

Implementeringsprosesser i skolen

En videregående skole implementerer Kompetanseløftet 2020

CECILIE GITMARK

VEILEDER

Morten Øgård

Universitetet i Agder, [2021]

Fakultet for Samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelse

Forord

Denne oppgaven er avslutning av det erfaringsbaserte masterprogrammet i ledelse ved Universitetet i Agder, fakultet for samfunnsvitenskap. Spesialiseringen er skoleledelse.

Studiet har vært lærerikt og det har inspirert til nye tanker og metoder. Det er viktig fordi at for å drive gode skoler, trenger ledere å få ny kunnskap og økt bevissthet om den konteksten de daglig befinner seg i. Studiet har også gitt mulighet til å bygge et større nettverk blant oss studenter. Gode sparringspartnere og meningsfeller er gull verd for skoleledere som nok kan føle seg litt alene til tider.

Valget av tema for masteroppgaven, ledelse av implementeringsprosesser, falt naturlig fordi det var i starten av utrulling av Kompetanseløftet 2020 at arbeidet med oppgaven begynte. Endringsprosesser er et tema som opptar mange skoleledere, og det var nok derfor at mine respondenter umiddelbart takket ja til å la seg intervju. Jeg lærte mye av å ha samtaler om implementering med lederne i utvalget. Og det var, ikke minst, helt avgjørende for å få resultater i denne undersøkelsen. Jeg er svært takknemlig for tiden de har brukt på dette.

Jeg vil også rette en stor takk til veileder Morten Øgård, som har gitt meg god veiledning og nyttige tilbakemeldinger underveis.

Sammendrag

Skole og utdanning er et politisk felt som skaper mye debatt i Norge. En kunnskapsminister har stor innflytelse på hvilken retning norsk skole skal ta, og ikke minst på utdanningsløpet til lærere. Derfor kan et politisk skifte ofte føre til nye reformer og endringer i norsk skole. Det er nok mange skolefolk som opplever en viss reformtrett, og som kanskje ikke er like dedikerte til forskjellige tiltak, intervensjoner og program som iverksettes på skolen. Likefult er utvikling og tilpassing i skolen viktig. Samfunnsendringer både nasjonalt og globalt krever at skolen følger etter for at utdanningsløpet skal være relevant. Skolen skal utdanne for både samtid og framtid. Kunnskapsløftet 2020 er den nyeste reformen i norsk skole. Nye læreplaner skal gi skolen den største endringen siden Kunnskapsløftet 2006.

I denne oppgaven ser jeg nærmere på hvordan skoleledere jobber i en endringsprosess. Utgangspunktet er realiseringen av Kunnskapsløftet 2020. I de senere årene har det blitt et større krav til at tiltak og intervensjoner i skolen skal være forskningsbaserte, og det er et ønske om en praksis som bygger på forskning og teori. Derfor har jeg valgt å sette søkelyset på ledelse av implementering av Kunnskapsløftet 2020, basert på implementeringsmodeller fra skoleforskning.

Jeg har gjort et teoretisk utvalg som jeg mener gir et grunnlag for å kunne beskrive ledelse av implementeringsprosessen. Jeg har også valgt noen modeller for implementering, samt teori som omhandler lederadferd for å kunne gi et så helhetlig bilde av ledelse av implementering som mulig. For å få den dybdekunnskapen som var nødvendig, valgte jeg en kvantitativ tilnærming. Datagrunnlaget i undersøkelsen baserer seg på intervju med fire avdelingsledere fra samme skole, som leder forskjellige avdelinger. Intervjuene var åpne og individuelle. Funnene er systematisert og analysert for å gi en beskrivelse av både den enkelte leders ledelse av implementeringen på sin avdeling, og for å se sammenhenger mellom alle fire lederne gjennom implementeringsprosessen.

Studien viser at lederne i stor grad planla og gjennomførte implementeringen i tråd med anbefalt forskning og implementeringsmodeller. Men jeg må også understreke at undersøkelsen fant sted før implementeringsarbeidet var ferdigstilt. Empirien belyser at ledelse og planlegging av implementering er nødvendig for å få et varig resultat, og at distribuert ledelse kan være viktig for kvaliteten på intervensjonen fordi kompetanse er en

avgjørende faktor i endringsprosesser. I studien kom det også fram at det var noen forskjeller på hvordan lederne ledet endringsarbeidet. Selv om de hadde samme planer og rammer, viste det seg at enkelte ledere hadde en litt annen tilnærming. Lederadferden kan i større eller mindre grad beskrives som rasjonell og/eller fasiliterende.

Det ligger et potensiale blant skoleledere når det gjelder å sikre en høyere implementeringskvalitet på intervensjoner som for eksempel nye læreplaner. En skole i endring trenger ledere som tar mål av seg på å ha god kvalitet på endringsarbeidet, og som har en forståelse av at *hvordan* en planlegger endringsarbeidet er like viktig som *hva* en skal gjøre.

Innhold

1	Tema og problemstilling.....	7
1.1	Problemstilling.....	8
2	En videregående skole iverksetter Kompetanseløftet 2020	9
2.1	Fagfornyelsen	9
2.2	Bestilling fra UDIR.....	10
2.3	Skoleeier	11
2.4	Skoleleder.....	12
2.5	Lærernes autonomi	13
2.6	Presentasjon av case	13
2.6.1	Skolens interne plan for skolering i fagfornyelsen.....	17
2.6.2	Samarbeidet med UIA.....	18
3	Teoretisk grunnlag.....	19
3.1	Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis.....	19
3.1.2	Faser i en innovasjonsprosess	20
3.1.3	Initieringsfasen	22
3.1.5	Videreføringsfasen	24
3.1.7	Skolens iverksetting av fagfornyelsen i lys av seks faser i implementeringsprosessen. (Fixsen et. al. 2005)	26
3.1.8	Implementeringskvalitet.....	29
3.2.2	Ledelse i initieringsfasen	32
3.2.3	Ledelse i implementeringsfasen.....	33
3.3	Sammendrag av kapitlet.....	35
4	Metode og design.....	36
4.1	Valg av metode og design.....	36
4.1.1	Utvalg av respondenter	37
4.2	Hvilken type data er det behov for?	37
4.3	Gjennomføringen av datainnsamlingen.....	38
4.4	Bearbeiding og analyse av data.....	39
4.5	Analysemodell	40
4.6	Muligheter og begrensninger i datamaterialet	41
4.7	Gyldighet og pålitelighet, svakheter og styrker, etiske betraktninger	42
5	Resultat og analyse -.....	44
	Hvordan leder skoleledere implementeringen av fagfornyelsen?	44
5.1	Vertikal analyse av funnene	47
5.1.1	Respondent 1	48
5.1.2	Respondent 2.....	50

5.1.3 Respondent 3	52
5.1.4 Respondent 4	54
5.2 Horizontal analyse av funnene	55
5.2.1 Å lede intervensjonsfasen	56
5.2.2 Ledelse av implementeringsprosessen	59
5.2.3 Lederadferd	63
5.3 Oppsummering	65
6 Sluttrefleksjon og veien videre	68
6.1 Oppsummering av funn	68
6.1.1 Ledelse av implementeringen av fagfornyelsen	69
6.1.2 Hva kan praksisfeltet lære av denne studien?	70
6.1.3 Forslag til videre forskning	71
6.1.4 Lederadferd i implementeringsprosesser	71
6.1.5 Varig endring i lærerens bruksteori	71
6.2 Avslutning	72
Oversikt over figurer	73
Oversikt over tabeller	73
Oversikt over vedlegg	73
Litteraturliste	74

1 Tema og problemstilling

«Utdanningens sentrale plass i kunnskapssamfunnets myteunivers har gitt et permanent press for mer styring, kontroll og utvikling av sektoren. Reformen er ikke lenger unntakstilstander, men regelen. De er ubeskjedne og store, kommer og drar i et forrykende tempo. De er ofte parallelle, kaotiske og er gjennomgripende for innhold, form og organisering av fag», skriver professor i pedagogikk Tom Are Trippestad i en lederartikkel i Norsk pedagogisk tidsskrift i 2015. Han viser videre til hvordan målstyringsreformene på 90-tallet ledet til et paradigmeskifte, og det han kaller «et politisk-vitenskapelig regime» i norsk skole.

Når vi nå er midt i implementering av den siste reformen: Fagfornyelsen (Kompetanseløftet 2020: KL20), er norske lærere og skoleledere nok en gang utfordret til å gjøre endringer i sin praksis, både når det gjelder innhold, metode og vurdering. KL 20 er omtalt som den største reformen i norsk skole siden Kunnskapsløftet 2006. Den er en reform som både er pedagogisk og didaktisk.

Til tross for at KL 20 er den største reformen i norsk skole siden 2006, skal jeg ikke skrive om selve fagfornyelsen i denne oppgaven. Jeg ønsker å studere hvordan fagfornyelsen realiseres internt på en videregående skole. Mitt utgangspunkt er tanken om lærernes rolle i fagfornyelsen og hvordan skoleledere leder implementeringen for å skape en endring i lærernes bruksteori. Lærerne har deltatt på høringer og kommet med uttalelser, men saken er at det er en forventning om at de skal ta i bruk og iverksette andres ideer og reformer i sine klasserom. I Stortingsmelding nr. 28 blir det presisert at det skal arbeides lokalt med implementeringsprosesser slik at de som skal gjennomføre læreplanverket i praksis får et eierskap til planen (Meld. St.nr. 28 (2015-2016)). Det står også presisert forventningene fra utdanningsmyndighetene i «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen», punkt 3.5: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.»

Da handler det om å ha en så god implementeringsstrategi at ideene blir nedfelt skolens strukturer, rutiner og prosedyrer og at de blir til organisatorisk praksis som leder til ønskede resultater (Røvik et al., 2014).

Iverksetting og implementering av fagfornyelsen er et interessant og viktig tema fordi implementeringsforskning viser at det kan være stor forskjell i kvaliteten og hvordan dette arbeidet drives på skolene.

Det ligger noen muligheter for meg å se nærmere på variasjoner i måter å lede og iverksette fagfornyelsen på valgte skole. Det er en stor videregående skole med mange forskjellige avdelinger og utdanningsprogrammer.

På bakgrunn av dette har jeg laget en problemstilling med utgangspunkt i et ønske om å beskrive hvordan avdelingslederne ledet implementeringen av KL 20 i de forskjellige avdelingene på skolen:

1.1 Problemstilling

Hvordan leder skoleledere implementeringen av fagfornyelsen (KL20) for å skape en endring i lærernes bruksteori?

Oppgaven starter med en presentasjon av case, en videregående skole i Agder fylkeskommune, samt et innblikk i hovedelementene KL 2020. Videre kommer en kort fremstilling av skolens interne planer for implementering av KL 2020.

Ledernes iverksetting og gjennomføring studeres ut fra en forståelsesramme for implementering som er utarbeidet av Fixsen et al. (2005, 2009) og det vil derfor videre komme en presentasjon av teoriene som ligger til grunn når det skal beskrives eventuelle forskjeller i implementering og prosesser hos de forskjellige avdelingslederne på skolen. Undersøkelsesmetoden som er brukt er intervju og det blir gått nærmere inn på valg av spørsmål og undersøkelsen i metodekapitlet. Videre blir funnene analysert ved bruk av både horisontal og vertikal analysemodell, og søkt satt i sammenheng med problemstillingen.

2 En videregående skole iverksetter Kompetanseløftet 2020

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for fagfornyelsen (KL2020) og gi et innblikk i case: En videregående skole i Agder.

2.1 Fagfornyelsen

I Stortingsmelding 28, står det: «Et samfunn i endring krever også en skole som fornyer seg. Regjeringen foreslår derfor å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse. I tillegg vil den gi skolens brede dannelsesoppdrag en tydeligere plass i skolehverdagen. Dette skal være et langsiktig fornyelsesarbeid som bygger videre på Kunnskapsløftet, og på den måten også sikre kontinuitet for både lærere og elever. Stortingsmeldingen varsler at det skal utarbeides en strategi for fagfornyelsen som ivaretar bred involvering og tilstrekkelig tid til hvert trinn i prosessen.»

Fagfornyelsen er en pedagogisk og didaktisk reform for opplæringen i grunn- og videregående skole. Fagfornyelsen (KL 2020) er en fornyelse og videreutvikling av Kunnskapsløftet 2006. Formålet er å «gjøre de unge bedre i stand til å møte og finne løsninger på dagens og fremtidens utfordringer» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). I et samfunn som er preget av kompleksitet, stort mangfold og rask endring er det spesielt viktig at de unge utvikler relevant kompetanse, og gode verdier og holdninger som vil få betydning for elevene som enkeltindivid og samfunnsborger. For å imøtekomme disse visjonene har læreplanene gjennomgått en del strukturelle endringer samtidig som noe er med videre. Blant annet krav om grunnleggende ferdigheter – med ytterligere presiseringer. Kompetansebegrepet er fornyet og har fått en sentral plass:

«Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» (Utdanningsdirektoratet, 2018a)

Å kunne utvikle kompetanse slik man ser for seg i det utvidede kompetansebegrepet, har Kunnskapsdepartementet i retningslinjene som er lagt for læreplangruppene i utarbeidelse av læreplaner, sagt at det skal legges til rette for «varierte undervisningsformer og

vurderingsmåter som fremmer *dybdeløring*» (Kunnskapsdepartementet, 2018). I

retningslinjene defineres dybdeløring som:

«... det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.» (Udir.no).

Det er også kommet en fornyelse av forskrift til opplæringsloven som handler om elevmedvirkning og lærelyst: § 3-3. **Vurdering i fag.** Formålet med vurdering i fag er å **fremje læring og bidra til lærelyst** underveis, og å gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutninga av oppløringa i faget.

§ 3-10. Undervegsvurdering i fag

I underveisvurderingen skal elevene:

- delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling
- forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei
- få vite kva dei meistrar
- få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin.

2.2 Bestilling fra UDIR

Det er utdanningsdirektoratet (UDIR) som på vegne av Kunnskapsdepartementet, driver store deler av arbeidet med å implementere KL 20. UDIR har utviklet en kompetansepakke med moduler; Introduksjonsmodul og fem hovedmoduler. Kompetansepakkene er åpne for alle og ment å være en støtte i arbeidet med å forstå, tolke og bruke læreplanverket.

Tabell 1 – oversikt over kompetansepakkene

Introduksjonsmodul	Informasjon og støtte til oppstart av arbeidet. Her under ekstra støtte til skoleleder og skoleeier
Modul 1	Hvordan arbeide med verdiene i overordnet del
Modul 2	Introduksjon av arbeidet med ny læreplanstruktur. Fokus på viktigheten av å se fagenes kompetansemål i sammenheng med hverandre og på tvers av fag.

Modul 3	Handler om hvordan eleven lærer bedre gjennom dybdelering og læringsfremmende vurdering. Her skal lærerne jobbe med sin forståelse av begrepet dybdelering, og sin vurderingspraksis.
Modul 4	De tverrfaglige temaene. Men også arbeid med tverrfaglighet og samarbeid i profesjonsfellesskapet.
Modul 5	Profesjonsfellesskap: hvordan vi jobbe for å videreutvikle profesjonsfellesskapet vårt i henhold til fagfornyelsen.

Kompetansepakkene kan være i tråd med Rørvik (2007) sine tanker om at såkalte *masterideer*, som vil utfordre et felt (her: KL 20) trenger en oversettelse for å kunne nedfelle nye ideer i praksisfeltet. En slik type oversettelse vil være egne og andres erfaringer, samt forskningsbasert kunnskap (Rørvik 2014). Vi kan i så måte si at Kompetansepakkene er en *institusjonalisert oversettelse* (Rørvik, 2014) av hvordan fagfornyelsen skal implementeres i skolen. Innholdet i kompetansepakkene ledsages av bruk av eksempler på «god praksis» fra ulike skoler. Bruken av gode rollemodeller er ment å gi lærerne noe å strekke seg etter. Kompetansepakken inneholder mange forskjellige læringsressurser og støtteressurser. Det er både filmer, tekster, refleksjons- og diskusjonsoppgaver. Gode praksisfortellinger er med for å konkretisere mål og muligheter i fagfornyelsen. Det er også laget plass til intervjuer av elever, og filming av læresituasjoner.

Modulene i kompetansepakken er tilrettelagt for et arbeid som både kan gjøres individuelt eller i grupper på den enkelte skole. Det er også lagt opp til oppgaveløsning og diskusjon i profesjonsfellesskapet på skolen. Det er opp til skolene å avgjøre hvilke moduler de ønsker å jobbe med, eller hvilken rekkefølge arbeidet foregår i.

I følge UDIR, vil det være mulig å gjennomføre kompetansepakken på et halvt år, dersom skolene satt av 4 – 8 timer pr. måned inkludert fellesmøter og mellomarbeid som oppgaver, utprøving i praksis og erfaringsdeling.

2.3 Skoleeier

Agder fylkeskommune er ansvarlig for å sørge for at de videregående skolene i fylket følger tidsrammen for implementering av fagfornyelsen. Skoleeier skal også sørge for å støtte,

utvikle og styrke profesjonsfelleskapene lokalt på skolene i implementeringsperioden. Agder fylkeskommune har et samarbeid med UIA i «utrulling» av fagfornyelsen. UDIR påpeker at det er viktig at samarbeidsforumet ser behovet for kompetanseutvikling ved innføring av nye læreplaner opp mot andre behov skolene har (Utdanningsdirektoratet, 2016). Herunder ligger at skoleeier skal stille nødvendige ressurser til disposisjon og sørge for at skolene har mulighet til å sette seg inn i og ta læreplanverket i bruk på best mulig måte.

UIA har i samarbeid med Agder fylkeskommune laget en kompetansepakke til bruk i videregående skole i forbindelse med innføring av fagfornyelsen høsten 2020. Pakken er ment å være et støttende verktøy i arbeidet med de nye læreplanene. Pakken skal gi en praktisk introduksjon til fagfornyelsen, vise ressurser på UDIR sin nettside og gi grunnlag for videre forskning og utvikling.

2.4 Skoleleder

Alle de videregående skolene i Agder fikk en bestilling fra skoleeier om å prioritere implementeringen av fagfornyelsen. Planarbeid og implementeringsmål ble levert skoleeier for gjennomgang. Skoleledelsen ble oppmuntret til å prioritere dette arbeidet inn i årshjul og virksomhetsplaner. Selv om det ikke lå en tydelig bestilling i et samarbeid med UIA, var det et ønske fra skoleeier. Det lå ingen skolering mot skoleledere i samarbeidet med UIA, ei heller fra skoleeier. Her har skolelederne kun de delene som er rettet mot ledere i kompetansepakken fra UDIR å støtte seg til.

Det å skulle lede endringsarbeid i skolen er utfordrende. Sigrun K Ertesvåg peker på at det i mange skoler er for lite kunnskap om hvordan endringsarbeid skal ledes systematisk for å sikre implementering av høy kvalitet (Leiing av endringsarbeid i skulen, s. 13). Viviane Robinson påpeker at «Gode ideer mislykkes tidvis med å genere varig forbedring fordi verken talspersonene eller de implementeringsansvarlige vet hvordan de skal utføre dem for at de skal gi den tilsiktede forbedringen». (Robinson 2018, s. 27). Samtidig viser hun til nyere forskning hvor et av de sterkeste budskapene er: «jo mer ledere fokuserer relasjonene sine, arbeidet sitt og læringen sin rundt nøkkelvirkomheten, som er undervisning og læring, desto større blir virkningen på elevenes læringsutbytte». (Robinson et.al., 2008, s 636)

2.5 Lærernes autonomi

Lærerne har i løpet av de senere årene befestet sin posisjon som fullverdig profesjon (Dahl et al., 2016; Elstad, Helstad & Mausethagen, 2014). Profesjoner er yrker som er gitt sitt mandat av staten og som i kraft av dette mandatet er satt til å forvalte, fortolke og formidle en gitt kunnskap til samfunnet og allmennheten generelt (Molander & Terum, 2008).

Slik sett kan lærerprofesjonen og statusen det gir, knyttes til både et samfunnsmandat og et særlig ansvar overfor barn og unges oppdragelse og læring.

Kunnskap, autonomi og ansvar blir av mange løftet frem som sentrale kriterier for profesjoner og det som skiller profesjoner fra andre yrker (Elstad et al., 2014). Statusen som profesjon viser dermed også til at læreryrket er fundamentert på en egen profesjonskunnskap, som lærerne har et særskilt ansvar for å forvalte, og at deres yrkesutøvelse krever en viss autonomi og handlingsrom i kunnskapsanvendelsen (Dahl et al., 2016; Molander & Terum, 2008).

Læreryrket ser ut til å ha en utfordring når det kommer til utvikling av profesjonen. Det virker å være et spenningsfelt mellom profesjonalisering ovenfra og profesjonalisering innenfra. Dal m.fl. (2016) peker på at profesjonens deltakelse i utforming av sitt eget yrkesfelt har vært nedadgående siden 1990-tallet. En mulig tolkning kan være at det ofte blir pålagt lærerne en profesjonalisering ovenfra, slik som for eksempel KL 20, og at lærerne ikke selv har samme oppfatning av profesjonaliteten i yrket og dermed ikke har den samme profesjonaliseringen innenfra.

Spørsmålet er om det endringsarbeidet lærerne er inne i, nå i startfasen av KL 20, gir dem en opplevelse av eget handlingsrom og autonomi i utøvelsen av sin profesjon og forståelse av behovet for endring i egen praksis. Vil lederne på valgte skole sitt strategivalg når det gjelder implementering skape en endring i lærernes bruksteori, altså det den enkelte lærer faktisk gjør i sitt klasserom?

2.6 Presentasjon av case

Skolen har en historie helt tilbake til 1812 med stolte tradisjoner fra yrkesfagene. Siden den gang har skolen endret seg i flere omganger når det gjelder størrelse og innhold fram mot dagens form og struktur. I dag er skolen en virksomhet som kan tilby et mangfold av utdanningstilbud.

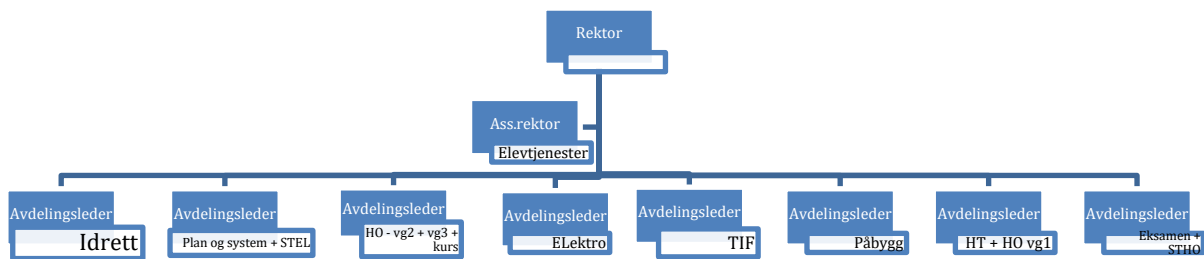
Skolen er en stor kombinert videregående skole med omkring 1000 elever og består av følgende avdelinger:

Tabell 2 – oversikt over programfagsvalg

Yrkesfag	Studieforberedende	Annet
Helse- og oppvekstfag	Idrett	Kursvirksomhet
Elektrofag	Studiespesialisering med helse	
Teknologi- og industrifag	Studiespesialisering med elektro	
	Påbygg	
	Hverdagslivstrening	

Det er personale på ca. 200 pedagoger, som støttes av en stab på ca. 45 ansatte innenfor ulike områder tilsatt på skolen. Lærerkollegiet er sammensatt av programfaglærere som har sin bakgrunn i forskjellige yrker og som har tatt PPU – Y, og fellesfaglærere som har hovedvekten av sin utdanning enten i realfagsretning eller humaniora. Det er et generasjonsskifte i lærerstaben. De siste årene har mange lærere gått av med pensjon, og nye har kommet til.

