskerspørsmål som vil danne grunnlaget for presentasjon av funn og analysen.

### 4.1 Hvilke forestillinger har rektor om ”god implementering?”

Rammefortellingen i intervjuguiden hadde til hensikt å avdekke respondentenes tanker om- og idealer for implementering. Spørsmålene tilknyttet rammefortellingen var relativt åpne og gav rom og mulighet for refleksjon underveis og ble nok opplevd som ”ufarlig” da det var snakk om en tenkt (ideell) situasjon slik at respondentene stod nokså fritt til å formulere sine egne idealer om en god iverksettingsprosess. Men de fleste blandet inn egne erfaringer som ble en del av den fiktive fortellingen noe funnene gjenspeiler. Respondentene gav ulike tilbakemelding til meg som forsker på hvordan de opplevde spørsmålene i denne delen av intervjuguiden og kommenterte det slik: *”kjempevanskelig, vanskelig, viktig, spennende, godt spørsmål.”*

Det første spørsmålet i ”rammefortellingen” dreide seg om hvordan respondentene ville beskrive en riktig og effektiv iverksettingsprosess ut fra en bestilling fra kommunen. Dette er nok ingen ukjent problemstilling for respondentene, noe som gjorde det lett å lede de inn på temaet og gi en mulighet for refleksjon i starten på intervjuet. I etterkant ble funnene kategorisert og satt inn i indikatorskjemaet for top down og bottom up teorien.

Noen av respondentene gav innledningsvis et så innholdsrikt og fyldig svar at det nesten dekket alle indikatorene. Men jeg var likevel bevisst på at jeg stilte de samme spørsmålene til samtlige intervjuobjekt som en kvalitetssikring av studien, uavhengig av hvor mye respons jeg fikk i starten.

På spørsmål om hvordan respondentene ville gripe an en implementeringsprosess svarte halvparten av respondentene umiddelbart at de først ville begynne med de ansatte. Samtlige fire mente at ved å forankre prosessen nedenfra ville det skape legitimitet hos personalet og dermed ville sjansen for å lykkes øke. En av respondentene var opptatt av de pedagogiske praktikerne, og presiserte at lærerne må se at dette er nyttig for elevenes læring. Det kom

tydelig frem hos disse fire respondentene et ønske om, og et ideal for et bottom up perspektiv i starten av en implementeringsprosess og følgende kommentar er her sentral:

*”I mitt møte med de som skal gjøre jobben i klasserommet vil det være særdeles lite smart å ha en top down tilnærming (...), ville være utfordrende i forhold til motivasjonen”.*

Den andre halvparten av respondentene hadde en top down tilnærming og funnene viser at de først og fremst var opptatt av å forankre endringen i ledelsesgruppa. Men tre av disse ønsket også at teamledere, verneombud og tillitsvalgt skulle være med å legge premissene i den første fasen. Begrunnelsen for dette synet var for det første å bruke disse lærerne som endringsagenter og dermed skape legitimitet, og for det andre forhindre en eventuell motstand.

I en implementeringsprosess må det foretas beslutninger som har betydning for framdrift og utfall. Det er ingen tvil om at beslutningene til syvende og sist er rektors ansvar og må tas av ledelsen, men funnene viser at det var ulike oppfatninger og holdninger når det var riktig å skjære igjennom og ta en avgjørelse. Selv om utgangspunktet er en dialog med lærerne kommer det til et punkt i prosessen hvor det er nødvendig å ta en avgjørelse og en av respondentene mente; *”vi sparrer med lærere og tar inn innspill, for så og ta en avgjørelse og gjennomføre planene”*. Dette funnet viser en kombinasjon av Røviks (2014) forståelsesmodell innenfor profesjonsdoktrinen med fokus på involvering av lærerne i første omgang, for så å bruke elementer fra hierarkidoktrinen forståelsesmodell i neste omgang hvor det er viktig at lederen har sterk kontroll og tar en avgjørelse.

Motstand mot endringer er nokså vanlig og ifølge Jacobsen (2004) kjennetegnes de aller fleste endringsprosesser av motstand og kan grunne i interesseforskjeller eller mer følelsesmessige forhold. En felles oppfatning var at motstand var konstruktivt for prosessen, og noe som alle respondentene i en tenkt situasjon ville møte med dialog og en respondent beskrev det slik:

*”drøfte og høre, ta innspillene inn, ja jeg skal høre på hva dere sier, men ta noen avgjørelser likevel, sparre med den pedagogiske utviklingsgruppen du har, men likevel gjennomføre.”*

Flere av respondentene gav uttrykk for at motstand ikke var noe de hadde opplevd selv i stor grad, og halvparten var enige om at hvis prosessen i forkant var god ville det forebygge en

eventuell motstand. På dette punktet tok flere selvkritikk og mente at årsak til motstand var at de selv mest sannsynlig hadde gjort en for dårlig jobb innledningsvis noe som samsvarer med hierarkidoktrinens forklaring på manglende implementering.

Spørsmålet om kompetanse kan gi en indikasjon om hvilket ståsted respondentene har i assosiasjon til et top down eller bottom up perspektiv. Seks av åtte respondenter svarte umiddelbart at de først og fremst ville søke kompetanse eksternt som for eksempel i nettverk, både formelt og uformelt, hos skoleeier, universitetet og andre skoler. Dette viser en klar dreining mot hierarkidoktrinens forståelsesmodell hvor ledelsen oppfatter seg som den kyndige, men ved behov for kompetanse vil han søke den eksternt. To av respondentene var imidlertid ikke i tvil om at førsteprioritet for de var å søke kompetanse internt og bruke egne ressurspersoner som spydspisser, noe som er i tråd med profesjonsdoktrinens forståelsesmodell hvor synet er at de ansatte er de kyndige.

Spørsmål om tidsbruk var noe som flere av respondentene var meget opptatt av og gav uttrykk for at tid var ”mangelvare” i skolen. Frustrasjonen over mangel på tid ble av en respondent formulert slik: *”Hvordan kan vi implementere, lage gode prosesser når lærerne er samlet fire timer pr. uke?”*. Nettverksdoktrinens handlingsmodell legger opp til og tar hensyn til at endring koster med blant annet å legge vekt på tilstrekkelig med ressurser også i form av tid.

Syv av åtte mente at det var viktig å ikke bruke for lang tid på en implementeringsprosess. Det var i hovedsak tre argument for dette, for første kunne en lang prosess føre til at målet kom ut av syne, og for det andre var det fare for at av motivasjonen sank hos lærerne underveis og for det tredje var det viktig å komme i gang så raskt som mulig for så bygge opp kompetansen rundt praksis. Dette synet viser både en toppstyrt tilnærming der endringer styres nokså raskt ned i praksisfeltet, men er også et eksempel på erfaringsdeling som nettverksdoktrinen legger opp til. Argumentet og fokuset hos den ene respondenten som var opptatt av å bruke tid på prosessen, var å få til en vekselvirkning mellom ledelse og ansatte slik at det kunne legge grunnlaget for en felles forståelse. Men det ble samtidig påpekt at det var viktig å holde trykket oppe og sette opp klare delmål, noe som respondenten mente er ledelsens ansvar.

Samtlige var positive til at de ansatte kom med forslag til endringer underveis, men var klar på at det må vurderes slik at det passet inn i det eksisterende rammeverket. En av

respondentene uttrykte et forbehold om at *"mine og elevenes mål blir nådd"*. Dette synet er i overensstemmelse med forståelsesmodellen innenfor profesjonsdoktrinene hvor de ansatte deltar og er involvert i utformingen av prosessen.

Samtlige gav uttrykk for at informasjon var meget viktig, men flere mente at det både kunne bli for mye - og for lite informasjon. Derfor bør ledelsen være selektiv og omforme informasjonen på en slik måte at slik at mengde og relevans ble tilpasset personalet. Det er viktig at de ansatte får kjennskap til saker og tema som direkte berører deres hverdag. Informasjonen kan og bør tilpasses ved at den omformes for å passe bedre inn i egen organisasjon og ble uttrykt slik av en respondenten: *"Jeg kan velge å omforme, eller jeg lar være å informere hvis det ikke fører til noe godt"*. I et translasjonsteoretisk perspektiv som Røvik (2014) beskriver bør oversetteren inne ha en form for translatorkompetanse, og velge "riktig" oversettelsesregel. Respondentens utsagn tyder på en form for "fratrekking" og forklaringene kan være et ønske om å tilpasse informasjonen til organisasjonen slik at den ikke blir frastøtt.