Ledergruppen på skolen består av rektor, assisterende rektor og åtte avdelingsledere. Også i ledergruppen er det et mangfold av utdanning og yrkeserfaring. For eksempel har avdelingslederne på de yrkesfaglige utdanningslinjene, alle erfaring og utdanning innen «faget».



Figur 1 - organisasjonskart

De forskjellige avdelingene er i stor grad selvstendige og oppdelt i team rundt elevgrupper. Skolens pedagogiske arbeid blir utformet og ledet gjennom faste avdelings-, fag- og teammøter der pedagoger, spesialpedagoger, rådgivere og avdelingsledere er til stede.

Skolen ledes gjennom linje- og ledermøter. Formell medvirkning ivaretas gjennom samarbeidsmøter, arbeidsmiljøutvalg og skoleutvalg med representanter fra arbeidstakerorganisasjonene og brukergruppene. Elevenes medvirkning ivaretas gjennom klassetillitsvalgte, avdelingstillitsvalgt og elevråd.

Det er et stort mangfold blant lærerne. Mange har annen yrkesfaglig bakgrunn og har tatt PPU-Y for å gå over i et læreryrke. I skolens virksomhetsplan kommer det frem at skolen blant annet har kollegaveiledning som et satsningsområde. Målet er å sikre at organisasjonen har et felles syn på læring og elevmedvirkning. Den videregående skolen skal være en lærende organisasjon:

Fra virksomhetsplanen:

Område 3- Organisasjonsutvikling

«Skolen skal være utviklingsorientert og opptatt av læring for alle ansatte. Vi skal ha en etablert kultur for å dele kunnskap, prøve ut nye idéer i klasserommet og utveksle god praksis. Skolens personale skal støtte hverandre og gjøre hverandre gode, diskusjoner skal kjennetegnes av trygghet og åpenhet. Utviklingsarbeidet skal være preget av samarbeid og refleksjon over egen praksis og analyse av resultater. Erfaringer blir gjennom kollektiv bearbeiding i team og faggrupper til kunnskap, som videre får innvirkning på den enkelte lærers undervisningspraksis. Personalet skal ha tydelig fokus på faglig og pedagogisk

utvikling, nyere forskning og nye læreplaner/styringsdokumenter. Skolens utviklingsarbeid kjennetegnes av systematisk evaluering, med tanke på videreutvikling av gjeldende praksis.»



Figur 2 – organisasjonsutvikling

Med dette som bakteppe, vil de åtte avdelingslederne velge strategier for å sikre implementering av fagfornyelsen i sitt personale. Det er en forventning fra skoleeier og rektor at det skal være en «felles front» og en felles strategi for gjennomføring på hele skolen. Samtidig vil den enkelte avdelingsleder måtte ta utgangspunkt i kulturen i sin avdeling for å sikre en reel endring i lærernes bruksteori.

I denne sammenheng defineres organisasjonskultur som «felles oppfatninger av og syn på verden og gruppens plassering i forhold til den, forestillinger om tid og rom, menneskesyn og forholdet mellom mennesker» (Schein 1992).

Begrepet bruksteori tolkes som handlingsteori som vises i måten praksis utøves på. Til forskjell for uttrykte teorier, som er handlingsteori som snakkes (Agyris og Schön (1974, 1996)). Det er stor variasjon i bakgrunnen til det pedagogiske personalet i de forskjellige avdelingene på skolen. Programfaglærerne på de yrkesfaglige linjene har bakgrunn som sykepleiere, ingeniører, bilmekanikere, elektrikere, bioingeniører, rørleggere, tannlegesekretærer mm. Fellesfaglærerne har gjerne en mer teoretisk bakgrunn med tradisjonell lærerutdanning eller bachelor og masterprogram innen realfag eller humanistiske fag med praktisk pedagogisk utdanning på topp. Det er mulig at disse forskjellige preferansene gjør at avdelingslederne må ta noen strategiske valg når de skal iverksette implementeringen i sine forskjellige avdelinger.

I perioden før «utrulling av fagfornyelsen» høsten 2019, har lærerne svart på høringer. Høsten 2019 satte skolen arbeidet med implementeringen av fagfornyelsen i system etter bestilling fra UDIR til skoleeier, Agder Fylkeskommune, og skoleledelsen i samarbeid med UIA.

2.6.1 Skolens interne plan for skolering i fagfornyelsen

Tabell 3 - plan for skolering

Fagmøter	Samarbeid med tillitsvalgte og fagkoordinatorer og leder av fagforum
Årshjul	Årshjulet skal skoleåret 2021/2021 ha hyppige fagmøter og færre avdelingsmøter.
Fagkoordinator	Fagkoordinatorene gis ekstra ressurser i 3 år for å jobbe med fagfornyelsen. Bestilling: <ul style="list-style-type: none"> - Ansvar for utviklingsarbeid med lærerne om å få innsikt i kompetansemålene og overordnet del i de nye fagplanene - Ansvar for utviklingsarbeid med lærerne om å få innsikt i den nye vurderingsforskriften. -Lage årsplaner knyttet til de nye fagplanene i samarbeid med lærere -Samarbeide med avdelingsleder for å avdekke behov med tanke på nye læremidler for å dekke kompetansemål.
Skolens ledelse	Skolens ledelse i samarbeid med tillitsvalgte ser hva slags investeringer skolen må gjøre for å tilfredsstille de nye planene. Prioritere fagmøter for å forberede tilbakemeldinger på høringer. Følge høringsplaner og datoer Høst 2020: Vg 1 tar i bruk nye fagplaner
Internt arbeid med fagfornyelsen	Høst 2019: Avdelingsmøter brukes til å jobbe med modulpakkene fra Udir. Alle avdelingene jobber med samme modulpakke. Leder møtene brukes til å planlegge hvordan lærerne skal jobbe med modulene. Lederne har mulighet til å tilpasse sine avdelinger. Vår 2020: Hyppige fagmøter hvor fagkoordinator har ansvar: Bestilling fra ledelsen: lærerne jobber med å operasjonalisere kompetansemål og utarbeide vurderingskriterier.

2.6.2 Samarbeidet med UIA

Bestilling til UIA:

H 2019/V2020:

Bidra til å arbeide skolen inn i ny og overordnet del før vi dukker ned i fagplanene.

H2020/V2021:

Kurse lærerne i elementene i fagfornyelsen: Vurdering, dybdelæring, tverrfaglige temaer

Plan fra UIA:

Felles oppstart for hele personalet -intro omkring ett gitt tema

•Samlinger: 10.oktober, 14.november, 30. januar og 19.mars for ca180 lærere –70 fellesfag –

110 programfag –Fagarbeidere fra vg3

•Gruppevis presiseringer:

1. Kritisk tenkning og etisk bevissthet

2. Yrkesretting i fellesfagene (FYR)

3. Dybdelæring

Organisering: Fire samlinger med tema: Fagfornyelsen, opplæring i praksis, opplæringens verdigrunnlag og evaluering.

3 Teoretisk grunnlag

Oppgaven handler om å realisere eller iverksette fagfornyelsen lokalt i en skole. Forskning viser at pedagoger heller bruker egne erfaringer og pedagogiske moteretninger enn forskning når videreutvikling i arbeidet står på programmet (Roland og Westergård 2020: Ertesvåg, s. 40). Sigrun K. Ertesvåg peker også på at «Svært få skular implementerer intervensjonar eller program utan å oppleve noka form for problem i implementeringsprosessen eller med resultalta av intervensjonen. Erfaringa frå tidlegare implementering av intervensjonar kan påverke, positivt eller negativt, det nye initiativet» (Hargreaves 2005, Midthassel og Ertesvåg 2008: Ertesvåg 2012: s. 47). Det ser derfor ut som om «Implementeringsfasen er en kritisk fase i fagfornyelsen og måten skoleledelsen planlegger implementeringen og gjennomføringen er avgjørende for hvorvidt de vil lykkes med endring» (Røvik et al., 2014).

Med dette utgangspunktet, vil det være naturlig å bruke teorier knyttet opp til iverksetting. Jeg bruker *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (Roald og Westergård 2020) som grunnlag for å belyse endringsarbeidet og selve prosessen rundt iverksetting. For å beskrive eventuelle forskjeller i implementeringsprosessen og/eller resultater av implementeringen av KL 20, benytter jeg meg også av litteratur om ledelse av endringsarbeid i skolen. Her representert ved Sigrun K. Ertesvåg. Hun skriver om at studier av ledelse av endringsarbeid i skolen ofte har dreiet seg om rektor (Louis 2003, Midthassel et al.2000), men også på hvordan ledelse har vært utøvd av mange i organisasjonen (Leithwood og Jantzi 2006). Behovet for ledelse, særlig utøvd av rektor, virker å være viktig for vellykket implementering av skoleomfattende tiltak (Fullan 2007, Hallinger 2003, Larsen 2005: Ertesvåg:2012). Jeg tar her utgangspunkt i teoriene hun bruker om transformasjonsledelse og transaksjonsledelse. Fordelen med å velge teorier rundt disse ledelsesbeskrivelsene er at «dei beste leiarane er både transformatoriske og transaksjonelle i sin leiarstil» (Ertesvåg:2012: s. 100).

3.1 Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis

Pål Roald og Elisabeth Westergård skriver i sin bok *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* om kvalitet i implementering. God implementeringskvalitet

er en forutsetning for å kunne oppnå god effekt i endringsarbeidet. For å få god implementeringskvalitet må to ting være på plass: intervensjonen og et støttesystem. Implementeringskvaliteten regnes som god når det som er planlagt i intervensjon og støttesystemet avviker lite fra det som faktisk blir gjennomført. Er det stort avvik mellom det som er planlagt og det som faktisk er gjennomført, vil implementeringskvaliteten bli lav (Roland og Westergård, 2020)

Videre i dette kapitlet vil implementering og prosessene i et slikt arbeid presenteres for å danne grunnlag for at det kan bli et ledende perspektiv inn i den videre redegjørelsen av innføringen av KL20. Implementering plasseres så inn i en større og mer overordnet prosess kalt innovasjonsprosessen, hvor en fasetenkning rundt innovasjon og implementering blir presentert. Her ved Fullan (2007). Deretter vil jeg se nærmere på implementeringsfasen i min case; en videregående skole i Agder, med utgangspunkt i Fixsen et al (2005) sin forskning om rammeverket for implementering. Teori knyttet til implementeringskvalitet, implementeringsdrivere og kollektive prosesser relatert til implementering blir også lagt frem her.

3.1.2 Faser i en innovasjonsprosess

Endrings - og utviklingsarbeid i skolen kan ses på som en prosess med flere faktorer som spiller inn og påvirker hverandre. Fixsen et al (2005) påpeker at dersom en ønsker å oppnå endring må flere faktorer virke sammen og ledes fremover. En leder opererer på flere samspillende nivå. Hen skal stake kursen, utvikle de ansatte, endre organisasjonen mot å fremme samarbeid og lede intervensjonen (Leithwood & Beatty, 2008). Implementering er sammensatt og komplekst og beskriver konkretiseringsfasen når forskning, visjoner og ideer skal virkeliggjøres ute i skolen. Det blir ofte forbundet med kompleksitet fordi en må orientere seg i krevende prosesser i organisasjonen (Fixsen et al, 2005). For lederen blir det derfor viktig å forstå hvordan implementering (systemet) virker og hvordan de forskjellige delene og fasene virker inn på hverandre.

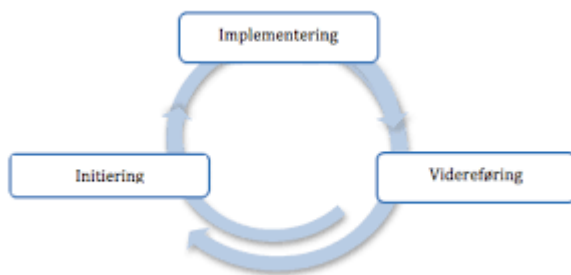
Selv om implementering har hovedfokuset i denne oppgaven, må denne fasen forstås i sammenheng med de andre fasene Fullan (2007) presenterer i sine teorier om fasene i en innovasjonsprosess. Fullan bruker i sin forskning, begrepet *prosess*, og definerer implementering slik:

Implementation consist of the process of putting into practice an idea, program or set of activities and structures new to people attempting or expecting to change. (Roland og Westergård 2020: s. 20).

Han ser, som tidligere nevnt, på implementering som en fase i en innovasjonsprosess. En innovasjon kan defineres som en endringsprosess med planlagte endringer for å forbedre praksis (Skogen, 2004; Fixsen et al, 2005). Flere forskermiljøer deler denne prosessen inn i tre hovedfaser (Greenberg et al, 2005; Fixsen et al, 2005; Fullan, 2007):

- Initiering
- Implementering
- Videreføring

De tre fasene kan ikke isoleres fra hverandre som en lineær prosess, de går i hverandre og må snarere ses som sirkulære, men de indikerer likevel en retning fra initiering via implementering til videreføring (Fullan 2001):



Figur 3: Endringsprosessen

Som vist i figuren, kan vi se at selv om fasene er definert med tydelige særpreg og kommer i en bestemt rekkefølge kan de likevel overlappe hverandre. Illustrasjonen av en sirkulær modell, viser rekkefølge og overlapping, men «de tre fasene foregår mer som en spiralprosess, hvor de utvikles sirkulært etter hvert som arbeidet skrider fram» (Roland & Westergård 2020: s. 24). Det betyr at når en endringsprosess avsluttes og en ny begynner starter man ikke på blanke ark. Vi kan tenke oss lærere på skolen som aktører i en kontinuerlig endringsprosess. (Ertesvåg & Roland, 2013).

Videre følger en kort redegjørelse for de tre hovedfasene i modellen:

3.1.3 Initieringsfasen

Denne fasen kan defineres som de forberedelsene som gjøres før skolen setter i gang med et endringsarbeid (jf. Fullan, 2007; Roland og Westergård, 2020). Fasen kan også kalles for forankring da de ansatte i organisasjonen blir involvert og kjent med hovedinnholdet i endringen de skal gjennomføre. Når de ansatte blir involvert, kan det skapes en felles forståelse av og forpliktelse til den aktuelle endringen. Det er i denne fasen viktig å bli kjent med og skape klarhet i kjernekomponentene i endringen (Blase et.al., 2012; Roland og Westergård, 2020). Fasen anses som innledende fordi det er her det oppstår et behov for endring. Fixsen et al (2005) påpeker at denne fasen forbereder organisasjonen på det som skal skje, både når det gjelder faktorer som å skaffe ressurser og etablere rutiner, men også å forberede de ansatte og utvikle et støttesystem. Dersom det avgjøres at endring skal iverksettes velges den intervensjonen som anses som mest hensiktsmessig i forhold til behovet i organisasjonen.

I og med at behovet eller initiativet til endring kan komme fra flere hold, vil det være nødvendig å planlegge ut ifra om endringen er styrt utenifra eller innenfra organisasjonen. Det handler særlig om to perspektiv: ”Top Down» (ovenfra og ned) og ”Bottom Up” (nedenfra og opp). ”Top Down” vil si at initiativet kommer fra kommunen, departementet, regjeringen eller andre organer ovenfor eller utenfor skolen (Ertesvåg & Roland, 2013). ”Bottom Up” vil si at initiativet kommer fra ansatte. Det mest hensiktsmessige for endringsarbeid er en kombinasjon av disse to, dette fordi endringsarbeid er komplekst og avhengig av både god forankring hos de ansatte, og støtte fra øvre hold som distrikt og kommune. I vårt tilfelle kommer endringen fra øverste hold; Kunnskapsdepartementet. Det blir da særlig viktig å forberede og motivere lærerne for det arbeidet som skal gjøres ved innføringen av KL 20. Som vist tidligere i oppgaven har ledelsen laget en plan for hvordan de ansatte skal være involvert og bli kjent med hovedinnholdet i KL20 i god tid før selve innføringen av fagfornyelsen starter.

Det arbeidet som legges ned i initieringsfasen vil forfølge resten av en eventuell intervensjon. Greenberg et al (2005) og Domitrovich et al (2008) viser til en rekke faktorer som bør avklares på forhånd. Blant annet opplevd behov, omfanget av behovet for endring, kompetanse hos de ansatte, endringsvilje og lojalitet. Ledernes kompetanse, innsikt og integritet inn i personalgruppa er derfor en avgjørende faktor for å lykkes med endringsarbeid. Det er likevel vanskelig å forutsi utfallet av en intervensjon før man går i gang med selve arbeidet. Det betyr at lederens roller er å skape så mye klarhet som overhodet mulig, samtidig

gi en trygghet for at de ansatte vil bli fulgt opp på en måte som gjør gjennomføring mulig, og med et resultat som er en forbedring i forhold til temaet som er i fokus (Roald og Westergård, 2020).

3.1.4 Implementeringsfasen

Implementering er en beskrivelse av den kompliserte fasen når forskning, visjoner og ideer skal konkretiseres og omsettes til den virkelige verden. Det at det er mange samspillende faktorer involvert over tid, gjør det ifølge Roland og Westergård (2020), vanskelig å gi presise begrepsdefinisjoner. Flere ledende forskere på implementering har ulike definisjoner, men med overlappende innhold. Med tanke på denne oppgavens relevans og omfang, presenteres det her to definisjoner: Fullan (2007:84) som definerer implementering slik:

Implementation consist of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expecting to change.

Dean Fixsen et al (2005:5) definerer implementering på følgende måte:

... a specified set of activities designed to put into practice an activity or program of known dimensions.

Begge definisjonene legger vekt på prosessen med omsetting fra teori til handling. De beskriver det som en konkretiseringsfase som skal ende ut i praktisk utførelse av en visjon. Både Fullan (2007) og Fixsen et al (2005) inkluderer begrepet «omsette til praksis» i sine definisjoner, samt at de er basert på forskning knyttet til skoleutvikling, og er i så måte et godt grunnlag for den videre forståelsen av implementering av KL 20 i denne oppgaven.

Initierings- og implementeringsfasen er ofte overlappende, men implementeringsfasen anses å tiltre når det direkte arbeidet med kjernekomponentene begynner. Det pekes på at det er en klar sammenheng mellom klarhet og forståelse av kjernekomponentene og kvaliteten i implementeringsarbeidet (Winter og Szulanski, 2001; Roland og Westergård; 2020). Fixsen et.al (2005) peker på at endring er en forutsetning for å få oppnå implementering. Endringer kan foregå i større eller mindre grad, og organisasjoner og individer kan endre seg i ulikt tempo. Ideelt sett skjer en gradvis integrering av ny bruksteori i den daglige praksisutøvelsen. Intervensjonen sier noe om hva (teori) som skal gjøres, mens implementeringsfasen handler om hvordan (praksis) dette gjennomføres (Roland & Westgård, 2015). Ved å mestre

kombinasjonen av disse to kan man oppnå effektive strategier for endring og utvikling, men det krever en grunnleggende forståelse av implementeringsprosessen (Roland, 2012). En forutsetning for å oppnå endring er kompetansebygging og trening i personalgruppen. (Roland og Westergård: 20202). Jeg vil bruke Fixsen et al. (2005) *Rammeverk for implementering* til å se nærmere på implementeringsprosessen senere i kapitlet.

Det at implementeringsfasen ses på som den mest krevende og komplekse av de tre fasene i innovasjonsprosessen, samtidig som den er mest avgjørende for å kunne oppnå en endring (Fixsen et al, 2005; Greenberg et al, 2005; Fullan 2007), gjør denne fasen svært viktig i prosessen. Det er nå det som skal bli effekten av endringen blir skapt. En viktig faktor for å få til reell endring er at lærerne ser at intervensjonen dekker et opplevd behov og bestilling, og dermed ses på som nyttig og skaper en endring (Roland og Westergård,2020). Det bidrar til å øke lojaliteten og endringsviljen (Fullan, 2007). Videre er endringsprosesser ofte forbundet med kompleksitet spesielt når det er snakk om endringer av grunnleggende strukturer i for eksempel en skole. Det at KL20 er en reform som både har et teoretisk og et praktisk element i forhold til lærernes bruksteori, gjør den kompleks. (Fixsen et al, 2005). Det vil si at kompleksiteten referer til graden av vanskelighet. Kravet til klarhet øker i takt med vanskelighetsgraden i endringen (Fullan, 2007). Det blir derfor avgjørende å håndtere disse to i en omfattende endring som KL 20. I planen for implementering av KL 20 på skolen i min undersøkelse fremkommer det at det skal trenes og veiledes både i faggrupper sammen med fagkoordinatorer og i plenum med eksterne veiledere.

3.1.5 Videreføringsfasen

Denne tredje fasen i implementeringsprosessen kan virke som en forlengelse av implementeringsfasen. Nå er lærerne selvstendige aktører i videreføringen av den nye læringen. Den nye læringen skal nå ha blitt innlemmet som en del av praksisutøvelsen (Fixsen et.al.2005). Selv om innholdet i intervensjonen er akseptert av de ansatte, hevder Blase et al. (2012: Roland og Westergård, 2020) at implementeringsarbeidet kan ta fra to til fire år før en oppnår institusjonalisering. Fullan (2007) peker på at videreføring beregner et implementeringsarbeid fra tre til fem år for å holde intervensjonen levende og samtidig utvikle den videre. (Roland og Westergård: 2020). Det gjør det systematiske arbeidet med å implementere intervensjonen vanskelig og derfor også videreføringen. Målet med implementering er at intervensjonen skal” sitte i veggene” og bli en del av lærerens brukspraksis. På den måten vil endringsarbeidet kunne gi langvarig effekt og videreføres

(Greenberg et al, 2005). Suksessfaktorer i videreføringsfasen er å utvikle kjernekomponentene i endringen, lære opp nyansatte i den pedagogiske plattformen og koble sammen det som er lært med innholdet i eventuelle nye prosjekter (Roland & Westergård, 2020).

Som vist i figur 3, vil man kunne fastslå at hovedfasene i en innovasjonsprosess bygger på hverandre. Det man gjør i en fase påvirker den neste. Det viser oss at selv om implementeringsfasen anses å være den mest avgjørende i endringsarbeid, gir det bedre forutsetning for å lykkes dersom forarbeidet er grundig og forankret i de ansatte. Det samme gjelder i den viktige videreføringsfasen som virkelig avslører i hvilken grad implementeringsprosessen har gitt effekt. Med andre ord er det mange forskjellige faktorer som spiller inn og påvirker implementering. Det gjør også at det settes høye krav til ledelse av slike prosesser. Videre i kapitlet vil jeg derfor fokusere nærmere inn på selve implementeringsprosessen.

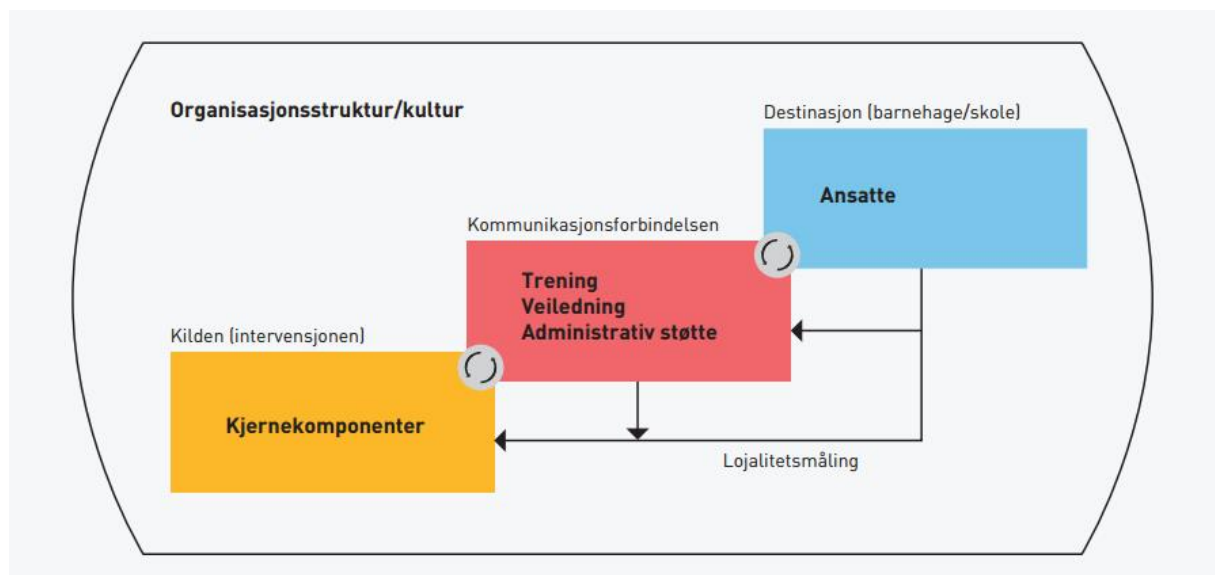
3.1.6 Rammeverk for implementering

Modellen Rammeverk for implementering (Fixsen m.fl.2005: Roland og Westergård, 2020) viser fire perspektiver på implementeringsprosessen. Her er organisasjonsstrukturen/kultur et bilde på system og orden i organisasjonen, mens kultur viser til organisasjonens verdier. Kilden eller intervensjonen er endringen som skal implementeres, i dette tilfellet KL 20, og hvor vi da kan se for oss kompetansemål i fag og den overordnede del som eksempler på kjernekomponenter. Destinasjonen er organisasjonen som skal gjennomføre endringen, både kollektivt og på individnivå. Lærerne skal motta, forstå og innføre innholdet i fagfornyelsen. Som illustrasjonen viser står kommunikasjonsforbindelsen i gjensidig påvirkning til de to andre, og er på den måten helt avgjørende for at KL 20 (kilden) skal bli en del av de ansattes praksisteori (destinasjon). Hovedelementene i kommunikasjonsforbindelsen er trening, veiledning og administrativ støtte, også benevnt som implementeringsdrivere. Det er tre implementeringsdrivere som vektlegges for å kunne omsette kjernekomponentene fra kilden til destinasjonen, altså de ansatte:

- Trening: der kjernekomponenter læres og omsettes til bruksteori.
- Veiledning: kan være innspill, kursing, korrigerende av treningsaktivitetene.

- Administrativ støtte: kan handle om hvordan ledelsen involverer seg, om ressurser og motivasjon.

De ansattes lojalitet til endringsarbeidet er også viktig for å få effekt. Her vil feedbacksløyfene gi tilbakemelding på lojalitetsmåling om hvor lojale de ansatte er til både intervensjonen, drivere og prosess. God implementering vil gjøre at mest mulig av innholdet i kilden overføres til destinasjonen. Her løfter modellen organisasjonens struktur og kultur. Det handler blant annet om hvor gode systemer og planer det er på skolen, og om hvilke verdier og tankesett som er gjeldene over et tidsrom i skolen. Roland og Westergård peker også på at god ledelse er avgjørende for en god implementeringsprosess (jf. Larsen 2005; Greenberg et al., 2005; Fullan, 2007; Leithwood&Beatty, 2008). Ledelsetemaet vil jeg komme tilbake til videre i kapitlet.



Figur 4 – rammeverk for implementering

3.1.7 Skolens iverksetting av fagfornyelsen i lys av seks faser i implementeringsprosessen. (Fixsen et. al. 2005)

For å kunne gjøre undersøkelser om implementeringen av KL20 på den valgte videregående skolen, er det nødvendig å sette planene og prosessen i sammenheng med modellen (fig. 4). Denne neste delen av kapitlet vil ta for seg faser som inngår i implementeringsprosessen. Det

er flere modeller som er utviklet innenfor dette temaet. Jeg har, på grunnlag av mine undersøkelser og oppgavens omfang, valgt å ta for meg Fixsen et.al. modell (2005), og da er det naturlig å ta utgangspunkt i Fixsen et al. (2005, 2009; Roland, 2020. s26,27): *Seks faser i implementerings-prosessen*. Fixsen påpeker at implementering er en komplisert prosess over tid, og at fasene som blir beskrevet videre i teksten derfor vil gå over i hverandre.

Fase 1: Utforsking og adopsjon

Denne fasen handler om å utforske muligheter og alternativer for endring som samsvarer med eksisterende behov på skolen. Suksessfaktorer er å involvere ansatte slik at de fra starten får et eierforhold til prosjektet. Det er særlig viktig i denne fasen at lærerne får informasjon og kjennskap til kjernekomponentene, her: KL 20. Lærerne har fått mulighet til å være involvert i høringsrunder via UDIR.

Fase 2: Program/prosjektinstallasjon

Beslutningen om endring er tatt og det blir viktig å skaffe ressurser. Eksempelvis økonomiske midler og veiledere. Det bør settes av nødvendig tid til arbeidet, kollektivt arbeid med innhold og arbeid med visjon. Roland peker på at det i denne fasen er det viktig å skape realistiske forventninger og utvikle lojalitet til endringsforsøket (Roland, 2020, s 26). I så henseende vil det i denne casen være en beslutning tatt «Top Down» fra departementet, og det blir derfor ekstra viktig å arbeide kollektivt med kjerneelementene, altså endringene som ligger i KL 20 og målsetningen. Skolen startet sitt interne arbeid med forberedelse til implementeringen høsten 2019 ved å ta i bruk informasjonsmodulene fra UDIR. Planene ble synliggjort for alle lærere i skolens årshjul.

Fase 3: Innledende implementering

Dette er starten på arbeidet med å endre praksis ved å omsette visjoner, ideer og teorier i praksis. Her er det ofte mye informasjon, samt at normer og verdier kan utfordres hos den enkelte. Endringene som kommer gjennom fagfornyelsen vil skje både i en individuell og kollektiv kontekst, og ifølge Fixsen (2005) er det en del endringsforsøk som stopper opp i denne fasen. En årsak kan være svak forankring i skolen eller mangelfull forpliktelse. Fasen med innledende implementering er ofte preget av stress og motvilje, men også endringsvilje og lojalitet. I denne perioden dreier arbeidet på skolen seg i hovedsak på to arenaer; felles veiledning og læring fra eksterne forelesere, og samarbeid med andre lærere i faggrupper med fokus på å gjøre seg kjent med nye kompetansemål og ny praksis.

Fase 4: Full gjennomføring

Gjennom øving og læring, og kanskje også prøving og feiling, vil det nye innholdet stadig innlemmes i den daglige praksisutøvelsen til lærerne og bli en del av organisasjonen. Lærerne har da innført de nye kjerneelementene med lojalitet. Gjennom tid vil den nye kunnskapen utvikles til akseptert praksis, det vil bli en endring i lærernes bruksteori. Dette vil så kunne føre til nye mestringssopplevelser, som igjen kan gi økt motivasjon for nye endringer som måtte komme (Roland, 2012). Skolen vil nå befinne seg i denne fasen. I og med at KL20 innføres over tre år, med første runde implementering på vg1, er lærerne i forskjellige faser av gjennomføring og implementering på skolen.

Fase 5: Innovasjon

Innovasjon betyr endring til forbedring. (Roland, 2020. 27) Endringsprosjektet kan forbedres i etterkant fordi deltagerne har funnet bedre og nye løsninger i implementeringsperioden. God evaluering er derfor viktig. Det kan lede til en forbedring av endringsprosjektets innhold og utvikling. I tillegg kan ansatte ta i bruk innholdet i kjernekomponentene videre i egen organisasjon gjennom ny og kreativ tenkning.

Fase 6: Bærekraftig videreføring

Det er krevende å holde fokus på innholdet i endringen etter at implementeringsperioden er ferdig (Roland, 2020 s.27). Denne fasen handler om å holde innholdet aktivt over tid. Endringene må tilpasses de stadig skiftende kontekstene. Både det som gjelder det ytre og det som gjelder det indre liv i organisasjonen for eksempel opplæring av nyansatte, innkjøp av utstyr e.l.

Som nevnt tidligere er det ikke gitt at disse seks fasene kommer i rekkefølge, men at de flyter mer over i hverandre. Det kan allikevel være nyttig å bruke fasebeskrivelser fordi det gjør det lettere å gjenkjenne hvor man er i denne type komplekse prosesser. Fasene kan ses på som en hjelp til å få oversikt over hvordan implementeringsprosessen organiseres og systematiseres, samt identifisere suksessfaktorer som har bidratt til å omsette ideer til praksis.

Fixsen et al (2005) påpeker at implementering er en pågående prosess som stadig drives videre.

3.1.8 Implementeringskvalitet

Implementeringskvalitet er et begrep som gir et bilde av forholdet mellom det planlagte i intervensjonen og det organisasjonen faktisk har gjennomført. Kvaliteten på implementeringen måles etter i hvilken grad intervensjonen er gjennomført etter den opprinnelige ideen (Greenberg et al, 2005). For å oppnå en kollektiv forståelse og endring må lærerne, som skal gjennomføre implementeringsprosessen, føle høy grad av forpliktelse. De må trene på komponentene i intervensjonen og lære på en måte som stimulerer det kollektive (Roland og Westergård, 2020). Blase et. al (2012) beskriver de ulike prosessene som er nødvendige for å kunne implementere endring, som implementeringsdrivere, og peker på at de er nødvendige for å oppnå en bærekraftig endring over tid (Roland 2020, s 32). I denne casen vil det handle om i hvilken grad det har skjedd en endring i lærernes bruksteori når det kommer til implementering av KL 20. God kvalitet er en forutsetning for å kunne oppnå god effekt i endringsarbeidet (Sørliie et al. 2010). Er det for eksempel stor diskrepans mellom plan og faktisk endring, tilsier det lav implementeringskvalitet. Slik gir implementeringskvalitet et bilde på de kompliserte prosessene som settes i gang når en endring skal gjennomføres. Greenberg et al (2005) og Domitrovich et al (2008; 2012) er sentrale forskere på temaet implementeringskvalitet. Greenberg et al (2005) har laget en modell over implementeringskvalitet, hvor man også vil finne mange likhetstrekk til Domitrovich et al. (2008). Begge fokuserer blant annet mellom selve intervensjonen som skal implementeres og støttesystemet. Uten et godt støttesystem vil det være vanskelig å oppnå kvalitet i implementeringsarbeidet (Sørliie et al. 2010). Domitrovich et al (2008:7) sier følgende om støttesystem:

The purpose of a support system is to reduce variability in the quality of program implementation by providing the means and establishing the context for the delivery of interventionss through elements such as training implementers and providing the infrastructure necessary to coordinate the development of the intervention.

På denne skolen består støttesystemet av forberedelsene som er gjort i forkant av intervensjonen, kurs og materiell som er utviklet, klarhet til å iverksette, og at det er klare milepælmål (Ertesvåg & Roland, 2020). I tillegg til selve intervensjonen og støttesystem vil det, ifølge Roland og Westergård (2020), være ulike kontekstfaktorer som påvirker

implementeringskvaliteten. Disse blir beskrevet som fire nivåer: klasse, skole, kommune og nærmiljø. Der det på klassenivå kan handle om adferd og kultur, på skolenivå kan handle om arbeidsmiljø og lojalitet blant de ansatte, i kommunen vil det være hvordan skoleeier setter i gang og følger opp endringsprosjekter i skolen. Det siste nivået handler om skolens forbindelse til andre aktører som for eksempel PPT, skole-hjem. Det understrekes også at ledelseskvalitet er en avgjørende faktor for implementeringskvaliteten på skolenivå (jf. Midhassel; Roland og Westergård 2020)

Videre i dette kapitlet, vil jeg peke retning på ledelse av endringsarbeid i skolen.

3.2 Ledelse av endringsarbeid

Det å sette i gang et endringsarbeid på en skole vil si å rokke ved det etablerte. Det utfordrer både enkeltpersoner og fellesskapet, interne strukturer og oppfatninger. Det å sette tydelige mål og tilrettelegge for læring i kollegiet er særlig viktig for gode skoler (Robinson et al. 2008). Midthassel og Ertesvåg peker på at en prosess for å endre praksis krever tilrettelegging og prioritering, noe som tilsier tydelig ledelse (Midthassel og Ertesvåg, 2008: Roald og Westergård 2020. s. 102) En som går foran, i et passelig tempo. En leder som motiverer og involverer, som sørger for god forankring og god organisering.

Flere studier av ledelse av endringsarbeid i skolen har både fokusert på skoleledere (Louis 2003, Midthassel et al.2000) og på hvordan utførelse av ledelse har vært i organisasjoner (Leithwood og Jantzi 2006). Fullan m.fl. slår fast at behovet for ledelse, særlig av rektor, synes å være viktig for implementering av endringsarbeid i skolen (Fullan 2007, Hallinger 2003, Larsen 2005). Særlig når det gjelder implementering av noe nytt i skolen, viser det seg at det å skulle vedta endringer sentralt, som skal gjennomføres lokalt, ikke er så enkelt (Roland og Westergård 2020: Midthassel: s. 101). For å kunne endre individuell og kollektiv adferd hos de ansatte i skolen, kreves det en lokal prosess over tid. De ansatte må ha en forståelse av hva som forventes, og det må legges til rette for både veiledning, trening og refleksjon (Fixsen et al.2005). Implementeringsprosessen krever tilrettelegging og prioriteringer, noe som krever en tydelig ledelse som er forankret i endringen og som viser de ansatte at endringen er viktig (Midthassel & Ertesvåg, 2008).

Sigrun K Ertesvåg skriver at forskning peker på at det i endringsprosesser kan være hensiktsmessig å se på ledelse som en prosess der hensikten er å oppnå kollektive mål for organisasjonen. Ledelse vil da i større grad gjennomsyre organisasjonen, heller enn å være knyttet til noen personer i formelle posisjoner (Smylie, Conleyo og Marks 2002: Ertesvåg

2012). Midhassel introduserer begrepet distribuert, eller delt ledelse, som en lederstil som legger vekt på å spre ledelse ut i organisasjonen. Hun peker på at skolen kan unngå å komme inn i et vakuum hvis en enkelt leder er drivkraft for utvikling, og så slutter i sin stilling. (Roland og Westergård 2020: s. 104). Distribuert ledelse kan således være en form hvor de ansatte i tillegg til rektor, kobles på (Spillane et al. 2010). Hulpia & Devos, betrakter distribuert ledelse som en form for ledelse der personer samarbeider for å øke ledelseskapasiteten (Hulpia & Devos, 2010).

For å utforske feltet ledelse av endringsarbeid videre, vil jeg nå se nærmere på noen lederstiler som betraktes som nødvendige i endringsarbeid i skolen.

3.2.1 Lederstiler

Mange forskere har forsøkt å oppsummere forskningen på lederstiler og lederadferd gjennom å kategorisere kjennetegn på hva de forskjellige lederne legger vekt på. Ledelse har blant annet blitt beskrevet som utøvelse av makt gjennom innflytelse (Mumford mfl. 2000). I forskning på ledelse av effektivitet og endring, er det særlig fire former for ledelse som pekes på: transaksjonell, transformerende, distribuert og undervisningsfokusert (Mujis, 2011; Roland og Westergård 2020. s. 102). Det vises også til at lederstilene ikke trenger å være motsetninger (Mujis, 2011). Oterkiil og Ertesvåg (2014) viser også til at transaksjonell og transformerende lederstil i stor grad er uavhengige av hverandre, og at leder kan skåre høyt på begge. For å begrense denne oppgaven vil det videre fokuseres på den transaksjonelle og transformerende lederstilen når leders rolle i implementeringsprosessen beskrives nærmere.

Transaksjonell lederstil

Denne lederstilen bygger på en tanke om at leder skal motivere de ansatte ved å spille på den ansattes egeninteresse. Det blir som et bytteforhold der lederen forventer innsats fordi den ansatte får lønn. Lederen vil kunne motivere de ansatte ved hjelp av goder og ekstra lønn. Det er en lederstil som skaper en effektiv og produktiv arbeidsplass med fokus på den daglige driften. Forutsigbarhet vektlegges, og denne lederstilen regnes som god for en organisasjon i stabil drift. En transaksjonell leder vil i organisering av endringsarbeid sørge for at arbeidet gjennomføres forsvarlig innenfor sitt myndighetsområde, og vil derfor klarere for eksempel nye oppgaver og arbeidstid med sine ansatte (Roland og Westergård, 2020).

Transformerende lederstil

Ifølge Burns (1978) oppstår transformatorisk ledelse «når ein eller fleire personar engasjerer seg slik at leiarar og etterfylgjarar hevar kvarandre til et høgre motivasjonsmessig og morals nivå» (Ertesvåg 2012: s. 91). Den transformerende lederen er opptatt av endring og vekst, og den retter seg mot verdier og kulturen i organisasjonen (Muijs, 2011). Lederstilen er rettet mot å skape samhørighet og vilje til å utvikle organisasjonen (Leithwood & Jantzi, 2006). De benytter tre dimensjoner, som presenteres kort i dette avsnittet:

1. Sette retning: lede mot en visjon, ha både tydelige mål og forventning.
2. Utvikle enkeltansatte: modellere ønsket praksis, stimulere og støtte individet.
3. Endre strukturer: utvikle en kultur for samarbeid og involvering i avgjørelser, samt knytte kontakter til nærmiljøet. (Leithwood & Jantzi, 2006)

Muijs peker på at sterk vektlegging på rektor som den ene personen som skal begeistre og motivere, kan skape motstand hos lærere som selv har ideer om hva som skal utvikles og hva som er viktig (Muijs, 2011).

I praksis vil god ledelse av utviklingsarbeid kreve ivaretagelse av flere perspektiver. Det handler om samarbeid med fagforeninger, sikre at de ansatte er med og ikke mot, begeistre og samle de ansatte mot et felles mål, støtte individuell utvikling og samtidig forankre arbeidet innenfor organisasjonens normer og kultur. Ledelse vil slik sett være dynamisk og i et samspill med de som skal ledes (Roland og Westergård, 2020).

3.2.2 Ledelse i initieringsfasen

Initiering er det som kan ses på som igangsettingsfasen for et endringsforsøk.

Midthassel og Roland peker på at dersom et endringsprosjekt skal lykkes, må de ansatte involveres, og da må de oppleve prosjektet som relevant. De må oppleve at de selv har innflytelse, at det blir prioritert og organisert slik at alle kan delta (Midthassel & Roland, 2008). For lederne på skolen i dette case, er ikke endringen kommet fordi lederne selv har sett endringsbehov, initiativet kommer fra skoleeier. Det gjør at det vil gi andre utfordringer for ledernes rolleutførelse enn om initiativet kom fra lederne selv eller fra personalet (Midthassel, 2009b).

Det blir ekstra viktig at lærerne får en tro på at implementeringen av kilden; her KL 20, vil gå bra. Da er det viktig med en tydelig organisering, en plan som viser tidslinje med milepæler, oppgaver og ansvarsfordeling. Struktur skaper forutsigbarhet, og det kan være en god støtte

for det faglige arbeidet (Roald og Westergård, 2020). I samsvar med transaksjonell ledelse, må forhandling om hvordan implementeringsprosessen skal foregå finne sted med lærere og tillitsvalgte.

Distribuert ledelse, som er en lederstil som legger vekt på å spre ledelse ut i organisasjonen. Noe som betyr at andre ansatte kobles på (Spillane et al., 2010; Roland og Westergård, 2020). Denne type ledelse vil trolig også lede til en større sannsynlighet for forpliktende engasjement over tid, samt legge til rette for å avlaste lederne noe. Planen om å involvere fagkoordinator i implementeringsprosessen av KL 20, kan gi lederne på skolen det rommet de trenger for å sørge for en større grad av forpliktende engasjement hos lærerne.

Ifølge Roland og Westergård er ledelsens rolle å «skape så mye klarhet som en kan i en så tidlig fase, og samtidig gi trygghet for at dette vil bli fulgt opp på en måte som gjør gjennomføring mulig, og med et resultat som er en forbedring (Roland og Westergård, 2020).

3.2.3 Ledelse i implementeringsfasen

Det er i implementeringsfasen, som er selve gjennomføringsfasen, at det kommer frem om skolen klarer å gjøre endringen til en kollektiv innsats og forpliktelse. Det er nå både enkelt individer og et samlet kollegiet vil investere i det som trengs for å endre sin bruksteori.

Ledelsen vil mest sannsynlig oppleve at det vil dukke opp utfordringer og motstand, og at andre initiativer vil forstyrre prosessen. Rektor kan oppleve seg stående i et krysspress, og det kan tilspisse arbeidet med å gjennomføre en omfattende endring. Motstridende interesser internt, krever en ledelse som kan trygge lærerne på prosessen de går gjennom. Å lede en god implementeringsprosess krever en leder med både kunnskap og trygghet (Møller & Solbrekke, 2004).

De ansattes engasjement i implementeringsfasen er avgjørende. Det er de som er destinasjonen (jfr. Fixen, 2005). Lærerne skal virkeliggjøre praksis og de forskjellige kjernekomponentene i møtet med elevene. Men det er rektor som leder som gjennom sine prioriteringer av tid, ressurser, trening, strukturering og egen innsats, legger til rette for at arbeidet lar seg gjennomføre på en god måte (Larsen, 2005; Midthassel, 2006; Midthassel & Ertesvåg, 2008). For eksempel tyder mye på at det å strukturere lærernes læring i kollegagrupper kan være nyttig. Men det er viktig at leder følger opp dette arbeidet som gruppene skal utføre for å sikre utvikling (Midthassel, 2009a). Dersom leder planlegger å

bruke sosiale strukturer, hvor man ser på hvem som søker sammen i mer uformelle samarbeidskonstellasjoner, vil det være viktig å se etter sosiale grupper som er dyktige og sosialt imøtekommende. De kan være viktige trendsetterere i et utviklingsarbeid. Samtidig viser det seg at slike strukturer også kan være basert på vane og derfor kan det være lurt at leder setter sammen nye grupper på tvers av tidligere grupperinger (Midthassel, 2009a). Milepæler kan være nyttig å ta i bruk når en er midt inne i endringsarbeid. Da kan det bli lettere å få øye på hva som er oppnådd og synliggjøre fremdrift. Det er også en mulighet for lederne å minne om målet. Ved å bruke distribuert ledelse på milepælmål, vil leder kunne synliggjøre et felles arbeid og slik sett bidra til at lærerne opplever en kollektiv forpliktelse til arbeidet.

Fixen et al. deler implementeringsfasen inn i en tidlig og en sen fase (Fixen et al. 2005). I den første fasen er det fokus på å få på plass strukturer, ny kunnskap og starte utviklingen av kompetanse. I den senere fasen, er målet at ting skal gå av seg selv. Det fordrer at man jobber mye med det som er nytt. Endringen er ikke ferdig implementert før det er blitt en del av hverdagen – en del av organisasjonen, av lærernes bruksteori.

3.2.4 Ledelse av vedlikeholdsarbeid

Erfaringer fra utviklingsprosjekter viser at det som oftest betegnes som slutten på prosessen kan være en kritisk fase, og dermed en fase som krever tydelig ledelse (Larsen & Samdal, 2008; Midthassel, 2006; Midthassel & Ertesvåg, 2008). Faren er at kollegiet etter et prosjekt går tilbake til gamle spor. Mange er de som spøker med at nye læreplaner tilpasses de planer og oppgaver lærerne allerede har. Det kreves at nye rutiner, tenkemåter og arbeidsmåter blir en del av hverdagen hvis implementering skal føre til en varig endring. Det krever at ledelsen hjelper de ansatte både med å holde fokus over en lengre tidsperiode, men også å «bygge videre» på den gjennomførte endringen med nye utviklingsprosjekter. Slik kan de lede de ansatte mot å se sammenhengen mellom dem og den sammenhengen med mål skolen har satt seg. Det at implementeringsarbeid gjerne handler om at de ansatte skal lære noe nytt, og kanskje også utføre arbeidet sitt på nye måter, kan gjøre at noen oppgaver blir uklare. Det vil derfor være viktig at rektor, med en transformerende lederstil, arbeider aktivt for å engasjere de ansatte til å delta i arbeidet og gjennomføre det de er blitt enige om. Leder er avhengig av tillit, og da er det viktig å være til stede og lede i det daglige. Rektor har satt retning i initieringsfasen, og hen må derfor ha et aktivt forhold til, og støtte lærerne gjennom å sørge for at de arbeider hensiktsmessig i forhold til de mål som er satt (Roland & Westergård, 2020).