Evaluering både underveis og i etterkant ble beskrevet som alt fra medarbeidersamtaler, logg, refleksjonsnotat, lister med avkrysning og erfaringsdeling i plenum. Flere av respondentene var opptatt av at endringene måtte nedfelles i skolens planer og gjerne visualiseres ved for eksempel å lage plakater som ble hengt opp på veggene rundt omkring.

Syv av åtte respondenter hadde fokus på å foreta evaluering og kontroll underveis, som er i tråd med et optimistisk scenario og hierarkidoktrinen (Røvik, 2014). Dette til tross for at fire av disse respondentene hadde en klar bottom up tilnærming til implementering i starten og viser en sammenblanding av elementer både fra hierarki- og profesjonsdoktrinen.

En mulig forklaring på fokus på evaluering og kontroll kan være ytre press fra omgivelsene i form av for eksempel nasjonale tester eller internasjonale studier som PISA (Programme for International Student Assessment). I et artistisk scenario er det viktig for ledere å leve opp til krav for omgivelsene og vise til resultater "utad" for å kunne fremstå som handlekraftige og moderne (Røvik 2007). I motsetning til de syv andre var det bare en som hadde lite fokus på kontroll og påpekte at det var viktig å vise de ansatte tillit: *"jeg er veldig imot kontrollregime der alt skal veies og måles på samme måte"*. Profesjonsdoktrinen vektlegger nettopp de ansattes kompetanse og er opptatt av stor grad av frihet noe som denne uttalelsen tyder på, men ut fra funnene hadde likevel denne respondenten en hierarkisk utgangspunkt for iverksettelsesprosessen på de andre områdene.

Kjennskap til egen kontekst er en av dydene som Røvik (2007) beskriver innenfor translasjonsdoktrinen og en av suksessfaktorene for å lykkes med en implementeringsprosess. Bare en av respondentene hadde undervisning (3 timer per uke), mens to av respondentene hadde kontakt med praksisfeltet gjennom skolevandring. Undervisning og skolevandring ble av disse tre respondentene etterfulgt av veiledningssamtaler med lærerne.

Ingen av respondentene hadde tro på et ensidig fokus på økonomisk belønning som en drivkraft for sine ansatte, selv om en respondent sa det slik i spøk "*alle kan kjøpes*". Seks av åtte mente likevel at både monetære og ikke-monetære insentiver ville virke som en drivkraft. Respondentene har i liten grad anledning til å gi økonomisk kompensasjon i form av lønn, men kan gi tilbud om avspasering som kan betraktes som en form for økonomisk belønning. To av respondentene mente at økonomisk kompensasjon hadde liten eller ingen betydning som drivkraft og at lærerne var indre motivert. Men samtlige mente at bekræftelse, ros og det å bli sett av leder var et viktig insentiv.

I rammefortellingen dukket spørsmålet om i hvilken betydning opplæring av de ansatte hadde i forhold til en iverksettingsprosess. Halvparten av respondentene var særlig opptatt av å bruke kompetansen internt ved å satse på sin egen stab, og i liten grad bruke eksterne konsulenter eller kursholdere. Alle fire var av den oppfatning at det hadde mye større gjennomslag hvis deres "egne" internt bidro til opplæring, men at det også var hensiktsmessig å bruke kollegaer fra andre skoler. Men flere påpekte at det var viktig å legge til rette slik at det ble satt av nok tid og på den måten gi rom for læring. Noe som forståelsesmodellen innenfor nettverksdoktrinen har fokus på erfaringsdeling som grunnlag og virkemiddel for kunnskapsoverføring (lærende nettverk).

Ingen av respondentene var skeptisk til involvering av de ansatte og samtlige var opptatt av bred forankring. Men en av respondentene presiserte at de ansatte skulle involveres på innhold, men at leder skulle styre på strategi. Ledelsen bør ta ansvar for prosessen, og som en respondent uttrykte det "*vi må passe på de ansatte*" slik at det ikke blir for mye. Lærerne bør involveres både fordi de kan bidra med sin kompetanse og for å skape motivasjon. For en av respondentene kunne involvering også være et strategisk valg av ledelsen å for å nøytralisere en eventuell motstand, men under forutsetning at lederen kjenner personalet sitt godt. En av



respondentene hadde et mer hierarkisk syn på prosessen og mente at de ansatte burde involveres i mindre grad fordi: *"vi styrer ikke etter allmannamøteprinsippet"*.

## 4.2 Oppsummering av funn

Hovedfunnet viser at det er en klar to-delning i hvilke tanker og ideal som kommer frem hos respondentene om hvordan de ønsker å gripe an en implementeringsprosess. Halvparten av respondentene hadde en tydelig bottom up strategi som utgangspunkt, og den andre halvparten hadde en top down tilnærming. Tre av respondentene som hadde en bottom up forståelse hørte til et felles nettverk og funnene viser at tanker om implementering var nokså sammenfallende for disse. Forståelsesmodellen innenfor nettverksdoktrinen legger opp til erfaringsdeling noe som vi kanskje ser spor av her.

Ingen av kvinnene hadde en top down tilnærming i planleggingen av prosessen og funnene viser også et ideal om en bottom up strategi gjennom nesten hele prosessen av samtlige kvinner. Et interessant funn var at syv av åtte mente evaluering og kontroll var viktig, mens den ene respondenten som var mest opptatt av å ha tillit til de ansatte hadde et hierarkisk utgangspunkt. Spørsmålene om involvering, informasjon og opplæring var noe samtlige respondenter var enige om var vesentlig for forløpet av implementeringsprosessen. Men tidspunkt og i hvilken grad opplæring og informasjon skulle gis varierte.

Funn viser også at flere mente at både informasjon og opplæring burde tilpasses den enkelte noe som er i tråd med forståelsesmodellen innenfor translasjonsdoktrinen. På spørsmål om håndtering av motstand var samtlige enige om at det var noe som man måtte møte med dialog og en av respondentene brukte en metafor i sin beskrivelse: *"Vi må gå med motstanden og lytte ut motstanden"*.

## 4.3 Finner vi noen lett gjenkjennelige beskrivelser av implementeringspraksiser?

Siste del av intervjuguiden gav rom for egne erfaringer og et av spørsmålene var å beskrive hva de selv mente var den beste praksisen å implementere endringene på. Jeg ba om en oppsummering i tre til fire "tommelfingerregler" og velger å gjengi funnene kronologisk.

R1

- Ståstedsanalyse. Hvor er vi?
- Prosess med felles drøfting og refleksjon
- Lage en god plan for arbeidet
- Ledelsen følger opp plan og etterspør

## R2

- Finne/søke intern kompetanse. Henter ikke kompetanse utenfra hvis det ikke er helt nødvendig.
- Erfaringsdeling (bearbeiding av sine egne, grunnen er beredt)
- Bruke ressurspersonene internt-bygge kompetanse
- Holdningsskapende arbeid
- Kursing for de som trenger det, ikke for alle

## R3

- Behovet må forankres, enten må det ligge der eller så må det skapes
- Skriftliggjøre en plan med milepæler, mål og strategi
- Lage en 5-årsplan som må forankres

## R4

- Ståstedsanalyse og SWOT
- Bred forankring
- God informasjonsflyt
- Klare milepæler
- Medvirkning
- Underveisvurdering

## R5

- Ledelsen må skaffe seg en god oversikt over tema. Forplanlegge og lage en tidsplan. Kort sagt lage skjelettet.
- Involvere de ansatte, introduksjon slik at de ansatte får et eierforhold, skape motivasjon
- Lage en strategiplan for implementering

## R6

- Starte med å jobbe med fundamentet, de ansatte, berede grunnen, bli kjent. Bruke Udirs verktøy som ståstedsanalyse og organisasjonsanalyse. Kartlegging av personalet.
- Tankekart som verktøy. Hvor er personalets ståsted?
- Tidsplan med milepæler
- Aksjonspreget oppstart, involvere de ansatte fra dag en, nei dag null.
- Forventer at kompetansen bygges opp etter hvert. Lærerne vil etterspørre mer teori når ideene er prøvd ut i praksis
- Ledelsen utfordrer lærerne ved å gi de et presist oppdrag som skal prøves ut til neste erfaringsdeling.
- Erfaringsdeling, tro på at andre kollegaers praksisfortelling vil være en tydelig motivasjonsfaktor.