3.3 Sammendrag av kapitlet

I dette kapitlet har jeg gitt en beskrivelse av hvordan en implementeringsprosess og en ledelse av endring kan se ut. Utgangspunktet ligger i teorier knyttet til implementering og kompleksiteten i disse. Roland og Westergård (2020) gir i sin bok, *Implementering: omsetting av teorier, ideer, aktiviteter og strukturer til praksis*, en oversikt over forskning rundt temaet implementering. Dette har vært mitt utgangspunkt når jeg har forsøkt å beskrive kompleksiteten i en slik endringsprosess, hva som bør ligge til grunn for å lykkes og hvor viktig ledelse av prosessen er for å skape en endring i praksis for den enkelte og for fellesskapet. På bakgrunn av disse teoriene, skal jeg foreta en undersøkelse og analyse av ledelsen implementeringsprosessen av KL 20 på en videregående skole i Agder.

Ved å ta inn leders rolle i disse forskjellige fasene av et endringsarbeid i denne teksten, understrekes den viktige rollen avdelingslederne i denne case har i implementeringsprosessen av fagfornyelsen. Teoriene rundt de forskjellige lederstilene konkretiserer og beskriver lederadferd, som kan ligge til grunn for en vellykket implementering av endring. Ved å se på disse perspektivene, vises det at god ledelse av implementeringsprosesser krever at ulike perspektiver benyttes av lederne.

4 Metode og design

I dette kapitlet bereder jeg grunnen for oppgavens metodiske tilnærming. Utgangspunktet for undersøkelsen er et ønske om å beskrive hvordan lederne ved en videregående skole i Agder fylkeskommune ledet implementeringen av fagfornyelsen, Kompetanseløftet 2020.

Hensikten med forskningen er å finne gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten. For å kunne finne gyldig og troverdig kunnskap, er det viktig å ha en strategi. Valg av metode er et strategisk valg for å klare å avdekke virkeligheten. Da er det viktig å samle inn troverdig empiri. Empirien må tilfredsstillende kravene om å være gyldig og relevant. Den må gi svar på de spørsmålene som stilles i undersøkelsen. Den må være pålitelig og troverdig. Det avgjøres av måten selve undersøkelsen gjennomføres på. (Jacobsen, 2018, s. 15- 17)

4.1 Valg av metode og design

Metoden jeg har valgt for å finne svar på problemstillingen er den kvalitative metoden med en deduktiv tilnærming. Forskningen ligger i å beskrive lederne ved den valgte videregående skolen sitt arbeid med implementeringsprosessen og hvilke drivere de har vektlagt for å skape endring og implementere KL20. Den deduktive tilnærmingen betyr å gå fra teori til empiri, i dette tilfellet teoriene om å forstå implementeringsprosessen, slik vil empirien styres av teoretiske antagelser. En deduktiv tilnærming starter med noen antagelser som kan underbygges eller forkastes av empirien (Jacobsen, 2018).

I en kvalitativ metode er utgangspunktet at virkeligheten som skal undersøkes, det kan best gjøres ved å samle inn data og informasjon fra virkeligheten i form av ord. I motsetning til den kvantitative metoden som innhenter opplysninger i form av tall og statistikk. (Jacobsen, 2018)

I og med at det er relativt få respondenter i denne undersøkelsen og hvilken type informasjon som skulle samles inn, falt valget på det individuelle, åpne intervjuet som metode. Dette er også den vanligste datainnsamlingsmetoden innenfor det vi kan kalle kvalitativ metode (Jacobsen: 2018, s 145)

Det åpne intervjuet kjennetegnes ved at dataene som samles inn kommer i form av ord, setninger, fortellinger i en dialog mellom undersøker og informant. Intervjuene er strukturert

med forholdsvis åpne spørsmål. De er laget med hensikt å skulle skaffe til veie informasjon for å kunne beskrive hvordan implementeringsprosessen av KL 20 ble ledet. Det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen er teorier om implementering, med hovedvekt på Fixens et al. 2005 sin modell om rammeverk for implementering.

4.1.1 Utvalg av respondenter

Respondentene er valgt ut på bakgrunn av at de leder forskjellige avdelinger på skolen. Ut ifra kjennskap til hvordan de forskjellige lederne har drevet endringsarbeid og implementering med sine ansatte, er det gjort et utvalg av fire av til sammen åtte avdelingsledere. Utvalget består av:

Ledere på avdelinger for yrkesfag.

Ledere på avdelinger for studiekompetanse.

Ledere som er valgt fordi de har vært med i implementeringen av KL 20.

Begrunnelsen for å gjøre dette utvalget er at disse respondentene sannsynligvis vil gi mye og god informasjon, i tillegg til at det gir en økt mulighet til å beskrive implementeringsprosessen hos forskjellige typer avdelinger, lærergrupper og kulturer innenfor samme skole.

4.2 Hvilken type data er det behov for?

For å fremskaffe data som kan gi relevant og nyttig informasjon med utgangspunkt i problemstillingen er personlig intervju valgt som metode. Spørsmålene til lederen som er valgt ut til intervju vil dreies mot ledernes planlegging, praksis og gjennomføring. De vil også rette seg mot hvilken ledertype de anser seg for å være.

I den teoretiske delen av oppgaven er det lagt vekt på Fixens et al. 2005 sitt rammeverk for implementering. Det blir viktig å få opplysninger i intervjuene om hvordan de leder sine lærere gjennom de forskjellige fasene i implementeringsprosessen. Spørsmålene som skal brukes til å få frem data om dette er laget med direkte utgangspunkt i rammeverket. Hensikten er å beskrive hvordan de enkelte fasene i implementeringsprosessen ledes av de forskjellige lederne.

Dataene skal også kunne beskrive kjennetegn på hva lederne legger vekt på i sin ledelse av et slikt endringsarbeid. Midthassel skriver om rektors viktige rolle i gjennomføringen av utviklingsarbeid, og peker på at mange studier viser det samme (Midthassel, 2020, s. 1001). En endring av praksis i et lærerkollegie, krever tydelig ledelse som viser at den aktuelle endringen er viktig (Midthassel og Ertesvåg, 2008). For å beskrive et ledelsesperspektiv er det behov for opplysninger om hvordan lederne oppfatter sin lederstil. En transaksjonell lederstil vil rette sin oppmerksomhet på struktur, planer og oversikt, samt involvering av tillitsvalgte for å planlegge for endring. Ledere med en transformerende stil vil ha fokus på endring og rette seg mot verdiene og kulturen i sin avdeling. De vil jobbe for å skape samhørighet og vilje til å utvikle og endre. Data vil også kunne gi mulighet til å identifisere og beskrive det vi kan kalle distribuert lederstil, som legger vekt på å spre ledelse ut i organisasjonen. (Muijs, 2011; Midthassel, 2020, s. 102).

Spørsmålene vinkles for å få disse perspektivene inn mot både fasene i implementeringsprosessen, selve implementeringen og ledelsen av prosessen.

4.3 Gjennomføringen av datainnsamlingen

Intervjuene med lederne ble gjennomført på et passende sted for dette. Samtalene var tydelig strukturert og var mer som en åpen samtale. Temaene som ble tatt opp i selve intervjuet ble forelagt avdelingslederne i forkant, slik at de som ønsket det kunne få mulighet til å forberede seg. Det var ingen krav til forberedelse.

Det at intervjuet er strukturert, betyr ikke at metodens mulighet til å belyse et tema i dybden må overstyres. Nyttige opplysninger kan komme ved at informanten får oppfølgingsspørsmål underveis, for å klargjøre for synspunkter og tanker. På bakgrunn av dette er intervjuguiden organisert med hovedspørsmål med forslag til stikkord som kan brukes for å formulere oppfølgingsspørsmål.

Selve intervjuet ble gjennomført ved bruk av lydopptak som ble transkribert i ettertid. Hver enkelt respondent gav sitt samtykke til dette i forkant av intervjuet. Det var satt av en time til hvert intervju.

4.4 Bearbeiding og analyse av data

Datamengden blir gjerne stor når undersøkelsen er basert på individuelle intervjuer. De transkriberte intervjuene må systematiseres og struktureres for å kunne brukes til å svare på problemstillingen.

Metoden som brukes for å systematisere og strukturere er å sortere spørsmålene i kategorier ut ifra den teoretiske tilnærmingen til problemstillingen. Da vil lederens svar kunne ses opp mot både rammeverk for implementeringsprosess og lederrollen i endringsarbeid.

Analyser som er kvalitative krever at materialet reduseres til mindre bestanddeler, for så å binde de forskjellige delene sammen til en helhet som gir ny innsikt og forståelse. (Jacobsen, 2018). Materialet i denne undersøkelsen blir således strukturert ved at bestanddeler som setninger og avsnitt fra de transkriberte intervjuene blir satt inn i en analysetabell der svarene fra de forskjellige lederne kan ses i sammenheng. Slik blir det mulig å følge de ulike temaene fra teoriene som er relevante for analysen, og det vil bli mulig å veksle mellom å se på deler og helhet. Denne metoden kalles hermeneutisk spiral. Da vil arbeidet utføres på denne måten:

- Materialet som er samlet inn beskrives gjennom transkribering av intervjuene
- Innholdet i dataene blir utforsket gjennom å lete etter forhold som trer fram i dataene
- Systematisere og kategorisere dataene ved å sette deler av det transkriberte materialet inn i analysetabellen
- Trekke opp forbindelser og sammenhenger mellom ulike kategorier og mellom de ulike respondentene.

(Jacobsen, 2018, s. 198 – 199).

4.5 Analysemodell

Tabell 4 - analysemodell intervensjon

	Spørsmål	Respondenter			
		R1	R2	R3	R4
Intervensjonen					
	På hvilken måte ble lærerne involvert i planleggingen av innføringen av fagfornyelsen?				
	Hvordan forberedte du lærerne i din avdeling på endringene som skulle skje?				
	Hvordan jobbet du for å sikre at læreren gjorde seg kjent med det nye innholdet i KL 20?				
	Hvilke systemer og rutiner etablerte du for å støtte lærerne i arbeidet med å bli kjent med og planlegge for KL 20?				
	På hvilken måte tilpasset du skolens planer for innføring av fagfornyelsen til din egen avdeling?				
	I hvor stor grad opplevde du støtte fra skoleeier i arbeidet du skulle gjøre?				

Tabell 5: analysemodell implementering

Implementeringen	SPØRSMÅL	R1	R2	R3	R4
	Hvordan legger du til rette for at dine ansatte setter seg inn i og forstår de endringene som KL 20 fører med seg og hvordan den skal omsettes til praksis?				
	Hvilke muligheter har lærerne til å få veiledning i denne prosessen?				
	Hva slags administrativ støtte får lærerne i arbeidet med innføringen av KL 20?				
	Hvordan skaffer du deg oversikt over lojalitet på individnivå når det gjelder den enkelte læreres arbeid med å implementere fagfornyelsen?				
Videreføring	Hvordan vil du holde endringene i lærernes praksis aktive og sikre at det blir en varig endring i deres bruksteori?				

Tabell 6: analysemodell lederstiler

Lederstiler	SPØRSMÅL	R1	R2	R3	R4
	Hva tenker du som leder er viktige fokusområder når du skal motivere dine ansatte for et endringsarbeid?				
	Hva gjør du for at dine lærere skal yte litt ekstra?				
	Hvordan har du samarbeidet med andre for å øke kapasiteten og oppfølging av implementeringen av KL20?				

4.6 Muligheter og begrensninger i datamaterialet

Datagrunnlaget i denne undersøkelsen er basert på intervjuer gjort med avdelingsledere og deres subjektive oppfatning av hvordan implementeringsprosessen av KL 20 foregår i avdelingene. Ved å utvide grunnlaget, og spørre lærerne eller fagkoordinatorerne ville svarene mest sannsynlig være annerledes fordi de ville være preget av deres subjektive blikk på

prosessen. Det kunne også vært nyttig å bruke elever som informanter for å finne ut om det skjer en reel endring i klasserommene. En slik bredde på undersøkelsen hører til et mye større prosjekt enn det som er ment å dekke i denne oppgaven, men både elever og lærere kunne gitt et mer helhetlig inntrykk av hvordan implementeringsprosessen har foregått på skolen. Så på dette grunnlaget begrenses denne studien til å lytte til avdelingsledernes beskrivelse av implementeringen av KL 20 i deres avdelinger.

4.7 Gyldighet og pålitelighet, svakheter og styrker, etiske betraktninger

En undersøkelse skal være en metode for å samle inn empiri. Uansett hva slags empiri som samles inn må den tilfredsstillende to krav. Empirien skal være gyldig og relevant (valid), og den skal være pålitelig og troverdig (reliabel). Med gyldighet og relevans menes at empirien som samles inn faktisk gir svar på de spørsmål det ønskes svar på. Ekstern gyldighet er hvorvidt det er dekning for empiri for de konklusjonene som trekkes. Denne gyldigheten går på om resultatet også er overførbart i andre sammenhenger, for eksempel andre skoler (Jacobsen, 2018, s. 16 - 17)

En svakhet i den interne gyldigheten kan være at respondenten misforstår enkelte begreper eller spørsmål i intervjuet, eller at spørsmålene ikke avdekker den virkeligheten avdelingslederen befinner seg i. En risiko er at kun deler av sannheten kommer frem og at virkeligheten beskrives i mer positive vendinger enn det som er reelt i intervjuet. I og med at det er en undersøkelse om hvordan lederne jobber for å implementere KL 20, og at de er midt inne i denne prosessen, vil man kunne forvente at respondentene har god kjennskap til temaet. Samtidig vil det være en mulighet for at de ikke har nok avstand til prosessen til å kunne beskrive alt som har foregått. Avveiningen i forhold til å vurdere informasjonen vil handle mest om misforståelser av spørsmål og om rett informasjon kommer frem. I og med at respondentene får samme spørsmål om samme prosess vil det forhåpentligvis være mulig å kjenne igjen mangelfulle eller uriktige opplysninger.

Det er flere metoder som kan brukes for å vurdere om forskning gir en sann representasjon av data. For temaet som blir undersøkt i denne oppgaven, er det viktig å ha en kritisk tilnærming til de konklusjonene som trekkes. I det store og hele handler det om at resultatene skal gjenspeile virkeligheten. Her vil det være mulig å vurdere om det er en rett beskrivelse ved å drøfte funnene med de andre avdelingslederne som ikke er valgt ut som respondenter.

Forskning må ta etiske utfordringer og valg. Utgangspunkt for forskningsetikken i Norge i dag er tre grunnleggende krav: Informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. (Jacobsen, 2018).

I denne oppgaven får respondentene mulighet til å svare nei på spørsmål om å delta. De vil få informasjon om undersøkelsen slik at de vet hva opplysningene skal brukes til.

Den etiske standarden krever at respondentene skal bli korrekt gjengitt. Respondentene til denne oppgaven vil få den transkriberte versjonen av sitt intervju til gjennomlesning for å sikre dette.

Data som brukes i oppgaven er anonymisert, det vil respondentene få opplyst. Skolen er anonymisert, slik at personer ikke vil ha mulighet til å koble informasjonen til en person eller organisasjon.

5 Resultat og analyse -

Hvordan leder skoleledere implementeringen av fagfornyelsen?

Presentasjon og analyse av datamaterialet som er samlet inn skal belyse og gi kunnskap om hvordan skoleledere ledet implementeringen av fagfornyelsen. Datamaterialet er basert på intervju med spørsmål som er relatert til Fixsen et al (2005) sin modell for implementeringsprosessen. For å belyse implementeringsprosessen, er spørsmål stilt innenfor områdene som beskrives i denne modellen. I dette kapitlet presenteres resultater fra intervjuet sett i sammenheng med modellen. Med utgangspunkt i analysematrisene som er vedlagt, åpner det opp for å bruke to analyser for å avdekke data; horisontal og vertikal. Sammen gjør disse meg i stand til å svare på problemstillingen. Ledernes svar som er gjengitt i teksten, er kortet ned og redigert til utsagn, og satt i en analysematrise. Jeg har valgt å ta dette inn i oppgaveteksten fordi jeg ser at det kommer frem noen ulikheter hos lederne. Svarene i sin helhet ligger som vedlegg 2 og 3. Hensikten er å svare på problemstillingen: Hvordan leder skoleledere implementeringen av fagfornyelsen (KL20) for å skape en endring i lærernes bruksteori?

Tabell 7: analysematrise – knyttet til intervensjonen

Intervensjonen	Spørsmål	Respondenter			
		R1	R2	R3	R4
	På hvilken måte ble lærerne involvert i planleggingen av innføringen av fagfornyelsen?	Fulgte skolens planer med samarbeid med UiA. Samarbeid med fagforum Høringsforslag på fagmøter	Lite informasjon i forkant. Årshjul for arbeid med fagfornyelsen.	Jobbet i forkant med fagforum. Hadde en stor samling med alle lærerne og fagforum. Høringsrunde	Deltok på høring med fagforum Kunne søke om stilling som fagkoordinator og lærerspesialist
	Hvordan forberedte du lærerne i din avdeling på endringene som skulle skje?	Lærerne samarbeidet i fagene sine. Bestillingen var å bli kjent med kompetansemålene.	Samarbeid med UIA. Modulpakker fra Udir. Snakket med lærerne på teammøtene.	Gode planer. Fulgte årshjul . Brukte modulpakkene fra udir. Samlet lærere i team.	En annen progresjon enn de andre avdelingene.
	Hvordan jobbet du for å sikre at læreren gjorde seg kjent med innholdet i KL20?	Delegerte til teamene. Veiledning fra fagkoordinator og lærerspesialist. Satte av tid	Jeg brukte eksempler fra praksis på møtene. Vi snakket om nye kompetansemål Ikke legge for mye på lærerne. Unngå sykemeldinger Korona stoppet prosessen	Jobbet grundig. Utfordring å få med alle lærere. Viktig å ha med fagkoordinator. Lærerne laget oversikt over læreplanmål og utstyr som trengs.	Sørge for samarbeid mellom lærere. Faste planer på alle møter. Jobber med fagkoordinator som støtter lærerne.
	Hvilke systemer og rutiner etablerte du for å støtte lærerne i dette arbeidet?	Faste møtepunkt. Veiledning Satte sammen grupper etter fag. Felles skjema alle jobbet i.	Jobbet med kompetansemål på teammøter. Noe samarbeid med fagkoordinator. Jeg veiledet gjennom samtaler og spørsmål	Faste møter med en bestilling om å jobbe med kompetansemål. Faste grupper Støtte fra fagkoordinator og lærerspesialist.	Jobbet i team. Blandet lærerne slik at det var driv i alle gruppene. Sak på alle avdelingsmøter Veiledning Støtte
	På hvilken måte tilpasset du skolens planer til egen avdeling.	Fulgte planen stort sett. Vg1 først ute. Fokus der.	Tilpasset slik at ingen følte for mye press og ble demotiverte.	Fulgte stort sett planen. Det var noen lærere som måtte få ekstra tid.	Følger skolens planer, men i mitt tempo. Tilpasse til mine lærere. Strekk i laget. Både nye, entusiastiske lærere og erfarne lærere som ikke liker endring.
	I hvor stor grad opplevde du støtte fra skoleeier?	Ikke så mye. Mer en forventning enn støtte	Jeg opplevde ikke noe særlig støtte	Kanskje mer støtte fra Fagforum og UiA	økonomisk støtte til innkjøp av utstyr.

Tabell 8: analysematrise knyttet til implementeringen

Implementeringen	Spørsmål	Respondenter			
		R1	R2	R3	R4
	Hvordan legger du til rette for at lærerne setter seg inn i og forstår endringene som KL20 fører med seg og hvordan den omsettes i praksis?	Jeg la rammene og organiserte for lærerne. Oppgave: Operasjonalisere kompetansemål i samarbeid.	Jeg fletter inn fagfornyelsen på samarbeidsmøtene når det er mulig.	Måtte si til lærerne: det er dere som skal eie dette her. Fagkoordinator driver mye av dette arbeidet. Tydelige planer og forventinger	Faste møter og med fagkoordinator som støtter lærerne. Kurs for de som trenger. Har øye til de jeg vet vil slite med å endre praksis. Motivere, støtte
	Hvilke muligheter har lærerne til å få veiledning i prosessen?	Veiledning fra fagkoordinator. Samarbeid med lærerspesialist.	Jeg sjekker om lærerne er med eller om noen trekker seg unna på teammøter. Endringsagenter er gull verd	Kursing Fagkoordinator og lærerspesialist er på alle fagmøter	Veiledning og støtte fra fagkoordinator. Og fra meg.
	Hva slags administrativ støtte får lærerne?	Følge opp lærerne gjennom møter og medarbeidersamtaler	For meg er det viktig at de tørr å komme og spør for da kan jeg være med på prosessen og hjelpe til.	Jeg treffer lærerne mine annenhver uke i teammøter. Der følger jeg med på utviklingen. Har satt av tid til arbeidet. Prioriterer dette	Sette av tid. Måtte ha økonomien på plass for å gi lærerne utstyr. Besøk i klasserom. Tydelig forventning Faste møter og planer
	Hvordan skaffer du deg oversikt over lojalitet på individnivå når det gjelder arbeidet med å implementere fagfornyelsen?	Alle jobbet sammen i grupper. Skrev inn tolkning av kompetansemål i felles skjema. Jeg deltok på møter Snakket med lærere Satt av tid til dette på egne møter. Undervisningsevaluering	Påvirkning mellom kollegaer er viktig. Jeg legger til rette for det. Snakker med lærerne på teammøter praksisfortellinger	Klasseromsbesøk Snakker med enkeltlærere Følger med på det de utarbeider Medarbeidersamtaler	Klasseromsbesøk Medarbeidersamtaler Være til stede på møter Snakke med dem
Videreføring	Hvordan vil du holde endringene i lærernes praksis aktive og sikre varig endring i bruksteori?	Fortsette samarbeid med fagkoordinator og lærerspesialist. Fokus på lærerne for å få dem til å endre praksis. Jeg må fortsette å endre på rammefaktorene	Fortsette å bruke teammøtene. Finne endringsagenter. Være tett på lærerne. Motivere og støtte.	Fagkoordinator og fagmøter skal fortsette Nytt utstyr i de neste årene Snakke om dette på alle møtene	Fagfornyelse er toppsak på avdelingsmøter. Være der, se det gode arbeidet som gjøres

Tabell 9: analysematrise knyttet til lederstiler

Lederstiler	Spørsmål	Respondenter			
		R1	R2	R3	R4
	Hva tenker du som leder er viktige fokusområder når du skal motivere dine ansatte for endringsarbeid?	Lede Top Down i starten. Måtte ha tydelig ramme med forventning.	Det har vært høyt arbeidspress. Vi har ikke hatt tid til så mye samarbeid. Må tilpasse forventningene Være lyttende og gripe tak i gode ideer. Ta det videre. Har litt samarbeid med fagkoordinator.	Delingskultur. Hjelper hverandre. Grundig forarbeid. Tydelige planer Gjøre avtaler om hva som skal prioritere Forventingsavklaring	Snakker med enkeltlærere. Legge planer Ta ansvar for rammefaktorene Tilpasse til alle lærere slik at jeg får alle med meg.
	Hva gjør du for at dine lærere skal yte litt ekstra?	Viktig å se hver enkelt og gi oppgaver slik at alle opplever mestring. Et lagarbeid.	Jeg leder mye av arbeidet i teamene. Ser den enkelte, spør for å få informasjon. Anerkjenner	Er til stede og motiverer Tydelige forventninger Vil at de skal eie dette selv. Se verdien. De kan sette fotavtrykk på framtida	Jeg vil at de skal se at jeg får med meg det gode arbeidet Komme på besøk i klasserom Vise at jeg har forventninger
	Hvordan har du samarbeidet med andre for å øke kapasiteten og oppfølging av implementeringen av KL20?	Delegert mye til fagkoordinator Samarbeider på tvers av avdelingene. Felles planlegging i ledergruppen.	I ledelsen har vi hatt samarbeid. Delekultur.	Ikke kapasitet til å dra dette alene. Jeg jobber med fagforum, fagkoordinator og teamledere. Lederne blitt enige og tatt det videre på våre avdelinger.	Spesielt tett samarbeid med de avdelingslederne jeg trenger å jobbe sammen med. Jobber videre med det vi blir enige om i min avdeling, Samarbeider med fagkoordinator som veileder lærerne.

5.1 Vertikal analyse av funnene

Jeg vil nå se på hvordan den enkelte informant beskriver sin ledelse av implementeringen av fagfornyelsen. Fixsens et al. (2005) modell med spørsmålene om intervensjonen, implementeringen, videreføring og lederstiler, er på samme måte som i den horisontale analysen grunnlaget for denne analysen. Analysematrise finnes i vedlegg 3. Gjennom å også

se på den enkelte leders gjennomføring av implementeringen, vil det ikke bare bli en mer helhetlig beskrivelse av selve implementeringsprosessen på skolen, men også en måte å bruke Fixsens modell mer helhetlig.

5.1.1 Respondent 1

Den første delen av intervjuet som er rettet mot det Fixsen et al (2005) beskriver som intervensjonen, blir lederne bedt om å svare på hvordan lærerne var involvert i endringene som skulle skje. Spørsmålene dreiet seg om hvordan lærerne ble informert og skaffet seg kjennskap til fagfornyelsen og hvilke systemer og rutiner de, som ledere, planla for å få til en god implementeringsprosess. De skulle også beskrive hvordan de sikret seg at lærerne satte seg inn i det nye kompetanseløftet og hvordan de eventuelt måtte tilpasse skolens felles planer for implementeringen til egen avdeling.

R1 trekker i sine svar frem hvordan hele kollegiet på skolen hadde et samarbeid med UIA for å introdusere fagfornyelsen for alle før neste fase som var å jobbe dedikert i de forskjellige avdelingene. Hen fortalte om plan for arbeidet som lå i skolens årshjul, om faste treffpunkter hvor hele skolen jobbet med fagfornyelsen. Hen løfter også fram at det ble arbeidet på flere nivåer: fellesmøter, avdelingsmøter og teammøter. R1 beskriver også planmessigheten i sitt arbeid i denne fasen. Slik som blant annet dette;

«Jeg laget en overordnet plan for fremdrift og delegerte ned på teamnivå og spilte så videre på de teamene som underviste i samme fag. Jeg hadde en overordnet plan og strategi, på hvordan. Jeg delte inn etter fag og team. Og så involverte jeg vg-2 lærere i vg1 sitt arbeid siden de skulle overta elevene og i gang med fagfornyelsen året etter, så de kunne se den jobben som ble gjort i vg-1».

I den neste delen av undersøkelsen, som handler om selve implementeringen av fagfornyelsen, svarte lederne blant annet på spørsmål om hvordan de la til rette for at lærerne skal forstå og gjennomføre endringene som kommer med fagfornyelsen.

R1 beskriver her at hen la til rette for at lærerne både kunne fordype seg i kompetansemålene i samarbeid med andre, og på den måten la til rette for at lærerne kunne trene på endringene. Hen beskriver også ett rigg rundt veiledning for lærerne;

«Jeg gir dem materiell og mulighet til å jobbe med dette. Veiledning fra fagkoordinator. Bruker også lærerspesialist som har ansvar for å jobbe og veilede lærerne med utvikling av pedagogiske verktøy, vurdering og andre ting».

På spørsmål om hva slags administrativ støtte lærerne fikk i prosessen, svarer R1 at det ble lagt til rette for administrativ støtte på flere måter; «Jeg øremerker tid slik at de kan sitte sammen og jobbe med lærere med samme kompetanse. Jeg la rammene og organiserte for lærerne, både møtetidspunkt og hvem som skulle jobbe sammen. Jeg laget også et verktøy i Excel, som lærerne kunne bruke for å ta ned kjerneelementene og operasjonalisere kompetansemålene». Hen beskriver også viktigheten av å gi administrativ støtte gjennom å ha rammevilkårene i orden som for eksempel nytt utstyr og lærebøker. Hen peker samtidig på at for at lærerne skal være lojale til endringsarbeidet, er det viktig at de har tro på lederen sin. At alle vil samme vei, og at det derfor er ekstra viktig at rammebetingelsene er på plass.

R1 forteller også om viktigheten av å beholde de gode systemene for trening og veiledning over tid, for å sikre en endring hos lærerne; «Fortsette med denne prosessen med samarbeid med fagkoordinator og lærerspesialist, som jobber med lærerne for å få de til å endre undervisningsoppleggene, samtidig som jeg må fortsette å endre på rammefaktorene».

I den siste delen av undersøkelsen handlet om å få et innblikk i hvilken lederadferd respondentene hadde. Det ble satt søkelys på hvordan lederne jobbet for å motivere sine ansatte og hvordan de samarbeidet med andre i implementeringsprosessen.

R1 beskriver hvordan hen ledet sin avdeling på denne måten;

«På min avdeling fant jeg ut at jeg måtte inn og finne ut hvor mine lærere var før jeg kunne inn og implementere fagfornyelsen. Folk var så forskjellige, noen var inne og nesten kverulerte på læreplanmål, mens andre sleit med å finne læreplanen på udir.no. Og det var derfor jeg måtte inn og lede Top Down i starten. For å ha en inngang, for å legge lista. Jeg måtte ha tydelig ramme med forventning. Jeg så på hver enkelt ansatt og fant teamet de burde være på for å treffe dem der de var med tanke på kompetanse og hvor den enkelte var i prosessen». Og legger til at det også handler mye om relasjoner. At det er viktig å se hver enkelt og gi oppgaver slik at alle opplever mestring. At det skal være et lagarbeid; «Vi kan se oss tilbake og oppleve hva det er vi har gjort av endringer sammen».

R1 beskriver også hvor viktig det er med samarbeid med ledere for å få til en god prosess; «jeg jobbet sammen med de andre lederne. Deler erfaringer, planer, opplegg, sparrer. Hvordan vi skal involvere fagkoordinatorerne, som også samarbeider på tvers av avdelingene. Vi prøver å ha samme systemer, verktøy, deler ressurser. Vi ledere prøver å kommunisere

samme budskap til våre fagkoordinatorer». Men hen peker også på at det også er forskjell i ledergruppen, og forteller om at det, på tross av enighet om retningslinjer og metoder, det nok ikke blir tatt ut helt likt i de forskjellige avdelingene; «En kan falle litt i den tanken om at på min avdeling er det sånn, derfor kan ikke jeg gjøre som de andre. Det kan være en hvilepute. Samtidig er det todelt: store kulturforskjeller og lederstil, og behov».

R1 sin beskrivelse av det som skjer i implementeringsprosessen, viser at hen følger det meste av ideene som ligger bak Fixsen et al (2005) sin oversiktsmodell. Svarene i undersøkelsen ser ut til å avdekke både en tanke om at det må være en klarhet og forståelse for kjerneelementene før implementeringsarbeidet kan begynne, at perioden implementeringen skal foregå må tilrettelegges slik at øving og trening kan innlemmes i lærernes daglige arbeid og at administrativ støtte gjennom økonomi og rammeforhold er nødvendig for å motivere for varig endring av praksis. R1 fremstår med en lederstil som kan se ut som en blanding av transaksjonell og transformerende, hen er opptatt av å ha god struktur og planer, og en fordeling av ansvar. Samtidig pekes det på viktigheten av at forventningene treffer den enkelte lærer og at gode relasjoner også er viktig i prosessen. R1 legger også til rette for en delt eller distribuert ledelse, gjennom å samarbeide med fagkoordinator og lærerspesialist i endringsprosessen.

5.1.2 Respondent 2

I den første delen av undersøkelsen, hvor lederne skulle svare på spørsmål som handlet om hvordan de ledet forarbeidet til implementeringen, ble R2 bedt om å svare på hvordan lærerne ble forberedt på endringene som skulle komme med fagfornyelsen, og svarte blant annet dette;

«Vi visste at fagfornyelsen skulle komme, men det kom ikke så veldig mye informasjon. Den er jo styrt ovenfra. Jeg tenker at det er masse bra med fagfornyelsen, men som leder fikk en lite informasjon i forkant og så lærerne visste heller ikke så mye. Det var noe som svedde. Kommer på et tidspunkt der det er veldig mye både for lærere og ledere.»

Da R2 videre beskriver arbeidet med å gjøre lærerne kjent med kjernekomponentene, handler det mye om et samarbeid med UiA som R2 ikke vurderte som så vellykket som ønskelig. Hen kommenterte det slik; «Vi hadde jo som skole satt av i årsplanen når vi skulle jobbe med fagfornyelsen. Vi fikk inn forelesere utenfra, fra UiA og brukte materialet fra Udir. UiA skulle bidra til å løfte lærerne inn i fagfornyelsen, det ble ikke like stor suksess som vi hadde

håpet». Hen peker også på Korona-pandemien som en faktor som la et hinder for arbeidet med å implementere fagfornyelsen; «Da korona kom hadde ikke lærerne kapasitet til å jobbe så mye med fagfornyelsen. Det ble på en måte lagt litt brakk». R2 beskriver videre at arbeidet med å få kjennskap til fagfornyelsen på avdelingen, ikke gikk helt etter planen; «Da skulle lærerne ha lest og sett gjennom på forhånd. Det skjedde jo ikke. Og da når det kom var de uforberedte og vi måtte begynne fra start når vi skulle jobbe med dette. Jeg hadde forberedt meg og visste hvor skolen ville trykke og da jobbet vi sammen for å refleksjoner rundt det jeg tenkte var viktig».

I R2 sine svar på spørsmålene i undersøkelsen som handler om selve implementeringen og hvordan hen la til rette for at lærerne skulle gå inn i prosessen, kommer det frem at mye av arbeidet foregår i teammøtene. R2 beskriver det på denne måten; «

«Vi har disse møtene som gir handlingsrom til å snakke om elevene og gir oss mulighet til å lykkes. Jeg fletter inn fagfornyelsen når det er mulig. I dag har jeg for eksempel snakket om vurdering. Det skjer mye bra på min avdeling. De er i godt driv så tror jeg nok noen av metodene vil de gå bort i fra, men noen av dem vil de nok beholde de er villige til å diskutere og prøve ut. Det er lettere å se om folk er med eller ikke på team. Det er der jeg sjekker om noen trekker seg unna».

På spørsmål om hvilken administrativ støtte lærerne får, svarer R2 at hen har lagt til rette for faste møter med fagkoordinator, og at det ellers er en naturlig dele-kultur på arbeidsrom og i møter. R2 understreker at det handler om mye om relasjoner, både lærerne imellom, mellom fagkoordinator og den enkelte lærer, og mellom leder og lærere;

«For meg er det viktig at de tørr å komme og spør for da kan jeg være med på prosessen og hjelpe til. Hvis ikke de spør og bare prøver å dekke over er det mye vanskeligere å komme videre, så den relasjonen er viktig».

Når R2 skal beskrive hvordan hen vil sikre at endringene i lærernes praksis vil holdes aktive over tid, nevnes både medarbeidersamtaler og kollegaveiledning som mulighetsarenaer for å sjekke ut med den enkelte hvor de er i arbeidet sitt. R2 vektlegger også i stor grad det kollegiale samarbeidet som en nøkkel til varig endring hos lærerne;

«Det er en ting hva jeg tenker, og hva jeg gjør. Det har noe påvirkning. Men det har enda større påvirkning hvis det kommer fra kollegaer. Så det å ha noen i personalet som brenner og er ivrige som overfører og drar med. Endringsagenter er gull verd. Og det har jeg».

Når det kommer til ledelse og samarbeid i prosessen, beskriver R2 det slik;

«I ledelsen har vi hatt samarbeid. Vi hadde det i starten. Vi har delingskultur og er flinke til å gjøre hverandre gode. Har lært mye av det. I år har det vært mye mindre. Det har vært høyt arbeidspress. Ikke det at folk ikke vil, men vi har ikke hatt tid. Har diskutert mye med en kollega som jeg studerer sammen med. Jeg har brukt fagkoordinator aktivt».

R2 sin beskrivelse av det som skjer i implementeringsprosessen, viser at hen følger deler av ideene som ligger bak Fixsen et al (2005) sin oversiktsmodell. Svarene i undersøkelsen ser ut til å vise at det både er en tanke om at det må være en klarhet og forståelse for kjerneelementene før implementeringsarbeidet kan begynne, at perioden implementeringen skal foregå må tilrettelegges slik at øving og trening kan integreres i lærernes daglige arbeid og at administrativ støtte gjennom en nærværende leder er nødvendig for å motivere for varig endring av praksis. R2 fremstår med en lederstil som kan se ut som en blanding av transaksjonell og transformerende, med en hovedvekt på en transformerende lederadferd. Hen er opptatt av å møte lærerne der de er, ikke ha for høye forventinger til dem og ha en tilnærming som øker motivasjon for endring gjennom samtaler og undring. Samtidig pekes det på viktigheten av at forventningene om et samarbeid og utvikling i fag. R2 ser ut til å i noen grad å legge til rette for en delt eller distribuert ledelse, gjennom å samarbeide med fagkoordinator og med andre lederkollegaer i prosessen.

5.1.3 Respondent 3

R3 beskriver arbeidet i den innledende fasen, innovasjonen, på denne måten:

«Planen vår på skolen gikk greit. Og i min avdeling også. Jeg fulgte årsjulet og hadde de opplæringsvideoene og foredragene som vi var enige om. Det var ikke noe problem. Vi har jo jobbet grundig med dette i avdelingen min. Men utfordringen var å få den enkelte lærere til å gjøre endring som trengs. Det er litt tidlig til å få helt oversikt. Jeg tror det er litt forskjellig i de forskjellige avdelingene på skolen. Noen har den overordnede delen helt implementert allerede. Det har jeg merket meg». Videre forklarer hen at det var stor interesse for endring blant lærerne, men at det også var et stort behov for innkjøp av nytt utstyr. Utfordringen lå i at lærerne ikke måtte bli utålmodige og dermed miste lysten på endringsarbeidet.

R3 forteller også om planene som lå til grunn for arbeidet i denne fasen;

«Bestillinga til fagkoordinator var at hen skulle lage en oversikt over alle nye læreplanmål og hvordan opplæringen skulle gis. Hva skal til for å nå disse målene og hvilket utstyr skal til? Har vi utstyret, eller må vi gjøre nye investeringen. Dette ble en mal for avdelingen».

På spørsmålene som handlet om selve implementeringen av fagfornyelsen, svarte lederne blant annet på spørsmål om hvordan de la til rette for at lærerne skal forstå og gjennomføre endringene som kommer med fagfornyelsen. R3 forteller at det ikke var helt friksjonsfritt, og at det handlet om å avklare forventinger til hva læreren selv måtte ta ansvar for og hva de kunne forvente av ledelsen;

«Jeg måtte faktisk slå i bordet...Og si til lærerne, det er dere som skal eie dette her. Det er deres undervisning». Samtidig beskriver hen et målrettet arbeid med mange motiverte lærere. I svarene kommer det frem at det ligger planer og systemer for veiledning og trening for lærerne:

«Fagkoordinator driver mye av dette arbeidet, samler inn arbeid fra alle gruppene. Jeg følger at de fleste bidrar mer eller mindre. Vi har jo også teamledere, så de er naturlige drivere til dette arbeidet også. Jeg treffer lærerne mine annenhver uke i teammøter. Det er naturlig treffpunkt. Har også fagmøter, og der dropper jeg innom». Hen forteller videre at det viktigste som leder er å sørge for at det nye utstyret som trengs kommer på plass. Da vil lærernes motivasjon for å fortsette endringsarbeidet være mye større. R3 understreker også at det vil være viktig at fagkoordinator fortsetter å ha fagmøter med fagfornyelsen som fokus i årene som kommer.

I den siste delen av undersøkelsen, hvor lederne blir stilt spørsmål som gir mulighet til å undersøke lederadferd, svarer R3 blant annet dette om hvordan hen samarbeider med andre i implementeringsprosessen;

«Som leder har jeg ikke kapasitet til å dra dette alene, og jeg jobber med fagforum, fagkoordinator og teamledere. Vi har også drøftet dette på våre ledermøter. Blitt enige om en plan og tatt videre i alle avdelinger. Vi samarbeider og prøver å gjøre det likt på alle avdelinger på skolen. Har en delingskultur. Hjelper hverandre. Grundig forarbeid med årshjul, planer for forelesninger og tidspunkt for gjennomføring av de forskjellige kursene fra Udir».

Når R3 i undersøkelsen forteller om det som skjer i implementeringsprosessen, vises det at hen følger det meste av ideene som ligger bak Fixsen et al (2005) sin oversiktsmodell. Svarene i undersøkelsen ser ut til å avdekke en forståelse for at lærerne må ha kjennskap til kjerneelementene før implementeringsarbeidet kan begynne, at perioden hvor implementeringen skal foregå må tilrettelegges slik at øving og trening kan bli en del av lærernes daglige arbeid, og at administrativ støtte gjennom økonomi og nødvendig utstyr for læring er viktig for å motivere lærerne for varig endring av praksis. R3 beskriver en lederstil

som kan se ut som en blanding av transaksjonell og transformerende. Hen er opptatt av å ha god struktur og en fordeling av ansvar, samtidig forteller hen om viktigheten av å bygge en kultur for endring gjennom relasjoner til den enkelte lærer. R3 peker også på at det er nødvendig med en delt eller distribuert ledelse, gjennom å samarbeide med fagkoordinator og lærerspesialist, for å få til endring.

5.1.4 Respondent 4

I R4 sin beskrivelse av hvordan forarbeidet til implementeringen av fagfornyelsen, innovasjonen, ble ledet kom det frem at første trinn hadde vært introduksjon til temaet sammen med hele kollegiet på skolen, og at det lå felles planer for gjennomføringen til grunn for det videre arbeidet i avdelingene. Men R4 peker på en utfordring i sin avdeling; «Jeg hadde nok en annen progresjon en noen av de andre avdelingslederne på skolen. Jeg tenkte at her må vi ta det gradvis og iverksette på en måte som er best for oss. Jeg bestemte meg for en kurs for å få med meg alle på dette».

Hen forteller videre om igangsettelse av analysearbeid av de nye kompetansemålene blant lærerne. Om fagkoordinator som driver dette arbeidet i lærergrupper satt sammen av lederen.

Når det kommer til selve implementeringsprosessen, uttalte R4 dette om hvordan hen la til rette for administrativ støtte i sin avdeling;

«Jeg la opp til faste møter og hadde støttepersoner som for eksempel fagkoordinator.

Tilrettelegge for kurs utenfor skolen, la jeg opp til. Som leder måtte jeg også søke om økonomiske rammer for å få økonomien på plass. Har satset på fagkoordinator for å kunne ha fokus på de rette tingene i endringen, og lærerspesialist for å støtte lærere i arbeidet. Har også stimulert til at lærerne tar videreutdanning». R4 forteller videre om en oppfølging av lærerne gjennom å delta på fagmøtene, stille spørsmål og være «tett på». For R4 handlet det både om å følge med på progresjonen, men også om å legge til rette for gode relasjoner og kulturbygging;

«Selv om jeg gav noen lærere ansvar for å dele praksisfortellinger og være gode forbilder, var jeg bevisst på å være nær og til stede».

Lederen beskriver også hvor viktig det er å legge til rette for at lærerne får det utstyret som trengs for å kunne imøtekomme fagfornyelsen. Det handler om å holde lærerne motiverte slik at endringene blir varige. Hen legger også til;

«Jeg vil holde dette høyt oppe hos meg også. Alltid ha med noe fra fagfornyelsen på hvert avdelingsmøte. Toppsaker. Det er utrolig viktig at lærerne møter elevene der de er, og da må jeg være til stede i klasserommene og se det gode arbeidet som gjøres av lærerne mine».

Da R4 ble spurt om samarbeid med andre i prosessen for å avdekke informasjon om lederadferd, beskriver hen et samarbeid med fagkoordinator som er viktig for å nå ut til alle lærerne, men peker også på at det er leders ansvar å ha tydelige forventinger til alle ansatte. R4 trekker frem samarbeidet i ledergruppen som viktig for at prosessen skal være så god som mulig;

«Jeg vil si at spesielt tett samarbeid med de avdelingslederne jeg har behov for å jobbe med har hatt mye å si for hvordan jeg får jobbet med dette i min avdeling. Da kan jeg møte lærerne mine på best mulig måte».

Det vises i R4 sine svar i undersøkelsen at hen følger det meste av ideene som ligger bak Fixsen et al (2005) sin oversiktsmodell. R4 beskriver både en tanke om at det må være en klarhet og forståelse for kjerneelementene hos lærerne før implementeringsarbeidet kan begynne, at det i selve implementeringsprosessen må tilrettelegges slik at øving og trening kan innlemmes i lærernes daglige arbeid, og at administrativ støtte gjennom økonomi og rammeforhold er nødvendig for å motivere for varig endring av praksis. R4 fremstår med en lederstil som kan se ut som en blanding av transaksjonell og transformerende, hen er opptatt av å ha god struktur og planer, men ser også når det er nødvendig med tilpasninger for å få til en kultur for endring. Hen peker det på viktigheten av at forventningene treffer den enkelte lærer og at gode relasjoner også er viktig i prosessen. R4 legger også til rette for en delt eller distribuert ledelse, gjennom å samarbeide med fagkoordinator, teamledere og lærerspesialist i endringsprosessen. Det pekes også på en opplevelse av samarbeid og støtte med andre lederkollegaer.

5.2 Horisontal analyse av funnene

I denne delen vil jeg se på likheter og forskjeller i hvordan informantene beskriver sin ledelse av implementeringen av fagfornyelsen. Utgangspunktet er hvordan de samlet har svart på enkeltspørsmål innenfor de forskjellige kategoriene i undersøkelsen. Fixsens rammeverk for implementeringsprosessen er grunnlaget.

5.2.1 Å lede intervensjonsfasen

Fra oversiktsmodellen for implementering sorterer den første fasen i en endringsprosess, initieringen, under det som kalles intervensjonen (fig 1). I følge Fixsen et al. er det i denne fasen ledere forbereder organisasjonen på det som skal skje, gir informasjon om det sentrale innholdet i endringen, avklarer forventinger og arbeider med å utvikle lojalitet til endringsforsøket.

Den første delen av intervjuet er direkte rettet mot denne delen av implementeringsprosessen. Lederne ble bedt om å svare på hvordan lærerne var involvert i endringene som skulle skje. Spørsmålene dreiet seg om hvordan lærerne ble informert og skaffet seg kjennskap til fagfornyelsen og hvilke systemer og rutiner de, som ledere, planla for å få til en god implementeringsprosess. Spørsmålene i denne delen bad lederne også beskrive hvordan de sikret seg at lærerne satte seg inn i det nye kompetanseløftet og hvordan de eventuelt måtte tilpasse skolens felles planer for implementeringen til egen avdeling.

Det kom frem i svarene til avdelingslederne at de ikke helt hadde oversikt over om eller i tilfelle hvordan lærerne deltok på høringsrunder i forkant av utrulling.

I følge R2 kom den brått på for noen:

«Vi visste at fagfornyelsen skulle komme, men det kom ikke så veldig mye informasjon. Den er jo styrt ovenfra. Jeg tenker at det er masse bra med fagfornyelsen, men som leder fikk en lite informasjon i forkant og så lærerne visste heller ikke så mye. Det var noe som svedde. Kommer på et tidspunkt der det er veldig mye både for lærere og ledere.»

R3 beskriver det slik;

«Nei, det kan jeg ikke si at jeg helt vet. Det var nok ikke så mye de var involvert i høringene. Jeg vet jo hva vi har gjort hos oss. Vi jobbet med den overordnede delen på skolen i perioden før utrulling.»