## R 7

- Ledelsen må skaffe seg kunnskap og god oversikt. En klar forståelse om hvorfor. Utvikle ideen. Tidsplan. Vurdere praktisk hvordan vi skal jobbe.
- Drøfte det med teamlederne i flere runder.
- Sørg for at det blir nok tid med alle lærerne, det er det som er bøygen.

R8

- Introduksjon, har mye å si for endringsprosessen videre
- Tydelighet (avgrensning)
- Tørre å gjøre feil
- ”Endringer kan endres”

#### 4.4 Oppsummering av funn

I beskrivelsen av implementeringspraksiser er det fem av åtte respondenter som har et bottom up perspektiv i starten, mens funn fra det første forskerspørsmålet hadde fire en bottom up tilnærming. Årsaken til dette kan være at det første forskerspørsmålet dreide seg om idealer for implementering, mens det andre forskerspørsmålet hadde en pragmatisk vinkling og i en mer praksisrelatert beskrivelse ser kanskje flere nytten av å satse på de ansatte i starten.

Jeg ble i etterkant av intervjurunden oppmerksom på at tre av disse skolene som er tilknyttet samme nettverk også hadde jobbet sammen for noen få år siden med et konkret skoleutviklingsprosjekt om nettopp implementering i praksisfeltet. Dette kan nok i noen grad bevisst eller ubevisst ha påvirket disse respondentenes syn på implementering og funnene fra disse tre viser en nokså lik forståelse og beskrivelse av implementeringsprosessen.

To av respondentene fra dette nettverket hadde en nesten identisk beskrivelse implementeringsprosessen med fokus på å skape legitimitet, samtidig som de var opptatt av klare milepæler med evaluering (kontroll) underveis. Mens den tredje respondenten i nettverket skilte seg ut i beskrivelsen av praksis ved å ha en bottom up strategi hele veien og var opptatt av å jobbe relasjonelt med holdningsskapende arbeid blant personalet for å nå fram.

Halvparten av funnene viste at erfaringsdeling som arbeidsform var noe som ble trukket fram som en hensiktsmessig måte å implementere nye ideer på. Samtidig ble det påpekt at det kunne fungere som et styringsverktøy for ledelsen for kontroll av fremdriften. Kontroll og milepæler som var satt opp av ledelsen var noe syv av åtte hadde fokus på, uavhengig av tilnærming i starten av beskrivelsen.

### 5 Drøfting av funn

For statlige myndigheter som Utdanningsdirektoratet har den dominerende tanken om implementering av skoleutviklingsprosjekt vært top-down basert. ”ingen tvil om at top-down-doktrinen har vært den rådende etter tusenårsskiftet”(Misund, 2011; Møller, Prøitz, Rye og Aasen, 2013 gjengitt i Røvik, 2014). Spørsmålet her blir om hierarkidoktrinen også er den

mest utbredte for denne studien om rektorenes forståelse, tanker og idealer om ”god implementering”. Funnene fra rammefortellingen vil danne grunnlag for å se på hvilken forståelsesmodell som ligger til grunn og gi et bilde på hvilke forestillinger rektor har om implementering. Beskrivelsen av hvilken fremgangsmåte de selv vil praktisere i en iverksettelsesprosess vil gi data for å kunne finne svar på hvilken handlingsmodell rektorene er bærere av og vil gi et bakteppe for å kunne si noe om gjenkjennbare praksiser.

### **5.1. Hvilke forestillinger har rektor om ”god implementering”?**

Halvparten uttrykte en forståelse for en toppstyrt implementering der ledelsen først skaffer seg kunnskap, lager en detaljrik plan, med klare mål og tidsfrister noe som er i samsvar med en top down initiert prosess. Disse respondentene ønsket å starte med ledergruppa for å skaffe seg en grundig oversikt og så videreformidle denne kunnskapen til neste nivå, noe forståelsesmodellen innenfor hierarkidoktrinen legger til grunn. Dette synet på implementering er også i samsvar med et optimistisk scenario som bygger på en rasjonalistisk forståelse av implementering der ideer kan styres nokså stramt ned i praksisfeltet (Røvik 2007). Felles for disse respondentene er at de er menn og hadde lang erfaring i jobben, men uten at det kan forklare tanken og idealet om en hierarkisk tilnærming. Funnene viser også at de samme respondentene skiller lag i hvilken tilnærming de beskriver videre i prosessen. To av respondentene var opptatt av praksisdeling og involvering av de ansatte nokså raskt etter den første fasen, som kan ses på som en miks av elementer både fra profesjonsdoktrinen og nettverksdoktrinen.

Den andre halvparten var først og fremst opptatt av legitimitet og forankring i personalet. Flere av respondentene uttalte at de som skal gjøre jobben må føle et reelt behov, og lederen må kanskje drive holdningsskapende arbeid for å få dette til. En av respondentene formulerte det slik: *”Det viktigste er at de ansatte har følt at de er blitt hørt. Den som berøres skal høres.”*

Forståelsesmodellen innenfor *profesjonsdoktrinen* legger til grunn at det må skapes legitimitet gjennom en solid forankring i praksisfeltet og lederen har begrenset autoritet til å ”tvinge” gjennom en endring. Felles for disse respondentene var at de var opptatt av relasjonsledelse og et par definerte seg som ”serviceledere”. Samtlige fire hadde et sterkt fokus på relasjon og interaksjon mellom leder og ansatt. En av respondentene mente at *”uten relasjoner og fagkunnskap har du ingenting å lede på”*. Funnene viser også en klar variasjon mellom kjønn der alle kvinnene representerte en bottom up tilnærming i starten av en prosess.

Tre av disse fire respondentene med en bottom up startegi jobber også sammen i nettverk og er opptatt av erfaringsdeling, noe som kan gi en forklaring på at funnene samsvarer.

Over halvparten av respondentene var veldig klar på at forankring i praksisfeltet var den viktigste faktoren for å lykkes med en implementeringsprosess. Legitimering hos de ansatte kan også være en forebygging for å redusere motstand og en av respondentene mente at årsaken til motstand ofte var *”at du ikke eier utviklingsprosjektet”*.

Motivasjon og inspirasjon var noe enkelte respondenter var opptatt av og en av respondentene definerte sin egen rolle under en iverksettingsprosess med å: *”Være en spydspiss som inspirerer de ansatte til arbeid”*. Nettverksdoktrinens forståelsesmodell beskriver også motivasjon som en viktig faktor i en iverksettingsprosess men da ved å jobbe i nettverk som skaper synergier og skaperkraft (Røvik, 2014).

Det ble brukt ulike beskrivelser om hvilke grep en leder kunne gjøre for å skape legitimitet som å *”selge ideen inn”* og *”være god på markedsføring”* noe som kan tyde på en slags *”språksmitte”* av sirkulerende ideer/reformer eller organisasjonsoppskrifter som brukes *”overalt”* uten at de spesielt er tilpasset skolen (Røvik 2007). Mange av reformideene som sirkulerer er universelle og gir inntrykk av å passe inn i alle typer organisasjoner enten det er en fiskeribedrift, institusjon eller skole. Skolen *”adopterer”* på denne måten en del ord og uttrykk som tidligere var forbeholdt næringslivet, og etterligner systemer og strukturer fra bedrifter noe som fører til en stor grad av isomorfi også innenfor skolesektoren (Røvik, 2007).

Kunnskap om egen kontekst var for en respondent et av de viktigste aspektene ved å lede en endringsprosess og uttrykte seg slik:

*”hvis vi skal lede noen må vi vite hva som skjer der de (lærerne) er, jeg kan ikke skjønne hva som skjer ved å være her (kontoret) og som leder er jeg hele tiden ute, lite her på kontoret”*.