Informantene brukte ikke så mye tid på å reflektere over høringsrundene i sine svar, de gikk alle fire videre til å beskrive hvordan de jobbet med intervensjonen med lærerne på skolen.

Det kom blant annet frem i fortsettelsen av R3 sitt svar:

«Vi jobbet med den overordnede delen på skolen. Involverte UIA for å få til en god implementering. Vi hadde flere runder på dette, så når vi dreiv og gjennomførte implementering av den overordnede delen inn i læreplanen til de forskjellige fagene så hadde

vi faglige samarbeid med fagforum. Vi fikk bestilling av fylket om å prioritere fagfornyelsen gjennom skoleåret.»

En annen av respondentene R1, fortalte om hvordan hele kollegiet på skolen hadde et samarbeid med UIA for å introdusere fagfornyelsen for alle før neste fase som var å jobbe dedikert i de forskjellige avdelingene. Hen sa;

«Det var besøk fra fylket og universitetet på skolens fellesmøter. Vi så på opplæringsvideoer fra Udir. Tok det så med på avdeling og på team. Plan for arbeidet lå i skolens årshjul. Da ble det faste treffpunkter hvor hele skolen jobbet med fagfornyelsen. På alle tre nivåene både fellesmøter, avdelingsmøter og teammøter. Alle var med på prosessen».

Det var særlig to hovedområder lederne trakk fram i den delen av undersøkelsen som handlet om intervensjonen av implementeringsprosessen. Alle fire løftet fram skolens planer for arbeid med kompetansepakkene fra Udir som det egentlige startskuddet for implementeringen av fagfornyelsen for lærerne på skolen. R1 konstaterte;

«Det var mer kompetansepakkene og retningen fra Udir som var nyttig».

Det andre området handlet om hvordan de alle tilpasset skolens planer til sine egne avdelinger. Det virker å være forskjellige årsaker til at de på noen områder valgte å heller støtte seg til skolens planer i stedet for å følge dem til punkt og prikke. R2 beskrev en av årsakene slik:

«Da korona kom hadde ikke lærerne kapasitet til å jobbe så mye med fagfornyelsen. Det ble på en måte lagt litt brakk. Måtte ta et valg om hva en skulle ha fokus på, så i stedet for overarbeidede og sykemeldte lærere, tonet jeg det ned. Jobbet med det i mindre doser. Jeg valgte å ta det mer på teammøtene. Da så jeg at det er forskjellig fra team til team, og måtte jobbe på forskjellige måter i teamene».

En annen respondent, R4, forklarte sitt valg om å endre noen av skolens planer for å tilpasse sin avdeling på denne måten:

«En av lederne våre på skolen her laget en plan for hvordan vi skulle jobbe oss gjennom opplæringsmodulene Udir hadde laget. Så det var en ting. Jeg hadde nok en annen progresjon en noen av de andre avdelingslederne på skolen. Det var fordi i forhold til avdelingen min hvor det både var nye lærere som nylig hadde tatt PPU og lærere med fartstid på 25 år. Jeg tenkte at her må vi ta det gradvis og gjennomføre på en måte som er best for oss. Jeg bestemte meg for en kurs, for hvis jeg skulle få med meg alle på dette. Det er strekk i laget her. Noen er

flinke til å praktisere det som nylig er lært og folk som er litt oppe i alder og mer analogt. For å få alle med tenkte jeg å gjøre det gradvis».

Gjennom å studere materialet som er samlet inn i intervjuene, kom det til syne noen felles trekk som kunne beskrive noe om hvordan lederne ledet sine ansatte i innovasjonsfasen. Fixsen et al (2005) påpeker sammen med Blase et al (2012) at det er viktig å involvere ansatte i denne fasen, slik at det skapes en felles forståelse og forpliktelse til endringen som skal komme. Det er viktig å bli kjent med kjernekomponentene i endringen for å sikre god kvalitet i implementeringen. Det kom frem i undersøkelsen at avdelingslederne i stor grad involverer sine lærere i denne fasen. De beskrev sine lederoppgaver i denne delen av implementeringsprosessen, som å legge til rette for at lærerne skulle bli kjent med den bestillingen som lå i fagfornyelsen, både for hele skolen og for den enkelte avdeling. Samtidig fortalte alle respondentene om utfordringene som lå i å få alle sine ansatte involvert, motivert og forpliktet til de endringene som skulle tre i kraft. Både når det gjaldt å sette seg inn i den overordnede delen av fagfornyelsen, av de nye kompetansemålene i fagene og de endringer som måtte komme i lærernes praksis i klasserommet. De pekte alle på viktigheten av å sette av nok tid til å jobbe med det Fixsen et al (2005) kaller kjernekomponentene, både i avdelingsmøter og i teammøter, for at lærerne skulle være godt forberedt når fagfornyelsen skulle implementeres.

R1 beskrev hvordan hen planla å involvere lærerne i denne fasen for å skape en felles forståelse og klarhet i hva det var som skulle fornyes i fagfornyelsen på denne måten:

«Jeg laget en plan for fremdrift og delegerte ned på teamnivå og spilte så videre på de teamene som hadde samme fag. Måtte koble på fagkoordinator, lærerspesialister og YFF-koordinator for å være tettere på teamene og holde i arbeidet. Jeg hadde en overordnet plan og strategi, på hvordan. Jeg delte inn etter fag og team utfra kompetanse og fagfelt. Jeg laget helt konkrete arbeidsavtale på hvert møtepunkt».

Det var en av respondentene som ikke beskrev en like tydelig plan på initieringsarbeidet som de andre. Hen fortalte om utfordringer i fremdrift og samarbeid mellom lærerne, og pekte på at smitteverntiltak under koronapandemi kunne være en årsak til at det ble vanskelig å følge planene som var lagt. Hen kommenterte blant annet dette:

«Så kom korona og ødela en del for det gode samarbeidet. Vi måtte møte digitalt, og da blir kommunikasjonen og samarbeidet vanskelig. Så ble det mer fokus på detaljer som at vi ikke kunne ha kapittelprøver, i stedet for å se på hvilke muligheter som lå i fagfornyelsen».

Alle lederne trakk frem viktigheten av at alle lærerne hadde en forståelse for hvilke endringer lærerne selv måtte gjøre når de skulle endre sin brukspraksis ved innføringen av KL20. I Fixsens et al (2005) sin oversiktsmodell for implementering, understreker den viktige kommunikasjonsforbindelsen som må ligge til grunn for å kunne omsette en endring (her: KL20) til destinasjonen (her: lærerne på skolen). Undersøkelsen gav bare delvis grunnlag for å si at alle lederne i like stor grad var bevisste hvor avgjørende denne kommunikasjonsforbindelsen er, men det var en tydelig indikasjon på at alle lederne var opptatt av å informere og legge til rette for arbeid blant lærerne.

5.2.2 Ledelse av implementeringsprosessen

Den neste delen av undersøkelsen rettet oppmerksomheten mot den delen av endringsarbeidet som i Fixsen et al (2005) sin modell kaller implementeringsfasen. Overgangen mellom initierings- og implementeringsfasen er ofte overlappende, og Ertesvåg og Roland (2013) peker på at arbeidet i en fase ofte vil påvirke arbeidet i de andre fasene. For å finne beskrivelser av hvordan lederne ledet dette arbeidet, ville det være interessant å høre hvordan de la til rette for veiledning og administrativ støtte, og hvordan de organiserte for at lærerne skulle få arbeide for å endre og/eller innføre ferdigheter.

Det første spørsmålet handler om hvordan lederne legger til rette for at lærerne skal forstå endringene som kommer med fagfornyelsen.

I svarene som kommer frem her, kan det se ut som alle respondentene hadde samme tanke om hvor viktig det er at lærerne forstår endringene som skal komme. R4 sier;

«jeg husker at vi hadde noen fagmøter der jeg utfordret lærerne i spesielt noen av de nye kompetansemålene, der jeg hadde en følelse at mye av teknologien var ny for dem.»

R2 følger opp med denne beskrivelsen;

«Det at de har satt seg inn i læreplanmålene. De har jobbet med den nye læreplanen på en helt annen måte enn de har gjort før. De er blitt kjent med planen og de vil ha en endring. De ser at det er behov for utvikling og endring. Jeg vil påstå at de aldri har jobbet så mye med læreplan som de siste to årene.»

Når det gjaldt det som handlet om hvordan de som ledere hadde lagt til rette for dette arbeidet, beskrev lederne det litt forskjellig. Her forteller R1 om hvordan hen la til rette for at lærerne skulle sette seg inn i kompetansemålene;

«Det jeg gjør som leder er å organisere lærerne i team med samme kompetanse. Låser tid og gir dem mulighet til å sitte sammen og jobbe med dette. Og da med samme fagkompetanse. Henter inn ekstern hvis vi trenger noen med mer kompetanse. Vi har jobbet med universitetet, hatt inne flere som har kompetanse på for eksempel dybdelæring».

En annen av respondentene, R2, har valgt en litt annen tilnærming;

«Teammøtene har jeg brukt bevisst, det er ikke sikkert at læreren vet at jeg har gjort det hvis du spør dem, men jeg stiller spørsmål og prøver å få dem til å komme litt frem til det selv. Vi har disse møtene som gir handlingsrom til å snakke om elevene og gir oss mulighet til å lykkes. Jeg fletter inn fagfornyelsen når det er mulig. I dag har jeg for eksempel snakket om vurdering».

Et par av respondentene fortalte også om hvor viktig det var for dem som ledere å få oversikt over hvilke lærere som hadde utfordringer med å skaffe seg kunnskap om ny teknologi som lå implisitt i fagfornyelsen. R2 sa blant annet;

«Jeg legger til rette for faglig utvikling på avdelingsmøtene, men det er lettere å se om folk er med eller ikke på teammøtene. Det er der jeg sjekker om noen trekker seg unna. Det er der jeg ser om de er med på prosessen».

Forskningen slår fast at implementering er en fase i endringsprosessen som er veldig kompleks (Fullan, 2007; Fixsen et al, 2005). Videre pekes det på at det er en forutsetning for en vellykket endring at det foregår kompetansebygging og trening i personalgruppen (Roland og Westergård, 2020). Det synes derfor viktig å undersøke om lederne kunne beskrive hvordan de la til rette for denne kvaliteten i endringsprosessen de var inne i.

Da lederne videre i undersøkelsen beskrev hvilke muligheter lærerne hadde til å få veiledning og trening i implementeringsprosessen, forteller tre av fire respondenter at de hadde et samarbeid med både fagkoordinator og lærerspesialist. R1 organiserte veiledningen i sin avdeling på denne måten;

«De sitter på teamene og jobber med læreplanen og de enkelte kompetansemålene. Brekker målene ned i delmål. De får materiell og mulighet til å jobbe med dette. Veiledning fra fagkoordinator. Bruker lærerspesialist som har ansvar for å jobbe og veilede lærerne med utvikling av pedagogiske verktøy, vurdering og andre ting».

R3 mente at det, på grunn av måten veiledningen var organisert på, hadde skjedd en endring. Hen beskriver det slik;

«Fagkoordinator og lærerspesialist er med i alle fagmøter. Veileder underveis. Jeg ser en stor endring i hvordan lærerne jobber. De er engasjerte. Læreplanmålene hang ute i verkstedet. Det har jeg aldri sett før».

En av respondentene, R2, hadde en litt annen tilnærming til veiledning. Hen hadde også en fagkoordinator i avdelingen, men beskriver allikevel en litt annen måte å veilede sine lærere på;

«Det er viktig at læreren kan komme med innspill. Jeg får mye spørsmål om mange ting. Terskelen for å spørre er lav. For meg er det viktig at de tør å komme og spørre for da kan jeg være med på prosessen og hjelpe til. Hvis ikke de spør meg og bare prøver å dekke over er det mye vanskeligere å komme videre, så den relasjonen er viktig. Jeg har vært veldig bevisst på denne relasjonen».

Alle lederne beskriver veiledningen og treningen som noe som foregår over tid med flere møtepunkter, og at både de selv, fagkoordinatorene og i noen tilfeller, lærerspesialister, var involvert i veiledningen.

For å undersøke om lederne hadde et bevisst forhold til hvordan de organiserte rammebetingelsene for lærerne når disse skulle implementere fagfornyelsen i egen bruksteori, ble de spurt om hva slags administrativ støtte lærerne fikk i prosessen.

I svarene fra lederne kom det frem flere konkrete eksempler på at de la til rette for lærerne gjennom forskjellig administrativ støtte. Noen av rammefaktorene som ble nevnt, så ut til å være like for alle lederne, for eksempel det å avsette tid, organisere lærerne og samarbeide med fagkoordinatorene. Et sitat som kan støtte dette er R1 sin beskrivelse;

«Jeg gir dem administrativ støtte, så får de faglig støtte gjennom fagkoordinator og lærerspesialisten. Samtidig som jeg øremerker tid slik at de kan sitte sammen og jobbe med lærere med samme kompetanse. Jeg la rammene og organiserte for dem. Både møtetidspunkt og hvem som skulle jobbe sammen».

R4 fortalte også om en liknende måte å lede arbeidet på. Hen forklarte det slik;

«Jeg la opp til faste møter, og brukte støttepersoner som for eksempel fagkoordinator. Jeg tilrettela for kurs utenfor skolen for de som hadde behov. Som leder måtte jeg også søke om økonomiske rammer for å få økonomien på plass. Det var mye nytt utstyr som måtte på plass i denne fagfornyelsen».

Denne innsamlingen av data og informasjon fra lederne fant sted midt i implementeringsprosessen av KL20 på skolen. For å undersøke om lederne hadde noen planer om hvordan de skulle holde endringene som kommer med fagfornyelsen aktive over en lengre periode, ble de bedt om å si noe om hvordan de som ledere ville sikre at endringene i lærernes bruksteori ble varige. I Fixsens modell er dette tredje fase, videreføring. Det handler om hvordan man jobber for at den nye læringen skal bli innlemmet som en del av praksisutøvelsen.

I svarene fra lederne kommer det frem at de ikke tenker å endre så mye på det de allerede gjør i selve implementeringsprosessen. Både bruk av fagkoordinator og organisering i lærerteam ble løftet fram som veier inn mot en bærekraftig videreføring av ny praksis i fagfornyelsen. Det ble bekreftet av R1, som sa dette om hvordan hen tenker å jobbe videre; «Jeg vil fortsette med denne prosessen, samarbeide med fagkoordinator og lærerspesialist og få dem til å jobbe med å ha fokus på lærernes undervisningsopplegg. Samtidig som jeg må endre på rammefaktorene. Da tenker jeg i hovedsak på utstyr i verkstedene og lærebøker. Da vil vi fortsette å få endring. Opplegget vi har med Kollegaveiledning vil også sikre endring og samarbeid mellom lærere».

Flere av lederne uttrykker at mye av den administrative støtten de ser som nødvendig for å sikre en varig endring i lærernes brukspraksis, handler om hvordan de som ledere legger til rette for at nytt utstyr og ny teknologi følger den nye praksisen lærerne tilegner seg. R3 sa det så tydelig som at det er fare for at det ikke blir varig endring i lærernes praksis hvis forholdene i verksted og klasserom ikke oppdateres og fornyes i takt med nye kompetansemål. Hen sier blant annet;

«De må fysisk se at det skjer en endring. De er klar for en endring, så for å få en varig endring så må det komme utstyr. Det skaper motivasjon og varig endring. Hvis ikke blir læreplanen tilpasset det vi har fra før».

Med dette som bakteppe, kan det se ut som om lederne hadde en felles forståelse av at de måtte bruke både tid og midler i en lengre periode for å sikre seg at endringene i lærernes praksis er aktive, blir varige og en del av den enkeltes bruksteori.

Ut ifra svarene som er gitt i denne delen av undersøkelsen, kan det indikere at lederne hadde en relativ lik tilnærming til ledelse av implementeringsprosessen. De la alle vekt på en organisering som la til rette for at lærerne både kunne trene på endringene, samtidig som de

fikk mulighet til å få veiledning. De gav alle også uttrykk for at de selv var ansvarlige for å ha rammefaktorer som styrket muligheten for en varig effekt av endringsarbeidet.

5.2.3 Lederadferd

De neste spørsmålene handlet om å få et innblikk i hvilken lederadferd respondentene hadde. Her ble det satt søkelys på hvordan lederne jobbet for å motivere sine ansatte og hvordan de samarbeidet med andre i implementeringsprosessen.

Det er interessant å be lederne beskrive hvordan de ledet endringsarbeidet fordi det både i teori og forskning snakkes om at ulike lederstiler kjennetegnes av hva en leder legger vekt på i sitt arbeid. Forskning har vist at vi ikke nødvendigvis må se på forskjellige lederstiler som motsetninger (Mujis, 2011). Oterkiil og Ertesvåg har i en norsk studie vist at det er ledere som skårer høyt på både transaksjonell og transformerende lederstil (Oterkil og Ertesvåg, 2014) I skoleforskning pekes det på at en transformerende lederstil passer godt inn i skolen som institusjon, og holdes derfor som en god ledelsesmodell (Mujis, 2011).

I intervjuet gav noen av lederne uttrykk for at tillitt og samarbeid var viktige faktorer for å motivere sine lærere for et endringsarbeid. Alle fire respondenter snakket om viktigheten av at lærerne er motivert for endring, og at det ikke skal oppleves som en «Top Down- prosess».

Selv om KL20 for så vidt er en endring som er styrt utenfra. R2 beskrev det slik;

«Jeg mener at motivasjon er ekstremt viktig. Den interne kulturen påvirker motivasjon og endringsvilje. Vi drar i samme retning. Hvis jeg kommer med pekefingeren, vil jeg ikke komme noen vei. Lærerne må selv kjenne et behov for at de må gjøre en endring».

R1 hadde en annen tilnærming, og svarte blant annet at hen måtte lede gjennom å lage gode strukturer og planer. Gjennom å sette av tid og avtale med lærerne hvilke rammer de hadde til å jobbe med implementeringen. Hen sa blant annet;

«Jeg ledet *Top Down* for å ha en inngang for å legge lista, en tydelig ramme med forventning. Så jobbet jeg rett inn i teamene for å tilpasse til de forskjellige lærerne. Lærerspesialisten var bare til stede på de teamene som hadde behov for veiledning. Men før lærerne arbeidet videre, måtte jeg først inn for å sette rammene. Gå inn og bygge gode relasjoner, finne ut hvor den enkelte er, være tett på. Motivere».

Bevisstheten på lederadferd syntes å være høy hos alle fire. Det kommer frem at de alle hadde noen tanker om hvordan de kunne lede for at lærerne skulle yte litt ekstra. Dette sa R4 om hvordan hen motiverte sine ansatte;

«Jeg er bevisst på å gi skryt og honnør når det er berettiget. Forsterke det positive og lede i en retning. Løfte frem god praksis når vi har felles møtetid. Jeg må være tålmodig og bestemt. For å motivere litt ekstra, så er det også viktig med ytre motivasjon som frukt og sjokolade på møter. Jeg prøver å ofte besøker dem i praksisrommene, gi tommel opp og skryt. Jeg vil at de ser at jeg ser at det de gjør er bra. Da er det lett å skryte og bygge en positiv kultur».

R3 fortale om å motivere lærerne gjennom å peke på at de hadde mulighet til å være med på en reel endring og utvikling for elevene sine;

«Jeg har snakke mye med dem og pekt på at de har mulighet til å utvikle skolen og faget og avdelingen. Gjennom å sette lista høyt for hvordan vi skal bruke nytt utstyr og teknologi kan de være med på å sette et fotavtrykk her på skolen».

Lederne ble i intervjuet også bedt om å si noe om hvordan de hadde samarbeidet med andre for å øke sin kapasitet i implementeringsarbeidet. Her vises det at flere av dem utvidet sin lederkapasitet bevisst ved å bruke fagkoordinator, og i noen tilfeller lærerspesialist, som medspillere og samarbeidspartnere i implementeringsprosessen. Dette sa R3;

«Som leder har jeg ikke kapasitet til å dra dette alene. Jeg jobber med fagforum, har et tett samarbeid med fagkoordinator som driver mye av detaljarbeidet med å for eksempel operasjonalisere kompetansemålene sammen med lærerne. Jeg har også teamledere som sørger for å ha fagfornyelsen på agendaen på lærerteammøtene».

Dette utsagnet stemmer også overens med svar som er gitt av respondentene tidligere i undersøkelsen hvor de beskrev hvordan de organiserte og ledet selve implementeringsprosessen.

I intervjuet gav alle fire lederne uttrykk for at de samarbeidet tett med de andre avdelingslederne på skolen. Og at de gjennom dette samarbeidet opplevde det lettere å ha fokus både på den pedagogiske hverdagen og utviklingsarbeidet som skulle gjennomføres.

R4 uttrykker det slik:

«Jeg tenker at vi samarbeider godt sammen i ledergruppen, jeg kontakter de lederne jeg vil diskutere med. Vi har også faste møter i hele ledergruppen, der vi bestemmer oss for noe og så gjør vi det felles. Vi får små drypp vi kan ta med videre i avdelingene våre. Jeg vil si at spesielt tett samarbeid med de avdelingslederne jeg har behov for å jobbe med har hatt mye å si for hvordan jeg får jobbet med dette i min avdeling. Da kan jeg møte lærerne mine på best mulig måte».

5.3 Oppsummering

Funnene i undersøkelsen viser at lederne driver et endringsarbeid som på mange måter kan passe innenfor Fixsen et. al (2005) sin oversiktsmodell for implementering. Det er en bevissthet på de forskjellige fasene i en innovasjonsprosess med både en tydelig initieringsfase, en implementeringsfase og en plan for videreføring.

Lederne beskrev planer for endring som både var forankret i virksomhetsplan og årshjul. De hadde satt av tid til aktiviteter som skulle kunne gi lærerne god kjennskap til det sentrale innholdet i fagfornyelsen, eller det som implementeringsmodellen kaller kjernekomponentene. Når det gjelder kjennskapet til kjernekomponenten KL20, kan det gjennom svarene som kom frem i undersøkelsen, virke som om lederne hadde liten kjennskap til om lærerne hadde deltatt i høringsrundene eller på andre måter vært involvert i tidlige faser av utrulling av KL20. Lederne beskriver alle det interne arbeidet på skolen som selve startskuddet for endringsarbeidet. Det bekreftes i alle intervjuene. Det var i denne fasen lederne hadde et felles arbeid ut i hele organisasjonen, for eksempel forelesninger om innholdet i fagfornyelsen fra UIA.

Det kommer også fram at lederne hadde en tanke om at det for noen lærere kan være utfordrende å tilegne seg de nye endringene som er forventet av dem. I det lå også en faktor som kan handle om lojalitetsproblematikk. Dette bekreftes av intervjuene, som viste at lederne la til rette for at de ville kunne avdekke eller måle lojaliteten til enkeltlærere gjennom å være tett på i trenings- og veiledningsarbeidet. Det er imidlertid lite informasjon i svarene i undersøkelsen som sier noe om hvordan lederne da vil jobbe med enkeltlærere eller team som ikke er lojale til endringsarbeidet. Det kan for noen av lederne, virke som de anser det som sin oppgave å sørge for lojalitet til endring gjennom administrativ støtte som for eksempel å legge til rette for moderne utstyr og læremateriell.

I intervjuene forteller lederne om en lederadferd i implementeringsprosessen som kan beskrives som desentralisert ledelse. Dette vises gjennom både måten de beskriver samarbeidet, og hvordan de løftet fagkoordinator og lærerspesialist inn i arbeidet med å legge til rette for både trening og veiledning av lærerne i arbeidet med å implementere fagfornyelsen. Det kommer frem en felles forståelse om at de som leder ikke vil ha mulighet til å være så tett på prosessen som ønskelig for å få til en vellykket endring. Selv om det må pekes på at lederne beskriver bruken av fagkoordinator og lærerspesialist i varierende grad.

Lederne viser også at de varierer sin lederadferd når de beskriver at de både jobber med å sette retning for sine lærere gjennom å skape samhørighet, bygge kultur og utvikle en samarbeidskultur, og at de vektlegger struktur og planer for å sikre forutsigbarhet. I så måte kan vi gjennom svarene i undersøkelsen se at lederne, i større eller mindre grad, har elementer av både en transaksjonell og en transformerende lederstil.

De beskriver en ledelse av implementeringen av KL20 som en prosess som tar tid, og som involverer mange faktorer. Det handler både om kompetanse og lojalitet blant lærere, om rammefaktorer som må på plass for å møte de nye kunnskapsmålene og om å bruke nok tid til å sikre at alle endringen blir så kjente for den enkelte lærer at det blir en endring i den enkeltes praksis. Ut over dette kommer det ikke fram informasjon som tyder på at lederne opplever implementeringsprosessen som ferdig og at de kan si at den har vært vellykket.

Når oppmerksomheten i analysen av resultatene i undersøkelsen rettes mot hvordan den enkelte leder beskriver sin ledelse av implementeringsprosessen, viser det også her at alle fire ledere i større eller mindre grad følger Fixsen et al (2005) sin forståelsesramme for implementering. Det kan se ut som det er størst variasjon mellom lederne i måten de jobber på i innovasjonsfasen. Det kommer frem informasjon hos et par av lederne som tilsier at de ser et behov for å fravike skolens felles planer for fremdrift, og tilpasse sine avdelinger for å sikre motivasjon for endringsarbeidet. En av lederne forteller også om at korona-pandemien har påvirket valg hen har tatt med tanke på planlegging og gjennomføring av implementeringsarbeidet.

Det vises også noe variasjon mellom lederne i måten de legger til rette for veiledning og trening i prosessen. Det er særlig en av lederne som har en annen tilnærming og struktur rundt dette arbeidet. Der hvor de andre bruker planer og mål for arbeid på teammøter, legger denne lederen opp til et mer tillitsbasert utviklingsarbeid.

Med dette bakteppet, vil det være mulig å se for seg at disse fire lederne representerer to ulike perspektiver i Fixsens modell. Svarene de fire lederne gir i undersøkelsen, viser at R1 og R3 har en lederadferd som i særlig grad styrer implementeringsprosessen gjennom det rasjonelle og instrumentelle perspektivet. Planmessighet, mål og milepæler, struktur og organisering er implementeringsdrivere som disse lederne har hovedfokus på i sin ledelse av endringsarbeidet.

R2 og R4, hadde en litt annen tilnærming til implementeringsprosessen. De var opptatt av å følge skolens felles planer, men hadde en formening om at planene måtte tilpasses egne

avdelinger. De viste begge en lederadferd som i større grad tok et mer utprøvende og fasiliterende utgangspunkt i Fixsens modell. De viste begge, R2 i større grad enn R4, en mer inkrementell tilnærming som kan relateres til det Henry Mintzberg beskriver som *Emergant Strategy*. Det vil si en strategi for ledelse med vekt på den fremvoksende prosessen. Der leder har et blikk for det som utvikler seg underveis, og tar det med inn i sitt strategiske utviklingsarbeid.

Alle fire ledere viste at de var oppmerksomme på implementeringsdriverne som handlet om ledelse og kommunikasjon, men det ser altså ut til å være noe variasjon i hvilke strategier de valgte i sin tilnærming til lærerne i prosessen.

6 Sluttrefleksjon og veien videre

I denne oppgaven har jeg ønsket å beskrive hvordan et utvalg skoleledere ved en skole har ledet implementeringen av fagfornyelsen – Kompetanseløftet 2020

For å belyse problemstillingen: *Hvordan leder skoleledere implementeringen av fagfornyelsen (KL20) for å skape en endring i lærernes bruksteori?* utviklet jeg et teoretiske rammeverk og falt ned på Fixsen et al (2005) sin oversiktsmodell for implementering som Pål Roland og Elsa Westergård presenterer i sin bok *Implementering: Omsetting av teorier, ideer, aktiviteter og strukturer til praksis* (2020). Det er også fra denne boken jeg har hentet teori om skoleledersrolle og implementeringsprosessen ført i pennen av Unni Vere Midthassel. Fixsens modell er godt kjent i skoleverden, og gir lærere og skoleledere god veiledning i endringsarbeidet. Samtidig viser forskning at det i skolen i for liten grad har vært fokus på hvordan en kan implementere ny forskningsbasert kunnskap i lærernes praksis. Sigrun K. Ertesvåg peker på at hvis en skal endre praksis, må en ta i bruk forskningsbasert kunnskap om hvordan en kan implementere kunnskap om for eksempel god klasseledelse over til praksis (Roland og Westergård, 2020).

Den metodiske tilnærmingen jeg brukte i min undersøkelse var av kvalitativ karakter med intervju av kandidatene enkeltvis. Videre valgte jeg å ta analytiske grep ved å både ta i bruk en horisontal analyse som ville kunne vise beskrivelser av ledelse fra alle de fire respondentene i de forskjellige delene i implementeringsprosessen med Fixsens rammeverk som bakteppe, og en vertikal analysemodell som også kunne vise hvordan den enkelte leder jobbet gjennom de forskjellige delene i implementeringsprosessen.

6.1 Oppsummering av funn

Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg gjort noen oppdagelser. Omfanget av oppgaven og størrelsen på datagrunnlaget gir ikke grunnlag for å trekke konklusjoner knyttet til ledelse av implementeringsprosesser, likevel forsøker jeg å oppsummere det jeg har sett og vise noen tendenser. Jeg vil også prøve å peke retning på hvilke undersøkelser som kan være

interessante i en eventuell fortsettelse av denne studien. Jeg har kategorisert denne oppsummeringen av funnene i tråd med formuleringen i problemstillingen.

6.1.1 Ledelse av implementeringen av fagfornyelsen

Undersøkelsen har gitt et godt innblikk i hvordan lederne på skolen har jobbet gjennom implementeringen av fagfornyelsen. Den teoretiske modellen til Fixsen gir et oversiktlig bilde av hvordan de jobbet i de forskjellige fasene av endringsarbeidet. Den gir et oversiktlig bilde på hva de har gjort, hvordan de har prioritert innsatsen, og hva som har vært utfordrende. Det kommer for eksempel fram at lederne ser behov for å tilpasse felles planer til egne avdelinger for å sikre lojalitet til endringen hos sine lærere. I det ligger det også en beskrivelse av lederadferd som handler om å ha en forståelse for at det å sette retning for et endringsarbeid også innebærer å utvikle enkeltindivider gjennom å sette søkelys på samarbeidskultur og tilhørighet. Samtidig understreker alle lederne at de har utbytte av et samarbeid i ledergruppen. De forteller om felles planlegging og avklaring av mål. I initieringsfasen, beskriver de et felles ansvar for at en samlet organisasjon skal få opplæring i kjernekomponentene, altså innholdet i KL20. Her bruker de nettverket sitt, og trekker inn samarbeid med UiA som en felles satsing inn mot organisasjonen.

I undersøkelsen kommer det frem at lederne er bevisste på at for å skape endring i lærernes brukspraksis, kreves det fokus på endring over tid. Alle lederne har en tanke om at de skal tilrettelegge for trening og veiledning for lærerne videre. Flere løfter frem dette med å kjøpe nødvendig utstyr og læremidler som en prosess over tid, og ser ut til å vektlegge dette som administrativ støtte. Det fremkommer også at de vil fortsette å ha et samarbeid med fagkoordinator for å sikre god veiledning av lærere.

I noen deler av undersøkelsen avdekkes det at det er et individuelt skille mellom lederne. Det kan se ut som et par av lederne har en fremgangsmåte som skiller seg noe fra de andre. Det er særlig en leder som gjennom sine svar viser en tilnærming som i mindre grad enn de andre følger systemer og planer for samarbeid med lærerne. Der de andre lederne har klare planer og systemer for å sikre forståelse for innhold og endring hos lærerne, har denne lederen en tanke om at endring og forståelse blir best hvis det kommer gjennom diskusjoner og små drypp med informasjon eller kunnskap. Derfor kan lederadferden i denne undersøkelsen beskrives som både rasjonell, men også utprøvende og prosessorientert. Det er viktig å

understreke at det ikke er mulig å konkludere at hver enkelt leder enten har en rasjonell eller en mer prosessorientert lederadferd, men det kan se ut som om særlig en av lederne i større grad enn de andre tenderer mot en mer utprøvende og relasjonell lederstil.

6.1.2 Hva kan praksisfeltet lære av denne studien?

Fixsen et al (2005) sitt rammeverk for implementering virker å være et interessant verktøy for å planlegge endringsprosesser. Modellen gav i denne undersøkelsen et godt bilde av både hva den enkelte leder gjorde, og den gav et grunnlag for å sammenlikne ledelse gjennom implementeringsarbeidet. Den gir en gode pekepinner på områder som er særlig viktige å holde høyt i slike prosesser, slik som administrativ støtte, trening og kommunikasjon.

Når skoler i framtiden skal gå i gang med forskjellige typer endringsarbeid, vil denne modellen også kunne være et godt verktøy i planleggingsprosessen. Både fordi den peker på hvilke områder som bør ha størst fokus og viser viktigheten av et felles ansvar fra hele organisasjonen i implementeringen, men kanskje særlig fordi den også løfter frem behovet for vedlikehold i lang tid for å sikre en varig endring. I vedlikehold ligger det viktige faktorer som trening og veiledning.

I undersøkelsen løftes det også frem implementeringsdrivere som viktige faktorer for å få til endring. Det handler om organisasjonen, kompetanse og ledelse. Skoler som skal inn i endring, bør ha disse driverne på plass for å sikre seg god implementeringskvalitet. Et viktig poeng her, er å ikke ha for mange kjernekomponenter. Ikke gape over for mye på en gang.

Kommunikasjon og kommunikasjonsforbindelser er viktige faktorer å ta med seg når en driver endringsarbeid. Det vil være svært nyttig å ha en plan på, eller en bevissthet rundt viktigheten av å ha en levende kommunikasjonsforbindelse mellom kilden og destinasjoner når skoler skal planlegge for endring. God kommunikasjon sikrer at alle involverte kjenner godt til intervensjonen og hvordan den skal settes ut i praksis. Det vil også gi lederne en mulighet til å få viktig informasjon om lojaliteten i personalet til utøvelse av endring.

6.1.3 Forslag til videre forskning

Det ligger en del begrensninger både i omfang og muligheter for forskning i en masteroppgave. Noe empiri blir beskrevet, men ikke konkludert. Det ligger også muligheter i et større utvalg av respondenter for å kunne ha et bredere forskningsgrunnlag. Videre vil jeg komme med noen forslag til muligheter for videre forskning på temaet implementering.

6.1.4 Lederadferd i implementeringsprosesser

Det er i denne undersøkelsen ikke lagt opp til at jeg skal forklare funnene som kommer frem, men det er interessant å se at det kan være et skille mellom hvordan lederne velger å ta del i en felles implementeringsprosess, og i hvilke tilfeller de velger å enten fravike felles planer eller følge dem. Det var litt overraskende at det var et skille mellom lederne her, og det hadde vært interessant å utdype og kartlegge dette videre.

I og med at denne undersøkelsen er begrenset til å beskrive funn, er det derfor heller ikke målt og vurdert om kvaliteten på implementeringen har variert mellom lederne. En mulighet i videre forskning ville være å diskutere om for eksempel den lederadferden som var mer inkrementell var noe svakere, eller om den ville sørge for en større grad av forpliktelse hos lærerne og dermed også en større mulighet for endring av bruksteori.

Jeg har også måttet nøye meg med å kun peke på at det kan være at variasjonen mellom lederne er systematisk gjennom hele prosessen, at variasjonen kan handle om at lederne har ansvar for forskjellige typer avdelinger eller det kan også være en mulighet at det er kjønnsforskjeller som påvirket valgene lederne tok.

6.1.5 Varig endring i lærerens bruksteori

En mer omfattende studie som involverte flere ledere fra flere skoler, ville være en mulig interessant ny forskning. Et bredere forskningsgrunnlag, vil kanskje i større grad kunne måle hvilke effekt lederadferd og strategivalg har i Fixsens modell for implementering.

Da ville en mulig studie også kunne undersøkt om rammefaktorer som økonomi, tilgang på læremidler og ny kunnskap, ville ha et utslag på hvordan ledere planlegger for administrativ støtte i en endringsprosess.

Et tredje steg i forskningen, vil kunne være å koble på lærere for å måle effekten av implementeringen i deres bruksteori. Her vil en bredere forskning for eksempel kunne

avdekke lærernes lojalitet til endringen eller i hvilken grad den enkelte lærer har behov for trening og veiledning for å skape varig endring i sin praksis.

6.2 Avslutning

Denne oppgaven kan kun gi et lite bidrag til forståelsen av hvilke strategier som velges av ledere i en endringsprosess. Valg av modell og design av undersøkelsen avdekker noen forskjeller, men kan ikke si om de er gjennomgående og systematiske. Derfor vil videre forskning og ny kunnskap på dette området være verdifullt for ledere i norsk skole. Håpet er at nye masterstudenter kan forske videre på implementeringsprosesser og endring i skolen.

Oversikt over figurer

Figur 1: Organisasjonskart over skolen	s. 14
Figur 2: Fra skolens virksomhetsplan	s. 16
Figur 3: Endringsprosessen (Fullan 2007)	s. 21
Figur 4: Rammeverk for implementering (Fixsen et. al)	s. 26

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Oversikt over kompetansepakkene fra Udir.	s.10
Tabell 2: Oversikt over programfagsvalg på skolen	s. 14
Tabell 3: Plan for skolering	s. 17
Tabell 4: Analysemodell - intervensjon	s. 40
Tabell 5: Analysemodell – implementering	s 41
Tabell 6: Analysemodell – lederstiler	s. 41
Tabell 7: Analysematrise – intervensjon	s. 45
Tabell 8: Analysematrise – implementering	s. 46
Tabell 9: Analysematrise – lederstiler	s. 47

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Analysemodell

Vedlegg 2: Analysematrise – horisontal

Vedlegg 3: Analysematrise – vertikal

Vedlegg 4: Analysematrise med utsagn: intervensjon

Vedlegg 5: Analysematrise med utsagn: implementering

Vedlegg 6: Analysematrise med utsagn: lederstiler

Vedlegg 7: Samtykkeerklæring

Vedlegg 8: Vurdering NSD

Litteraturliste

- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutvikling*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Jacobsen, & Thorsvik. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Martinsen ØL (2016). *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Robinson, V. (2018). *Færre endinger - Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Roland, P og Westergård E (2020: 3. utgave) *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Jacobsen. (2004: 2. utgave 2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Schonhowd L og Fleskjø K (2014). *Betydningen av skoleleders valg av implementeringsstrategier*. Tyskland: Globeedit
- Dahl, T.mfl. (2016) *Om lærerrollen – Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen:Fagbokforlaget
- Kompetanseløftet 2020 Udir.no: <https://sokeresultat.udir.no/finnlareplan.html?fltypefiltermulti=Kunnskapsl%C3%B8ftet%202020>
- Meld. St 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- NOU (2014:7) *Elevenes læring i fremtidens skole*
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet – utdanningsspeilet 2018
<https://www.udir.no/utdanningsspeilet2018>
- Hermansen, Lorentzen og Mausethagen (2018) *Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere*.
[Utdanningsdirektoratet, 2018b \(Dahl et al., 2016;... - Google Scholar](https://www.udir.no/utdanningsspeilet2018)
- Øvregård, M O. (01.11.16) *Hva er implementering?* Utdanningsforskning.no
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/hva-er-implementering/>
- Trippestad A (2015) *Reformer eller deformer? Norsk pedagogisk tidsskrift (6)*
https://web.archive.org/web/20180518135737id_/https://www.idunn.no/file/pdf/66821404/_reformer_eller_deformer.pdf

Bekkgjorden, IL (2017) *Hvordan lede og jobbe med strategisk ledelse i en nettverkspreget forvaltning?* (masteroppgave) UiA.

<https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2493004/Masteroppgave%20-%20Inger%20Lene%20Bekkgjorden.pdf?sequence=1>

Markussen, M (2016) *Hvordan har barnehager i Være sammen implementert SIP-modellen?* (masteroppgave) UiS,

[Markussen_Mari.pdf \(unit.no\)](#)

Henriksen, Rakstang og Stangeland (2021) *Veien mot profesjonalitet. Skolelederes beskrivelser av arbeidet med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap.* (masteroppgave) UiA.

<https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2825963/Linn%20Wenche%20Topstad%20Henriksen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Solheim, P-E (2020) *Rektors ledelse av utviklingsarbeid i skolen* (masteroppgave) UiA

[Per-Einar Solheim.pdf \(unit.no\)](#)

https://snl.no/Henry_Mintzberg

Vedlegg nr. 1: Analysemodell					
Intervensjonen	SPØRSMÅL	R1	R2	R3	R4
	På hvilken måte ble lærerne involvert i planleggingen av innføringen av fagfornyelsen?				
	Hvordan forberedte du lærerne i din avdeling på endringene som skulle skje?				
	Hvordan jobbet du for å sikre at læreren gjorde seg kjent med det nye innholdet i KL 20?				
	Hvilke systemer og rutiner etablerte du for å støtte lærerne i arbeidet med å bli kjent med og planlegge for KL 20?				
	På hvilken måte tilpasset du skolens planer for innføring av fagfornyelsen til din egen avdeling?				
	I hvor stor grad opplevde du støtte fra skoleeier i arbeidet du skulle gjøre?				

Implementeringen	SPØRSMÅL	R1	R2	R3	R4
	Hvordan legger du til rette for at dine ansatte setter seg inn i og forstår de endringene som KL 20 fører med seg og hvordan den skal omsettes til praksis?				
	Hvilke muligheter har lærerne til å få veiledning i denne prosessen?				
	Hva slags administrativ støtte får lærerne i arbeidet med innføringen av KL 20?				
	Hvordan skaffer du deg oversikt over lojalitet på individnivå når det gjelder den enkelte læreres arbeid med å implementere fagfornyelsen?				
Videreføring	Hvordan vil du holde endringene i lærernes praksis aktive og sikre at det blir en varig endring i deres bruksteori?				

--	--	--	--	--	--

Lederstiler	SPØRSMÅL	R1	R2	R3	R4
	Hva tenker du som leder er viktige fokusområder når du skal motivere dine ansatte for et endringsarbeid?				
	Hva gjør du for at dine lærere skal yte litt ekstra?				
	Hvordan har du samarbeidet med andre for å øke kapasiteten og oppfølging av implementeringen av KL20?				

Vedlegg 2

Analysematrise – med tekstutdrag horisontal

Intervensjonen:	
R1	<p>«Det var besøk fra fylket og universitetet på skolens fellesmøter. Vi så på opplæringsvideoer fra Udir. Tok det så med på avdeling og på team. Plan for arbeidet lå i skolens årshjul. Da ble det faste treffpunkter hvor hele skolen jobbet med fagfornyelsen. På alle tre nivåene både fellesmøter, avdelingsmøter og teammøter. Alle var med på prosessen».</p> <p>«Det var mer kompetansepakkene og retningen fra Udir som var nyttig».</p> <p>«Jeg laget en plan for fremdrift og delegerte ned på teamnivå og spilte så videre på de teamene som hadde samme fag. Måtte koble på fagkoordinator, lærerspesialister og YFF-koordinator for å være tettere på teamene og holde i arbeidet. Jeg hadde en overordnet plan og strategi, på hvordan. Jeg delte inn etter fag og team utfra kompetanse og fagfelt. Jeg laget helt konkrete arbeidsavtale på hvert møtepunkt».</p>
R2	<p>«Vi visste at fagfornyelsen skulle komme, men det kom ikke så veldig mye informasjon. Den er jo styrt ovenfra. Jeg tenker at det er masse bra med fagfornyelsen, men som leder fikk en lite informasjon i forkant og så lærerne visste heller ikke så mye. Det var noe som svedde. Kommer på et tidspunkt der det er veldig mye både for lærere og ledere.»</p> <p>«Da korona kom hadde ikke lærerne kapasitet til å jobbe så mye med fagfornyelsen. Det ble på en måte lagt litt brakk. Måtte ta et valg om hva en skulle ha fokus på, så i stedet for overarbeidede og sykemeldte lærere, tonet jeg det ned. Jobbet med det i mindre doser. Jeg valgte å ta det mer på teammøtene. Da så jeg at det er forskjellig fra team til team, og måtte jobbe på forskjellige måter i teamene».</p> <p>«Så kom korona og ødela en del for det gode samarbeidet. Vi måtte møte digitalt, og da blir kommunikasjonen og samarbeidet vanskelig. Så ble det mer fokus på detaljer som at vi ikke kunne ha kapitellprøver, i stedet for å se på hvilke muligheter som lå i fagfornyelsen».</p>
R3	<p>«Neeii, det kan jeg ikke si at jeg helt vet. Det var nok ikke så mye de var involvert i høringene. Jeg vet jo hva vi har gjort hos oss. Vi jobbet med den overordnede delen på skolen i perioden før utrulling.»</p> <p>«Vi jobbet med den overordnede delen på skolen. Involverte UIA for å få til en god implementering. Vi hadde flere runder på dette, så når vi dreiv og gjennomførte implementering av den overordnede delen inn i læreplanen til de forskjellige fagene så hadde vi faglige samarbeid med fagforum. Vi fikk bestilling av fylket om å ha fokus på fagfornyelsen gjennom skoleåret.»</p>
R4	<p>«En av lederne våre på skolen her laget en plan for hvordan vi skulle jobbe oss gjennom opplæringsmodulene Udir hadde laget. Så det var en ting. Jeg hadde nok en annen progresjon en noen</p>

	<p>av de andre avdelingslederne på skolen. Det var fordi i forhold til avdelingen min hvor det både var nye lærere som nylig hadde tatt PPU og lærere med fartstid på 25 år. Jeg tenkte at her må vi ta det gradvis og implementere på en måte som er best for oss. Jeg bestemte meg for en kurs, for hvis jeg skulle få med meg alle på dette... Det er strekk i laget her. Noen er flinke til å praktisere det som nylig er lært og folk som er litt oppe i alder og mer analogt. For å få alle med tenkte jeg å gjøre det gradvis».</p>
<p>Implementeringsfasen</p>	
<p>R1</p>	<p>«Det jeg gjør som leder er å organisere lærerne i team med samme kompetanse. Låser tid og gir dem mulighet til å sitte sammen og jobbe med dette. Og da med samme fagkompetanse. Henter inn ekstern hvis vi trenger noen med mer kompetanse. Vi har jobbet med universitetet, hatt inne flere som har kompetanse på for eksempel dybdelæring».</p> <p>«De sitter på teamene og jobber med læreplanen og de enkelte kompetansemålene. Brekker målene ned i delmål. De får materiell og mulighet til å jobbe med dette. Veiledning fra fagkoordinator. Bruker lærerspesialist som har ansvar for å jobbe og veilede lærerne med utvikling av pedagogiske verktøy, vurdering og andre ting».</p> <p>«Jeg gir dem administrativ støtte, så får de faglig støtte gjennom fagkoordinator og lærerspesialisten. Samtidig som jeg øremerker tid slik at de kan sitte sammen og jobbe med lærere med samme kompetanse. Jeg la rammene og organiserte for dem. Både møtetidspunkt og hvem som skulle jobbe sammen».</p> <p>«Jeg vil fortsette med denne prosessen, samarbeide med fagkoordinator og lærerspesialist og få dem til å jobbe med å ha fokus på lærernes undervisningsopplegg. Samtidig som jeg må endre på rammefaktorene. Da tenker jeg i hovedsak på utstyr i verkstedene og lærebøker. Da vil vi fortsette å få endring. Opplegget vi har med Kollegaveiledning vil også sikre endring og samarbeid mellom lærere».</p>
<p>R2</p>	<p>«Det at de har satt seg inn i læreplanmålene. De har jobbet med den nye læreplanen på en helt annen måte enn de har gjort før. De er blitt kjent med planen og de vil ha en endring. De ser at det er behov for utvikling og endring. Jeg vil påstå at de aldri har jobbet så mye med læreplan som de siste to årene.»</p> <p>«Teammøtene har jeg brukt bevisst, det er ikke sikkert at læreren vet at jeg har gjort det hvis du spør dem, men jeg stiller spørsmål og prøver å få dem til å komme litt frem til det selv. Vi har disse møtene som gir handlingsrom til å snakke om elevene og gir oss mulighet til å lykkes. Jeg fletter inn fagfornyelsen når det er mulig. I dag har jeg for eksempel snakket om vurdering».</p> <p>«Jeg legger til rette for faglig utvikling på avdelingsmøtene, men det er lettere å se om folk er med eller ikke på teammøtene. Det er der jeg sjekker om noen trekker seg unna. Det er der jeg ser om de er med på prosessen».</p> <p>«Det er viktig at læreren kan komme med innspill. Jeg får mye spørsmål om mange ting. Terskelen for å spørre er lav. For meg er det viktig at de tørr å komme og spørre for da kan jeg være med på prosessen og hjelpe til. Hvis ikke de spør meg og bare prøver å dekke over er det mye vanskeligere å komme videre, så den relasjonen er viktig. Jeg har vært veldig bevisst på denne relasjonen».</p>