Når en reformide skal inn i skolen er det viktig å inneha kunnskap både om mottagende og avgivende kontekst noe som inngår i en translatørkompetanse og er ifølge Røvik (2007) en viktig strategisk ressurs for å lykkes med kunnskapsoverføring. Rektorer som satser på å være i nær kontakt med praksisfeltet har en større mulighet til å skaffe seg mer direkte kunnskap om egen kontekst og dermed opparbeide seg denne kompetansen.

Mine funn viser at det bare er tre av respondentene som ”opererer” jevnlig i praksisfeltet og dermed har en direkte kjennskap til skolehverdagen. Riktignok har to andre respondenter et reelt ønske om å være mer ”ute” men på grunn av tidspress og andre oppgaver lar det seg ikke gjøre som de selv sier. Translasjonsdoktrinen legger til grunn at implementering er oversettelse av praksis og ideer mellom ulike kontekster og en god ”oversetter” bør ha :

*”oversikt over eksisterende praksiser i mottagende organisasjon som vil komme til å grense opp mot den praksis som tenkes implementert” (Zeit, Mittel & Mcaulay, 1999, gjengitt i Røvik under utgivelse 2014:6)*

Sjansen for å få en større oversikt over eksisterende praksiser mener jeg vil øke ved å delta i praksisfeltet og dermed øke muligheten for å lykkes med endring.

Halvparten av respondentene gav uttrykk for tanker om og et ideal for en bottom-up tilnærming i en iverksettingsprosess og var opptatt av forankring av ideen i praksisfeltet. En av respondentene sa det slik: ” å ha personalet med i jobben er det viktigste av alt”. Fokuset på de ansatte er i tråd med Røviks (2014) profesjonsdoktrine der forståelsesmodellen fokuserer nettopp på legitimitet.

Spørsmålet om hvor det var mest nærliggende å søke kompetanse var det delte meninger om. Fem av åtte svarte umiddelbart at de ville søke eksternt kompetanse og er i tråd med en top down tenkning der lederen oppfatter seg som den kyndige, men ved behov for kompetanse vil han søke kunnskap eksternt. Mens derimot ville tre av respondentene først og fremst søke kompetanse internt og en av respondentene mente at den interne kompetansen innad i organisasjonen var den overordnede og vektla det slik ”overordnet-å kunne dele og reflektere over egen praksis”. Felles for disse respondentene er at de tilhører samme nettverk og er opptatt av erfaringsdeling.

Men jeg er litt usikker på om disse funnene gir et helt riktig bilde og tar forbehold om ulik tolkning av spørsmålet fra respondentenes side. Jeg la til grunn at det var spørsmål om kompetanse i henhold til ideen for rammefortellingen, men noen av respondentene tolket det kanskje slik at det var spørsmål om kompetanse vedrørende selve implementeringsprosessen.

Med tillit og kontroll som stikkord i studien gav mange interessante funn. Ut fra funn var det tre som var tilstede i praksisfeltet, og en av disse respondentene vektla betydningen av å

alliere seg med de ansatte gjennom selv å drive undervisning og pedagogisk veiledning. Ved å ha tett kontakt med de ansatte og være i praksisfeltet, bygger lederen både relasjoner og har et styringsredskap for å kunne kontrollere de ansatte. Dette er i overensstemmelse med forståelsesmodellen innenfor profesjonsdoktrinene der lederen har begrenset makt til å ”tvinge” gjennom endring (Røvik, 2014). Mens på den annen side er det også en del av hierarkidoktrinen hvor kontroll av de ansatte er et viktig punkt, men ved å delta selv tror jeg lederen unngår at de ansatte føler at de blir ”kontrollert”.

Erfaringsdeling var noe mange var opptatt av både for å bygge kompetanse i egen organisasjon men også for å bruke det som redskap for veiledning og kontroll. Bygging av kompetanse på denne måten er også i samsvar med nettverksdoktrinens forståelsesmodell fremhever nettopp erfaringsdeling og læring av hverandre som virkemiddel.

## **5.2 Finner vi noen lett gjenkjennelige beskrivelser av implementeringspraksiser?**

For å avdekke noen felles praksiser tar jeg i bruk handlingsmodellen innenfor de ulike doktrinene som bakteppe.

Funnene viste at det var en felles forståelse om at det var viktig med en god prosess i forkant, selv om det var delte meninger om hvordan, hvem og i hvilken grad skulle involveres i første omgang.

Handlingsmodellen innen for profesjonsdoktrinen vektlegger involvering, skape legitimitet og få tilgang til de ansattes kunnskap. Som et av de første punktene hvordan respondentene ønsket å starte en implementeringsprosess i praksis nevnte fem av respondentene involvering av de ansatte som punkt en. En av respondentene hadde tro på en aksjonspreget oppstart hvor de ansatte involveres fra dag null, for så å bygge kompetansen i organisasjonen opp etter hvert noe som er helt i tråd med nettverksdoktrinen.

Fem av respondentene hadde en tilnærming og beskrivelse av praksis i henhold til profesjonsdoktrinene der de var opptatt av å avdekke og søke intern kompetanse og viser da en forståelse for at det de som opererer i det pedagogiske praksisfeltet må dras inn både for å få tilgang på deres kompetanse og legitimere prosessen. Alle fem hadde en klar oppfatning om at de ansattes kunnskap var viktig å få og tre av disse nevnte spesifikt bruk av Udirs kartleggingsverktøy for å gjøre en ståstedsanalyse i forkant av prosessen. En av

respondentene ønsket også å bruke en swot-analyse i tillegg til ståstedsanalysen for å avdekke trusler og muligheter, styrke og svakheter i egen organisasjon. For å skape legitimitet ble stikkord som bred forankring, prosess med felles drøfting, erfaringsdeling og refleksjon nevnt. En av respondentene understreket behovet for forankring, og sa det slik ”*at hvis det ikke finnes så må det skapes*”. Nettverksdeltakerne og kvinnene var alle representert blant disse fem som hadde en bottom up tilnærming.

Men etter første fase i prosessen vektla fire av fem av disse respondentene en mer topp-styrt planlegging videre og var klar på at det var ledelsens ansvar å lage en god plan for arbeidet, med klare milepæler, tidsfrister og oppfølging. Praksisdeling ble i tillegg til kompetanseheving og opplæring internt i personalet også beskrevet som en kontrollmekanisme og et styringsredskap for ledelsen. Dette er et eksempel på en komplementær innfallsvinkel hvor elementer fra flere doktriner kombineres, med en ”myk” start med de ansatte for så videre lage en plan med tidsfrister og kontroll av ledelsen.

Tre av respondentene hadde en toppstyrt tilnærming i beskrivelse av hvordan starten av deres implementeringspraksis ville forløpe. Hierarkidoktrinen beskriver en prosess hvor ledelsen først setter seg inn i alle detaljer, lager en detaljert plan med klare delmål og tidsfrister og rapportering og kontroll underveis. Respondentene var nokså bestemt på at ledelsen først og fremst må skaffe seg god kunnskap og oversikt over gjeldende tema. Ut fra denne kunnskapen lage en detaljert plan med tidsfrister og plan over hvordan prosessen skal forløpe. Felles for disse tre er at de er menn og har lang erfaring.

Ledelsen tar her til en viss grad i bruk translatørkompetanse ved at de setter seg grundig inn i alle detaljer om ideen som skal inn i skolen og foretar en avveining hva som er nyttig og hensiktsmessig. En av respondentene nevnte spesifikt det å kunne utvikle ideen, noe som tyder på en form for oversettelse og tilpasning. En annen respondent snakket om å komprimere (omforme) info ved å være ”*selektiv, jeg må bidra til å velge ut det som er relevant og viktig*”. En av årsakene til at ideer/reformer omformes er at de skal passe inn i egen kontekst og unngå å bli frastøtt.

Neste steg for en av disse respondentene var involvering av de ansatte for å skape motivasjon og et eierforhold til ideen. Profesjonsdoktrinen vektlegger nettopp motivasjon og legitimitet



hos de ansatte og respondenten mikser her sammen elementer fra hierarki- og profesjonsdoktrinen.

Ut fra funnene kan jeg trekke noen forsiktige konklusjoner som at jeg ser en kjønnsvariasjon. De tre kvinnelige respondentene har en klar bottom up tilnærming til hele prosessen både i tanker om- og beskrivelse av praksiser. Alle tre definerte seg som relasjonsledere og var opptatt av verdibasert ledelse, og hadde et klart fokus på lærerprofesjonen. Men med unntak av spørsmålet om kontroll og evaluering, hvor syv av åtte inkludert kvinnene var opptatt av klare milepæler og tidsfrister noe som kommer inn under en top down beskrivelse. Her kan det tenkes at profesjonsdoktrinen og hierarkidoktrinen komplementerer hverandre for nettopp for å skape en best mulig prosess. Virkeligheten er kompleks og det er vanskelig å finne en teori som kan dekke alle fenomener som en av respondentene uttrykte slik *”utopi at det bare skal være bottom up prosesser”*.

Det er også et samsvar i beskrivelsen av praksiser mellom de tre respondentene som samarbeider i nettverk. Nettverksjobbing eller ”nettverking” som Røvik (2014) omtaler denne måten å jobbe på, har slik jeg tolker funnene også en stor betydning for hvordan rektorene tenker og handler. Både ideal og tanker om implementeringspraksis er sammenfallende for disse tre av respondentene.

Respondentene hadde ulik bakgrunn i forhold til lederutdanning og her kunne jeg ikke se noe mønster ut fra funn, bortsett fra en respondent med bredest kompetanse som også var den som var mest opptatt av lærerprofesjonen.

I siste del av intervjuet satte jeg ned noen påstander om at rektorer generelt enten er for autoritære eller for demokratiske. Bare en av respondentene mente at de fleste rektorer var for autoritære og formulerte det i følgende utsagn.

*”Altfor mye fra ledelsen og ned, trukket ned på de ansatte, jeg er helt motsatt i min tenkning, det er de som vet og kan som jobbe med det som skjer her på skolen, nemlig undervisning”*.

Den samme respondenten la til grunn at rektorer generelt var for opptatt av å administrere istedenfor å være pedagogiske veiledere. Ut fra funn hadde denne respondenten en bottom up perspektiv på hele iverksettelsesprosessen og var svært opptatt av å legge til rette for

erfaringsdeling internt med den målsetting å utvikle lærernes kompetanse. Denne respondenten skilte seg ut ved både ha en solid administrativ og pedagogisk utdanning, men det gir likevel noen forklaring på utsagnet demokratisk versus autoritær.

Halvparten av respondentene mente at rektorene generelt var for demokratiske og en av begrunnelsene var at *"vi alle er lærere i bunnen"* det vil si pedagoger, en annen mente at rektorer generelt var redd for å ta avgjørelser og et tredje argument var at rektorer var for demokratiske fordi de hadde et ønske om at lærerne skulle være med i prosessen. Til en av respondentene ble det gitt følgende tilbakemelding fra lærerne: *"det gjør ingenting at du er mer streng"*.

To av respondentene unngikk å svare eller kommentere denne påstanden, noe som kanskje kan forklares ut fra lojalitet til sin egen ledergruppe.

En av respondentene mente at det var varierte fra person til person om rektor var autoritær eller demokratisk, men var samtidig svært opptatt av styringsretten. Respondenten mente det bør bli større fokus på styringsretten og begrunnet det med at lærerne var for lite opplyst om denne retten og plikten. Ut fra funn hadde denne respondenten en hierarkisk tilnærming til hele implementeringsprosessen noe som samsvarer med fokus på styringsretten. Ingen av de andre respondentene var opptatt av styringsretten, men en av respondentene som hadde et bottom up perspektiv formulerte det slik: *"jeg bruker aldri styringsretten, men ingen vet om det"*.

### **5.3 Kritikk av studien**

Jeg er klar over at det teoretiske rammeverket kunne vært utvidet til også å komme inn på teorier om ledelse og styring. Der ledelse ifølge Ladegård og Vabo (2010) er personorientert og styring er systemorientert, ikke minst gjelder dette rektorer som ofte står i et krysspress mellom drift(system) og pedagogisk utviklingsarbeid(personer).

Funnene begrenser til de åtte rektorene som er intervjuet i denne studien og har et klart lederfokus, og et moment som kunne ha gitt studien et tilleggsperspektiv var å undersøke hva de ansatte mener om implementeringsprosessene i egen organisasjon. Er det overensstemmelse mellom de ansattes erfaring og lederens beskrivelse av implementeringsprosessen?

Det hadde også vært interessant og gjort en kvantitativ studie av rektorer i Norge ut fra samme problemstilling og se om det er samsvar med funn fra denne avhandlingen

## **6 Avslutning**

Problemstillingen for oppgaven er; Hva kjennetegner rektorers tenkning om- og idealer for ”god implementering”- og hvordan utfører de implementering i praksis?

Jeg var interessert og nysgjerrig på å få vite hvilke refleksjoner og tanker som ligger bak endringsprosesser i skolen. Samsvarer funnene med Utdanningsdirektoratet der hierarkidoktrinen med et klart top down perspektiv er den dominerende (Røvik, 2014) eller vil det avdekkes en sammenblanding?

Funnene gir ikke grunnlag for å finne spesifikke felles kjennetegn og beskrivelser av implementering i skolen, men viser en to-delning i framstillingen av en ideell implementeringsprosess, der halvparten av rektorene dreier mot top down og den andre halvparten mot bottom up. Ut fra disse funnene kan jeg ikke konkludere med at hierarkidoktrinen er den mest framtrepende.

I mitt studie fant jeg spor av alle fire doktrinene ved at respondentene kombinerer og mikser doktrinene og bruker elementer slik at det passer inn egen organisasjon. Over halvparten hadde en klar tilnærming ut fra profesjonsdoktrinen i starten, men for så i neste del av prosessen snu og velge en mer hierarkisk fremgangsmåte. Det ble også funnet spor av nettverksdoktrinen med fokus på erfaringsdeling i et lærende nettverk. Et av funnene skilte seg ut hvor syv av åtte rektorer hadde et sterkt fokus på evaluering og kontroll, noe som kanskje kan tilskrives myndighetenes krav om resultater i forhold til nasjonale og i internasjonale tester.

Denne studien har vist at det finnes mye god kompetanse og praksisbeskrivelser i grunnskolen hos et utvalg av rektorer i Tromsø kommune. Men den viser også at det er behov for påfyll av kunnskap om iverksettingsprosesser noe også et par av respondentene eksplisitt gav uttrykk for. En av respondentene refererte til et rektormøte hvor evaluering av en implementeringsprosess i forhold til kommunens Kvalitetsplan var tema og uttalte:

*”at det vi mangler er implementeringskompetanse, kompetanse til å implementere gjeldende rammeverk for skole, vi var for dårlig på det”*

Kunnskap og kompetanse hos rektor om implementering kan være en av de avgjørende faktorene om en endringsprosess lykkes eller ikke. I et samfunn preget av endringer er det viktig at skolen og ikke minst skolens ledelse innehar ”endringskompetanse”. I innledningen viste jeg til hvordan rektorrollen har endret seg fra rektor til enhetsleder noe som en av rektorene med lang erfaring bekreftet med å uttale:

*”Min rektorrolle fra jeg startet til nå har endret seg dramatisk i forhold til hva jeg skal styre og hvor stor beslutningsmyndighet jeg har og må ta”.*

Rektors utvidede mandat i form av enhetsleder stiller større krav om en bevisstgjøring hos den enkelte om hvilke suksessfaktorer som bidrar til et vellykket resultat når ideer og reformer skal inn i skolen. Det ideelle var en rektor med både en flerkontekstuell kompetanse og en translatørkompetanse. Begrepet ”nettverking” som Røvik (2014) introduserte kan også være en løsning for å dra nytte av den felles kompetansen som finnes der ute. Tanken er at læring finner sted i nettverk med divergerende kompetanse og gjennom å studere ”best practice” og dele erfaringer kan det bidra til oppklaring og eventuell nødvendig kursendring. For å få en mer helhetlig og felles praksis kan nettverksjobbing være en vei å gå. Målsettinga bør kanskje være å få til en felles praksis for de implementeringsutfordringene skolen står overfor, det kan være et sjansespill at praksisen blir for ”privat” og overlates til den enkelte leders varierende motivasjon.