R3	<p>«Fagkoordinator og lærerspesialist er med i alle fagmøter. Veileder underveis. Jeg ser en stor endring i hvordan lærerne jobber. De er engasjerte. Læreplanmålene hang ute i verkstedet. Det har jeg aldri sett før».</p> <p>«De må fysisk se at det skjer en endring. De er klar for en endring, så for å få en varig endring så må det komme utstyr. Det skaper motivasjon og varig endring. Hvis ikke blir læreplanen tilpasset det vi har fra før».</p>
R4	<p>«jeg husker at vi hadde noen fagmøter der jeg utfordret lærerne i spesielt noen av de nye kompetansemålene, der jeg hadde en følelse at mye av teknologien var ny for dem.»</p> <p>«Jeg la opp til faste møter, og brukte støttepersoner som for eksempel fagkoordinator. Jeg tilrettela for kurs utenfor skolen for de som hadde behov. Som leder måtte jeg også søke om økonomiske rammer for å få økonomien på plass. Det var mye nytt utstyr som måtte på plass i denne fagfornyelsen».</p>
Lederstiler	
R1	<p>«Jeg ledet <i>Top Down</i> for å ha en inngang for å legge lista, en tydelig ramme med forventning. Så jobbet jeg rett inn i teamene for å tilpasse til de forskjellige lærerne. Lærerspesialisten var bare til stede på de teamene som hadde behov for veiledning. Men før lærerne arbeidet videre, måtte jeg først inn for å sette rammene. Gå inn og bygge gode relasjoner, finne ut hvor den enkelte er, være tett på. Motivere».</p>
R2	<p>«Jeg mener at motivasjon er ekstremt viktig. Den interne kulturen påvirker motivasjon og endringsvilje. Vi drar i samme retning. Hvis jeg kommer med pekefingeren, vil jeg ikke komme noen vei. Lærerne må selv kjenne et behov for at de må gjøre en endring».</p>
R3	<p>«Jeg har snakke mye med dem og pekt på at de har mulighet til å utvikle skolen og faget og avdelingen. Gjennom å sette lista høyt for hvordan vi skal bruke nytt utstyr og teknologi kan de være med på å sette et fotavtrykk her på skolen».</p> <p>«Som leder har jeg ikke kapasitet til å dra dette alene. Jeg jobber med fagforum, har et tett samarbeid med fagkoordinator som driver mye av detaljarbeidet med å for eksempel operasjonalisere kompetansemålene sammen med lærerne. Jeg har også teamledere som sørger for å ha fagfornyelsen på agendaen på lærerteammøtene».</p>
R4	<p>«Jeg er bevisst på å gi skryt og honnør når det er berettiget. Forsterke det positive og lede i en retning. Løfte frem god praksis når vi har felles møtetid. Jeg må være tålmodig og bestemt. For å motivere litt ekstra, så er det også viktig med ytre motivasjon som frukt og sjokolade på møter. Jeg prøver å ofte besøker dem i praksisrommene, gi tommel opp og skryt. Jeg vil at de ser at jeg ser at det de gjør er bra. Da er det lett å skryte og bygge en positiv kultur».</p>

<p>«Jeg tenker at vi samarbeider godt sammen i ledergruppen, jeg kontakter de lederne jeg vil diskutere med. Vi har også faste møter i hele ledergruppen, der vi bestemmer oss for noe og så gjør vi det felles. Vi får små drypp vi kan ta med videre i avdelingene våre. Jeg vil si at spesielt tett samarbeid med de avdelingslederne jeg har behov for å jobbe med har hatt mye å si for hvordan jeg får jobbet med dette i min avdeling. Da kan jeg møte lærerne mine på best mulig måte».</p>

Vedlegg 3

Analysematrise: vertikal-analyse – med tekstutdrag

Intervensjonen:	
R1	<p>«Jeg laget en overordnet plan for fremdrift og delegerte ned på teamnivå og spilte så videre på de teamene som underviste i samme fag. Jeg hadde en overordnet plan og strategi, på hvordan. Jeg delte inn etter fag og team. Og så involverte jeg vg-2 lærere i vg1 sitt arbeid siden de skulle overta elevene og i gang med fagfornyelsen året etter, så de kunne se den jobben som ble gjort i vg-1».</p>
R2	<p>«Vi visste at fagfornyelsen skulle komme, men det kom ikke så veldig mye informasjon. Den er jo styrt ovenfra. Jeg tenker at det er masse bra med fagfornyelsen, men som leder fikk en lite informasjon i forkant og så lærerne visste heller ikke så mye. Det var noe som svevde. Kommer på et tidspunkt der det er veldig mye både for lærere og ledere.»</p> <p>«Vi hadde jo som skole satt av i årsplanen når vi skulle jobbe med fagfornyelsen. Vi fikk inn forelesere utenfra, fra UiA og brukte materialet fra Udir. UiA skulle bidra til å løfte lærerne inn i fagfornyelsen, det ble ikke like stor suksess som vi hadde håpet».</p> <p>«Da korona kom hadde ikke lærerne kapasitet til å jobbe så mye med fagfornyelsen. Det ble på en måte lagt litt brakk».</p> <p>«Da skulle lærerne ha lest og sett gjennom på forhånd. Det skjedde jo ikke. Og da når det kom var de uforberedte og vi måtte begynne fra start når vi skulle jobbe med dette. Jeg hadde forberedt meg og visste hvor skolen ville trykke og da jobbet vi sammen for å refleksjoner rundt det jeg tenkte var viktig».</p>
R3	<p>«Planen vår på skolen gikk greit. Og i min avdeling også. Jeg fulgte årsjulet og hadde de opplæringsvideoene og foredragene som vi var enige om. Det var ikke noe problem. Vi har jo jobbet grundig med dette i avdelingen min. Men utfordringen var å få den enkelte lærere til å gjøre endring som trengs. Det er litt tidlig til å få helt oversikt. Jeg tror det er litt forskjellig i de forskjellige avdelingene på skolen. Noen har den overordnede delen helt implementert allerede. Det har jeg merket meg».</p> <p>«Bestillinga til fagkoordinator var at hen skulle lage en oversikt over alle nye læreplanmål og hvordan opplæringen skulle gis. Hva skal til for å nå disse målene og hvilket utstyr skal til? Har vi utstyret, eller må vi gjøre nye investeringen. Dette ble en mal for avdelingen».</p>
R4	<p>«Jeg hadde nok en annen progresjon en noen av de andre avdelingslederne på skolen. Jeg tenkte at her må vi ta det gradvis og implementere på en måte som er best for oss. Jeg bestemte meg for en kurs for å få med meg alle på dette».</p>
Implementeringsfasen	

R1	<p>«Jeg gir dem materiell og mulighet til å jobbe med dette. Veiledning fra fagkoordinator. Bruker også lærerspesialist som har ansvar for å jobbe og veilede lærerne med utvikling av pedagogiske verktøy, vurdering og andre ting».</p> <p>«Jeg øremerker tid slik at de kan sitte sammen og jobbe med lærere med samme kompetanse. Jeg la rammene og organiserte for lærerne, både møtetidspunkt og hvem som skulle jobbe sammen. Jeg laget også et verktøy i Excel, som lærerne kunne bruke for å ta ned kjerneelementene og operasjonalisere kompetansemålene».</p> <p>«Fortsette med denne prosessen med samarbeid med fagkoordinator og lærerspesialist, som jobber med lærerne for å få de til å endre undervisningsoppleggene, samtidig som jeg må fortsette å endre på rammefaktorene».</p>
R2	<p>«Vi har disse møtene som gir handlingsrom til å snakke om elevene og gir oss mulighet til å lykkes. Jeg fletter inn fagfornyelsen når det er mulig. I dag har jeg for eksempel snakket om vurdering. Det skjer mye bra på min avdeling. De er i godt driv så tror jeg nok noen av metodene vil de gå bort i fra, men noen av dem vil de nok beholde de er villige til å diskutere og prøve ut. Det er lettere å se om folk er med eller ikke på team. Det er der jeg sjekker om noen trekker seg unna».</p> <p>«For meg er det viktig at de tørr å komme og spør for da kan jeg være med på prosessen og hjelpe til. Hvis ikke de spør og bare prøver å dekke over er det mye vanskeligere å komme videre, så den relasjonen er viktig».</p> <p>«Det er en ting hva jeg tenker, og hva jeg gjør. Det har noe påvirkning. Men det har enda større påvirkning hvis det kommer fra kollegaer. Så det å ha noen i personalet som brenner og er ivrige som overfører og drar med. Endringsagenter er gull verd. Og det har jeg».</p>
R3	<p>«Jeg måtte faktisk slå i bordet...Og si til lærerne, det er dere som skal eie dette her. Det er deres undervisning».</p> <p>«Fagkoordinator driver mye av dette arbeidet, samler inn arbeid fra alle gruppene. Jeg følger at de fleste bidrar mer eller mindre. Vi har jo også teamledere, så de er naturlige drivere til dette arbeidet også. Jeg treffer lærerne mine annenhver uke i teammøter. Det er naturlig treffpunkt. Har også fagmøter, og der dropper jeg innom».</p>
R4	<p>«Jeg la opp til faste møter og hadde støttepersoner som for eksempel fagkoordinator. Tilrettelegge for kurs utenfor skolen, la jeg opp til. Som leder måtte jeg også søke om økonomiske rammer for å få økonomien på plass. Har satset på fagkoordinator for å kunne ha fokus på de rette tingene i endringen, og lærerspesialist for å støtte lærere i arbeidet. Har også stimulert til at lærerne tar videreutdanning».</p>

	<p>«Selv om jeg gav noen lærere ansvar for å dele praksisfortellinger og være gode forbilder, var jeg bevisst på å være nær og til stede».</p> <p>«Jeg vil holde dette høyt oppe hos meg også. Alltid ha med noe fra fagfornyelsen på hvert avdelingsmøte. Toppsaker. Det er utrolig viktig at lærerne møter elevene der de er, og da må jeg være til stede i klasserommene og se det gode arbeidet som gjøres av lærerne mine».</p>
Lederstiler	
R1	<p>«På min avdeling fant jeg ut at jeg måtte inn og finne ut hvor mine lærere var før jeg kunne inn og implementere fagfornyelsen. Folk var så forskjellige, noen var inne og nesten kverulerte på læreplanmål, mens andre sleit med å finne læreplanen på udir.no. Og det var derfor jeg måtte inn og lede Top Down i starten. For å ha en inngang, for å legge lista. Jeg måtte ha tydelig ramme med forventning. Jeg så på hver enkelt ansatt og fant teamet de burde være på for å treffe dem der de var med tanke på kompetanse og hvor den enkelte var i prosessen». Og legger til at det også handler mye om relasjoner. At det er viktig å se hver enkelt og gi oppgaver slik at alle opplever mestring. At det skal være et lagarbeid; «Vi kan se oss tilbake og oppleve hva det er vi har gjort av endringer sammen».</p> <p>«jeg jobbet sammen med de andre lederne. Deler erfaringer, planer, opplegg, sparrer. Hvordan vi skal involvere fagkoordinatorerne, som også samarbeider på tvers av avdelingene. Vi prøver å ha samme systemer, verktøy, deler ressurser. Vi ledere prøver å kommunisere samme budskap til våre fagkoordinatorer».</p> <p>«En kan falle litt i den tanken om at på min avdeling er det sånn, derfor kan ikke jeg gjøre som de andre. Det kan være en hvilepute. Samtidig er det todelt: store kulturforskjeller og lederstil, og behov».</p>
R2	<p>«I ledelsen har vi hatt samarbeid. Vi hadde det i starten. Vi har delingskultur og er flinke til å gjøre hverandre gode. Har lært mye av det. I år har det vært mye mindre. Det har vært høyt arbeidspress. Ikke det at folk ikke vil, men vi har ikke hatt tid. Har diskutert mye med en kollega som jeg studerer sammen med. Jeg har brukt fagkoordinator aktivt».</p>
R3	<p>«Som leder har jeg ikke kapasitet til å dra dette alene, og jeg jobber med fagforum, fagkoordinator og teamledere. Vi har også drøftet dette på våre ledermøter. Blitt enige om en plan og tatt videre i alle avdelinger. Vi samarbeider og prøver å gjøre det likt på alle avdelinger på skolen. Har en delingskultur. Hjelper hverandre. Grundig forarbeid med årshjul, planer for forelesninger og tidspunkt for gjennomføring av de forskjellige kursene fra Udir».</p>
R4	<p>«Jeg vil si at spesielt tett samarbeid med de avdelingslederne jeg har behov for å jobbe med har hatt mye å si for hvordan jeg får jobbet med dette i min avdeling. Da kan jeg møte lærerne mine på best mulig måte».</p>

Vedlegg 4 analysematrise – knyttet til intervensjonen

Intervensjonen	Spørsmål	Respondenter			
		R1	R2	R3	R4
	På hvilken måte ble lærerne involvert i planleggingen av innføringen av fagfornyelsen?	Fulgte skolens planer med samarbeid med UiA. Samarbeid med fagforum Høringsforslag på fagmøter	Lite informasjon i forkant. Årshjul for arbeid med fagfornyelsen.	Jobbet i forkant med fagforum. Hadde en stor samling med alle lærerne og fagforum. Høringsrunde	Deltok på høring med fagforum. Kunne søke om stilling som fagkoordinator og lærerspesialist
	Hvordan forberedte du lærerne i din avdeling på endringene som skulle skje?	Lærerne samarbeidet i fagene sine. Bestillingen var å bli kjent med kompetansemålene.	Samarbeid med UIA. Modulpakker fra Udir. Snakket med lærerne på teammøtene.	Gode planer. Fulgte årshjul. Brukte modulpakkene fra udir. Samlet lærere i team.	En annen progresjon enn de andre avdelingene.
	Hvordan jobbet du for å sikre at læreren gjorde seg kjent med innholdet i KL20?	Delegerte til teamene. Veiledning fra fagkoordinator og lærerspesialist. Satte av tid	Jeg brukte eksempler fra praksis på møtene. Vi snakket om nye kompetansemål. Ikke legge for mye på lærerne. Unngå sykemeldinger Korona stoppet prosessen	Jobbet grundig. Utfordring å få med alle lærere. Viktig å ha med fagkoordinator. Lærerne laget oversikt over læreplanmål og utstyr som trengs.	Sørge for samarbeid mellom lærere. Faste planer på alle møter. Jobber med fagkoordinator som støtter lærerne.
	Hvilke systemer og rutiner etablerte du for å støtte lærerne i dette arbeidet?	Faste møtepunkt. Veiledning Satte sammen grupper etter fag. Felles skjema alle jobbet i.	Jobbet med kompetansemål på teammøter. Noe samarbeid med fagkoordinator. Jeg veiledet gjennom samtaler og spørsmål	Faste møter med en bestilling om å jobbe med kompetansemål. Faste grupper Støtte fra fagkoordinator og lærerspesialist.	Jobbet i team. Blandet lærerne slik at det var driv i alle gruppene. Sak på alle avdelingsmøter Veiledning Støtte
	På hvilken måte tilpasset du skolens planer til egen avdeling.	Fulgte planen stort sett. Vgl først ute. Fokus der.	Tilpasset slik at ingen følte for mye press og ble demotiverte.	Fulgte stort sett planen. Det var noen lærere som måtte få ekstra tid.	Følger skolens planer, men i mitt tempo. Tilpasse til mine lærere. Strekk i laget. Både nye, entusiastiske lærere og erfarne lærere som ikke liker endring.
	I hvor stor grad opplevde du støtte fra skoleeier?	Ikke så mye. Mer en forventning enn støtte	Jeg opplevde ikke noe særlig støtte	Kanskje mer støtte fra Fagforum og UiA	Økonomisk støtte til innkjøp av utstyr.

Vedlegg 5 – analysematrise knyttet til implementering og videreføring

Implementeringen	Spørsmål	Respondenter			
		R1	R2	R3	R4
	Hvordan legger du til rette for at lærerne setter seg inn i og forstår endringene som KL20 fører med seg og hvordan den omsettes i praksis?	Jeg la rammene og organiserte for lærerne. Oppgave: Operasjonalisere kompetansemål i samarbeid.	Jeg fletter inn fagfornyelsen på samarbeidsmøtene når det er mulig.	Måtte si til lærerne: det er dere som skal eie dette her. Fagkoordinator driver mye av dette arbeidet. Tydelige planer og forventinger	Faste møter og med fagkoordinator som støtter lærerne. Kurs for de som trenger. Har øye til de jeg vet vil slite med å endre praksis. Motivere, støtte
	Hvilke muligheter har lærerne til å få veiledning i prosessen?	Veiledning fra fagkoordinator. Samarbeid med lærerspesialist.	Jeg sjekker om lærerne er med eller om noen trekker seg unna på teammøter. Endringsagenter er gull verd	Kursing Fagkoordinator og lærerspesialist er på alle fagmøter	Veiledning og støtte fra fagkoordinator. Og fra meg.
	Hva slags administrativ støtte får lærerne?	Følge opp lærerne gjennom møter og medarbeidersamtaler	For meg er det viktig at de tørr å komme og spør for da kan jeg være med på prosessen og hjelpe til.	Jeg treffer lærerne mine annenhver uke i teammøter. Der følger jeg med på utviklingen. Har satt av tid til arbeidet. Prioriterer dette	Sette av tid. Måtte ha økonomien på plass for å gi lærerne utstyr. Besøk i klasserom. Tydelig forventning Faste møter og planer
	Hvordan skaffer du deg oversikt over lojalitet på individnivå når det gjelder arbeidet med å implementere fagfornyelsen?	Alle jobbet sammen i grupper. Skrev inn tolkning av kompetansemål i felles skjema. Jeg deltok på møter Snakket med lærere Satt av tid til dette på egne møter. Undervisningsevaluering	Påvirkning mellom kollegaer er viktig. Jeg legger til rette for det. Snakker med lærerne på teammøter praksisfortellinger	Klasseromsbesøk Snakker med enkeltlærere Følger med på det de utarbeider Medarbeider-samtaler	Klasseromsbesøk Medarbeider-samtaler Være til stede på møter Snakke med dem
Videreføring	Hvordan vil du holde endringene i lærernes praksis aktive og sikre varig endring i bruksteori?	Fortsette samarbeid med fagkoordinator og lærerspesialist. Fokus på lærerne for å få dem til å endre praksis. Jeg må fortsette å endre på rammefaktorene	Fortsette å bruke teammøtene. Finne endringsagenter. Være tett på lærerne. Motivere og støtte.	Fagkoordinator og fagmøter skal fortsette Nytt utstyr i de neste årene Snakke om dette på alle møtene	Fagfornyelse er toppsak på avdelingsmøter. Være der, se det gode arbeidet som gjøres

Vedlegg 6: analysematrise knyttet til lederstiler

Lederstiler	Spørsmål	Respondenter			
		R1	R2	R3	R4
	Hva tenker du som leder er viktige fokusområder når du skal motivere dine ansatte for endringsarbeid?	Lede Top Down i starten. Måtte ha tydelig ramme med forventning.	Det har vært høyt arbeidspress. Vi har ikke hatt tid til så mye samarbeid. Må tilpasse forventningene Være lyttende og gripe tak i gode ideer. Ta det videre. Har litt samarbeid med fagkoordinator.	Delingskultur. Hjelper hverandre. Grundig forarbeid. Tydelige planer Gjøre avtaler om hva som skal prioritere Forventingsavklaring	Snakker med enkeltlærere. Legge planer Ta ansvar for rammefaktorene Tilpasse til alle lærere slik at jeg får alle med meg.
	Hva gjør du for at dine lærere skal yte litt ekstra?	Viktig å se hver enkelt og gi oppgaver slik at alle opplever mestring. Et lagarbeid.	Jeg leder mye av arbeidet i teamene. Ser den enkelte, spør for å få informasjon. Anerkjenner	Er til stede og motiverer Tydelige forventinger Vil at de skal eie dette selv. Se verdien. De kan sette fotavtrykk på framtida	Jeg vil at de skal se at jeg får med meg det gode arbeidet Komme på besøk i klasserom Vise at jeg har forventinger
	Hvordan har du samarbeidet med andre for å øke kapasiteten og oppfølging av implementeringen av KL20?	Delegert mye til fagkoordinator Samarbeider på tvers av avdelingene. Felles planlegging i ledergruppen.	I ledelsen har vi hatt samarbeid. Delekultur.	Ikke kapasitet til å dra dette alene. Jeg jobber med fagforum, fagkoordinator og teamledere. Lederne blitt enige og tatt det videre på våre avdelinger.	Spesielt tett samarbeid med de avdelingslederne jeg trenger å jobbe sammen med. Jobber videre med det vi blir enige om i min avdeling, Samarbeider med fagkoordinator som veileder lærerne.

Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «implementering av Kompetanseløftet 220»?

Det er et ønske om at du skal delta i et forskningsprosjekt som omhandler hvordan implementeringsprosessen av KL 20 har foregått ved din skole.

I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva det vil innebære for deg å delta.

Formål: Et ønske om å sette teori om implementering i sammenheng med praktisk gjennomføring.

Problemstillingen i oppgaven er:

Hvordan leder skoleledere implementeringen av fagfornyelsen (KL20) for å skape en endring i lærernes bruksteori?

Opgaven er en del av master i ledelse ved UIA. Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet. Opplysningene som fremkommer skal ikke brukes til andre formål enn dette prosjektet, men ny kunnskap fra intervjuene kan påvirke egen praksis.

Du er plukket ut til å delta fordi et utvalg av avdelingsledere ved skolen du arbeider på er valgt ut til å delta i undersøkelsen. Valgene er gjort ut i fra kjennskap til hvordan endringsarbeid drives på din skole.

Hva innebærer det for deg å delta? Du deltar på et intervju som varer i ca. 45 minutter.

Intervjuet følger en intervjumal. Den kan du få lese på forhånd hvis det er ønskelig, men det er ikke behov for at du forbereder deg til intervjuet. Deltagelse innebærer ikke noen forpliktelser ut over dette. Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Personvern: Opplysninger om deg vil bare bli brukt til de formål som er forklart i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet.

Opptak av intervju vil gjøres på egen opptaker som ikke er tilkoblet internett. Opptakeren vil bli oppbevart innelåst. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.12.21. Dine lydopptak vil slettes etter at de er transkribert. Opplysninger anonymiseres i transkriberingen.

Dine rettigheter: Hvis du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til:

Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, å få rettet opp i personopplysninger om deg, få slettet personopplysninger om deg, få utlevert en kopi av dine personopplysninger, og få sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

.....

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

952022

Prosjektittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Morten Øgård, morten.ogard@uia.no, tlf: 38147171

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Cecilie Gitmark, cecilie.gitmark@kvadraturen.vgs.no, tlf: 92624004

Prosjektperiode

04.06.2021 - 15.12.2021

Vurdering (1)

15.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.12.2021

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og alt. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!