## 7 Referanseliste

- Christensen T., Læg Reid P., Roness P. G., og Røvik K.A. (2009): *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo. Universitetsforlaget AS
- Everett E.U. og Furuseth I. (2012) : *Masteroppgaven. Hvordan begynne-og fullføre*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Fullan F. Og A. Pomfret (1977) : *Review of Educational Research Association*. Vol. 47. (Spring, 1977), 335-397. American Educational Research Association. URL: <http://www.jstor.org/stable/1170134>
- Hoff K.G. (2009): *Strategisk økonomistyring*. Oslo. Universitetsforlaget AS
- Irgens E. J. (2011): *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, D. I. (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 1.opplag. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Jacobsen, D.I. (2004): *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjerke
- Jacobsen, D. I. og Thorsvik J. (2013): *Hvordan organisasjoner fungerer*. 4.utgave. Bergen. Vigmostad & Bjerke AS
- Kvale, S. og Brinkmann S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ladegård, G og Vabo S. I. (red.). (2010): *Ledelse og styring*. Bergen: Fagbokforlaget. Vigmostad & Bjerke AS
- NOU 2012: 14 *Rapport fra 22. juli-kommisjonen*. (13.08.2012)
- Pfeffer, J: og Sutton, R (2000): *The knowing doing gap: how smart companies turn knowledge into action*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press
- Røvik, K.A. (2009): Skoleeier som iverksetter. Sluttrapport fra FoU-prosjektet «Kom nærmere!» side 135-146. Tønsberg/Oslo: Pricewaterhouse Coopers/KS

Røvik, K.A. (2007): *Trender og Translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røvik K.A., T. O. Eilertsen & E. Moksnes Furu (2014): *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse, implementering*. Oslo: Cappelen Damm

Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A (2009): *Research methods for business students fifth edition*

Store norske leksikon. Implementere. (2009, 14. februar).

Hentet 21. september 2014 fra <https://snl.no/implementere>.

Store norske leksikon. Doktrine. (2009, 14. februar).

Hentet 22. september 2014 fra <https://snl.no/doktrine>.

Thagaard T. (2009): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*.

3.utg.Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

## Vedlegg 1

Fra begrepskjema til intervjuguide

Top down	Bottom up	Operasjonaliserte spørsmål
Hierarkisk iverksettingskjede	Prosessen starter nedenfra hos de ansatte	La oss si at du fikk en forespørsel fra byråd for utdanning om at din skole skulle innføre digital mappevurdering. Hvordan vil du beskrive en riktig og effektiv iverksettingsprosess sett fra din synsvinkel? Kort sagt hvordan ville du legge det opp? Hva med tidsbruken? Ut fra ditt ståsted synes du det er riktig å bruke lang tid for å få en grundig gjennomgang, eller mener du at iverksettinga bør skje noenlunde raskt?
Ledelsen oppfatter seg som den myndige	De ansatte er dedikert til jobben	Tenk deg at det dukker opp motstand fra lærerne. Hvordan vil du håndtere denne motstanden? Hva tror du er årsak til en eventuell motstand?
Ledelsen oppfatter seg som den kyndige	De ansatte i praksisfeltet er de kyndige	Hvis du trenger kompetanse hvor og hvilken kompetanse er det nærliggende for deg å søke?
Prosessen er detaljplanlagt av ledelsen	De ansatte utformer prosessen	Underveis kommer de ansatte med en ny måte å innføre endringen på som viser seg å være bedre enn den strategien som du hadde foreslått. Hvordan vil du gripe det an?
Lite informasjon	Stor grad av informasjon	Hvordan ser du på behovet for informasjon til de ansatte. I en skala fra 0 til 10 hvor viktig synes du dette spørsmålet er? Kan det bli for mye eller for lite informasjon? Bør alle få samme informasjon? Kan du begrunne svaret ditt?
Kontroll	Stor grad av frihet basert på tillit	Hvordan kan du som leder underveis sikre deg at endringsprosessen foregår slik den er planlagt? Når det hele er på plass, hvordan og på hvilken måte kan/ønsker du å kvalitetssikre at endringene har funnet sted etter intensjonen?
Insentiv av økonomisk art	Insentiv i form av sosiale relasjoner	Hvis du som leder stod fritt til å kunne gi en form for belønning. Hvilken type tror du ville være mest hensiktsmessig for din stab; å gi økonomisk kompensasjon eller belønning i form av ros, andre arbeidsoppgaver eller sosiale tiltak? I en skala fra 0 til 10 hvor stor grad tror du belønning kan virke som en drivkraft, i så fall hvilken type belønning?
Liten eller lav deltakelse av de ansatte	Høy deltakelse av de ansatte	Hva med opplæring av de ansatte? Hvorfor bør de ansatte få opplæring?
Skepsis til involvering av de ansatte	Ledelsen er opptatt av å involvere og motivere de ansatte	Når og i hvor stor grad ønsker du å involvere de ansatte? Hvorfor involvere de ansatte?

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

Jeg ønsker å belyse selve implementeringsprosessen i en organisasjon ved å se på hvilke grep eller metoder lederen benytter seg ubevisst eller bevisst av. Hvilke forestillinger har rektorene om god implementering? Finner vi noen lett gjenkjennbare grep hos respondentene?

Først vil jeg fortelle litt om meg selv og formålet med masteroppgavens. Det er viktig å påpeke overfor respondenten at det ikke er noen fasitsvar, og at det er årsaken til at problemstillingen både er interessant og relevant for en masteroppgave.

Jeg vil forsikre intervjuobjektet om at all data vil bli behandlet konfidensielt, og si litt om hvordan dataene skal brukes.

I min masteroppgave vil jeg se på hvordan reformideer iverksettes, noe som kan foregå på mange måter. Ut fra teori og egen erfaring vet jeg det kan være vanskelig å få på plass endringer/forandringer i organisasjoner så vel som i skolen eller bedrifter. Men i denne forbindelsen er jeg opptatt av og ønsker å finne ut hvilke tanker du som rektor har om iverksetting, hvilke utfordringer det innebærer og hvilke grep du mener er hensiktsmessige å ta for å få vedtakene inn i praksisfeltet. Jeg er kort sagt opptatt av din tenkning for å få på plass endring. Reformen kan være alt fra strategi, struktur, arbeidsoppgaver og rutiner. For skoleverket kan det mer spesifisert være en stor reform som K-06, innføring av vurdering for læring, portfolio, stasjonsundervisning, nye rutiner for å fange "tidstyvene" eller bare endring av struktur på dagen.

### Innledende spørsmål

Fortell kort om din bakgrunn og organisasjonen (skolen) du er leder for?

Organisasjonskart

Undervisning

Antall år som rektor til sammen, eventuelle andre lederstillinger.

Har du selv formell lederutdanning i form av rektorutdanning eller høyskole/universitetsutdanning?

Eventuelt ulike lederkurs?



## Rammefortelling (tenkt situasjon)

1. La oss si at du fikk en forespørsel fra byråd for utdanning om at din skole skulle innføre digital mappevurdering. Hvordan vil du beskrive en riktig og effektiv iverksettingsprosess sett fra din synsvinkel? Kort sagt hvordan ville du legge det opp?
  - Planlegge
  - Iverksette
  - Kontrollere
  
2. Tenk deg at det dukker opp motstand fra lærerne. Hvordan vil du håndtere denne motstanden?
  - Innkaller til møte for å diskutere saken
  - Ser på motstand som nødvendig kritikk som kan kanaliseres i positivt engasjement
  - Overser denne hvis det bare er fra noen få og fortsetter prosessen
  
3. Hva tror du er årsak til en eventuell motstand?
  - Prosessen i forkant har vært for dårlig
  - Frykt for merarbeid
  - Tap av personlige goder
  - Frykt for det ukjente
  - Faglig uenighet
  
4. Hvis du trenger kompetanse hvor og hvilken kompetanse er det nærliggende for deg å søke?
  - Eksternt
  - Internt
  
5. Hva med opplæring av de ansatte?
  - Alle bør få samme opplæring
  - Opplæringen bør tilpasses den enkelte
  
6. Hvorfor bør de ansatte få opplæring?
  - For å kunne bruke ideen/reformen etter intensjonen i klasserommet
  - Både for å skape motivasjon, interesse og gi kunnskap
  
7. Når og i hvor stor grad ønsker du å involvere de ansatte?
  - Alle ansatte bør involveres tidlig og i stor grad
  - Enkeltlærere involveres i første omgang og brukes som endringsagenter
  - Hele kollegiet involveres på et senere tidspunkt og i mindre grad
  
8. Hvorfor involvere de ansatte?
  - For at de skal kunne bidra med sin kompetanse
  - For å motivere, vekke interesse og la de ansatte være en pådriver i prosessen.
  - For å nøytralisere enn eventuell motstand

- Primært for å gi informasjon om hva som skal endres og hvordan prosessen skal forløpe
9. Hvordan ser du på behovet for informasjon til de ansatte. I en skala fra 0 til 10 hvor viktig synes du dette spørsmålet er? Kan det bli for mye eller for lite informasjon?
- Kan aldri bli for mye
  - Deler det meste av informasjonen slik at jeg selv kan få synspunkter og tilbakemeldinger underveis og i etterkant av prosessen
  - Ledelsen må være selektiv og porsjonere ut mengden informasjon
  - De ansatte trenger ikke den hele og fulle innsikt da det kan føre til usikkerhet og muligens føre til økt motstand
10. Bør alle få samme informasjon? Kan du begrunne svaret ditt?
- Alle bør få samme informasjon
  - Informasjonen må tilpasses den enkelte ansatte
11. Hvis du som leder stod fritt til å kunne gi en form for belønning. Hvilken type tror du ville være mest hensiktsmessig for din stab; å gi økonomisk kompensasjon eller belønning i form av ros, andre arbeidsoppgaver eller sosiale tiltak?
- Økonomisk kompensasjon
  - Sosiale goder
12. I en skala fra 0 til 10 hvor stor grad tror du belønning kan virke som en drivkraft?
13. Hvilken type belønning?
- Økonomisk insentiv
  - Sosiale goder
  - Begge deler
14. Hva med tidsbruken? Ut fra ditt ståsted synes du det er riktig å bruke lang tid for å få en grundig gjennomgang, eller mener du at iverksettinga bør skje noenlunde raskt?
- Rask og effektiv implementering
  - Hvis det er nødvendig for å få alle med må vi bruke lang tid
  - Kan bruke for lang tid slik at målet blir for diffust
15. Underveis kommer de ansatte med en ny måte å innføre endringen på som viser seg å være bedre enn den strategien som du hadde foreslått. Hvordan vil du gripe det an?
- Det må være rom for individuelle løsninger som er i tråd med ideen
  - Positiv, strategien som jeg har lagt er ikke så viktig, men at vi kommer i mål.
  - Prøve å ”bake” det inn i den prosessen som har startet
  - Avvise det hele da prosessen er godt i gang
16. Hvordan kan du som leder underveis sikre deg at endringsprosessen foregår slik den er planlagt?
- Kontrollerer ved å oppsøke lærerne og elevene i klasserommet
  - Lærerne skriver logg som de leverer til meg

- Erfaringsdeling blant kollegiet
- Teamlederne eller en fra hvert trinn rapporterer
- Har full tillit til at prosessen går sin gang uten noen form for kontroll

17. Når det hele er på plass, hvordan og på hvilken måte kan/ønsker du å kvalitetssikre at endringene har funnet sted etter intensjonen?

- Sette det opp som et tema for personalmøter
- Be teamlederne rapportere direkte til deg
- Skolevandring av ledelsen både meldt og uanmeldt for å snakke med elever og lærere i praksisfeltet
- Legge opp til erfaringsdeling med jevne mellomrom i kollegiet. Vise ” den beste praksis” for hverandre.
- Har tillit til at implementeringen har skjedd etter intensjonen. Lærerne er dedikert til jobben.

### Egne erfaringer

Har du selv ledet eller vært en del av endringsprosesser i skolen? Enten som lærer eller rektor.

Kan du utdype en av prosessene som du forteller mer inngående om?

Hvem tok initiativ/initierte denne endringen?

Hvordan foregikk prosessen?

Hvem ledet den?

Hvem deltok?

Hvor ble beslutningen tatt?

På hvilket nivå?

Hvordan gikk det?

Hvorfor?

Har du vært med på en prosess hvor initiativet til endringene har kommet fra lærerne?

Hva tror du er den beste måten å implementere/iverksette endringer på?

Kan du summere dine betraktninger rundt dette temaet på i en tre til fire tommelfingerregler?

- Top-down
- Bottom-up
- En blanding av begge teoriene

### Avsluttende spørsmål/påstander

Som du sikkert vet eksisterer det to hovedteorier innenfor ledelse, top-down eller bottom-up.

Har du noen oppfatninger om disse teoriene?

Er det for mye av det ene eller for lite av det andre i skolen?

Noen påstår at rektorene er for demokratiske, mens andre igjen mener det motsatte, for autoritære.

Hva er din oppfatning?

Hvilke tanker gjør du deg om en leders styringsrett?

Når er det nødvendig å bruke den?

Kan det være tilfeller da det ikke er lurt å bruke den?

Hvordan vil du karakterisere din egen ledelsesstil?

Hvis du ser det hele i et 5-årsperspektiv i hvilken retning tror du at du kommer til å bevege deg?

Er det noe mer du vil tilføye som vi ikke har fått belyst og som du synes er viktig og relevant?

Takk for meg!

## Vedlegg 3

### Forespørsel om å delta i et forskningsintervju

Mitt navn er Marit Hansen, og jeg avslutter nå et erfaringsbasert masterstudium i strategisk ledelse og økonomi, (Master of Business Administration) ved Universitetet her i Tromsø. I den forbindelse skal jeg skrive en masteroppgave som en avsluttende eksamen. Jeg er opptatt av hvordan ulike reformideer blir implementert i organisasjoner og skal skrive avhandling om dette. Jeg ønsker særlig å finne ut hvordan ledere går frem når de skal implementere nye reformer/ideer, hvilke grep som blir tatt, samt hvilke erfaringer man har med ulike tilnærminger til iverksetting.

Som målgruppe for oppgaven har jeg valgt ut rektorer, da skoleverket er den offentlige sektoren jeg har mest kjennskap til gjennom min stilling som lærer i grunnskolen. For å få et representativt utvalg og et empirisk grunnlag som gir validitet ønsker jeg å intervjuer rundt femten ledere her i Tromsø. I den forbindelse henvender jeg meg til deg for å høre om du kan tenke deg å være en av mine viktige informanter.

Jeg benytter meg i denne undersøkelsen av intervju (kvalitativ metode) som jeg vil anslå vil vare i underkant av en time. Materialet vil selvsagt anonymiseres og eventuelle lydopptak slettes. Deltakelse er frivillig og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn, selv om du i utgangspunktet har samtykket til samtale/intervju.

Men jeg håper selvfølgelig på positiv respons fra deg slik at jeg kan få et solid datagrunnlag for masteroppgaven. Implementeringsstudier er et spennende fagfelt, som slett ikke bare har teoretisk-akademisk interesse, men som også kan være meget nyttig for praktiserende ledere. For ytterligere spørsmål ta gjerne kontakt med undertegnede på mail: [marit110@online.no](mailto:marit110@online.no) eller på telefon 41501829.

Du kan og kontakte min veileder professor Kjell Arne Røvik, mail: [kjell.arne.rovik@uit.no](mailto:kjell.arne.rovik@uit.no) eller på telefon 77644311/90555706.

Vennlig hilsen

Marit Hansen

## Vedlegg 4

Top-down	Bottom-up
<p><b>Hierarkisk iverksettingskjede</b>            R4-møte med fagledere, tillitsvalgt, rydde tid, styre på strategi            R5-ledelsen lager en strategiplan,            R7-ledelse(rektor, inspektør) setter seg inn i saken, utvider med trinnlederne, tidsplan.info til de ansatte            R8-starter med ledelsen, teamledere, verneombud og tillitsvalgt, tidsfaktoren er avgjørende om hvor mye som skal styres og ledes</p>	<p><b>Proessen starter nedenfra hos de ansatte</b>            R1-implementering av reformer/ideer må forankres i alle ledd i organisasjonen            R2-erfaringsdeling, bruke intern kompetanse, langt tidsperspektiv holdningsskapende arbeid            R3-starte med å jobbe med personalet, gjøre endringen til en positiv sak inn i skolen            R6-ståtedsanalyse,organisasjonsanalyse, starte med de ansatte, berede grunnen og bli kjent med ideer/tanker, erfaringsdeling, tidsplan med milepæler</p>
<p><b>Ledelsen oppfatter seg som den myndige</b>            R4-drøfte og ta innspillene inn, sparre med utviklingsgruppa, men likevel gjennomføre            R8-klar på styringsrett og plikt            R1-innkaller til møte for å diskutere saken            R7-et pålegg er for eksempel ikke rom for å diskutere, bruke fagforening            R5- ved motstand, diskutere veien for til slutt ta en avgjørelse            R7-det viktigste er å gjøre en god jobb i forkant, motstand-overlater til ”fagforening”.            Unngå motstand ved : ryddig på informasjon, ikke presse tidsplanen mer enn du absolutt må, være obs på å gi lærerne tid og rom for både og forstå og finne måter å ta tak i ting</p>	<p><b>De ansatte er dedikert til jobben</b>            R4-motstand, kjempesunt for kvaliteten, møtes med åpent sinn, positivt. Årsak: Har påtvunget lærerne for mye arbeid, ikke godt nok forankret, legitimitet            positiv til nye innspill fra de ansatte, komme de i møte løsningsfokuseret tilnærming            R1-Årsak til motstand: ”lærerne eier ikke utviklingsprosjektet”            R8-tørre å ta diskusjoner, bedre med kritisk gjennomføring. Årsak til motstand: relasjoner kan bringe motstand, frykt for merarbeid, mister kontroll over sin egen arbeidssituasjon            R7-god jobb i forkant hindrer motstand            R5-Kjempebra med kritiske røster, forskjell på negativ og kritisk            R3-lytte, ikke trø over, gå med motstanden, nytter ikke å gå imot            R2- bruke lang tid for å unngå motstand            R6-opplever Bruke tid i starten, være selektiv, kresen på hva vi setter i gang med</p>
<p><b>Ledelsen oppfatter seg som den kyndige</b>            R5-søke kompetanse i nettverk utenfor, universitet, skoleeier            R7-andre skoler, byråd fro utdanning, universitet            R4- søke kompetanse hos kollegaer, ikke skoleeier, internt i Tromsø kommune i forhold til implementering            R8-bruke eksternt nettverk både formelt og uformelt, kan være skummelt å sparre med lærerne            R3-søke andre skoleledere, universitet, litteratur ang. endringsarbeid</p>	<p><b>De ansatte i praksisfeltet er de kyndige</b>            R6- ikke tilhenger av å leie inn ekstern foreleser, kollegaer fra en annen skole er greit            R2-søke intern kompetanse, bare utenfra hvis det er helt nødvendig, bruke ressurspersoner internt            R1-overordnet- intern kompetanse-dele og reflektere over egen praksis , underordnet – ekstern kompetanse            R3-også søke kompetanse hos de ansatte</p>

<p><b>Prosesen er detaljplanlagt av ledelsen</b>  R7-ikke bruke for lang tid, mål smuldres bort  R4-under forutsetning av en god prosess i forkant-rask implementering  R5-burde bruke mer tid i forkant  R2-rask implementering  R3-styrte delmål  R6-rask implementering for å bygge rundt praksis  R2-rask implementering  R8-ikke bruke for lang tid, ”prøve og feile-metodikk”-målet er viktigst</p>	<p><b>De ansatte utformer prosessen</b>  R7-positiv til de ansattes endringsforslag  R4-positiv  R5-positiv, er en del av prosessen  R1-nødvendig med god tid, men med trykk underveis  R3—større endring-lang tid  R3-bake inn endringsforslagene  R6-positiv til de ansattes endringsforslag, vurderes slik at det henger sammen, prosessen beskrives som en trakt, til slutt må ledelsen ta en avgjørelse  R2-ja, forbehold om at mine og elevenes mål blir nådd</p>
<p><b>Lite informasjon</b>  R8-kan bli for mye-ledelsen bør være selektiv og sile  R7- vanskelig- kan bli for mye, heller gi mulighet til de som ønsker mer info  R4-klar tier  R6-informasjon er alfa og omega, men kan bli for mye, må være relevant  R3-kan både bli for mye og for lite info  R1-kanbåde bli for mye og for lite info</p>	<p><b>Stor grad av informasjon</b>  R2-kan aldri bli for mye informasjon, men må tilpasses begge relasjoner  R3 –klar tier, selektiv som leder  R1-selektiv som leder, informasjonen tilpasse den funksjonen du har  R5-kan aldri bli nok informasjon, men må tilpasses den enkelte  R4-Viktig en klar tier, men kan bli for mye</p>
<p><b>Kontroll</b>  R1-lærerne skriver logg/notat/beskrivelse som de leverer til meg underveis.  Skolevandring etterfulgt av samtale med den enkelte i etterkant. Nedfelt i skolens dokumenter. Spørsmål: Endret det noe for elevene?  R2-tett kontakt med hele personalet, jeg er i ”felten” og ser. Kontroll ved selv å delta i prosessen. Lite administrator.  R3-tid til å gå ut i praksisfeltet, være med i læringsrommet, fellesmøter, se det i alle planer  R4—fast tema for medarbeidersamtaler, bruker one-note de ansatte skriver logg-forplikter de ansatte  R5-skolevandring i praksisfeltet. Start-stopp-refleksjonslæring  R6-veiledning, erfaringsdeling=kontroll inn i skolens planer  R8-logg, erfaringsdeling</p>	<p><b>Stor grad av frihet basert på tillit</b>  R7-kontroll skaper ikke den rette motivasjonen, har tillit til at jobben gjøres, tar opp status i medarbeidersamtaler (er kanskje for lite i praksisfeltet)</p>
<p><b>Insentiv av økonomisk art</b>  R4-i utgangspunktet ja  R2-avspasering  R3-avspasering  R5-avspasering/tid</p>	<p><b>Insentiv i form av sosiale relasjoner</b>  R4-eksempel, blåturer virker samlende  R2-ros, støtts, hjelp  R3-indre motivert  R6-bli sett av leder, indre motivert er</p>

<p>R8-fridager med lønn R7-for noen lønn, avspasering</p>	<p>drivkraften R5-løfte enkeltpersoner, pedagogisk pris R1-kompetansebidrag, motivere, nøytralisere motstand R8-bekreftelse i jobben, tid til å utføre oppgavene, indre motivert</p>
<p><b>Liten eller lav deltakelse av de ansatte</b> R1-ledelsen tar ansvar for prosessen, skille mellom drift og pedagogisk utviklingsarbeid R8-kurs utenfra R7-korte kurs, gjerne fra ansatte</p>	<p><b>Høy deltakelse av de ansatte</b> R1-felles grunnpakke, så lærere som spydspisser som kobles mot resten. Hvorfor? Felles forståelse er grunnleggende, praksisdeling R3—finne kompetansen hos de ansatte først, opplæringen tilpasses ulike behov R4-praksisdeling R5-praksisdeling R6-nødvendig opplæring for å få reformen realisert R2-kurs ikke nødvendigvis for alle, ikke pålegg</p>
<p><b>Skepsis til involvering av de ansatte</b> R5-styre på strategi</p>	<p><b>Ledelsen er opptatt av å både involvere og motivere de ansatte</b> R1-men ledelsen tar ansvar for prosessen, bidrar med kompetanse, motiverer, nøytraliserer motstand ved involvering-strategisk valg av leder. Noen lærere ”velges” som spydspisser R2-tidlig og i stor grad R3-strategigruppe, ”passe på de ansatte” at det ikke blir for mye R4-bred forankring R5-involvere på innhold R6-motivere personalet, de må få en følelse av at dette er viktig R7-direkte involvering for å få de med på laget, forståelse og motivasjon er viktig R8-bidra med kompetanse, motivere, redusere motstand</p>